

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΤΕΥΧΟΣ **7-8**

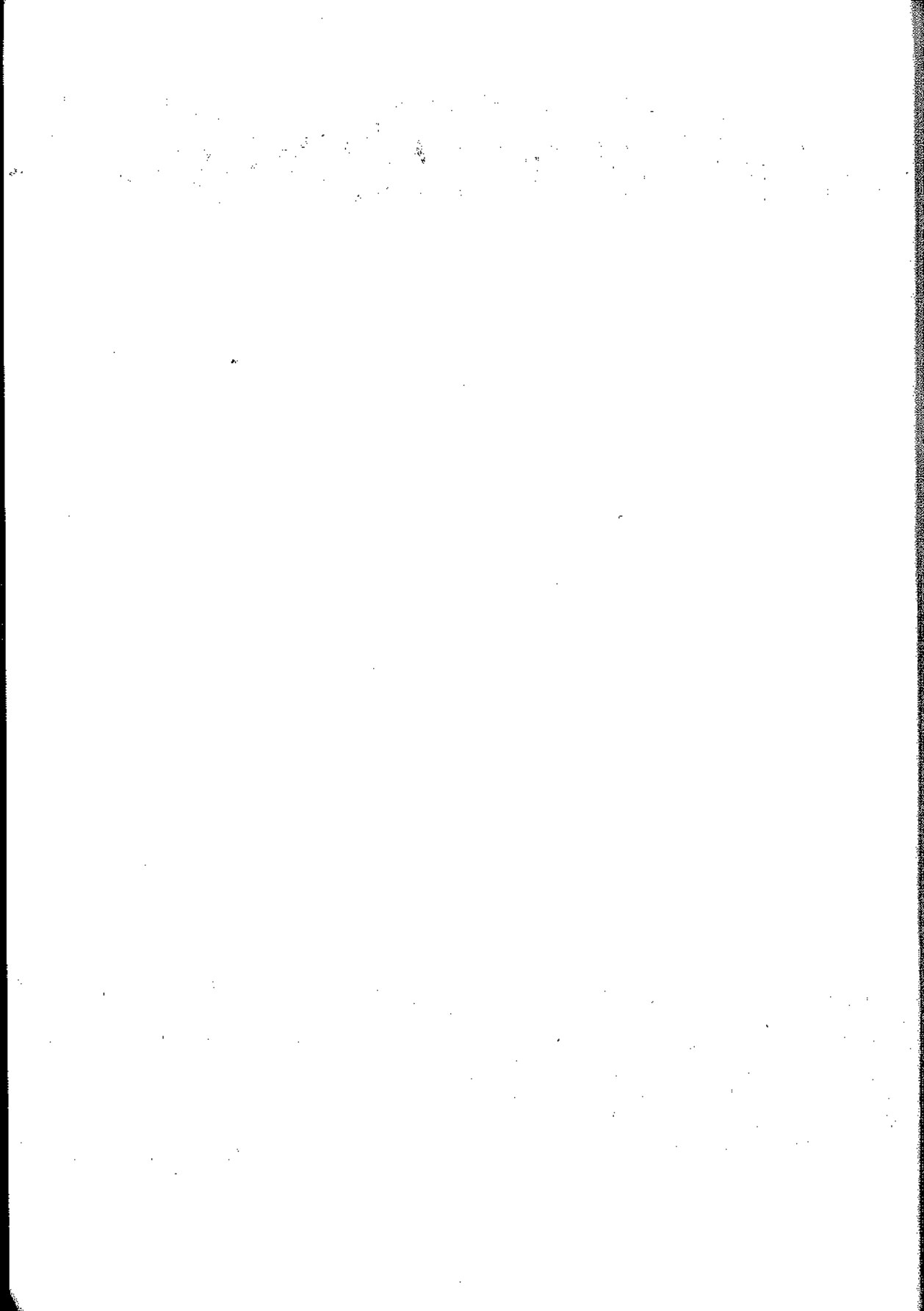
**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ &
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

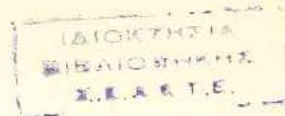
**ΕΠΙΣΗΜΗ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**ΕΚΔΟΣΗ
LIQUID LETTERS**

**ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 1988
ΜΑΡΤΙΟΣ 1989**



Άγορά από βιβλιοπωλείο
Ελευθέριον



ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

Επίσημη Επιστημονική Περιοδική Έκδοση
της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)

ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ
Σ.Ε.Ε.Σ.Υ.Π.

QUARTERLY
REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Τεύχος 7-8, Δεκέμβριος 1988 - Μάρτιος 1989
Volume 7-8, December 1988 - March 1989

Συντακτική Επιτροπή

- Αργάγγελος Γαβριήλ (Ομάδα ΣΕΠ του Π.Ι.), Πόντου 52, 115 27 Αθήνα, τηλ. 01/77.79.122.
- Ευστάθιος Δημητρόπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ - ΣΕΛΕΤΕ Αθηνών), (βλ. παρακάτω).
- Δρ. Αριστοτέλης Κάντας (Λέκτωρ Πανεπ. Κρήτης), Ρήγα Φεραίου 35, 175 63, Παλ. Φάληρο, τηλ. 01/98.11.937.
- Παν. Σαμοΐλης (Ομάδα ΣΕΠ του Π.Ι.), Κ. Φλώρη 3, 113 63, Άνω Κυψέλη τηλ. 01/88.28.095.
- Δρ. Στέφανος Τζεπογλου (Ειδ. Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), Παν. Τσαλδάρη 22, 151 22 Μαρούσι, τηλ. 01/80.22.448.
- Δρ. Γιώργος Τσατσάς (Σύμβουλος στη Σχολή Μωραΐτη), Αριστοδήμου 4, 106 76 Αθήνα, τηλ. 01/72.20.947.

Υπεύθυνος Συντονιστής

Δρ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος, Τ.Θ. 60077, 15301 Αγία Παρασκευή Αττικής. Τηλ. 01/63.90.497. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της Εταιρείας. Σ' αυτήν στέλνονται οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό.

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

Οι συνδρομές στέλνονται στη διεύθυνση του Ταμία: Παν. Σαμοΐλης, Κ. Φλώρη 3-5, 11363 ΚΥΨΕΛΗ.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

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

Έκδοση-Κεντρική Διάθεση: LIQUID LETTERS
Καλλιδρομίου 49 - 106 82 ΑΘΗΝΑ
ΤΗΛ. 36 02 392

Τα ανυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις θέσεις της Εταιρείας. Τα ενυπόγραφα τις θέσεις των αρθρογράφων (βλ. οδηγίες στο τέλος του τεύχους 2 & 3).

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. Σε μη μέλη διατίθεται από τον εκδότη. Κυκλοφορεί στο εμπόριο. Διατίθεται και σε συνδρομές. Για το 1989:
 - α. Λιανική πώληση δρχ. 300 ανά τεύχος
 - β. Ετήσια συνδρομή (4 τεύχη):
 - Φυσικά πρόσωπα δρχ. 1000
 - Σχολεία, βιβλιοθήκες κλπ. δρχ. 1200
- Αποστέλλεται και ταχυδρομικά.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΑΥΤΟΥ ΤΟΥ ΤΕΥΧΟΥΣ CONTENTS

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Α.Ε.Π.Α.Ι.Ε

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

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

1. Διοίκηση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Προλογικό Σημείωμα-Introductory Note ...	5-6
2. Συντακτική Επιτροπή: Κριτικά Σημειώματα	8
α. Α. Γαβριήλ: Μετά Οχτώ Χρόνια... ..	8-9
β. Ε. Δημητρόπουλος: Ανάγκη Άνωθεν Καλής Μαρτυρίας	9-10
γ. Α. Κάντας: Πληροφόρηση, Περισσότερη Πληροφόρηση	10-12
δ. Π. Σαμοΐλης: Το Πρόβλημα της Ανάθεσης των Ωρών ΣΕΠ στο Σχολείο	12-14
ε. Σ. Τζέπογλου: Δύο Συνέδρια και Μετά... ..	14-15

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

1. Γάνος, Θ.: Ο Ρόλος του Σχολείου και του Καθηγητή ΣΕΠ στη Βελτίωση της Αυτοαντίληψης του Παιδιού	16-21
2. Παπαδάτος, Γ.: Ο Ρόλος των Ψυχολογικών και Κοινωνικών Παραγόντων στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό	22-28
3. Σαμοΐλης, Π.: Η Σύνδεση του Σχολείου με την Κοινότητα και το Χώρο της Εργασίας: Εμπειρίες Από μια Επίσκεψη Εργασίας	29-33
4. Χαριστού, Μ.: Η Επαγγελματική Επιλογή Από Μέρους των Κοριτσιών	34-46

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ

1. Κοσμίδου, Χ.: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός	47-72
2. Παπάς, Γ. & Ψαχαρόπουλος, Γ.: Επιδιώξεις και Επιτεύγματα των Τελειοφοίτων των Γενικών Λυκείων για Περαιτέρω Σπουδές	73-102

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Μοράβα, Ε.: ΣΕΠ και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Διπλό Πακέτο για την Έξοδο Από τη Σχολική Απομόνωση	103-107
--	---------

E. ΤΟ ΒΙΒΑΙΟ - ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ - ΑΠΟΨΕΙΣ

108-112

ΣΤ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

1. Εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν	
α. Η Ημερίδα «Δυναμικού Προσανατολισμού»	113
β. Το Β' Πανελλήνιο Συνέδριο - Πορίσματα	113-115
γ. Η Ετήσια Γενική Συνέλευση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. γ	116
2. Προγραμματιζόμενες Εκδηλώσεις	116
3. Οι Εκδόσεις της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.	116
4. Η Ομάδα Εργασίας για την «Ορολογία του Ψεσμού»	116
5. Τα Οικονομικά της Εταιρείας	117
6. Διακρίσεις και Επιτυχίες Μελών των ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.	117

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 7-8, Δεκ. 1988 & Μάρτιος 1989, σσ. 5-15

Δuo Λόγια Από τη Διοίκηση — An Introductory Word

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού έχει ως κύριο σκοπό της ν' αποτελέσει τον επιστημονικό συνδετικό 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' αντανακλούν 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 προθυμία 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 στον δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα.

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

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

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 συναδέλφους που ασχολούνται με το σύνολο των δραστηριοτήτων ή με ειδικές διαστάσεις του θεσμού, σ' οποιονδήποτε 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. It is scheduled to be 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 of 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

ΕΛΛΗΝΙΚΗ Α
ΔΙΔΑΓΓΕΥΤΙΚΗ
Α.Ε.Δ.Α.Ι.Τ.Ε.

Μετά Οχτώ χρόνια...

Είναι ωραίο να επιστρέφεις στο σχολείο. Οχτώ χρόνια μακριά από τα παιδιά είναι πολλά, πάρα πολλά! Νιώθεις σαν να ξαναρχίζεις την καριέρα σου· έχεις το ίδιο τρακ, τις ίδιες ανησυχίες, καινούριες ελπίδες. Ίσως βέβαια να μη διαθέτεις και τις ίδιες σωματικές δυνάμεις, όμως αισθάνεσαι πιο βαθιά και πιο συνειδητά την ομορφιά και το μεγαλείο της διδακτικής δουλειάς. Είσαι βέβαιος πως προσφέρεις άμεσα, βλέπεις το έργο σου από μέρα σε μέρα να καρποφορεί στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Καμιά σύγκριση με τη δουλειά στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπου έχεις την εντύπωση πως βρίσκεσαι σε άλλο πλανήτη, αποκομμένος από την πραγματικότητα, την οποία μόνο να υπονιάζεις μπορείς ή προσπαθείς να την αντιληφθείς με έρευνες που, αφού βαστάνε 3 έως 4 χρόνια, τα συμπεράσματά τους είναι κυριολεκτικά μαγατιάτικα.

Μέσα στην τάξη διαλύονται οι ψευδαισθήσεις και έρχεσαι σε άμεση επαφή με την καυτή πραγματικότητα. Τα θεατρικά έργα κατεβαίνουν με τις αποδοκιμασίες των θεατών. Τα αναλυτικά προγράμματα ΣΕΠ στο σχολείο καταρρέουν με την αδιαφορία των μαθητών, τα ειρωνικά σχόλια και τη φασαρία στην τάξη. Ο καθηγητής ΣΕΠ σαν τρομαγμένος θεατρίνος προσπαθεί να αντιμετωπίσει την κατάσταση όπως-όπως. Στην αρχή κάνει κάποιες μικροαλλαγές στο πρόγραμμα αλλά στη συνέχεια, επειδή δεν καταφέρνει τίποτα, αναγκάζεται συχνά ή να αλλάξει το «σενάριο» και να παρουσιάσει κάτι πιο ενδιαφέρον ή, καμιά φορά, αν χάσει τελείως το κουράγιο του, να τα παρατήσει τελείως.

Έχουν περάσει πέντε μήνες από την έναρξη του σχολικού έτους κι ακόμα διερωτώμαι για το πώς στην Ομάδα Εργασίας του Π.Ι. μεپردέψαμε το μάθημα-θεσμό του ΣΕΠ με τα άλλα μαθήματα. Φαίνεται πως σαν καθηγητές που είμαστε όλα τα μέλη της ομάδας νομίσαμε πως οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι, ακόμα κι όταν δεν αξιολογούνται, να κάθονται ήσυχοι και να συζητάνε για οτιδήποτε που, χωρίς να τους ρωτήσουμε, αποφασίσαμε για λογαριασμό τους ότι τους χρειάζεται και τους ενδιαφέρει. Έτσι στη Β' Λυκείου, όπου βρέθηκα να εφαρμόζω φέτος το θεσμό, έπρεπε να πείσω τους μαθητές μου να ενδιαφερθούν για θέματα όπως το Πανεπιστημιακό Άσυλο, η σπουδαστική μέριμνα, τα σπουδαστικά δάνεια, οι φοιτητικές εστίες, οι εργασιακές σχέσεις στον ιδιωτικό τομέα, η προστασία της μητρότητας, το σύστημα ασφάλισης του ΙΚΑ, οι απεργίες κτλ.

Όσες φιλότιμες προσπάθειες κι αν κατέβαλα, οι μαθητές μου δεν έδειξαν καμιά διάθεση να συνεργαστούν μαζί μου για τη μελέτη τέτοιου είδους θεμάτων χωρίς το κίνητρο κάποιου βαθμού. Η αδιαφορία τους ήταν αληθινά φονική. Για να διασώσω το κύρος του ΣΕΠ και την αξιοπρεπείά μου, έπρεπε να αναζητήσω άλλα θέματα που να βρίσκονται πιο κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών αυτής της ηλικίας. Μετά από κάποια πρόχειρη σφυγμομέτρηση που έκανα, κατέληξα στη λύση που τελικά αποδείχτηκε σωτήρια: αφιέρωσα αρκετές ώρες σε οδηγίες για αποδοτική μελέτη και ενίσχυση της μνήμης, τις οποίες συνόδευσα και με κάποιες ασκήσεις. Το κλίμα μέσα στην τάξη βελτιώθηκε τρομερά και η

προσοχή των παιδιών έφτασε και σε μερικές περιπτώσεις ξεπέρασε το επίπεδο συγκέντρωσης των μαθητών μου στο μάθημα της ιστορίας που διδάσκω επίσης στο σχολείο. Πολλά παιδιά μου ομολόγησαν ότι για πρώτη φορά άκουσαν και συζήτησαν στο σχολείο κάτι πραγματικά χρήσιμο, κάτι που νιώθουν άμεσα την αξία του στη δύσκολη προσπάθεια που είχαν μπροστά τους για τις Γενικές Εξετάσεις. Αισθάνθηκα δικαιωμένος που προτίμησα να κάνω με τους μαθητές μου κάποιες μνημοτεχνικές ασκήσεις, αντί να συζητήσω μαζί τους για το πώς μπορεί να εκδοθεί βιβλιάριο υγείας του ΙΚΑ (Τετράδιο ΣΕΠ Β' Λυκείου, σ. 89) ή για το πόσων ειδών επιδόματα και δώρα υπάρχουν (σ. 81).

Συμπέρασμα: Ή βάζουμε βαθμολογία και εξετάσεις στον ΣΕΠ, οπότε σερβίρουμε ό,τι θέλουμε στα παιδιά και μάλιστα επαναλαμβάνοντας πράγματα που ήδη ξέρουν πολλές φορές από το δημοτικό σχολείο ή ξαναμελετάμε το περιεχόμενο των προγραμμάτων και το προσαρμόζουμε στις ουσιαστικές ανάγκες τους. Αν δεν εφαρμοστεί μια από τις δύο λύσεις, ο ΣΕΠ δε θα μπορούσε να διδαχτεί αξιοπρεπώς παρά μόνο στην Α' Γυμνασίου, όπου οι μικροί μαθητές δεν έχουν πάρει ακόμα είδηση για το τι συμβαίνει με αυτό το μάθημα. Από την Β' Γυμνασίου και μετά, ο ΣΕΠ γίνεται εφιάλτης για τον καθηγητή που τον ανέλαβε και που θα επιμείνει να τον εφαρμόσει.

Αρχ. Γαβριήλ

ΣΕΠ: Ανάγκη Άνωθεν Καλής Μαρτυρίας

Συμπληρώθηκε δεκαετία εφαρμογής του θεσμού «Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» στο σχολείο, και είναι νομίζω καιρός να αναρωτηθούμε για την κατάσταση του θεσμού αυτού στο σχολείο, πέρα από συναισθηματισμούς, μικροπολιτική ή μικροσυμφέροντα.

Ένας ουδέτερος και αμερόληπτος κριτής — αν μπορεί να υπάρξει τέτοιος κριτής — θα κοιτάξει προς δύο κατευθύνσεις αν θέλει ν' αναζητήσει μια σοβαρή απάντηση στο ερώτημα «πώς τα πάει ο θεσμός»: *προς τα κάτω* (δηλαδή προς το σχολείο, για να δει τι έγινε και τι γίνεται στη βάση, στο σχολείο), και *προς τα πάνω* (δηλαδή προς την κατεύθυνση της διοίκησης, του Υπουργείου Παιδείας, σε μια προσπάθεια να δει τι έγινε μέχρι τώρα από πλευράς στήριξης του θεσμού και, με βάση την μέχρι τώρα εμπειρία, να προσπαθήσει να μαντέψει τι είναι πιθανόν να γίνει από δω και πέρα).

Όσον αφορά το σχολείο, τα πράγματα είναι εύκολα. Μια εκτεταμένη και καλά οργανωμένη εμπειρική έρευνα, από το ίδιο το ΥΠΕΠΘ ή το Π.Ι., θα τα δείξει όλα (δηλαδή θα επισημοποιήσει και θα τεκμηριώσει πράγματα που εν πολλοίς είναι γνωστά...)*

Όσον αφορά όμως τις προθέσεις της Διοίκησης τα πράγματα δεν εί-

* Μια τέτοια έρευνα — η μόνη τελευταία — έχει ήδη γίνει ιδιωτικά. Βλ. Βιβλιοπαρουσίαση σ' αυτό το τεύχος.

ναι ούτε εύκολα ούτε σαφή. Μόνον υποθέσεις μπορούν να γίνουν. Με τέτοιες υποθέσεις ασχολούμαι παρακάτω.

Τι μπορεί να συναγάγει κανείς σχετικά με τις προθέσεις του ΥΠΕΠΘ απέναντι στον ΣΕΠ; Ας δούμε μερικές ενδείξεις.

1. Η οργάνωση του ΣΕΠ μέχρι τώρα στηρίχτηκε στην «Ομάδα ΣΕΠ» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία πραγματικά εργάστηκε με σοβαρότητα για την οργάνωση του θεσμού. Όμως, τελευταία η ομάδα εμφανίζεται παροπλισμένη, αν όχι εξουδετερωμένη, ενώ παρακάμπτεται από άτομα ακατάρτιστα στον θεσμό (για να μην πω ότι η ομάδα ποτέ δεν περιέλαβε τα άτομα που είχαν την πληρέστερη κατάρτιση και ειδικευση στον θεσμό· αλλά γι' αυτό δεν ευθύνεται η ομάδα).

2. Η Διοίκηση δεν δίνει την εντύπωση να ενδιαφέρθηκε αρκετά για τον θεσμό αυτόν. Η νομοθετική κάλυψή του με τον Ν. 1566 συντηρεί τον θεσμό στο σχολείο, αλλ' αυτό δεν φτάνει. Ίσως το χειρότερο που μπορεί να συμβεί σ' έναν θεσμό όπως ο ΣΕΠ είναι να διατηρείται μόνο και μόνο επειδή συντηρείται από κάποιο νόμο!

3. Στο θέμα της κατάρτισης του προσωπικού που τον εφαρμόζει, τα πράγματα δεν είναι πιο ενθαρρυντικά. Όταν άρχισαν τα πεντάμηνα σεμινάρια έγραφα κάπου: «Το πόσο σοβαρά σκέπτεται η εκπαιδευτική ηγεσία για την κατάρτιση των λειτουργών ΣΕΠ θα φανεί μόλις τελειώσει η χρηματοδότηση της ΕΟΚ...». Και, δυστυχώς, η χρηματοδότηση τελείωσε... Και τα πεντάμηνα σταμάτησαν....

4. Στο Π.Ι. τα πράγματα εμφανίζονται το ίδιο αποθαρρυντικά. Το αντικείμενο ΣΕΠ εντάχτηκε στο Τμήμα ΤΕΕ — δεν κατάλαβα ποτέ γιατί. Τώρα φαίνεται ότι αρχίζει και η διχοτόμησή του! Ούτε αυτό καταλαβαίνω πώς γίνεται.

5. Η περίφημη θέση Συμβούλου στο Π.Ι. με ειδικευση του ΣΕΠ εκκρεμεί, και μαζί εκκρεμούν και οι ελπίδες για την οργάνωση του θεσμού, από κάποιον πραγματικά ειδικό, που μάλιστα θα έχει και κάποιες δικαιοδοσίες.

Σταματώ στις παραπάνω και μόνον ενδείξεις, που είναι ενδείξεις αποθαρρυντικές, γιατί νομίζω ότι επαρκούν για το σκοπό αυτού του σημειώματος. Προσωπικά εγώ, και πιστεύω μαζί μου όλοι όσοι πιστεύουμε στη χρησιμότητα του θεσμού «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός» στο σχολείο, έχουμε ανάγκη να δούμε την άνωθεν καλή μαρτυρία..

Ε.Γ. Δημητρόπουλος

Πληροφόρηση... Περισσότερη Πληροφόρηση

Έτυχε πρόσφατα να αντιμετωπίσω τα αποτελέσματα της ανεπάρκειας της πληροφόρησης που παρέχεται στο σχολείο σχετικά με τις σπουδές και τα επαγγέλματα από μια άλλη σκοπιά, από εκεί που υποτίθεται ότι τελειώνουν όλα ενώ στην ουσία μόλις αρχίζουν, από το Πανεπιστήμιο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρομαι στις περιπτώσεις των φοιτητών που βρέθηκαν σε μια πανεπιστημιακή σχολή από δική τους επιλογή, και όχι για-

τί τους έριξε εκεί το μεγαλοφυές σύστημα των εισαγωγικών, και σύντομα ανακάλυψαν ότι αυτό που τους πρόσφεραν δεν ήταν αυτό που περίμεναν.

Αν κοιτάξει κάποιος προσεκτικότερα το «Δρόμοι μετά το Λύκειο», το εγχειρίδιο που χρησιμοποιεί ο καθηγητής ΣΕΠ, θα δει ότι στην ουσία διεκδικεί βραβείο γενικόλογίας και αοριστολογίας όσον αφορά το περιεχόμενο των σπουδών που προσφέρονται από τα ΑΕΙ. Ο κακόμοιρος ο μαθητής πολλές φορές έλκεται από τίτλους σχολών που τυχαίνει να είναι της μόδας, και αν επιδιώξει περισσότερες πληροφορίες από αυτές που περιέχει το εν λόγω εγχειρίδιο το πιθανότερο είναι ότι θα προσκρούσει στην άγνοια του καθηγητή ΣΕΠ, που δεν είναι δυνατό να γνωρίζει ποια ακριβώς είναι η διαφορά ανάμεσα στην Πληροφορική της Κρήτης και εκείνη της Πάτρας ή τη Στατιστική Πληροφορική που προσφέρει η ΑΣΟΕΕ. Ούτε θα μπορέσει ποτέ να βρει ποια είναι η ακριβής διαφορά ανάμεσα στα Φιλοσοφικά — Παιδαγωγικά — Ψυχολογικά (ή και το Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών της Κρήτης) και το σκέτο Ψυχολογικό του Ρεθύμνου. Εδώ το ΔΙΚΑΤΣΑ τόσα χρόνια δεν κατάφερε να βρει τη διαφορά, θα καταφέρει να την βρει ο καθηγητής ΣΕΠ; Όσο για τις διεξόδους που προσφέρονται μετά την αποφοίτηση, πάλι οι συγγραφείς καταφεύγουν στις κοινοτυπίες και τις γενικότητες. Εδώ βέβαια δε θα μπορούσε κανείς να περιμένει περισσότερα, όταν η ίδια η δομή της οικονομίας μας δεν επιτρέπει προβλέψεις για το πού θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι απόφοιτοι πολλών από τις σχολές πού πρόσφατα δημιουργήθηκαν.

Η πληροφόρηση στην οποία αναφέρομαι στο σχόλιο αυτό έχει να κάνει με το περιεχόμενο των σπουδών, τα μαθήματα που γίνονται σε κάθε εξάμηνο και στο σύνολο του κύκλου σπουδών στη συγκεκριμένη σχολή. Αιτηθήκα το φοιτητή που χαμένος ανάμεσα στην Ηθολογία, τη Μεθοδολογία Έρευνας, τις αναφορές σε στατιστικούς δείκτες και τα μοντέλα σχέσης στάσης — συμπεριφοράς αναρωτιόταν μήπως θα ήταν καλύτερα να είχε βάλει στη αίτησή του κάποια άλλη σχολή, γιατί δε φανταζόταν την ψυχολογία τόσο «θετική» επιστήμη. Και πως να την είχε φανταστεί από το βιβλίο του Παπανούτσου που παραπλάνησε ολόκληρες γενιές ως προς το τι είναι σύγχρονη ψυχολογία;

Και όμως η λύση του προβλήματος δεν είναι τόσο απόμακρη. Έπεσε στα χέρια μου πρόσφατα ο ωραιότατος «Οδηγός Σπουδών» του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Απευθύνεται στους φοιτητές του τμήματος και δίνει μια πλήρη και ολοκληρωμένη εικόνα για το περιεχόμενο των σπουδών, τις επιλογές και τις κατευθύνσεις. Αρκετά καλός είναι και ο Οδηγός Σπουδών που έβγαλε πέρσι η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης. Δε γνωρίζω αν άλλες σχολές έχουν κάνει κάτι παρόμοιο, ούτε αν υπάρχει υποχρέωση για κάτι τέτοιο, αλλά οι σχολές που το έκαναν είναι πραγματικά αξιέπαινες, μόνο που θα έπρεπε να φροντίζουν οι οδηγοί τους να φτάνουν μέχρι το τελευταίο λύκειο. Μόνο τότε θα μπορεί ο καθηγητής ΣΕΠ να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στους νέους που αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα το θέμα των πανεπιστημιακών σπουδών. Θα υπάρξει όμως και ένα όφελος για τα ίδια τα πανεπιστήμια καθώς πολλές σχολές θα αρχίσουν να απο-

συμφορούνται από φοιτητές αδιάφορους και περαστικούς, που σε μεγάλο βαθμό υιοθετούν παρόμοια στάση γιατί κάπως αργά ανακαλύπτουν ότι δεν τους εκφράζει το περιεχόμενο της σχολής που επέλεξαν.

Ένα ανάλογο μέτρο, που θα μπορούσε να υιοθετηθεί αλλά θα είχε περιορισμένη αποτελεσματικότητα λόγω χωροταξικής κατανομής των πανεπιστημιακών σχολών, θα ήταν το σύστημα της «ανοιχτής ημέρας» που υιοθετούν πολλά ξένα πανεπιστήμια. Την ημέρα αυτή το ίδρυμα δέχεται την επίσκεψη μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι περιέρχονται τις εγκαταστάσεις του, τα εργαστήριά του, δοκιμάζουν μερικά από τα όργανα και υποβάλλουν ερωτήσεις σε μέλη του διδακτικού προσωπικού. Το σύστημα αυτό έχει περισσότερη αμεσότητα, γιατί ο υποψήφιος εκτιμά τα πράγματα στο φυσικό τους περιβάλλον.

Και μια και το έφερε ο λόγος μήπως το σύστημα της «ανοιχτής ημέρας» θα έπρεπε να επεκταθεί και στα πανεπιστήμια, με την άλλη του μορφή που είναι τόσο συχνή στο εξωτερικό; Την ημέρα αυτή οι εργοδότες, οι μεγάλοι οργανισμοί και οι μεγάλες εταιρείες, κατεβαίνουν στον πανεπιστημιακό χώρο για να προωθήσουν την «εικόνα» τους, να διαφημίσουν τις συνθήκες εργασίας και τις αμοιβές που προσφέρουν, να διευκρινίσουν τι θέλουν από τους μελλοντικούς υπαλλήλους τους. Πολλά «καταρχήν» συμβόλαια κλείνονται σε παρόμοιες περιπτώσεις και πολλοί νέοι ανακαλύπτουν ότι ο χώρος της εργασίας δεν είναι τόσο περιορισμένος όσο νόμιζαν. Μήπως όμως ένα τέτοιο σύστημα είναι ακόμα πολύ προωθημένο για τα ανώριμα (από κάθε άποψη) πανεπιστημιακά μας πράγματα;

Αρ. Κάντας

Το Πρόβλημα της Ανάθεσης των Ωρών του ΣΕΠ στο Σχολείο

Η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού που κυκλοφορεί κάθε χρόνο στις αρχές Σεπτεμβρίου ορίζει ότι τις ώρες του ΣΕΠ σε κάθε τάξη αναλαμβάνουν κατά προτεραιότητα εκπ/κοί με 5μηνη επιμόρφωση στον ΣΕΠ και στη συνέχεια όσοι έχουν 15μερη επιμόρφωση. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν εκπ/κοί των παραπάνω περιπτώσεων αναλαμβάνουν τη διδασκαλία όσοι ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν τον ΣΕΠ.

Ωστόσο κάθε Σεπτέμβριο δημιουργείται σοβαρό πρόβλημα σε αρκετά σχολεία για το ποιοι καθηγητές θα αναλάβουν τον ΣΕΠ στις ακόλουθες περιπτώσεις:

1. Υπάρχουν επιμορφωμένοι καθηγητές που συμπληρώνουν το ωράριό τους με μαθήματα «ειδικότητας» και δεν επιθυμούν να πάρουν ΣΕΠ υπερωριακά.
2. Υπάρχουν επιμορφωμένοι καθηγητές που υποχρεώνονται να πάρουν όλες τις ώρες ειδικότητας (ελλείπει άλλου καθηγητή συγγενούς ειδικότητας), επιθυμούν να αναλάβουν ΣΕΠ υπερωριακά αλλά δε μπορούν να πάρουν υπερωρίες διότι δε συμπληρώνουν το υποχρεωτικό ωράριο όλοι οι άλλοι καθηγητές (σύννηθες φαινόμενο)

3. Δεν υπάρχουν επιμορφωμένοι καθηγητές ΣΕΠ και κανένας καθηγητής του σχολείου δεν επιθυμεί να αναλάβει ΣΕΠ.

Στις περιπτώσεις αυτές ένας ή δύο καθηγητές, συνήθως χωρίς ειδική επιμόρφωση, δέχονται κάποιες πιέσεις και τελικά αναλαμβάνουν τον ΣΕΠ ή οι ώρες του ΣΕΠ «μοιράζονται» από μια έως δύο σε περισσότερους καθηγητές ώστε να συμπληρώσουν το ωράριό τους. Το αποτέλεσμα δηλαδή είναι ότι τις περισσότερες φορές οι ώρες του ΣΕΠ «ανατίθενται» για συμπλήρωση ωραρίου σε καθηγητές που δεν ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν το θεσμό. Έτσι είναι φυσικό να μη γίνεται παραγωγική δουλειά μέσα στην τάξη όπως προβλέπουν τα αναλυτικά προγράμματα, να μην οργανώνονται από τον καθηγητή οι ανάλογες δραστηριότητες (επισκέψεις σε χώρους εργασίας, συναντήσεις με γονείς κτλ) και να πέφτει το ενδιαφέρον των μαθητών. Σε μερικές μάλιστα περιπτώσεις δε γίνεται μάθημα. Η κατάσταση αυτή οφείλεται κατά την άποψή μου στους εξής λόγους:

α. Έλλειψη του απαραίτητου αριθμού σωστά επιμορφωμένων καθηγητών ΣΕΠ. Αν λάβουμε υπόψη τον αριθμό των σχολείων (περίπου 3000) και ότι σε κάθε σχολείο χρειάζονται ένας έως δύο επιμορφωμένοι καθηγητές ΣΕΠ τότε φαίνεται ότι έχουμε ανάγκη από 5000 περίπου επιμορφωμένους καθηγητές ΣΕΠ. Έναντι του αριθμού αυτού υπάρχουν σήμερα 500 καθηγητές με πεντάμηνη επιμόρφωση ή ετήσια μετεκπαίδευση εξωτερικού και 2.500 περίπου καθηγητές με τα 15μερα σεμινάρια του 1982.

β. Αγνοία και παρεξηγήσεις γύρω από το θεσμό του ΣΕΠ από πολλούς καθηγητές λόγω έλλειψης ενημέρωσης.

γ. Δύσκαμπτο πλέγμα διατάξεων γύρω από την ανάθεση των μαθημάτων, τη συμπλήρωση του ωραρίου των καθηγητών και την ανάληψη υπερωριών.

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών χρειάζονται δραστικά μέτρα από την πλευρά του Υπουργείου όπως:

α) Να γίνει άμεση οργάνωση ταχύρυθμων σεμιναρίων σε διάφορες πόλεις για καθηγητές που επιθυμούν να ασχοληθούν με το θεσμό σε μόνιμη βάση. Στη διεξαγωγή των σεμιναρίων μπορούν να βοηθήσουν οι επιμορφωμένοι καθηγητές με ετήσια ή πεντάμηνη επιμόρφωση και το επιστημονικό προσωπικό ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που βρίσκονται στην περιοχή. Για τα σεμινάρια αυτά μπορεί να διατεθεί η περίοδος από 15-30 Ιουνίου ή 1-15 Σεπτεμβρίου, κάθε χρόνο, οπότε μπορούν να αποδεσμευτούν από τα σχολεία μερικοί καθηγητές.

β) Να γίνει ενημέρωση των νεοδιοριζομένων καθηγητών σχετικά με τις αρχές και τους στόχους του ΣΕΠ στα εισαγωγικά σεμινάρια.

γ) Να γίνει πρόβλεψη για παραγωγή Στελεχών Προσανατολισμού από τα Παιδαγωγικά Τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ώστε να καλυφθούν μακροπρόθεσμα οι ανάγκες σε προσωπικό.

δ) Να κυκλοφορήσουν όσο γίνεται συντομότερα σε όλα τα σχολεία καλαίσθητα έντυπα με εικονογράφηση που να προβάλουν τους στόχους και τη μέχρι τώρα εξέλιξη του θεσμού, τα βιβλία καθηγητή και μαθητή και τις πληροφοριακές εκδόσεις ΣΕΠ. Τα έντυπα αυτά καλό θα ήταν να

δοθούν και στους γονείς αφού είναι απαραίτητη η συνεργασία με αυτούς.

ε) Να οργανωθούν συζητήσεις στην Τηλεόραση του τύπου «ανοιχτά χαρτιά» ώστε να γίνει πλατιά ενημέρωση του κοινού, να εκφραστούν απορίες και να δοθούν απαντήσεις από αρμόδια πρόσωπα.

στ) Να αντιμετωπισθούν με διοικητικά μέτρα οι τεχνικές δυσκολίες στην ανάθεση των ωρών του ΣΕΠ κατά την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με παράλληλη καθιέρωση ουσιαστικών κινήτρων για τον καθηγητή ΣΕΠ. Παράδειγμα: να μπορούν να πάρουν υπερωριακά ώρες ΣΕΠ οι καθηγητές που το επιθυμούν, ακόμη και όταν οι άλλοι καθηγητές του σχολείου δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό ωράριο.

Κατά τη διάρκεια των εργασιών του Α' Πανελλήνιου Συνεδρίου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού που οργάνωσε η ΕΛΕΣΥΠ ακούστηκαν πολλά προβλήματα εφαρμογής του ΣΕΠ και προτάθηκαν διάφορες λύσεις από τους συναδέλφους για τη βελτίωση του θεσμού. Προσωπικά θεωρώ ότι το πρόβλημα της ανάθεσης των ωρών του ΣΕΠ πρέπει να αντιμετωπισθεί με απόλυτη προτεραιότητα αφού γίνεται η αιτία προστριβών μεταξύ καθηγητών και Δ/ντή ή καθηγητών μεταξύ τους από την αρχή κιόλας της χρονιάς ενώ ταυτόχρονα φθείρεται και υποβαθμίζεται ο θεσμός.

Παναγ. Σαμοΐλης.

Δύο Συνέδρια και Μετά.....

Όσοι ασχολούνται στο χώρο του Προσανατολισμού είχαν φέτος την ευκαιρία να παρακολουθήσουν, για πρώτη φορά νομίζω, δύο συνέδρια — ένα ελληνικό και ένα ευρωπαϊκό — με θέμα τον Προσανατολισμό στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μάλιστα τα δύο συνέδρια που έγιναν μέσα στον ίδιο μήνα (Οκτώβριος 1988) τροφοδότησαν με αρκετά στοιχεία την ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η οποία μέχρι σήμερα δεν φαίνεται να έχει ασχοληθεί ουσιαστικά με θέματα προσανατολισμού των φοιτητών.

Θα μπορούσε ίσως να σκεφτεί κανείς ότι δεν θα διαπιστωνόταν μέχρι σήμερα η ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων προσανατολισμού των φοιτητών και φοιτητριών μας αν δεν παρουσιαζόταν ανάγλυφη η πραγματικότητα στο χώρο αυτό μέσα από μια συγκριτική παρουσίαση στοιχείων έρευνας, που έγινε στο 3ο Ευρωπαϊκό Συμπόσιο για τον Προσανατολισμό στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Δελφοί 1988). Σύντομα πιστεύω θα κυκλοφορήσουν τα πρακτικά του συμποσίου, όπου μεταξύ άλλων θα διαπιστώσουμε δύο πράγματα:

Πρώτον, η Ελλάδα μαζί με την Πορτογαλία αποτελούσαν παλαιότερα τις δύο χώρες της ΕΟΚ στα τριτοβάθμια ιδρύματα των οποίων δεν λειτουργούσαν κέντρα προσανατολισμού για τους φοιτητές. Σήμερα όμως η Ελλάδα παραμένει η μοναδική χώρα της ΕΟΚ που δεν διαθέτει παρόμοια κέντρα μια και στο Πανεπιστήμιο της Λισσαβώνας ιδρύθηκε πρόσφατα Κέντρο Προσανατολισμού των φοιτητών.

Δεύτερον, οι φοιτητές και οι φοιτήτριές μας διατυπώνουν έντονα την ανάγκη για λειτουργία Κέντρων Προσανατολισμού, δεδομένου ότι στις

περισσότερες περιπτώσεις απευθύνονται σε φίλους και συγγενείς για να βρουν απάντηση σε ερωτήματα στα οποία μόνο ένα οργανωμένο πανεπιστημιακό Κέντρο Προσανατολισμού θα μπορούσε να δώσει.

Οι σύμβουλοι προσανατολισμού και όσοι ασχολούνται με παρόμοια θέματα στις χώρες της ΕΟΚ δημιούργησαν πρόσφατα την Ευρωπαϊκή Εταιρία Πληροφόρησης και Προσανατολισμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (FEDORA), με σκοπό την προώθηση των λειτουργιών Προσανατολισμού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των χωρών της ΕΟΚ. Η Εταιρία ιδρύθηκε στους Δελφούς κατά τη διάρκεια των εργασιών του 3ου Ευρωπαϊκού Συμποσίου. Στα μέλη της συμπεριλαμβάνονται και τέσσερις Έλληνες. Θα υπάρξουν και άλλοι; Δύσκολη η απάντηση. Πάντως στο 1ο Ελληνικό Συνέδριο για τη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, που οργάνωσε η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. τον Οκτώβριο του 1988, ενώ συμμετείχαν πολλοί φοιτητές και το σύνολο σχεδόν των υπευθύνων για το Σχολικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ελάχιστοι άλλοι εκπαιδευτικοί και ελάχιστα στελέχη υπηρεσιών πήραν μέρος.

Σ. Τζέπογλον

Η ΘΕΩΡΙΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 7-8, Δεκέμβριος 1988 & Μάρτιος 1989, σσ. 16-46

Θεολόγος Γάνος*

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΣΕΠ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.

Μετά σύντομη εισαγωγή στην έννοια και σημασία της αυτοαντίληψης για το άτομο, ο αρθρογράφος επιχειρεί μια εκτενή ανάλυση του ρόλου του σχολείου γενικά αλλά και του καθηγητή ΣΕΠ ειδικά στη διαμόρφωση και βελτίωση της αυτοαντίληψης του μαθητή.

*Theologos Ganos**

THE ROLE OF SCHOOL AND THE GUIDANCE TEACHER IN THE IMPROVEMENT OF THE STUDENT'S SELF-CONCEPT.

The author first introduces the meaning and importance of self-concept. Then he works on the role of school and the guidance teacher in the formation and improvement of self-concept.

Εισαγωγή

Εφ' όσον οι κοινωνικές δομές δεν αλλάζουν και η πολιτεία δεν αναλαμβάνει εξ' ολοκλήρου την ανατροφή και τη μόρφωση των παιδιών, η οικογένεια σε σχέση με το φυσικό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της συμπεριφοράς και της αυτοαντίληψης του παιδιού.

Με τον όρο «αυτοαντίληψη» ή αυτοθεώρηση αποδίδουμε τον αγγλικό όρο Self Concept ο οποίος αναφέρεται στην αντίληψη ή την εικόνα που έχει σχηματίσει το άτομο για τον εαυτό του (Δέρας, 1979).

Με τον όρο «αυτοσυναίσθημα» ή «αυτοεκτίμηση» εννοούμε την αξιολογική άποψη της αυτοαντίληψης που μπορεί να θεωρηθεί ως ο βαθμός που σε κάποιον αρέσει ή δεν αρέσει ο εαυτός του. Το άτομο που γενικά έχει ευνοϊκή ιδέα για τον εαυτό του έχει υψηλή αυτοεκτίμηση ή θετικό αυτοσυναίσθημα. Το άτομο που δεν είναι ευχαριστημένο με τον εαυτό του έχει αρνητικό αυτοσυναίσθημα προβληματική και αντικοινωνική συμπεριφορά και απαισιοδοξία.

Με την ανάπτυξη της θεωρίας της προσωπικότητας πολλοί θεωρητικοί του θέματος θέλησαν να κάνουν διάκριση μεταξύ του «εαυτού» ως ενδελεχούς ορ-

* Ο Θ.Γ. είναι καθηγητής Μαθηματικών, με πεντάμηνη επιμόρφωση στον θεσμό. Επικοινωνία: Κριμαίας 17, 11526 Αθήνα. Τηλ. 36.40.202.

γανωμένου συστήματος συμπεριφοράς και της αντιληπτικής αναγνώρισης και αξιολόγησής του, από το ίδιο το άτομο. (Τέττερη, χχ). Αναγνωρίστηκε δηλαδή ότι το άτομο μπορεί να παρουσιάσει παρανόηση ή και παραμόρφωση στην αντίληψη του εαυτού με τον ίδιο τρόπο που μπορεί να αντιληφθεί λανθασμένα τους άλλους.

Στη δημιουργία της αυτοαντίληψης και της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας καθοριστικό ρόλο παίζουν, όπως τονίσαμε αρχικά, το φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο. Ο τόπος που ζει, οι κλιματολογικές συνθήκες, η εθνικότητα, η διατροφή, τα στερεότυπα, η οικογένεια, η γειτονιά, οι φιλικές σχέσεις, τα μέσα ενημέρωσης και το ΣΧΟΛΕΙΟ ενισχύουν μέσα από το πλέγμα «εμπειρίες ζωής» την τελική εικόνα του εαυτού.

Το άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του μέσα από εμπειρίες, γνώσεις του κοινωνικού πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο γεννιέται και ανατρέφεται. Το παιδί διαμορφώνει αυτο-εικόνα από τους πρώτους μήνες της ζωής του και με τον χρόνο μαθαίνει τον εαυτό του. Πηγαίνοντας στο σχολείο έχει ήδη μια εικόνα, γνωρίζει ότι διαφέρει από τα άλλα παιδιά και θα πρέπει μέσα στο σχολικό περιβάλλον να βοηθηθεί στην συμπλήρωση ή και την αλλαγή της εικόνας για τον εαυτό για την δημιουργία θετικού αυτοσυναισθήματος. Το σχολείο είναι ένας από τους πιο σημαντικούς φορείς στην αγωγή και κοινωνικοποίηση.

Σήμερα με την αλλαγή τρόπου ζωής και την τεχνολογική εξέλιξη το παιδί έχει να αντιμετωπίσει πολυπλοκότερα προβλήματα από το παρελθόν. Πρέπει να μάθει περισσότερα να εξειδικευθεί για να μπορέσει να ενταχθεί και να προσαρμοσθεί στα νέα κοινωνικά μοντέλα.

Έχει ανάγκη από σημαντική ψυχοπνευματική βοήθεια. Ποιος θα του την προσφέρει;

Το σύγχρονο σχολείο παρόλες τις αλλαγές δεν έχει ξεφύγει από τον παραδοσιακό κύριο ρόλο του στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και άλλων πνευματικών αγαθών που θεωρούνται απαραίτητα. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν στην κοινωνία και να εκτελούν διάφορους ρόλους για τους οποίους αμείβονται (Φλουρής, 1981).

Οι Gagné και Briggs (1977) αναφερόμενοι στην σχολική δομή υπογραμμίζουν: «Μερικά άτομα επιθυμούν το σχολείο να τονίζει την σπουδαιότητα της κατανόησης της περασμένης ανθρωπίνης ιστορίας· άλλοι... να διαιωνίζουν την παρούσα κουλτούρα ή τα παρόντα ακαδημαϊκά μαθήματα· άλλοι... την ανάγκη να βοηθήσουν τη νεολαία να προσαρμοστεί στην κοινωνία που αλλάζει γρήγορα· και άλλοι ελπίζουν ότι το σχολείο θα πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν φορείς αλλαγής, να βελτιώσουν τους εαυτούς τους και την κοινωνία που ζουν» (βλ. Φλουρής, 1981).

Θα σταθούμε στην τελευταία άποψη, γιατί πιστεύουμε ότι είναι και η πιο ενδιαφέρουσα και θα προσπαθήσουμε στην εργασία μας αυτή να παρουσιάσουμε μέσα από την νέα αυτή αντίληψη το πως μπορεί το σχολείο σήμερα να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στην δημιουργία της αυτοαντίληψης και του θετικού αυτοσυναισθήματος των νέων.

Η Συμβουλευτική, ο Καθηγητής Σ.Ε.Π. και ο Ρόλος του στο Σχολείο στη Βελτίωση της Αυτοαντίληψης του Παιδιού.

Μετά την Οικογένεια το σχολείο είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την κοινωνικοποίηση των εφήβων. Ο ρόλος του σχολείου άρχισε από το νηπιαγωγείο και συνεχίστηκε στο δημοτικό και

το Γυμνάσιο. Το παιδί γνώρισε σε αυτές τις εκπαιδευτικές βαθμίδες πιο συστηματικά τον «έξω κόσμο» και έκανε το πρώτο άνοιγμα μακριά από το ζεστό οικογενειακό κλίμα. Απόκτησε τους πρώτους φίλους και πήρε τα πρώτα εξω-οικογενειακά μαθήματα κοινωνικής συμπεριφοράς. Εδώ θα δοκιμάσει στο παιχνίδι την πραγματική σημασία του «οχι» μέσα στη συντροφιά των συμμαθητών, αλλά και στην τάξη με το δάσκαλο.

Θα συνηθίσει στην ιδέα, ότι δεν είναι μόνο αυτό μέσα στο σχολείο, όπως ήταν στην οικογένεια, αλλά ένα από τα πολλά παιδιά. Με τη βοήθεια των δασκάλων του θα μοιράζεται και την εργασία και τους επαίνους αλλά και τις ευθύνες με τους συμμαθητές του και σιγά-σιγά το «εγώ» θα γίνει «εμείς». Θα συνηθίζει να ενδιαφέρεται για τους άλλους και να βλέπει πως η επιτυχία έρχεται με την ομαδική εργασία και βρίσκεται στην επιτυχία της ομάδας (Τρυφωνόπουλος, 1980).

Όταν όμως ο μαθητής φτάσει στην εφηβεία τα πράγματα δυσκολεύουν σχετικά με την κοινωνική προσαρμογή, και η ένταξη του στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον δημιουργεί προβλήματα. Και αυτό επειδή ο έφηβος δεν παίρνει πια σαν δεδομένες τις αξίες, που ρυθμίζουν τις σχέσεις του ατόμου με το περιβάλλον του. Η φυσιολογική αλλαγή, που έρχεται με την ήβη, του δημιουργεί αυτοπεποίθηση σχετικά με το ρόλο του σαν ανεξάρτητης βιολογικής ύπαρξης και ταυτόχρονα του δημιουργείται η τάση να αποχωριστεί από την κηδεμονία των μεγάλων. Δεν τον χωράει πια ο ρόλος του παιδιού, που ατένιζε πάντοτε προς τον δάσκαλο και τους γονείς. Θέλει να αναλάβει το δικό του ανεξάρτητο ρόλο. Και αρχίζει από το σκεπτικισμό για την ορθότητα των αξιών, που μέχρι τώρα ρύθμιζαν την συμπεριφορά του, για να φτάσει στην αμφισβήτηση. Είναι ευνόητο ότι εδώ ο ρόλος του σχολείου έχει

ιδιαίτερη σημασία για την κοινωνικοποίηση του εφήβου. (Δημητρόπουλος, 1982).

Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να συγκροτηθεί με τις ακόλουθες υπηρεσίες ειδικευμένου προσωπικού:

1. Σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού

2. Βοηθεί συμβούλου ΣΕΠ (Καθηγητές σχολείου)

3. Ψυχολόγοι

4. Σχολιάτρος

Οι επιστήμονες αυτοί ανήκουν μέσα στο σχολείο στην υπηρεσία που λέγεται Συμβουλευτική (Σ). Η Συμβουλευτική και ο υπεύθυνος σύμβουλος θα ακολουθεί τη μέθοδο της ανθρώπινης προσέγγισης. Με ειλικρινή συμπάθεια θα σκύψει στα προβλήματα των νέων για να βρεθεί λύση και να δημιουργεί θετικά αυτοσυναισθήματα σ' αυτούς. Η αγωγή αποτελείται από δυο συναρτησιακά δεμένες λειτουργίες από την Σ και την διδασκαλία. Η διαφορά τους είναι ότι η Σ έχει επίκεντρο τον μαθητή (άτομο) ενώ η διδασκαλία το πρόβλημα: Κύριος άξονας της Σ είναι ο μαθητής ενώ της διδασκαλίας ο καθηγητής. Η Σ δεν έχει συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα και εξετάζει όλες τις εναλλακτικές περιπτώσεις και λύσεις ενώ η διδασκαλία έχει.

Στις αρχές του αιώνα μας παράλληλα με την εξέλιξη της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας η οργάνωση των νέων σχολείων επέβαλαν την δημιουργία της Σ.

Στα 1908 για πρώτη φορά εφαρμόζεται ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Βοστώνη από τον Frank Parson, που πίστευε ότι τα άτομα μπορούσαν να κάνουν σωστή επιλογή επαγγέλματος μόνο μετά από ακριβή γνώση των δεξιοτήτων τους και των απαιτήσεων και όρων της δομής κάθε επαγγέλματος. (Δημητρόπουλος, 1982). Αργότερα απλώνεται ο ΣΕΠ στις ΗΠΑ και καθιερώνεται ο σχολικός ψυχολόγος παράλληλα με την δι-

αμόρφωση και ανάπτυξη της Σ σε τομείς: Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής, Θεραπευτικής, Επαγγελματικής. Μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο στις αρχές της δεκαετίας του 50 ο επίτροπος εκπ/σης των ΗΠΑ θα τονίσει:

«Ο πρώτος σκοπός της αγωγής είναι η πλήρης, σφαιρική και συνεχής ανάπτυξη του ατόμου. Η ανακάλυψη, η αγωγή και η χρησιμοποίηση των ταλέντων του ατόμου, είναι θεμελιώδους σημασίας σε μια ελεύθερη κοινωνία. Απελευθέρωση και τελειοποίηση των εσωτερικών δυνάμεων κάθε πολίτη είναι ο σκοπός της δημοκρατίας και η προαγωγή της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου είναι η μεγάλη δόξα της».

Αλλά και στις χώρες της Δ. Ευρώπης απλώνεται ο ΣΕΠ. Οι Ειδικοί αναγνωρίζουν ότι η Σ καλύπτει όλες τις ηλικίες και έτσι απλώνεται σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης.

Στη Δημοτική εκπαίδευση: Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ομαλή ένταξη του παιδιού στο νέο περιβάλλον. Απαραίτητη η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων Γονέων-δασκάλων. Προσπάθεια για τη δημιουργία κλίματος συναισθηματικής ασφάλειας (Maslow) και κίνητρα για τη μάθηση. Μεγάλη η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου.

Στη Μέση εκπ/ση: Το οξύ πρόβλημα της εφηβείας αντιμετωπίζεται στους μαθητές Γυμνασίου-Λυκείων. Τα κίνητρα για μάθηση δεν επαρκούν. Εδώ χρειάζεται ουσιαστική βοήθεια για το θετικό αυτοσυναισθήμα και την αυτοαντίληψη. Μεγάλος ο ρόλος του Συμβούλου ΣΕΠ. Οι νέοι με την αποφοίτηση τους είναι έτοιμοι να αντιμετωπίζουν τη ζωή.

Πρέπει να προετοιμαστούν για να αναπτύξουν την πρωτοβουλία τους την αυτοπεποίθηση και την αυτενέργειά τους μέσα από μια νέα φιλοσοφική θεώρηση.

Στην Ανώτερη και Ανώτατη Εκπ/ση: Ειδικό Γραφείο Σ και Συμβούλου. Οι αν-

θρώπινες σχέσεις δασκάλου και διδασκομένων δεν υπάρχουν. Η οργανωμένη Σ θα δώσει λύσεις στα διάφορα ψυχολογικά, προβλήματα σχέσεων των δύο φύλλων, προβλήματα σπουδών, πολιτικού προσανατολισμού και άλλα. (Δέρας, 1979).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι απαραίτητη και στρατηγική είναι η παρουσία του Σχολικού Συμβούλου που πρέπει να γνωρίζει παιδαγωγική, ψυχολογία, κοινωνιολογία αλλά παράλληλα πρέπει να αποδέχεται τους μαθητές και να σέβεται την ιδιαιτερότητα της ατομικότητάς τους και να κατανοεί τα προβλήματά τους με ειλικρίνεια.

Μέσα από την φιλοσοφία της Σ αναπτύσσονται οι ακόλουθοι σκοποί:

1. Βοήθεια στο μαθητή για κατανόηση και αξιολόγηση των δεξιοτήτων του, των ενδιαφερόντων του, των μορφωτικών του αναγκών για τη δημιουργία αυτοαντίληψης και θετικού αυτοσυναισθήματος.

2. Σωστή πληροφόρηση και χρήση των ατομικών ικανοτήτων για επαγγελματικό προσανατολισμό.

3. Βοήθεια για επιτυχή προσωπική και κοινωνική ένταξη.

4. Συναισθηματική ασφάλεια και συμπαράσταση με πνεύμα κατανόησης και διάλογοι για ανάπτυξη της συμπεριφοράς και της προσωπικότητας.

5. Κοινωνική ενημέρωση στα ιδιαίτερα προβλήματα της σημερινής οικογένειας.

6. Οργάνωση και δημιουργία ψυχαγωγικών και πνευματικών εκδηλώσεων.

7. Ενημέρωση και αντιμετώπιση της ψυχικής και σωματικής υγείας των μαθητών.

Η Σ πιστεύει στην ιδιαίτερη αξία της ατομικότητας και ότι το άτομο είναι υπεύθυνο για την ζωή του και έχει αυτό και μόνο το δικαίωμα να παίρνει αποφά-

σεις για τη ζωή του (Μωραΐτου, 1967). Η Σ συνεργάζεται με τους νέους για τη δημιουργία ενδιαφερόντων και ιδανικών. Ο σχολικός σύμβουλος είναι δάσκαλος, παιδαγωγός συνεργάτης συμπαραστάτης, συνερευνητής και φίλος των νέων ώστε να τους προετοιμάσει στη ζωή με τα λιγότερα όσο γίνεται ψυχotraυματικά εντυπώματα.

Οι αρχές της Σ συνοψίζονται όπως παρακάτω:

1. Ενδιαφέρεται για το σύνολο των μαθητών χωρίς διακρίσεις. Οι ευκαιρίες γνώσης και μόρφωσης είναι ίσες για όλους ανεξάρτητα από κοινωνικές, οικογενειακές και πολιτιστικές καταβολές.

2. Ικανοποιεί τις ατομικές διαφορές. Η διδασκαλία στη τάξη είναι συμβατικό μέσο μάθησης. Ο δάσκαλος διδάσκει στην Ομάδα. Ο Σύμβουλος είναι υποχρεωμένος να βλέπει ξεχωριστά τον καθένα. Οι μαθητές έχουν ειδική ατομική μεταχείριση ειδική συμπάρσταση και πληροφόρηση από τον σύμβουλο. Ο Σύμβουλος ΣΕΠ έχει την υποχρέωση να σεβαστεί τον μαθητή και να τον βοηθήσει ανεξάρτητα από την Ομάδα του.

3. Τονίζεται η σημασία της ανεξαρτησίας. Ο Σύμβουλος ΣΕΠ βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν τι θα πει ανεξαρτησία. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν ότι οι ίδιοι ανεξάρτητα από τις επιθυμίες των άλλων θα αποφασίσουν για τη ζωή τους. Πρέπει να μάθουν να ζουν ανεξάρτητα και εξαρτημένα μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Να μάθουν τι σημαίνει προσωπική ελευθερία και υπακοή στους νόμους. Τι θα πει ευθύνη προσωπικό και κοινωνικό δικαίωμα.

4. Λαμβάνεται μέριμνα για κάλυψη των ατομικών αναγκών. Ο Σύμβουλος ΣΕΠ συνεργάζεται με όλους τους φορείς παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν στις διάφορες φυσιολογικές, ψυχολογικές και επαγγελματικές ανάγκες των νέων.

5. Αξιοποιείται η διαδικασία ενθάρρυνσης. Ορισμένα παιδιά έρχονται στο γυμνάσιο με μια διαμορφωμένη αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους από δυσάρεστες εμπειρίες της προηγούμενης ζωής τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μη δείχνουν ενδιαφέρον να ασχοληθούν σοβαρά και να αποδώσουν στα σχολικά μαθήματα, όχι γιατί δεν έχουν την ικανότητα, αλλά επειδή προεξοφλούν μια αποτυχία (Τέττερη, χ.χ.). Δηλαδή εδώ έχουμε μια αναστολή των σωματικών και ψυχικών δυνάμεων του παιδιού. Ο σύμβουλος ΣΕΠ προσπαθεί με την ενθάρρυνση να υιοθετηθεί ο μαθητής αισιόδοξη προοπτική ώστε να δημιουργηθεί η ελπίδα και το θάρρος ότι αν βάλει τα δυνατά του και προσπαθήσει θα τα καταφέρει. Βοηθάει τον μαθητή να σπάσει την απραξία του που τις περισσότερες φορές οφείλεται σε φόβους και προσδοκίες αποτυχίας και απόρριψης.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα απαιτεί μια νέα θεώρηση του παραδοσιακού σχολείου. Μια νέα αντίληψη παράλληλη με την τεχνολογική ανάπτυξη. Δεν είναι αρκετά σήμερα μια αίθουσα διδασκαλίας και ένας δάσκαλος. Είναι απαραίτητη η στροφή όλης της εκπαιδευτικής δομής στον τομέα της αυτοαγωγής και αυτογνωσίας των νέων. Οι μαθητές πρέπει να συνηθίσουν στη λήψη ατομικών αποφάσεων, να μάθουν να υιοθετούν θέσεις λιγότερο δογματικές. Να μάθουν να αναθεωρούν θέσεις που υποστηρίζουν ή το αντίθετο. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας και της ορθολογιστικής συμπεριφοράς στηρίζεται στην αυτοαγωγή στην αυτογνωσία και την αυτοαντίληψη.

Βαρύ και θετικό το έργο που θα επιτελέσει ο σύμβουλος ΣΕΠ. Η νέα αυτή ειδικότητα είναι μια επανάσταση στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η αυτογνωσία που συνέλαβε και δίδαξε ο σοφός Σωκράτης είναι η αυτοαντίληψη που θα προσπαθήσει να διαμορφώσει μέσα στη σχολική πραγματικότητα ο Σύμβουλος ΣΕΠ.

Η ενθαρρυντική προοπτική που ξεδιπλώνεται στη χώρα μας μέσα από τον ΣΕΠ είναι ένα μήνυμα ελπίδας και αισιοδοξίας για τους νέους. Ένα καλύτερο αύριο για όλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δέρας, Π. Ανθρώπινες Σχέσεις στο Σχολείο — Οδηγητική. Αθήνα, 1979.
- Δημητρόπουλος, Ε. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ Ένα Σύστημα Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής για την Ελληνική Εκπαίδευση (β' έκδ.). Θεσσαλονίκη: Πουρναράς, 1982.
- Μπέλλα, Ο. «Αυτοαντίληψη ή και Αυτοεκτίμηση: Από τη Σωματογνωσία στην Αυτογνωσία». *Νέα Παιδεία*, Άνοιξη 1981.
- Μωραΐτου, Ε. *Η Οδηγητική στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα, 1967.
- Τέττερη, Ι. Θέματα ψυχολογίας. *Αυτοαντίληψη - Αυτοσυναίσθημα* (Σημειώσεις Σεμιναρίου).
- Τρυφωνόπουλος, Σ. «Ο Ρόλος του Σχολείου στην Κοινωνικοποίηση των Εφήβων». *Νέα Παιδεία*, Τεύχος 15, 1980.
- Φλουρή, Γ. *Το Αυτοσυναίσθημα και η Παιδαγωγική του Αντιμετώπιση*. Αθήνα, Αλκυών, 1981.

ΑΠΟΚΤΗΣΙ Α
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ
Α.Σ.ΠΑ.Ι.Ε

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

Στην εργασία αυτή ο σ. εξετάζει το ρόλο, στον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων, παραγόντων ψυχολογικών και κοινωνικών. Ασχολείται εκτενώς με την έννοια και τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης του ατόμου, με την έννοια της προσωπικότητας και το ρόλο της στην επαγγελματική επιλογή. Παρέχει στοιχεία σχετικά με την επίδραση της εργασίας και απασχόλησης στην ψυχική υγεία του ατόμου, και τέλος διατυπώνει προτάσεις σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία του Προσανατολισμού στο σχολείο.

*J. Papadatos**

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL & SOCIAL FACTORS IN CAREER GUIDANCE & CAREER CHOICE

The author examines the role of various social and psychological factors in the career development and choice of the young person. He analyses the nature and importance of socialization and personality formation and development and their effect on career choice. He also introduces the relation between occupation and mental health, and offers suggestions on the function of Guidance in schools.

Η επιλογή επαγγέλματος είναι μια κρίσιμη επιλογή που οι θετικές ή αρνητικές επιδράσεις θα παρακολουθήσουν το άτομο στο μεγαλύτερο μέρος της ζωής του. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός σαν διαδικασία επιλογής επαγγέλματος και επαγγελματικής προσαρμογής δεν μπορεί να γίνει κατανοητός παρά μόνο αν εξετάζει το άτομο σαν βιοψυχοκοινωνικό όν, που περικλείει όχι μόνο ατομικούς παράγοντες αλλά και κοινωνικές επιδράσεις, σε μια μόνιμη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης ατόμου και ομάδας.

Έννοια της Κοινωνικοποίησης

Πρωτογενής Κοινωνικοποίηση. Η επίδραση μέσα στην πρώτη κοινωνική ομάδα με την οποία έρχεται σ' επαφή το άτομο και αρχίζει η διαμόρφωση της προσωπικότητας είναι η οικογένεια μέσα από την οποία μαθαίνει τους κανόνες και τις αξίες που θεωρούνται σημαντικές. Η κοινωνικοποίηση που το άτομο υφίσταται στην οικογένεια ορίζεται ως πρωτογενής και είναι διαφορετική ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια. Για παράδειγμα τα

* Ο Γ.Π. είναι ψυχίατρος, διδάκτωρ της Ιατρικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, επιστημονικός διευθυντής του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής και εκλεγμένος Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστ. Θράκης.
Επικοινωνία: ΚΨΥ, Ηρακλείτου 8, Αθήνα, τηλ. 88.20.506.

πρότυπα και οι αξίες της χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής κοινωνικής τάξης διαφέρουν σημαντικά από τα πρότυπα και τις αξίες της ανώτερης κοινωνικο-οικονομικής τάξης. Ακόμη και ο τρόπος επικοινωνίας ή ο πλούτος λεξιλογίου που θα αποκτήσει το παιδί στην οικογένεια εξαρτάται από την κοινωνική τάξη.

Έτσι ένα παιδί από χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τάξη έχει μειωμένες δυνατότητες απόκτησης πλούσιου λεξιλογίου σε σχέση με ένα αντίστοιχο παιδί ανώτερης τάξης. Στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση αρχίζει η διαδικασία εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών και προτύπων στα πλαίσια της οικογένειας, η οποία καθοδηγεί το παιδί στις επιλογές του μέσα από ένα σύστημα επιβράβευσης και αποθάρρυνσης.

Επίσης μεταδίδουν έμμεσα την εμπειρία τους και την ιδιαίτερη κουλτούρα τους. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση συνεχίζεται επίσης ως ένα βαθμό στο σχολείο και στις ομάδες συνομηλίκων.

Δευτερογενής κοινωνικοποίηση: Από την στιγμή που το παιδί έχει εγκαθιδρύσει μια δική του κοινωνική αντίληψη μέσα στην οικογένεια στην συνέχεια στο σχολείο και στην ομάδα συνομηλίκων, αρχίζει η διαδικασία της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, η οποία επεκτείνεται στο πανεπιστήμιο και στο χώρο της εργασίας. Το άτομο πλέον υιοθετεί στάσεις απέναντι στις υπάρχουσες κοινωνικές δραστηριότητες και απέναντι στις διάφορες κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκει. Συνήθως η δευτερογενής κοινωνικοποίηση αναπτύσσεται με την συμμετοχή του ατόμου σε περισσότερες από μια ομάδα. Ένα άτομο μπορεί να ανήκει ταυτόχρονα σε ένα πολιτικό κόμμα, έναν αθλητικό οργανισμό, ένα επάγγελμα ή σε μια ομάδα φίλων, και σε κάθε μια από αυτές τις ομάδες μπορεί να έχει διαφορετικό ρόλο και status. Σταδιακές αλλαγές

στο status, αλλαγές δηλαδή στις υποχρεώσεις και στα δικαιώματα οικοδομούν μια καριέρα/επάγγελμα, μέσα από την διαδικασία του σχολείου, του πανεπιστημίου ή οποιασδήποτε άλλης τεχνικής — επαγγελματικής εκπαίδευσης, ή πληροφόρησης. Επίσης σημαντικό ρόλο στην δευτερογενή κοινωνικοποίηση παίζουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας μέσα από τα οποία προβάλλονται πρότυπα ρόλων που κανονικά δεν θα έφταναν στο άτομο με τους παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας (Γ. Παπαδάτος, 1988).

Βλέπουμε λοιπόν ότι το άτομο δεν είναι κάτι στατικό και δοσμένο αλλά συνεχώς εξελίσσεται και ολοκληρώνεται μέσα από την δυναμική αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Η ατομική και κοινωνική εμπειρία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στις διάφορες επιλογές που θα κάνει.

Προσωπικότητα και Επαγγελματική Επιλογή

Κατά την Anne Roe (1957) το κλίμα που επικρατεί στο οικογενειακό περιβάλλον επιδρά στον επαγγελματικό προσανατολισμό· ο τρόπος ανατροφής του παιδιού είναι στενά συνδεδεμένος με τις μετέπειτα επαγγελματικές επιλογές του. Έχει γίνει διάκριση ανάμεσα σε θερμό και ψυχρό οικογενειακό κλίμα. Το ψυχρό κλίμα το δημιουργούν γονείς όταν είναι είτε πολύ απαιτητικοί είτε απορρίπτουν ή παραμελούν το παιδί. Το ζεστό κλίμα το δημιουργούν γονείς όταν είναι άνετοι ή δείχνουν αγάπη προς το παιδί ακόμη και όταν είναι υπερπροστατευτικοί. Οι άνθρωποι που προέρχονται από περιβάλλον όπου οι γονείς δείχνουν αγάπη, υπερπροστασία ή υπερβολικές απαιτήσεις διαλέγουν ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα, ενώ οι άνθρωποι που προέρχονται από περιβάλλον όπου οι γονείς

απορρίπτουν, παραμελούν ή φέρονται άνετα στο παιδί, διαλέγουν επαγγέλματα μη ανθρωποκεντρικά.

Η Roe υποστήριξε ότι το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να είναι αποφασιστικό, για τον χώρο στον οποίο θα βρεθεί το παιδί αργότερα σαν εργαζόμενος, αλλά βέβαια το επίπεδο στο οποίο θα κινηθεί ο εργαζόμενος καθορίζεται από τις ικανότητές του.

Ο Holland (1973) παρουσίασε μια θεωρία επιλογής επαγγέλματος που στην ουσία στηρίζεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ο Holland χωρίζει τους ανθρώπους σε εξι τύπους που εκφράζονται σε επαγγελματικούς χώρους.

Αυτοί οι τύποι είναι, ο ρεαλιστικός, ο ερευνητικός, ο καλλιτεχνικός ο κοινωνικός, ο επιχειρηματικός και ο παραδοσιακός. Η επαγγελματική επιλογή κατά τον Holland είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης ατόμου — περιβάλλοντος. Οι άνθρωποι ψάχνουν να βρουν ένα περιβάλλον που να είναι σύμφωνο με την προσωπικότητά τους. Η θεωρία του Holland έχει διερευνηθεί σε εμπειρικές έρευνες με θετικά ευρήματα.

Μια άλλη ομάδα θεωριών είναι οι λεγόμενες εξελικτικές θεωρίες. Έχουν εκφράσει ενδιαφέρουσα άποψη για την επαγγελματική επιλογή. Ο Super (1953) παρουσίασε μια εξελικτική θεωρία επαγγελματικής επιλογής που στηρίζεται στην έγνοια της ταυτότητας. Ο Super ισχυρίζεται ότι οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς τις ικανότητές του, τα ενδιαφέροντά τους και την προσωπικότητά τους. Λόγω αυτών των προσωπικών χαρακτηριστικών κάθε άτομο είναι ικανό για ορισμένα επαγγέλματα. Ο Super βλέπει την επιλογή επαγγέλματος σαν μια διαδικασία που εκτείνεται σε όλη τη ζωή. Επιτυγχάνεται μέσα από μια σειρά από στάδια: το στάδιο της ανάπτυξης, της εξερεύνησης, της εγκαθίδρυσης, της διατήρησης και της πτώσης.

Στα πλαίσια της θεωρίας λογικής επιλογής, ο Hilton (1962) παρουσίασε ένα περιγραφικό μοντέλλο στο οποίο παρουσιάζει πώς οι άνθρωποι θα έπρεπε να παίρνουν λογικές αποφάσεις για την επιλογή του επαγγέλματος. Σύμφωνα με τον Hilton ο άνθρωπος καταλαβαίνει ότι πρέπει να πάρει μια επαγγελματική απόφαση, όταν δεχτεί το κατάλληλο ερέθισμα από το περιβάλλον. Αν αυτό το ερέθισμα δημιουργήσει δυσφορία στο άτομο σε σχέση με την επαγγελματική του κατάσταση τότε το άτομο θα προσπαθήσει να κάνει κάποια προσαρμοστική ρύθμιση. Έτσι το άτομο επιλέγει διάφορες στρατηγικές για να επιτευχθεί αυτή η προσαρμογή.

Σημαντικό ρόλο παίζουν οι οικογενειακοί παράγοντες. Η επίδραση των υπολοίπων μελών της οικογένειας στην επιλογή επαγγέλματος είναι σοβαρή. Έχει υποστηριχθεί για παράδειγμα ότι το μεγαλύτερο παιδί τείνει να είναι πιο υπεύθυνο από το μικρότερο και ότι τα παιδιά τείνουν να ακολουθούν το επάγγελμα και την κοινωνική τάξη των γονιών και των μεγαλύτερων αδελφών (Lipsett, 1962)

Ένας σημαντικός χώρος μέσα στον οποίο συνέχίζεται η διαμόρφωση των κοινωνικών αξιών και του μελλοντικού επαγγελματικού προσανατολισμού είναι το σχολείο. Όταν η απόδοση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είναι καλή, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσουν σε ανώτατη εκπαίδευση (Ψαχαρόπουλος — Καζαμίας, 1985).

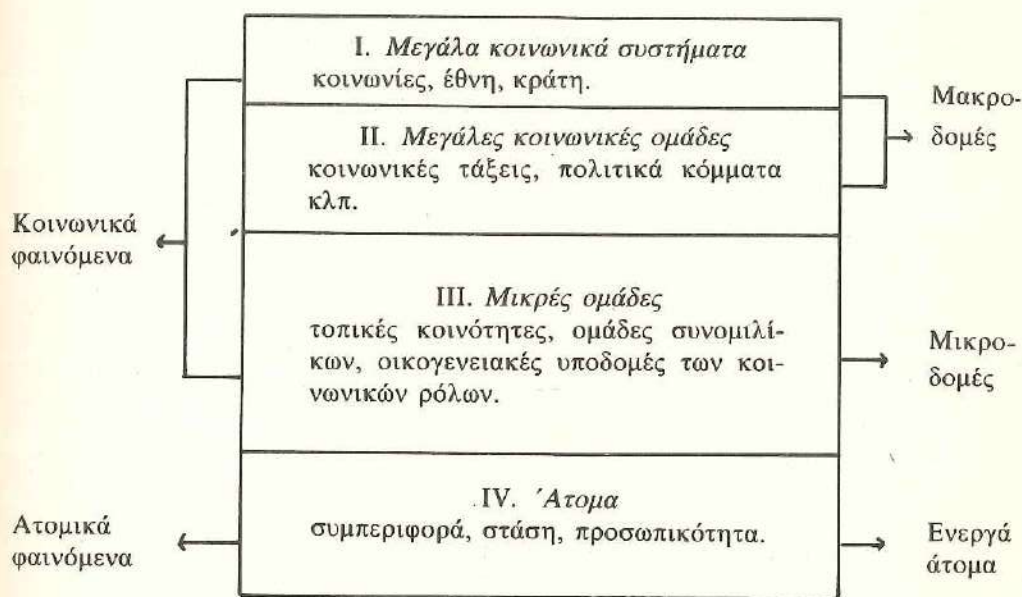
Ισχυρή επίδραση στην επαγγελματική επιλογή έχει και η φοίτηση σε τεχνικά και επαγγελματικά σχολεία. Επίσης στους νέους των ψηλών κοινωνικών τάξεων παρατηρείται η τάση να διαλέγουν προπαρασκευαστικά για το πανεπιστήμιο μαθήματα, ενώ οι νέοι χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων διαλέγουν τεχνικά μαθήματα.

Κοινωνικοί Παράγοντες στην Επιλογή Επαγγέλματος

Οι κοινωνικοί παράγοντες διαμορφώνουν τους θεσμούς της κοινωνίας, τις αξίες αλλά και επιδρούν έμμεσα ή άμεσα και στα συγκεκριμένα άτομα. Είναι ίσως ενδιαφέρον να αναφέρουμε ότι η κοινωνία επιδρά στα άτομα μέσα από τους επι-

μέρους θεσμούς. Ο Szmatka (1979) αναφέρει τέσσερα επίπεδα κοινωνικής διάρθρωσης ξεκινώντας από τα μεγάλα κοινωνικά συστήματα (έθνη, κράτη), τις μεγάλες κοινωνικές ομάδες (κοινωνικοί οργανισμοί, κοινωνικές τάξεις, πολιτικά κόμματα κλπ), τις μικρές ομάδες (τοπικές κοινότητες, οικογένειες κλπ) και καταλήγοντας στα άτομα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Η δομή της κοινωνικής πραγματικότητας.



Η κοινωνική τάξη είναι ίσως ο πιο σημαντικός κοινωνικός παράγοντας στην επιλογή επαγγέλματος, σύμφωνα με την κοινωνιολογική προσέγγιση. Ο Ginzberg (1951) σε έρευνα που έκανε στην Αμερική, βρήκε ότι τα αγόρια που προέρχονται από χαμηλή οικονομική τάξη, τείνουν να επιλέγουν εργασία που θα τους αποφέρει περισσότερα χρήματα απ' ότι η εργασία του πατέρα και θα έχει λιγότερες πιθανότητες για σοβαρά ατυ-

χήματα. Υπάρχουν μικρότερες φιλοδοξίες για ανώτατες σπουδές και επιλέγουν πιο προσιτά επαγγέλματα. Αντίθετα, τα αγόρια που προέρχονται από υψηλή οικονομικά τάξη σκοπεύουν να πάνε στο πανεπιστήμιο και τοποθετούνται στον χώρο των ανάλογων επαγγελμάτων παρατηρείται δηλαδή μεγαλύτερη φιλοδοξία (Ginzberg 1951).

Οι McGuire & Havinghurst (1962) υποστηρίζουν ότι οι επιδράσεις της κοι-

νωνικής τάξης μπορούν να υπερσκελιστούν από άτομα που δημιουργούν σχέσεις με άτομα ψηλότερης κοινωνικής τάξης. Το σχολείο είναι συνήθως το μέρος όπου τέτοιες σχέσεις αρχίζουν. Ανεξάρτητα πάντως από αυτές τις σχέσεις, ένας μαθητής μεσαίας κοινωνικής τάξης έχει περισσότερες πιθανότητες να φοιτήσει σε πανεπιστήμιο αν βρίσκεται σε σχολείο όπου μεγάλο ποσοστό των μαθητών θα προχωρήσει σε ανώτατη εκπαίδευση.

Όσον αφορά παράγοντες της ευρύτερης γεωγραφικής κοινοτικής τοποθεσίας, ο Hollinshead (1951) υποστηρίζει ότι νέοι που κατοικούν σε μεγάλα αστικά κέντρα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να φοιτήσουν σε πανεπιστήμιο απ' ό,τι νέοι που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές. Αυτό συμβαίνει κατ' αρχάς λόγω μεγαλύτερης διαθεσιμότητας πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στις πόλεις αλλά παράλληλα και λόγω επιδράσεων από τον κοινωνικό περίγυρο.

Επίδραση της Εργασίας στην Ψυχική Υγεία

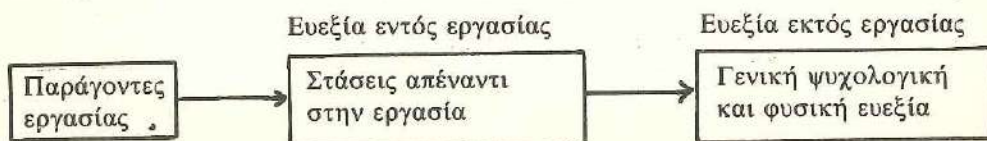
Η επιλογή επαγγέλματος ενός ατόμου είναι μερικώς μόνο εκούσια απόφαση και είναι στενά συνδεδεμένη με ευρύτερα κοινωνικά φαινόμενα, την κοινωνική διάρθρωση, τις κοινωνικές τάξεις και τις ευκαιρίες για εργασία που αντικειμενικά υπάρχουν στο περιβάλλον που ζει το άτομο.

Οι ψυχοκοινωνικές και κοινωνικοτεχνικές όψεις του εργασιακού περιβάλλοντος επιδρούν στην ψυχική και σωματική υγεία του ατόμου διότι το άτομο εί-

ναι σε μια συμβιωτική σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Οι εμπειρίες του ατόμου έχουν ψυχολογικές και βιολογικές επιδράσεις τη στιγμή που οι άλλοι άνθρωποι ή οργανισμοί αποτελούν σημαντικό κομμάτι του περιβάλλοντος.

Η εργασία μπορεί να επιδράσει στην γενικότερη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, εντός και εκτός χώρου εργασίας. Είναι επίσης πιθανόν να επιδράσει στην υγεία του ατόμου χωρίς να το αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο, π.χ. ένα άτομο μπορεί να έχει θετική στάση απέναντι σε μια συγκεκριμένη εργασία και να είναι ικανοποιημένο με αυτήν, ενώ με κάποια άλλα μέτρα να φανεί ότι αυτή η εργασία έχει καταστρεπτικές επιδράσεις στο γενικότερο επίπεδο ευεξίας του. Σύμφωνα με τον Coburn (1973) ένα έγκυρο μοντέλο όσον αφορά την σχέση εργασίας — υγείας είναι αυτό σύμφωνα με το οποίο η επίδραση της εργασίας στην υγεία είναι μεγαλύτερη για τα άτομα των οποίων η εργασία (σε μια ποικιλία επιπέδων, πολυπλοκότητας, υπευθυνότητας κλπ) δεν ταιριάζει με τις προσωπικές προτιμήσεις, δυνατότητες ή ανάγκες τους. Γενικά, η έρευνα τείνει να επιβεβαιώσει την υπόθεση ότι η επαναλαμβανόμενη εργασία ρουτίνας οδηγεί σε ψυχολογική συμπτωματολογία ή χαμηλά επίπεδα ψυχικής υγείας. Σύμφωνα με τον Kornhauser (1965) ο καλύτερος δείκτης ψυχικής υγείας είναι οι προσωπικές αντιλήψεις ή αντιδράσεις ως προς την εργασία, παρά τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης εργασίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Επίδραση της εργασίας στην υγεία



Οι παράγοντες εργασίας κατά τον Coburn καθορίζονται σε τρία επίπεδα ανάλυσης: 1) ευθύνες (πιθανότητες λάθους, χρονικά όρια, αριθμός ατόμων υπό εποπτεία), 2) περιεχόμενο (ποικιλία, έλεγχος) και 3) αμοιβές (χρήματα, κύρος, ασφάλεια). Σύμφωνα με τον ερευνητή, το κύρος και το επίπεδο αυτοεκτίμησης του ατόμου φαίνεται να παίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην στάση του απέναντι στην εργασία και κατά συνέπεια στην γενικότερη ψυχολογική ευεξία του. Επίσης σημαντικό ρόλο παίζει το κατά πόσο η εργασία συμπίπτει με την οικογενειακή ζωή ή αλλιώς αν υπάρχει σύγκρουση στην αλληλεπίδραση των ρόλων. Όσον αφορά την σωματική ευεξία το επίπεδο ασφάλειας εργασίας είναι ο καλύτερος δείκτης.

Η εργασία η οποία είναι μονότονη και επαναλαμβανόμενη και οδηγεί σε αποξένωση/αλλοτρίωση οδηγεί σε χαμηλά ή μεσαία επίπεδα στρές. Από την άλλη μεριά η εργασία που είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη δημιουργεί παρ' όλα αυτά ίδια επίπεδα στρές (Coburn 1983), ακόμη κι αν είναι περισσότερο αρεστή. Επίσης η ψυχική ευεξία συνεχίζεται με τις κοινωνικές αξίες και δοξασίες. Επιπλέον αν η ίδια η εργασία έχει τα στοιχεία δημιουργικής ασχολίας είναι ιδιαίτερα θετική για την ψυχική υγεία (Παπαδάτος, 1987).

Το σημερινό καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα επιβάλλει επιλογές που πρωταρχικά συμβάλλουν στην ανάπτυξη του συστήματος και δευτερευόντως στην ατομική πρόοδο και στην προσωπική εξέλιξη των ατόμων (Fromm, 1981).

Ένα άλλο θέμα που μπορούμε να εξετάσουμε όσον αφορά την ψυχική και σωματική υγεία σε σχέση με τους κοινωνικούς παράγοντες είναι η ανάγκη των συγχρόνων κοινωνιών και οργανισμών να απασχολούν εργατικό δυναμικό σε βάρδιες καθ' όλο το 24ωρο και αυτός ο

τρόπος εργασίας επιδρά στον ίδιο τον βιολογικό ρυθμό του ατόμου. Έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα που δουλεύουν με βάρδιες υποφέρουν από διαταραχές ύπνου, ορμονικές και νευρικές διαταραχές και από δυσπεψία. Επιπλέον, η οικογενειακή και κοινωνική ζωή τους διαταράσσεται σημαντικά (Rutenfrantz et al, 1977).

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Εκπαίδευση και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός πρέπει να θεωρηθεί σαν μια απαραίτητη συνιστώσα της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας (Δημητρόπουλος, 1981). Στις αναπτυγμένες χώρες, συγκεκριμένα στην Αγγλία, το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού το έχουν αναλάβει δύο φορείς, το σχολείο και η πολιτεία μέσω της τοπικής αυτοδιοίκησης. Σε κάθε σχολείο υπάρχει ειδικά εκπαιδευμένος καθηγητής ο οποίος είναι αποκλειστικά επιφορτισμένος με το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών, ειδικά αυτών που βρίσκονται στο τελευταίο χρόνο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Μέρος του σχολικού προγράμματος αφιερώνεται σε διαλέξεις και προβολή ταινιών με σκοπό οι μαθητές να διαμορφώσουν άποψη για τα διάφορα επαγγέλματα. Όσον αφορά την τοπική αυτοδιοίκηση, υπάρχει ειδικός σύμβουλος (career advisor) στον οποίο απευθύνονται οι απόφοιτοι για πιο συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες εύρεσης εργασίας στην περιοχή τους.

Συμβουλές για Έναν Σωστό Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Οι συμβουλές για επαγγελματικό προσανατολισμό είναι μια ιδιαίτερα σοβαρή διαδικασία που πρέπει να γίνεται από ει-

δικευμένα άτομα. Είναι επίσης απαραίτητο η θέσπιση ορισμένων κανόνων που να διέπουν τους επαγγελματικούς συμβούλους. Αυτές οι συμβουλές θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην δεδομένη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση κάθε χώρας και να εξυπηρετούν κυρίως τις ιδιαίτερες ανάγκες των συγκεκριμένων ατόμων. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικούς κανόνες που προτείνονται από τον L. Lipsett (1962).

1. Ο σύμβουλος πρέπει να αναγνωρίσει την κοινωνική τάξη του ατόμου όπως επίσης το επάγγελμα και την οικονομική κατάσταση των γονιών, τις γραμματικές γνώσεις των γονιών, μέρος κατοικίας.

2. Πρέπει να συζητηθούν οι στόχοι που έχουν οι γονείς για το άτομο και να

μελετηθεί το άτομο σε σχέση με τα άλλα αδέρφια (ως προς την ηλικία) και οι αξίες της οικογένειας.

3. Πρέπει να ληφθεί υπόψη η απόδοση στο σχολείο, οι σχέσεις με συμμαθητές και καθηγητές, οι αξίες της ομάδας που ανήκει το άτομο.

4. Πρέπει ν' αναγνωρισθούν οι αξίες της κοινότητας μέσα στην οποία ζει το άτομο και οι στάσεις για τα διάφορα επαγγέλματα, η επιθυμία ή όχι του ατόμου να εσωτερικεύσει και να δεχθεί τις αξίες της κοινότητας.

5. Πρέπει να μελετηθεί επίσης η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και το ρόλο του — και αν είναι σύμφωνο προς την αντίληψη που έχουν οι άλλοι γι' αυτό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Coburn, D. "Work and General Psychological and Physical Well-Being". In Navarro V. et al: *Health and Work Under Capitalism: An International Perspective*. N. Y.: Baywood Publishing Co, 1983.
- Δημητρόπουλος, Ε. *Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός*. Θεσ/νίκη: Πουρναράς, 1982.
- Fromm, E. *To have or to be*. N.Y.: Bantam Books, Inc. 1981.
- Ginzberg, E. et al. *Occupational choice*. New York: Columbia University Press, 1951.
- Holland, J.L. *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. New Jersey: Prentice - Hall, 1973
- Hollinshead, B. *Who Should go to College*. New York: Columbia University Press, 1951.
- Hilton, T.L. "Career Decision - Making". *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 9, 1962, pp. 291-298.
- Kornhauser, A. *Mental Health of the Industrial Worker*. New York, John Wiley and Sons, Inc., 1965.
- Lipsett, L. "Social Factors in Vocational Development". *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 40, No 5, Jan, 1962.
- McGuire and Havinghurst: "Social Factors in Vocational Development". In Lipsett, L. *The Personnel and Guidance Journal*, Vol. 40, No 5, Jan. 1962, p.p. 432 - 437.
- Παπαδάτος, Γ.: «Η προοπτική των Προγραμμάτων Κοινωνικής και Επαγγελματικής Αποκατάστασης των Ψυχικά Πασχόντων» στο *Κοινωνική Αποκατάσταση Ατόμων με Ψυχικές Διαταραχές* Αθήνα, Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής, 1987.,
- Παπαδάτος, Γ.: «Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας. Παράγοντας Απελευθέρωσης ή Υποδούλωσης;». *Σοσιαλιστική Θεωρία και Πράξη*, Τεύχος 4, 1988, 32-39.
- Roe, A. "Early determinants of Vocational choice". *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 4, 1957, p.p. 212-217.
- Rutenfrantz, J. et al: "Biomedical and Psychosocial Aspects of Shift Work: A review. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, vol. 3, 1977, 165 — 182.
- Szmatka, J. "Individual and Society: Unity or Contradiction?" *The Polish Sociological Bulletin*, 1979, No 4, p.p. 41 - 45.
- Super, D.E. "A Theory of Vocational Development". *American Psychologist*, Vol, 8, 1953, p.p. 185 — 190.
- Willson, Moya. *Occupational Therapy in Longterm Psychiatry*. U.K.: Ghurchill Livingstone, 1987.

Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΜΙΑ ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά δύο πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί στην περιοχή Tayside της Σκωτίας για την προσέγγιση σχολείου-κοινότητας. Αναφέρονται κατόπιν παρόμοιες πρωτοβουλίες από διάφορες χώρες αλλά και την Ελλάδα και αναπτύσσονται ειδικότερα οι δυνατότητες που προσφέρει ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την προσέγγιση αυτή.

Panos Samoilis*

LINKING SCHOOL TO COMMUNITY AND THE WORLD OF WORK: EXPERIENCES FROM A STUDY VISIT

This article presents two initiatives about linking school and Community in the area of Tayside, Scotland. It further on refers to similar initiatives in several countries as well as in Greece and discusses the possibilities to link school and community in Greece through Career Guidance.

Η σύνδεση του σχολείου με το περιβάλλον του (κοινωνικό, πολιτιστικό, παραγωγικό) έχει πλέον αναγνωρισθεί ως αναγκαιότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Στην Αγγλία, για παράδειγμα, υπάρχει συστηματική συνεργασία του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση, τους γονείς και τους εργοδότες κυρίως μετά την επίσημη πρόταση πως το σχολείο πρέπει να προσανατολισθεί προς τον έξω κόσμο (Newsom Committee Report, chapter 9, England 1963). Στη Σουηδία¹ η συνεργασία σχολείου - βιομηχανίας υλοποιείται και με εργασιακή εμπειρία δύο εβδομάδων για όλους τους μαθητές στην τελευταία τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Watts,

1981). Στη Σοβιετική Ένωση² οργανώνονται κέντρα επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία, όπου ο χώρος το επιτρέπει, με την βοήθεια και των παραγωγικών επιχειρήσεων. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, επίσης υπάρχουν προγράμματα σε διάφορες περιοχές ώστε «να μπορούν οι μαθητές να εργάζονται σε δημόσιες υπηρεσίες μόνο και μόνο για την απόκτηση εμπειριών, και φυσικά οι μαθητές στις περισσότερες περιπτώσεις κερδίζουν και μονάδες σπουδών» (Δημητρόπουλος, 1982, σ. 208). Τα περισσότερα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας έχουν να επιδείξουν σημαντικές πρωτοβουλίες στον τομέα αυτό τα τελευταία χρόνια, άλλω-

1. Παράβαλε και Χρήστου Τσολάκη «Η Σουηδική Εκπαίδευση» περ. *Λόγος & Πράξη*, τ. 17, 1987, σ. 12.

2. Παράβαλε και Γ.Ν. Λαμπράκη «Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στη Σοβιετική Ένωση», περ. *Νέα Παιδεία*, τ. 25, σ. 87.

* Ο Παναγιώτης Σαμοΐλης είναι Μαθηματικός με δεκάμηνη επιμόρφωση στον ΣΕΠ στο North East London Polytechnic της Αγγλίας. *Επικοινωνία*: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μεσογείων 396, Αγία Παρασκευή Αττικής. Τηλ. 65.67.380.

στε: «Η δημιουργία σύμπραξης σε όλα τα επίπεδα, μεταξύ της εκπαίδευσης και των εταίρων της στον εξωσχολικό χώρο αποτελεί κεντρικό θέμα των εκθέσεων του β' προγράμματος δράσης της Ε.Κ. για τη μετάβαση των νέων από την εκπαίδευση στη ζωή του ενήλικα και της εργασίας (1983-1987)» (σ. 1 Catalogue IFAPLAN, Bruxelles 1988).

Στα πλαίσια πρόσφατης (Μάιος 1988) επίσκεψης εργασίας στη Σκωτία είχα την ευκαιρία να μελετήσω μεταξύ άλλων:

1. Ένα πρότυπο πρόγραμμα για τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων Δ/θμιας Εκπ/σης ώστε να προσφέρουν στους μαθητές περισσότερες εμπειρίες σχετικές με τη ζωή τους μετά το σχολείο και

2. Τον τρόπο δουλειάς του συντονιστή - σύνδεσμου σχολείου - βιομηχανίας.

Ακολουθεί λεπτομερής παρουσίαση του προγράμματος και του έργου του συντονιστή.

1. Το πρότυπο αυτό πρόγραμμα εφαρμόζεται πειραματικά από τον Αύγουστο του 1986 σε τέσσερα σχολεία της περιοχής Tayside της Σκωτίας στα πλαίσια της πρωτοβουλίας για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (T.V.E.I.) που παρουσιάστηκε σε εθνική κλίμακα το Νοέμβριο του 1982. Το πρόγραμμα αυτό προσφέρει στους μαθητές εξισορροπημένη μόρφωση με σύγχρονες προσεγγίσεις στην τεχνολογία. Ειδικότερα:

- δίνει έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη (κίνητρα, πρωτοβουλίες, επιχειρηματικό πνεύμα)
- ενισχύει τις επαφές ανάμεσα στην εκπαίδευση και την βιομηχανία
- δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν δεξιότητες και αναγνωρισμένα προσόντα που έχουν άμεση αξία στην εργασία.

- επιτρέπει στους μαθητές να εφαρμόζουν αυτές τις δεξιότητες σε προβλήματα της καθημερινής ζωής

- διευκολύνει την ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων.

Στο σχολείο που επισκεφτήκαμε, 250 μαθητές παρακολουθούν κάθε χρόνο το πρόγραμμα αυτό που περιλαμβάνει ένα κορμό βασικών μαθημάτων (μαθηματικά, αγγλική γλώσσα, φυσική, χημεία, θρησκευτικά) σε ποσοστό 40%, ειδικά μαθήματα (δεξιότητες επικοινωνίας, ενημέρωση για τους υπολογιστές, τα μέσα επικοινωνίας, επιχειρήσεις, κοινωνικές - διαπροσωπικές σχέσεις) σε ποσοστό 20% και επιλογές το λιγότερο 2 (τέχνη και σχέδιο, επιχειρησιακές σπουδές, σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία, γνώση δεύτερης σύγχρονης γλώσσας, φυσική, σπουδές για τους υπολογιστές, υγιεινή, υλικά και ανθρώπινες σχέσεις) σε ποσοστό 40%. Το πρόγραμμα έχει σχεδιασθεί ώστε οι πιο πάνω ενότητες να προστίθενται και να συμπληρώνουν υπάρχοντα μαθήματα όπως μαθηματικά, αγγλικά, ξένη γλώσσα, επαγγελματικό προσανατολισμό, σπουδή ηλεκτρονικών υπολογιστών. Χρησιμοποιούν καθηγητές που έχουν ειδικά επιμορφωθεί και ακολουθείται μαθητοκεντρική εργασία μέσα στην τάξη. Οι μαθητές παρακολουθούν και εργαστηριακά μαθήματα, αποκτούν σύντομη εργασιακή εμπειρία και συζητούν με τον υπεύθυνο καθηγητή για την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων.

Είχαμε την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε το μάθημα «σπουδή ηλεκτρονικού υπολογιστή» και να συζητήσουμε με 2 καθηγητές που συμμετέχουν στο ειδικό πρόγραμμα (σπουδή ηλεκτρονικού υπολογιστή και ξένη γλώσσα) καθώς και τον υποδιευθυντή του σχολείου που είναι υπεύθυνος για το συντονισμό του προγράμματος. Προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον η διαρκής συνεργασία των καθηγητών του προγράμματος με συναφείς επι-

χειρήσεις και εκπροσώπους φορέων της περιοχής ώστε και το εποπτικό υλικό που χρησιμοποιούν στα μαθήματα να είναι απόλυτα σύγχρονο και να δίνεται στους μαθητές (προς το τέλος του δεύτερου έτους) η δυνατότητα εξοικείωσης με το αντικείμενο που επέλεξαν με εργασιακή εμπειρία 2 εβδομάδων ακόμη και σε επιχειρήσεις εξωτερικού (Γαλλία, για τη Γαλλική γλώσσα). Με την ολοκλήρωση της εφαρμογής του προγράμματος επί δύο χρόνια (Σεπτέμβριος 1988) θα γίνει αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και θα αποφασισθεί αν θα γενικευθεί το πρόγραμμα σε όλα τα σχολεία.

2. Τη θέση του «συντονιστή για τη σύνδεση σχολείου-βιομηχανίας» (School-Industry Liaison Officer) κατέχει στην περιοχή Tayside μια καθηγήτρια με ειδική επιμόρφωση. Όπως η ίδια μας εξήγησε, έχει συνεχή συνεργασία με το Δ/ντή Εκπ/σης, τους Δ/ντές των σχολείων, τους καθηγητές επαγγελματικού προσανατολισμού, εκπροσώπους του οργανισμού απασχόλησης και εργοδότες με στόχο το πλησίασμα σχολείου και χώρου εργασίας. Για να επιτύχει το στόχο αυτό:

- εφοδιάζει τα σχολεία με κατάλογο των επιχειρήσεων που δέχονται μαθητές για εργασιακή εμπειρία
- συνεργάζεται για την έκδοση ενημερωτικών φυλλαδίων για γονείς και μαθητές σχετικά με προγράμματα εξειδίκευσης και δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης στην περιοχή
- βοηθάει τους καθηγητές επαγγελματικού προσανατολισμού στην προετοιμασία προγραμμάτων εργασιακής εμπειρίας μαθητών
- οργανώνει προγράμματα εργασιακής εμπειρίας καθηγητών
- φέρνει σε επαφή μαθητές που θέλουν να ιδρύσουν μια μικρή επιχείρηση (Mini

company) με κατάλληλο προσωπικό από τις επιχειρήσεις

- οργανώνει σε σχολεία ή κολλέγια εκδηλώσεις με γονείς, μαθητές και εργοδότες (ανοιχτές συζητήσεις, συνεντεύξεις στο τοπικό ραδιόφωνο κτλ.).

Οι μέχρι τώρα εμπειρίες από την άσκηση των καθηκόντων της συνοψίζονται στα εξής:

α) ενώ αρχικά υπήρχε καχυποψία για το πρόγραμμα εβδομαδιαίας εργασιακής εμπειρίας καθηγητών τώρα οι ίδιοι δείχνουν ικανοποιημένοι γιατί εκτός από τη διεύρυνση του ορίζοντα των γνώσεων, βρίσκουν την ευκαιρία να συζητήσουν με νέους εργαζόμενους και να σκεφθούν στοιχεία από το μάθημα της ειδικότητάς τους και τη δουλειά στο σχολείο που έχουν σχέση με τις δραστηριότητες και τη ζωή στο εργοστάσιο.

β) Οι εργοδότες είναι πρόθυμοι να εξυπηρετήσουν τα σχολεία διαθέτοντας τις εγκαταστάσεις τους ή στέλνοντας προσωπικό στα σχολεία και

γ) Οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης που παρακολουθούν τις πρωτοβουλίες αυτές, διαθέτουν ολοένα και περισσότερα κονδύλια για προγράμματα εργασιακής εμπειρίας (μαθητών και καθηγητών), οργάνωση εκδηλώσεων και έκδοση ενημερωτικών εντύπων.

Ήταν εντυπωσιακή η ευχέρεια με την οποία η συντονίστρια - σύνδεσμος σχολείου - βιομηχανίας έπειθε τους ακροατές της για την αναγκαιότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων. Επίσης ήταν εμφανής η διευκόλυνση που παρέχονταν για:

- υπηρεσιακές επαφές με τους αρμόδιους φορείς
- τη διεκπεραίωση αλληλογραφίας
- την έκδοση εντύπων, προγραμμάτων κτλ.
- τη διάθεση κονδυλίων για την κάλυψη των εξόδων υλοποίησης των προ-

γραμμάτων εργασιακής εμπειρίας μαθητών ή καθηγητών.

Στα πλαίσια του β' προγράμματος δράσης της Ε.Κ. για τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στη ζωή του ενήλικα και της αμειβόμενης εργασίας έχουν αναληφθεί παρόμοιες πρωτοβουλίες και σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Για παράδειγμα:

- «η επιτροπή επαφών του σχολείου για εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό» στο Aalborg της Δανίας¹

- «τα κέντρα σύνδεσης σχολείου και επαγγελματικού κόσμου» σε κάθε μία από τις 12 επαρχίες της Ολλανδίας². Τα κέντρα αυτά ιδρύθηκαν από το 1982 και οι κύριοι τομείς δραστηριότητάς τους είναι πληροφόρηση, συντονισμός επαγγελματικού προσανατολισμού και βελτίωση των προγραμμάτων εργασιακής εμπειρίας

- «το γραφείο-σύνδεσμος μεταξύ σχολείου και εργασίας»³. Δημιουργήθηκε στη Modena της Ιταλίας στα πλαίσια του β' ευρωπαϊκού προγράμματος για τη μετάβαση και έχει ως στόχο την εξυπηρέτηση κυρίως των καθηγητών των Τεχνικών - Επαγγελματικών σχολείων και την προώθηση της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος στους νέους.

Στην Ελλάδα συστηματικές προσπάθειες για τη σύνδεση του σχολείου με τον κόσμο της εργασίας και της κοινότητας γενικότερα έγιναν με:

- την ίδρυση των Τεχνικών-Επαγγελματικών Λυκείων (1977)

- την πειραματική εφαρμογή των τεχνολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο (1977)

- τις πολιτιστικές και ανθρωπιστικές δραστηριότητες (1977)

- το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ) που η εφαρμογή του άρχισε πειραματικά το σχολ. έτος 1977-78 και το 1985 καθιερώθηκε με το Νόμο 1566

- την περιβαλλοντική εκπαίδευση (1982) και

- την ίδρυση των Ενιαίων Πολυκλαδικών Λυκείων (ΕΠΑ) το 1984. Λειτουργούν 22 ΕΠΑ σε όλη τη χώρα και έχουν ως ένα βασικό στόχο: «να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν συνολική αντίληψη για τη ζωή και τον κόσμο αποκαθιστώντας τη σύνδεση του σχολείου με τη γύρω ανθρώπινη κοινότητα» (Ενημερωτικό έντυπο ΕΠΑ, Αθήνα 1987). Στα πλαίσια μάλιστα του προτύπου προγράμματος LINK (GR 15) τα ΕΠΑ Βέροιας, Ρεθύμνης και Ν. Φιλαδέλφειας Αττικής παρουσίασαν αξιολογες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και μαθητών για τη σύνδεση του ΕΠΑ με το περιβάλλον, (AGRO, SEP, LINK: OE-ΔΒ, 1987).

Δεν είναι στους στόχους του συντάκτη του άρθρου αυτού να προχωρήσει στην αξιολόγηση όλων αυτών των προσπαθειών για τη σύνδεση σχολείου κοινότητας και στον αντίκτυπο που είχαν στην εκπαιδευτική πράξη και στην κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας. Θεωρώ μόνο σκόπιμο, λόγω της ενασχόλησης με το αντικείμενο, να τονίσω τις δυνατότητες που προσφέρει ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο θέμα της σύνδεσης σχολείου - κοινότητας.

Οι συναντήσεις των καθηγητών ΣΕΠ με τους γονείς, που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα ΣΕΠ, βοηθούν στην ενημέρωση των γονέων για το θεσμό και τις σχετικές δραστηριότητες αλλά και

1. Innovations No 14 IFAPLAN Bruxelles 1987.

2. Innovations No 23 IFAPLAN Bruxelles 1987.

3. Innovations No 15 IFAPLAN Bruxelles 1987.

στην ανταλλαγή απόψεων γύρω από θέματα που αφορούν το μέλλον των μαθητών. Όταν ζητείται από τους γονείς η συζήτηση για τέτοια σοβαρά θέματα και η συνεργασία για την αποτελεσματική διοργάνωση δραστηριοτήτων του ΣΕΠ, αισθάνονται πιο οικείο το χώρο του σχολείου. Από την άλλη μεριά οι καθηγητές βρίσκουν συμπαραστάτες στο δύσκολο ρόλο τους.

Οι επισκέψεις επαγγελματιών μέσα στην τάξη για να μιλήσουν σχετικά με την εργασία τους και να απαντήσουν σε ερωτήσεις μαθητών είναι μια ακόμη ευκαιρία κάποιοι άνθρωποι από τον περίγυρο του σχολείου να αισθανθούν πιο χρήσιμοι, όπως επίσης το σχολείο να εμπλουτίσει την προσφορά του προς τους μαθητές.

Οι οργανωμένες επισκέψεις μαθητών σε υπηρεσίες, οργανισμούς και επιχειρήσεις δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε πρακτικά θέματα που τους αφορούν άμεσα και να σκεφθούν τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο ως ένα χώρο μόνιμης εκπαίδευσης. Οι επισκέψεις αυτές δίνουν ακόμη την ευκαιρία στους υπαλλήλους, εργοδότες και εκπροσώπους οργανισμών να γνωρίσουν από κοντά τις απορίες, τις ανησυχίες αλλά και τις διαθέσεις εκείνων που σε μερικά χρόνια θα είναι συνεργάτες τους.

Οι υπεύθυνοι-συντονιστές ΣΕΠ που υπηρετούν σε κάθε Νομό, σύμφωνα με το Νόμο 1566/85 είναι εκείνοι που προτείνουν αλλά και διευκολύνουν τέτοιες δραστηριότητες στα σχολεία της περιο-

χής τους. Είναι οι άνθρωποι που, στα πλαίσια των καθηκόντων τους, έχουν επαφές με τους εκπροσώπους φορέων, οργανισμών και επιχειρήσεων αλλά και με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους καθηγητές. Άρα μπορούν να παίξουν το ρόλο του συντονιστή για τη σύνδεση σχολείου - κοινότητας όπως τον γνωρίσαμε στην περιοχή Tayside της Σκωτίας. Είναι σίγουρο πως οι πιο πολλοί από τους υπεύθυνους ΣΕΠ λειτουργούν αποδοτικά προς την κατεύθυνση αυτή, όπως είναι σίγουρο ότι χρειάζονται ουσιαστική ενίσχυση από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας. Ίσως είναι καιρός οι υπηρεσίες του Υπουργείου, σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς, να προχωρήσουν στην οργάνωση και *εργασιακής εμπειρίας των μαθητών*. Η εμπειρία αυτή θα είναι πολύτιμη γιατί, στα πλαίσια του ΣΕΠ θα βοηθήσει τους μαθητές για τη μετάβαση από το σχολείο προς το χώρο της αμειβόμενης απασχόλησης. Η εργασιακή εμπειρία άλλωστε, όπως είδαμε και στα προηγούμενα, είναι απαραίτητο στοιχείο των νέων ολοκληρωμένων προγραμμάτων που δοκιμάζονται σε άλλες χώρες. Προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να ελέγξουν, σε ρεαλιστικές συνθήκες, δεξιότητες και γνώσεις που απόκτησαν στο σχολείο και παράλληλα βοηθάει στην ολοκλήρωση της αυτοαντίληψής τους. Άρα η καθιέρωση της εργασιακής εμπειρίας των μαθητών θα αποτελέσει μια ακόμη ουσιαστική προσφορά του σχολείου στα πλαίσια της προσέγγισής του με το κοινωνικό, πολιτιστικό, παραγωγικό περιβάλλον του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δημητρόπουλος, Ε. *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Ένα Σύστημα Συμβουλευτικής** - Προσανατολισμού για την Εκπαίδευση (β' έκδ.). Θεσ/νίκη, Πουρνάρας, 1982.
- Λαμπράκης, Γ. «Το εκπαιδευτικό Σύστημα στη Σοβιετική Ένωση». *Νέα Παιδεία*, τ. 25, 1983.
- Τσολάκης, Χρ. «Η Σουηδική Εκπαίδευση». *Λόγος και Πράξη*, τ. 17, 1982.
- Watts, A.G. *Work Experience and Schools*, London, Heinemann, 1983.

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΠΟ ΜΕΡΟΥΣ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ

Το άρθρο αυτό παρουσιάζει πορίσματα πρόσφατων ερευνών οι οποίες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην αναπαραγωγή και παραγωγή των σεξιστικών διακρίσεων που συμβαίνουν στους χώρους της οικογένειας, του σχολείου και της εργασίας. Ειδικότερα, αναλύεται ο ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γίνεται προσπάθεια οριοθέτησης των δομικών και ιδεολογικών παραγόντων οι οποίοι ασκούν ισχυρή επίδραση στην επαγγελματική «εκλογή» των κοριτσιών.

Maria Charistou*

THE OCCUPATIONAL CHOICE OF GIRLS

This article presents the findings of recent research studies which focus on the reproduction and production of sexual division in the home, school and workplace. The importance of the educational processes in the reproduction of existing patterns of gender relations is extensively discussed and an attempt is made to analyse the structural and ideological factors which exert a powerful influence on the occupational «choice» of girls.

Έχει πρόσφατα ερευνηθεί και διαπιστωθεί ότι οι καθιερωμένες θεωρίες επαγγελματικής εκλογής¹ αγνοούν ως ένα μεγάλο βαθμό τους ιδιαίτερους εκείνους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική εκλογή των κοριτσιών. Μάλιστα, οι θεωρίες που ξεκίνησαν από την Αμερική, στηρίχτηκαν αποκλειστικά σε έρευνες που έγιναν σε αγόρια αστικών κοινωνικών τάξεων. Οι Ginzberg, Alexroid και Herma (1951) πα-

ραδέχονται ότι τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης που περιγράφουν, δεν ισχύουν για τα κορίτσια. Σε αντίθεση με τα αγόρια, τα επαγγελματικά σχέδια των κοριτσιών χαρακτηρίζονται από αβεβαιότητα και κατέχουν δευτερεύουσα θέση σε σχέση με το γάμο. Το ίδιο παρατηρεί και ο Super (1957), ο οποίος τονίζει ότι «ο ρόλος της γυναίκας ως μητέρας, αποτελεί το θεμέλιο λίθο της οικογένειας και συνεπώς η δημιουργία οικογέ-

1. Για τις θεωρίες επαγγελματικής εκλογής, βλ. Δημητρόπουλος, Ε.: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Β' έκδοση, Θεσ/νίκη, Πουρνάρας, 1982. Ζαννή-Τελιοπούλου, Κ.: «Οι κυριότερες θεωρίες και η συμβολή τους στην πρακτική του Ε.Π.». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τευχ. 2 & 3, 'Ανοιξη & Φθίν. 1987. Κρίβας, Σ.: «Η συνεισφορά των θεωριών επαγγελματικής εκλογής στη συμβουλευτική πρακτική κατά τη διαδικασία εκλογής επαγγέλματος». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 33, 34, 1987.

* Η Μαρία Χαριστού, αρχικά πτυχιούχος Αγγλικής Φιλολογίας, είναι υπεύθυνη ΣΕΠ νομού Χαλκιδικής. Έχει σπουδάσει στην Αγγλία (Diploma στον Προσανατολισμό από το Hatfield Polytechnic School, M. Ed. στα Αναλυτικά Προγράμματα και τη Συγκριτική Παιδαγωγική από το London University) όπου και συνεχίζει με επιδίωξη το Διδακτορικό Δίπλωμα. *Επικοινωνία*: Σόλωνος 44, 54644 Θεσ/νίκη. Τηλ. 031/833.512.

νειας κατέχει κεντρική θέση στην επαγγελματική ανάπτυξη... (του κοριτσιού)... (σελ. 76). Ο Turner (1964) μάλιστα, πρότεινε ότι οι φιλοδοξίες των κοριτσιών μπορούν να ερευνηθούν καλύτερα, εξετάζοντας τα προσόντα που ψάχνουν στο μελλοντικό τους σύζυγο! Ο Psathas (1968) επίσης, προσπάθησε να ερευνήσει τους παράγοντες που κάνουν τη διαδικασία της επαγγελματικής επιλογής των κοριτσιών τόσο διαφορετική από των αγοριών. Το βασικό του επιχείρημα είναι ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη μεταβλητές, όπως ο γάμος (πρόθεση, χρόνος και αιτία γάμου), οικονομική κατάσταση και στάση του συζύγου προς τη γυναίκα του όταν αυτή εργάζεται, χρόνος γέννησης παιδιών κλπ.

Όπως παρατηρεί η Laws (1976) οι θεωρίες αυτές βασίζονται σε σεξιστικές υποθέσεις. Τα συμπεράσματα που βγάζει κανείς από τις παραπάνω προτάσεις είναι ότι: α) επαγγελματική εκλογή για τις γυναίκες δεν υπάρχει, αφού κύριος στόχος τους είναι ο γάμος. Κι όταν «αναγκάζονται» να δουλέψουν, η πορεία τους δεν χρειάζεται ιδιαίτερες εξηγήσεις: ακολουθούν ένα πολύ περιορισμένο φάσμα επαγγελμάτων, αυτό που χαρακτηριστικά ονομάζεται «επαγγελματικό γκέτο γυναικών» (Holland, 1981). β) Οι γυναίκες είναι «αόρατες», αφού οι θεωρίες βασίστηκαν σε δείγμα αγοριών. γ) Οι θεωρητικοί παίρνουν ως «δεδομένη» την πατριαρχική δομή της κοινωνίας (δηλ. οι γυναίκες θεωρούνται, πρωταρχικά, νοικοκυρές και μητέρες) και δεν αμφισβητούν τον στερεότυπο καταμερισμό εργασίας.

Ακόμα και οι κοινωνιολόγοι στρέφονται κυρίως γύρω από την κοινωνική τάξη και παραμελούν τις ανισότητες που προκύπτουν από τις διακρίσεις των φύλων. Τα επιχειρήματα, βέβαια, που χρησιμοποιούνται για ανάλυση των ταξικών κοινωνικών διαφορών, δεν ισχύουν ή δεν

επαρκούν για να ερμηνεύσουν την κατάσταση των γυναικών. Γιατί το περιβάλλον — οι υλικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες που διαμορφώνουν τη ζωή των παιδιών — δεν είναι το ίδιο ακόμα και μέσα στην ίδια την οικογένεια ή μέσα στο ίδιο το σχολείο. Όπως παρατηρεί η Stanworth (1983), και είναι πασίγνωστο και στη χώρα μας, οι οικογένειες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, ενώ υποβάλλονται σε οικονομικές θυσίες για τη μόρφωση των αγοριών τους, δεν ισχύει το ίδιο και για τα κορίτσια τους. Αλλά ούτε το σχολείο παρέχει το ίδιο περιβάλλον για αγόρια και κορίτσια ακόμα κι όταν προέρχονται από όμοια κοινωνικά στρώματα. Στα ιδιωτικά σχολεία για παράδειγμα, στα οποία φοιτούν παιδιά προνομιούχων τάξεων, τα αγόρια στοχεύουν σε επαγγέλματα κύρους, ενώ τα κορίτσια, αν και διαθέτουν τα ίδια προσόντα, έχουν περιορισμένες φιλοδοξίες. Όπως χαρακτηριστικά λέει η O'Kelly (1978) «τα κορίτσια μαθαίνουν να ζουν τη φιλοδοξία μόνο μέσα από τους φιλόδοξους άνδρες που «εξασκήθηκαν να προσελκύσουν και να παντρευτούν».

Και ενώ το σχολικό πρόγραμμα, φαινομενικά, προσφέρει το ίδιο περιεχόμενο και για τα δύο φύλα, μια πραγματικά ελεύθερη επιλογή μπορεί να περιορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες. Χρειάζεται μεγάλη αποφασιστικότητα από το μέρος των νέων για να ακολουθήσουν ένα επάγγελμα που δεν θεωρείται «κατάλληλο» για το φύλο τους. Εδώ η θέση του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμη. Ουδέτερη στάση ή απροθυμία να υποστηρίξει μια μη-παραδοσιακή επιλογή, είναι αρκετή να επηρεάσει το παιδί προς την κατεύθυνση μιας πιο συντηρητικής λύσης.

Η Madeleine MacDonald (1980), αναλύοντας τις κοινωνιολογικές θεωρίες των Althusser, Bowles & Gintis και Bernstein, επισημαίνει τα μειονεκτήματά τους σε ό,τι αφορά την περιθωριοποίηση του φύ-

λου και των πατριαρχικών σχέσεων. Αν η εκπαίδευση προετοιμάζει τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων για θέσεις εξαρτημένες στην επαγγελματική ιεραρχία, με τον ίδιο τρόπο, συντελεί στη δημιουργία δεξιοτήτων και ιδεολογιών που προετοιμάζουν τα κορίτσια για το ρόλο τους στον καταμερισμό εργασίας μέσα στην καπιταλιστική οικογένεια (David 1980, Benton, 1974).

Προτείνεται να δημιουργηθεί μια νέα θεωρία της εκπαίδευσης που να ερμηνεύει την αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού, όχι μόνο με βάση την κοινωνική τάξη, αλλά να αναγνωρίζει και την ύπαρξη της πατριαρχικής δομής ως θεμελιώδη αρχή (MacDonald, 1980, Deem, 1980, Weiner, 1985, Wolpe, 1977). Ακόμα, οι φεμινίστριες θεωρητικοί της εκπαίδευσης εκφράζουν αμφιβολίες για την αξία των ίσων ευκαιριών και αμφισβητούν τη δομή του σχολείου και την πρακτική του, υποστηρίζοντας ότι είναι απαραίτητο, το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος να αλλάξει ριζικά και να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία, αν θέλουμε να διευρυνθούν οι ορίζοντες των κοριτσιών. Γιατί, παρόλο που γίνεται λόγος για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος εξακολουθεί να είναι ανδροκρατούμενο και το εκπαιδευτικό σύστημα να αποδίδει την επιτυχία στον αρσενικό μεσάαστό.

«Τι χρειάζεται να ξέρει μια γυναίκα; Δεν χρειάζεται να γνωρίζει τη δικιά της ιστορία, τη βιολογία της που τόσο πολιτικοποιήθηκε, τα δημιουργικά έργα των γυναικών του παρελθόντος, τις δεξιότητες, την τέχνη και τη δύναμη που έχουν οι γυναίκες σε διαφορετικές κοινωνίες; Δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει τις επαναστάσεις των γυναικών και τα οργανωμένα γυναικεία κινήματα εναντίον της καταπίεσής τους και πώς αυτοί οι

αγώνες εξελίχθηκαν ή καταπνίχθηκαν; Χωρίς τέτοια γνώση, οι γυναίκες έζησαν και εξακολουθούν να ζουν χωρίς να έχουν ένα πλαίσιο αναφοράς, ευάλωτες στις προβολές της ανδρικής φαντασίας, των ανδρικών συνταγών, αποξενωμένες από τις ίδιες τους τις εμπειρίες, γιατί η εκπαίδευση δεν τις αντανακλά και δεν τις εκφράζει... Η άγνοια του εαυτού μας είναι το κλειδί της αδυναμίας μας» (A. Rich, 1980, σελ. 240).

Παρόλο που δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο το οποίο να ερμηνεύει τη διαδικασία της επαγγελματικής εκλογής των κοριτσιών, ωστόσο υπάρχει πληθώρα πρόσφατων ερευνών που μας βοηθούν να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα. Αναλυτικότερα, θα ανατρέξω στην Αμερικάνικη και Αγγλική βιβλιογραφία.

Στην Αμερική, η έρευνα σχετικά με την επαγγελματική επιλογή των κοριτσιών, στηρίζεται κυρίως στην ψυχολογία, όπως και όλες οι σχετικές θεωρίες που ξεκίνησαν από εκεί (Super, Ginzberg, Holland, Blau κλπ.). Οι ερευνητές γενικά, συμφωνούν ότι ελάχιστα στοιχεία είναι γνωστά για την σπουδαιότητα των παραγόντων που επηρεάζουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες και τα σχέδια των κοριτσιών και ότι οι σταθεροί παράγοντες (γάμος, οικογένεια, κλίσεις, ακαδημαϊκή ικανότητα, κοινωνικο-οικονομική προέλευση κλπ.) δεν εξηγούν επαρκώς τις διαφορές που παρατηρούνται (Bayer 1969, Pottler και Bain 1980, Marini 1978).

Η Marini υποστηρίζει ότι τα κορίτσια συνήθως περιορίζονται σ' ένα μικρό αριθμό χαρακτηριστικά γυναικείων επαγγελμάτων, ενώ τα αγόρια προσβλέπουν σε μια πολύ μεγαλύτερη ποικιλία. Αυτό που η έρευνά της τονίζει, είναι ότι οι επαγγελματικές προσδοκίες των κοριτσιών συνδέονται άμεσα με τα σχέδιά τους για οικογένεια/νοικοκυριό και ότι

το φύλο τους δρα περιοριστικά σε σχέση με τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, ενώ τα ίδια πράγματα δεν ισχύουν για τα αγόρια. Οι Aneshensel και Rosen (1980) και Garrison (1979) διαπίστωσαν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των κοριτσιών μπορεί να είναι ίδια ή υψηλότερη από την επίδοση των αγοριών, ωστόσο τα κορίτσια έχουν κατώτερες φιλοδοξίες. Το ίδιο διαπιστώθηκε και στην Αγγλία στην έρευνά της Chisholm και Woodward (1980).

Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι, ενώ οι φιλοδοξίες των αγοριών αυξάνουν προχωρώντας προς τα τελευταία χρόνια της φοίτησής τους, αντίθετα, των κοριτσιών μειώνονται σημαντικά (Marini 1978, Russel 1979), γιατί βλέπουν ότι οι επιλογές τους περιορίζονται από την στερεότυπη κατανομή των επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας. Βέβαια, αγόρια και κορίτσια, από την προσχολική τους ακόμα ηλικία, γνωρίζουν ότι τα επαγγέλματα είναι χωρισμένα σε ανδρικά και γυναικεία (Papalia και Tennent 1975, Gettys και Cann 1981), αλλά οι επαγγελματικές τους φιλοδοξίες δεν συμβιβάζονται απόλυτα μ' αυτήν την πραγματικότητα από την αρχή.

Η Gaskell (1984) υποστηρίζει ότι οι διαφορές των φύλων φαίνονται καθαρά στις επιλογές που κάνουν οι νέοι με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Τα κορίτσια, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, διαλέγουν την υπαλληλική απασχόληση γραφείου, αφού βλέπουν τις περισσότερες γυναίκες να ασχολούνται στον τομέα αυτό. Ακόμα και οι οικονομικές προβλέψεις για μελλοντική εξαφάνιση των επαγγελμάτων αυτών λόγω της τεχνολογίας, είναι δύσκολο να ανατρέψουν τις επιλογές τους που βασίζονται στην εμπειρία του άμεσου περιβάλλοντός των. Εξάλλου, τα κορίτσια βλέπουν τη μισθωτή απασχόληση ως προσωρινή φάση στη ζωή τους, αφού θεωρούν πως η πρω-

ταρχική τους υποχρέωση είναι τα «οικιακά». Αγόρια και κορίτσια λοιπόν, αντιλαμβάνονται διαφορετικά την «χρησιμότητα» ή την «αξία» της εργασίας. Τα αγόρια υπολογίζουν σε ένα επάγγελμα που να προσφέρει καλή αμοιβή, προοπτικές προαγωγής κλπ. και ότι πιθανόν να δουλεύουν σ' όλη τους τη ζωή, ενώ η οικιακή δουλειά θα γίνεται από τις γυναίκες τους.

Μια άλλη διαπίστωση που έκανε η Gaskell είναι ότι αγόρια και κορίτσια αρνούνται να παραδεχτούν ότι οι επιλογές τους επηρεάζονται από γονείς, σχολείο και άλλους παράγοντες και μεταφράζουν τις «προτιμήσεις» τους ως αποκλειστικά προσωπικές τους υποθέσεις. Αυτή η στάση τους είναι αξιοσημείωτη, διότι, πρώτον, θεωρούν τον *εαυτό* τους υπεύθυνο για τις περιορισμένες επιλογές τους και δεύτερον δεν αμφισβητούν την σχολική οργάνωση, πράγμα που εξυπηρετεί την αναπαραγωγή των υπάρχοντων δομών.

Η T. Romm (1980) μας δίνει ένα αναπτυξιακό μοντέλο αυτοαντίληψης που ερμηνεύει την επαγγελματική επιλογή των κοριτσιών. Υποστηρίζει ότι τα κορίτσια διαμορφώνουν δύο ειδών έννοιες ή αντιλήψεις σε ό,τι αφορά τη μελλοντική τους ζωή: α) την «επαγγελματική» αντίληψη, και β) την αντίληψη της «μητέρας/νοικοκυράς». Η «επαγγελματική» αντίληψη ορίζεται ως ένα σύνολο προσωπικών χαρακτηριστικών, συμπεριφοράς και γενικών πληροφοριών που σχετίζονται με μια μελλοντική αμειβόμενη απασχόληση. Ο ρόλος της μητέρας/νοικοκυράς δεν συμπεριλαμβάνεται σ' αυτή την έννοια.

Ο όρος «μητέρα/νοικοκυρά», χρησιμοποιείται για να περιγράψει το ρόλο της παντρεμένης γυναίκας και/ή μητέρας ανεξάρτητα από το αν αυτή εργάζεται και έξω από το σπίτι. Αυτές οι δύο αντιλήψεις για τους διαφορετικούς ρό-

λους, τους οποίους προσδίδουν ότι θα αναλάβουν στο μέλλον, διαμορφώνονται ταυτόχρονα. Επιπλέον, εξαιτίας των αντιφάσεων και διαφορετικών απαιτήσεων που έχει ο κάθε ρόλος, η ταυτόχρονη ανάπτυξή τους συνεπάγεται και πιθανή σύγκρουση μεταξύ τους. Όσο καλύτερα και νωρίτερα γίνεται αισθητή η ύπαρξη σύγκρουσης μεταξύ των δύο ρόλων (εργαζόμενης και μητέρας/νοικοκυράς), τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει να αντιμετωπιστούν επιτυχημένα οι αντιφάσεις που εμπλέκονται σ' αυτούς τους ρόλους.

Η Romm προτείνει, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός να ενθαρρύνει τα κορίτσια να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους, τις ικανότητές τους, τις αξίες και τις μελλοντικές τους φιλοδοξίες σε σχέση με τις δύο έννοιες — επαγγέλματος και οικογένειας — που αναφέρει. Πρέπει να συζητιούνται όχι μόνο τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του ρόλου της νοικοκυράς, αλλά επίσης και οι σχέσεις που τα κορίτσια οραματίζονται ότι θα έχουν με τον μελλοντικό σύζυγο/σύντροφο. Να ενθαρρύνονται να ακολουθήσουν κάποιο επάγγελμα που θα τους βοηθήσει να πετύχουν οικονομική ανεξαρτησία και αυτοπραγμάτωση. Να αντιληφθούν την πιθανότητα σύγκρουσης ανάμεσα στους δύο ρόλους και να ζήσουν την εμπειρία της σύγκρουσης μέσα από παρουσίαση υποθετικών καταστάσεων, ή συζήτηση σχετικών προβλημάτων από το άμεσο περιβάλλον τους. Έτσι θα προετοιμαστούν ψυχολογικά για να αντιμετωπίσουν τις αντιφάσεις, τις συγκρούσεις, το άγχος και την ενοχή που πολλές φορές συνοδεύουν παρόμοιες αποφάσεις. Επιπλέον θα ξέρουν ότι το πρόβλημα της σύγκρουσης μεταξύ των δύο ρόλων είναι δυνατόν να λυθεί επιτυχημένα.

Στην αγγλική βιβλιογραφία μπορούμε να βρούμε μέσα σε γενικότερες θεωρίες

κάποιες ερμηνείες για την επαγγελματική επιλογή των κοριτσιών. Ο Musgrave (1967) π.χ. αναφέρει ότι η βασική έννοια για τη διατύπωση μιας θεωρίας επαγγελματικής επιλογής είναι η «κοινωνικοποίηση» και ιδιαίτερα μια μορφή δευτερεύουσας κοινωνικοποίησης, την οποία ονομάζει «οικονομική» κοινωνικοποίηση και η οποία μπορεί να υποδιαιρεθεί στη μάθηση των ρόλων του παραγωγού και του καταναλωτή. Η πρωταρχική κοινωνικοποίηση επίσης ή όπως ο Musgrave την ονομάζει «προ-εργασιακή» κοινωνικοποίηση στην οικογένεια, στο σχολείο και στην ομάδα συνομηλίκων, παίζει σπουδαίο ρόλο στην προετοιμασία των παιδιών για διαφορετικούς επαγγελματικούς ρόλους και έχει άμεση σπουδαιότητα για τις εμπειρίες των κοριτσιών.

Ορισμένες συγγραφείς όπως η A.M. Wolpe, η R. Deem, η M. David, η M. MacDonald, η Holland κλπ. έχουν αρχίσει να διαμορφώνουν κάποια θεωρητικά πλαίσια που ερμηνεύουν τη σχέση της εκπαίδευσης με τις διακρίσεις των φύλων και τη διοχέτευση των κοριτσιών στην αγορά εργασίας. Τα επιχειρήματά τους στρέφονται γύρω από τη μοναδική και ιδιόμορφη θέση που κατέχουν οι γυναίκες στην αναπαραγωγή της καπιταλιστικής κοινωνίας. Από τη μια μεριά στην αγορά εργασίας συγκεντρώνονται σε δευτερεύοντες τομείς της οικονομίας στους οποίους η αμοιβή είναι χαμηλότερη και προσφέρεται λιγότερη ασφάλεια, από την άλλη θεωρούνται υπεύθυνες — από τα παιδιά που γεννούν και ανατρέφουν και από τους ενήλικες εργαζόμενους (σύζυγους, αδελφούς, εραστές) τους οποίους φροντίζουν — για τη διατήρηση και ανανέωση του εργατικού δυναμικού. Η εκπαίδευση φροντίζει να παράγει γυναίκες που να είναι διαθέσιμες και για τα δύο αυτά έργα: α) τα κορίτσια να αποφοιτούν με λιγότερα προσόντα για να

καλύπτουν τις κατώτερες θέσεις εργασίας και β) να εμποτίζει τα κορίτσια με την ιδέα ότι οι μεγαλύτερες ελπίδες για αυτοπραγμάτωση βρίσκονται στην υπηρεσία του σπιτιού και της οικογένειας, ένα είδος υπηρεσίας που δεν απαιτείται από τους άνδρες. Επισημαίνουν επίσης, ότι η εκπαίδευση δεν αντανακλά απλώς τις απαιτήσεις των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων ή των οικονομικών αλλαγών, αλλά είναι «εν μέρει αυτόνομη», είναι το πεδίο ποικίλων πιέσεων και αγώνων, όπου η γνώση και οι σχέσεις παραγωγής όχι μόνο αναπαράγονται αλλά και παράγονται. Ενώ βέβαια δίνεται θεωρητική έμφαση στις θεσμικές και κυρίαρχες σχέσεις οι οποίες ρυθμίζουν την αναπαραγωγή της ανισότητας (ταξικής και μεταξύ των φύλων), η αναγνώριση της «μερικής αυτονομίας» της εκπαίδευσης, σημαίνει ότι υπάρχει πιθανότητα για κάποιο βαθμό αλλαγής και βελτίωσης μέσα από την εκπαιδευτική παρέμβαση. Θα ήταν φυσικά ανόητο να υποθέσουμε ότι αλλαγές στην εκπαίδευση μονάχα, μπορούν να επιφέρουν ριζικές μεταβολές στη δομή ευκαιριών και στη θέση των γυναικών στο χώρο της απασχόλησης, δεδομένου ότι η φύση των πατριαρχικών σχέσεων και ο καταμερισμός εργασίας με βάση το φύλο είναι τόσο έντονος που διαπερνά όλες μας τις εμπειρίες. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι πρέπει να παραιτηθούμε από την προσπάθεια. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης εξαρτάται από την κατανόηση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου, πώς, δηλαδή, η σχολική πραγματικότητα αναπαράγει και δημιουργεί μια ιδιαίτερη ιδεολογία για το ρόλο της γυναίκας, τόσο μέσα από το περιεχόμενο και την οργάνωση του σχολικού προγράμματος, όσο και μέσα από τους φορείς της εκπαίδευσης, τους δασκάλους (Deem, 1980). Και εκεί που μπορεί να επιτευχθεί κάποια αλλαγή, εί-

ναι στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θέμα αυτό.

Έργο, βέβαια, πολύ δύσκολο, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο ενθαρρύνουν τις διαφορές των φύλων, αλλά και πιστεύουν στη νομιμότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι γονείς, έχουν οι ίδιοι κοινωνικοποιηθεί μέσα στο ίδιο σύστημα των στερεότυπων ρόλων και έχουν διαμορφώσει στερεότυπες προσδοκίες για τους ρόλους και τις επαγγελματικές δυνατότητες και κατευθύνσεις των παιδιών (Wolpe, 1977). Θεωρούν φυσιολογικό για τα κορίτσια, ακόμη και για εκείνα που έχουν εξαιρετική επίδοση, να ακολουθήσουν επαγγέλματα κατώτερα και παραδοσιακά γυναικεία και, αντίθετα από τα αγόρια, να ασχοληθούν με «οικογενειακά καθήκοντα».

Ακόμα και οι πιο ασήμαντες και επιφανειακές λεπτομέρειες μέσα στην τάξη, παρατηρεί η Stanworth (1983), η προσοχή, το ενδιαφέρον, ή η αδιαφορία που δείχνει ο δάσκαλος προς τα παιδιά, έχουν σοβαρές συνέπειες στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους. Διαπιστώθηκε ότι δίνεται μεγαλύτερη προσοχή και ενθάρρυνση στα αγόρια παρά στα κορίτσια και συχνά η αταξία των αγοριών μεταφράζεται ως ζωντάνια, φυσική ζωηράδα και αυθορμητισμός, ενώ η ησυχία των κοριτσιών ως παθητικότητα και απραξία (Spender 1982, Delamont 1980).

Ακόμα έχουν εκφραστεί φόβοι από το μέρος πολλών φεμινιστριών ως προς την αποτελεσματικότητα της μικτής εκπαίδευσης. Υποστηρίζουν δηλ. ότι αποβαίνει σε βάρος των κοριτσιών, γιατί τα μικτά σχολεία έχουν μετατραπεί περισσότερο σε «αρρένων» παρά σε κάτι ενδιαμεσο (Deem 1978, Spender και Sarah 1980, Shaw 1980).

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος η Wolpe (1977)

υποστηρίζει ότι περιέχει δύο στοιχεία που ενσωματώνουν την ιδεολογία των στερεότυπων των φύλων: α) ορισμένα μαθήματα θεωρούνται πιο κατάλληλα για τα κορίτσια και β) ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται τα μαθηματικά και οι θετικές επιστήμες γενικότερα, καθώς και τα παραδείγματα που χρησιμοποιεί ο καθηγητής από την καθημερινή ζωή, είναι πιο κοντά στα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των αγοριών. Η χαμηλή επίδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά και στις επιστήμες έχει ερευνηθεί εξαντλητικά. Η Kelly (1978, 1981) μελέτησε σε βάθος τα πορίσματα 19 χωρών σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των κοριτσιών και διαπίστωσε ότι τα αγόρια έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθηματικά απ' ό,τι τα κορίτσια.

Οι Hutchings και Clowsley (1970) ανακάλυψαν ότι τα κορίτσια αποθαρρύνονται να εκλέξουν παρόμοια μαθήματα, ανεξάρτητα από την ικανότητά τους.

Η έρευνα των Walden και Walkerdine (1981) αποκαλύπτει ότι, ενώ τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθηματικά, όταν είναι στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και όσο ανεβαίνουν τις τάξεις η επίδοσή τους πέφτει σημαντικά. Πιστεύουν ότι το φαινόμενο αυτό είναι αρκετά πιο πολύπλοκο απ' ό,τι φαίνεται και οι εξηγήσεις του θα πρέπει να στραφούν γύρω από τη διαδικασία με την οποία παράγεται και αναπαράγεται η ταυτότητα των κοριτσιών μέσα στην τάξη.

Πρόσφατη έρευνα (Kelly, Whyte και Smail 1984, Spear 1985) έδειξε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα τεχνικά και επιστημονικά μαθήματα δεν είναι απαραίτητα για τη μελλοντική ζωή των κοριτσιών. Αυτή η άποψη σχετίζεται αναμφίβολα με την πεποίθηση ότι η επαγγελματική εξέλιξη των κοριτσιών είναι σχετικά ασήμαντη, αφού σύντομα θα παντρευτούν και θα αφιερώσουν το χρόνο τους στην φροντίδα των παιδιών

και του συζύγου. Εάν αυτή η άποψη συνδυαστεί με την πεποίθηση που έχουν πολλοί εκπαιδευτικοί ότι τα κορίτσια είναι αδύνατα στα μαθηματικά και τεχνικά μαθήματα, τότε δεν είναι παράξενο το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν ενθαρρύνουν τα κορίτσια για τέτοιες επιλογές, αλλά αντίθετα τα αποθαρρύνουν. Αυτή η στάση τους έχει σα συνέπεια να περιορίζει και να στενεύει τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των κοριτσιών.

Στον ελληνικό χώρο σημαντικές είναι οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από έρευνες στα βιβλία του Δημοτικού σχολείου (Ματσαγγούρας 1983, Φραγκουδάκη 1978, Ζιώγου & Δεληγιάννη 1981). Τα κυριότερα επαγγέλματα και οι ρόλοι που αποδίδονται στο γυναικείο φύλο είναι: οι ρόλοι της μητέρας, της συζύγου, της κόρης, της μαθήτριας, της νοικοκυράς και της αδερφής. Στις γυναίκες αποδίδονται επίσης τα επαγγέλματα της καθαρίστρας, της εργάτριας, της μοδίστρας, της υφάντρας, της πωλήτριας και της δασκάλας (με αναφορά μια μόνο φορά στη δασκάλα, αν και στο δημοτικό υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί).

Τα άλλα βιβλία μιλούν για διευθυντές, καθηγητές και γυμνασιάρχες και ποτέ για καθηγήτριες και διευθύντριες. Οι γυναίκες στολίζουν το σπίτι, ψωνίζουν, μαγειρεύουν, πλέκουν κλπ., δραστηριότητες για τις οποίες δεν απαιτούνται μαθηματικές γνώσεις, ενώ σε αντίθεση οι άνδρες παρουσιάζονται να εμπορεύονται, να δανείζουν και να δανείζονται, να κάνουν πολύπλοκους μαθηματικούς υπολογισμούς και να ακολουθούν επαγγέλματα που προϋποθέτουν ανώτερα μαθηματικά. Επίσης διαπιστώθηκε ότι κατά τη γυμνασιακή ηλικία η διαφορά επίδοσης των δύο φύλων στα μαθηματικά γίνεται μεγαλύτερη σε βάρος των μαθητριών.

Μια γενικότερη παρατήρηση έκανε ο

Θ.Ν. Μυλωνάς, ο οποίος επισημαίνει ότι, όσο ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα, τόσο τα παιδιά των κατωτέρων κοινωνικών τάξεων συμμετέχουν σε μικρότερα ποσοστά, και μάλιστα αυτό ισχύει περισσότερο για τα κορίτσια. Η διάκριση λοιπόν είναι εναντίον των κοριτσιών της κατώτερης κοινωνικής προέλευσης.

Το κύριο περιεχόμενο των ερευνών, όπως φαίνεται από την παραπάνω αναφορά, είναι η απεικόνιση και η αποκάλυψη της σχολικής πραγματικότητας στην οποία δεσπόζει το πατριαρχικό παράδειγμα (Spender 1981) και η οποία αναπαράγει και παράγει την «επίσημη ιδεολογία» για την εκπαίδευση των κοριτσιών. Οι επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιλογές των κοριτσιών, επομένως, δεν μπορεί να είναι μονάχα αποτέλεσμα προσωπικών τους αποφάσεων. Αντανακλούν εκτός των άλλων επιδράσεων (ταξική προέλευση, οικογένεια, σχολική επίδοση) τη γενική, κοινωνική ιδεολογία για το είδος σπουδών ή επαγγέλματος που θεωρείται «κατάλληλο» για το κορίτσι και που ενισχύεται μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς (Wickan 1983).

Οι Chisholm και Holland (1985) υποστηρίζουν ότι ο όρος «επαγγελματική επιλογή» δεν ισχύει για τις αποφάσεις των κοριτσιών. Δεν φτάνουν σε «συνειδητή» απόφαση να «ακολουθήσουν τους κανόνες», αλλά, μάλλον, επηρεάζονται από την παρατήρηση του άμεσου περιβάλλοντός των και από τα πρότυπα που αυτό προσφέρει. Όπως και τα αγόρια της κατώτερης κοινωνικής τάξης, προσβλέπουν σε παραδοσιακούς εργασιακούς ρόλους, με τη διαφορά ότι, ενώ τα αγόρια έχουν πρόσβαση σ' ένα μεγαλύτερο φάσμα επαγγελμάτων και μάλιστα αρχίζουν να μονοπωλούν και τη νέα τεχνολογία (Blackman 1986), τα κορίτσια συγκεντρώνονται στο γυναικείο επαγγελματικό γκέτο.

Επιπλέον, οι επαγγελματικές προτιμήσεις των κοριτσιών θεωρούνται ως *πραγματικές* επιλογές από τους άλλους (γονείς, εκπαιδευτικός, εργοδότες κλπ.) οι οποίοι φροντίζουν μ' αυτό τον τρόπο να αποφύγουν τον προβληματισμό και πιθανή αντίδραση σ' αυτή την κατάσταση.

Η φαινομενική απροθυμία των κοριτσιών να επιλέξουν μη-παραδοσιακά επαγγέλματα ερμηνεύεται και από τις ίδιες και από τους άλλους με τρόπο ατομικιστικό (θεωρείται *προσωπική τους «προτίμηση»*) και ποτέ δεν τίθεται σε αμφισβήτηση η δομή των ευκαιριών στην οποία κυριαρχούν τα ανδρικά επαγγέλματα. Ακόμα και τα ίδια τα κορίτσια σπάνια θεωρούν την ιδεολογία για τα στερεότυπα των φύλων και την πατριαρχική δομή ως τη βασική εξήγηση για την θέση τους στην επαγγελματική ιεραρχία. Κι αυτό γιατί υπάρχει ένα τεράστιο κενό στη γνώση των σχέσεων μεταξύ φύλου και επαγγέλματος και γιατί αποφεύγεται συστηματικά η παρουσίαση εναλλακτικών τρόπων ζωής (Chisholm & Holland 1986). Είναι ανησυχητικό το γεγονός ότι τα κορίτσια των χαμηλών κοινωνικών τάξεων κατευθύνονται και διοχετεύονται σε τομείς απασχόλησης στους οποίους δεν υπάρχει καμμία προοπτική μελλοντικής εξέλιξης (Blackman 1986).

Οι McLaren (1982), Gaskell (1983) και Wallace (1986) επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι τα κορίτσια «παγιδεύονται» μέσα στις βασικές αντιφάσεις που κρύβει η τοποθέτηση των γυναικών στον τομέα παραγωγής (εργασία) και αναπαραγωγής (οικογένεια), αντιφάσεις που περιστρέφονται γύρω από την οικογενειακή αρένα και τις σχέσεις των δύο φύλων και που αντανακλώνται σε κάθε περιοχή της ζωής τους. Και ενώ πολλά από τα κορίτσια της έρευνάς τους εκφράζουν αρνη-

τικές γνώμες για το γάμο, και ελάχιστες προσδοκίες από την «οικογενειακή ζωή», ωστόσο θεωρούν το γάμο «αναγκαίο κακό».

H J. Holland (1987) επίσης παρατηρεί ότι υπάρχει μια βασική διαφωνία μεταξύ της υποκειμενικής και αντικειμενικής πραγματικότητας στη ζωή των κοριτσιών και μεταξύ των ιδεολογικών και υλικών παραμέτρων μέσα στις οποίες λειτουργούν το εκπαιδευτικό σύστημα και η αγορά εργασίας. Ο βαθμός διαφωνίας εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση των κοριτσιών.

Στην αλληλεξάρτηση των δύο βασικών θεσμών, της οικογένειας (τομέας αναπαραγωγής) και της εργασίας (τομέας παραγωγής) βρίσκεται το επίκεντρο των αντιφάσεων που αντιμετωπίζουν οι νέες. Οι επαγγελματικές τους αποφάσεις, οι οποίες αναμφίβολα σχετίζονται με την αντίληψη που έχουν σχηματίσει για τη δομή των ευκαιριών, μπορούν να θεωρηθούν ως προσπάθειες αντιμετώπισης και λύσης αυτών των αντιφάσεων. Η σύγκρουση που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στο σπίτι και την εργασία, εκφράζεται πιο έντονα στην περίπτωση των κοριτσιών της μεσοαστικής τάξης. Έχοντας φιλόδοξα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά όνειρα σκοπεύουν να καθυστερήσουν το γάμο και ακόμα να συνεχίσουν να δουλεύουν και μετά απ' αυτόν. Αλλά συγχρόνως, πιστεύουν ότι το παιδί χρειάζεται τη μητέρα του τα πρώτα χρόνια, και έτσι αναπόφευκτα θα αναγκαστούν να αποσυρθούν από την αγορά εργασίας. Ακόμα εκφράζουν την άποψη ότι η φροντίδα των παιδιών θα πρέπει να μοιράζεται ανάμεσα στους εργαζόμενους γονείς, αλλά αναγνωρίζουν ότι αυτό δεν συμβαίνει συνήθως. Με ποιον τρόπο λοιπόν να αντιμετωπίσουν αυτές τις αντιφάσεις; ή μήπως όλοι οι δρόμοι οδηγούν στην πατριαρχία;

Ούτε λείπουν βέβαια οι έρευνες και οι

στατιστικές που περιγράφουν και επαληθεύουν την κατώτερη θέση των γυναικών στην αγορά εργασίας. Η μαρτυρία για τις διακρίσεις εναντίον τους είναι κραυγαλέα (Holland, 1981).

Όπως είναι γνωστό, οι γυναίκες περιορίζονται σε ελάχιστους τομείς απασχόλησης που χαρακτηρίζονται αποκλειστικά γυναικείοι. Κι όταν ακόμα καταφέρουν να φτάσουν στο πανεπιστήμιο, είναι εξαιρετικά δύσκολο να ανατρέψουν την πορεία που τις οδηγεί σε παραδοσιακά επαγγέλματα, και στερεότυπους ρόλους.

Οι Chisholm και Woodward (1980) διαπίστωσαν ότι οι πτυχιούχες πανεπιστημίου έχουν πολύ διαφορετικές εμπειρίες και διαφορετική τύχη απ' ό,τι οι άνδρες συμφοιτητές τους, παρόλο που διαθέτουν τα ίδια προσόντα. Και ακόμα, οι νέες που «τόλμησαν» να ακολουθήσουν επαγγέλματα έξω από το γυναικείο γκέτο, συχνά, αναγκάστηκαν να επιστρέψουν σε παραδοσιακή απασχόληση εξαιτίας διακρίσεων, μη-προαγωγής, έλλειψης εμπιστοσύνης από μέρους του εργοδότη κλπ.

Δύο ειδών στερεότυπες αντιλήψεις λειτουργούν στην αγορά εργασίας (Holland κ.ά. 1985): Η πρώτη δημιουργεί ένα διαχωρισμό μεταξύ εργασίας και οικογένειας: Η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι, «ο άνδρας είναι ο υποστηρικτής του σπιτιού». Αυτή η αντίληψη, όμως, αγνοεί το γεγονός ότι η συμμετοχή της γυναίκας στο εργατικό δυναμικό συνεχώς αυξάνεται. Εξάλλου, χωρίς το μεροκάματο της γυναίκας πολλές οικογένειες θα βρίσκονταν σε κατάσταση φτώχειας. Η πραγματικότητα είναι ότι η θέση της, είναι και στο σπίτι και στη δουλειά! Η δεύτερη στερεότυπη αντίληψη δημιουργεί μια διάκριση μεταξύ γυναικείας και ανδρικής απασχόλησης και είναι ριζωμένη στην πραγματικότητα. Είναι γεγονός ότι οι γυναίκες συγκεντρώνονται σ' ένα

πολύ περιορισμένο φάσμα επαγγελμάτων: στους τομείς υγείας και εκπαίδευσης, σε επαγγέλματα γραφείου και σε περιφερειακές βιομηχανίες και λιανικό εμπόριο ως ανειδίκευτες εργάτριες.

Στην Ελλάδα, από 500.000 αγρότισσες, το 70% παρουσιάζονται από την στατιστική υπηρεσία ως «μη εργαζόμενα μέλη της οικογένειας - βοηθοί». Στο δευτερογενή τομέα οι γυναίκες ασχολούνται με την επεξεργασία του καπνού, τις βιομηχανίες ενδυμάτων, υφαντουργίας κλπ. και αμείβονται κατά 38% λιγότερο από τους άνδρες εργάτες. Στον τριτογενή τομέα απασχολούνται στους τομείς υγείας, κοινωνικών υπηρεσιών και εκπαίδευσης και η αμοιβή τους είναι 30% χαμηλότερη από των ανδρών. Αποτελούν το 45% του αριθμού των ανέργων και μόνο το 31,5% του εργατικού δυναμικού (Καραμάνου, 1985). Οι νομικές αλλαγές και τα κυβερνητικά προγράμματα είναι σαν σταγόνες στον ωκεανό της ανισότητας, παρά τις βελτιώσεις των τελευταίων χρόνων. Οι παλιές πατριαρχικές δομές είναι βαθιά ριζωμένες στην ελληνική κοινωνία (Stamiri, 1986).

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών προσεγγίσεων που ερμηνεύουν τον καταμερισμό εργασίας με βάση το φύλο. Η διατήρηση και η αναπαραγωγή των διακρίσεων των φύλων, αρχίζει με την κοινωνικοποίηση στην οικογένεια, ενισχύεται με την δευτερεύουσα και συνεχή κοινωνικοποίηση στο σχολείο, στο γάμο, στην εργασία και υποστηρίζεται από την ιδεολογία. Αυτή η βασική διάκριση των φύλων μπορεί να θεωρηθεί ότι αναπαράγεται και διατηρείται για τους εξής λόγους:

1) εξαιτίας της χρησιμότητας που έχει για το κεφάλαιο η άμισθη οικιακή δουλειά των γυναικών (Molyneux 1979)

2) για την βιολογική αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού από γενιά σε γενιά ή λόγω του ότι οι γυναίκες αποτε-

λούν έναν ευέλικτο στρατό αποθεματικού εργατικού δυναμικού, που προσλαμβάνεται και απολύεται ανάλογα με τις επιταγές του κεφαλαίου και μάλιστα σε πολύ φτηνό κόστος (Beechey 1977, 1978).

Μπορεί επίσης η διατήρηση των διακρίσεων να στηρίζεται:

3) στην αρχή της πατριαρχίας που διατηρείται και αναπαράγεται μέσα από τη δύναμη και τον έλεγχο που ασκείται από τους άνδρες στις γυναίκες (Delphi 1977, 1980)

4) στην αλληλεπίδραση καπιταλισμού και πατριαρχίας (Hartman 1976)

5) στην ύπαρξη βιολογικών διαφορών (Kestenberg 1968, Gelb 1975).

Όλες αυτές οι απόψεις στηρίζονται από ανάλογες ιδεολογίες που η ανάπτυξή τους όμως δεν είναι σκοπός αυτού του άρθρου. Η ιδεολογία βέβαια που προωθείται από τον κρατικό μηχανισμό είναι αυτή της «μητρότητας και θηλυκότητας» και μεταδίδεται μέσα από στερεότυπα μοντέλα που συναντά κανείς στο σχολείο, στην οικογένεια και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η όλη κατάσταση είναι μάλλον απαισιόδοξη, αν και θα έλεγε κανείς ότι τα δικαιώματα που απέκτησαν οι γυναίκες τα τελευταία 50 χρόνια είναι μια ριζική αλλαγή. Ωστόσο, αν σκεφτεί κανείς ότι «οι γυναίκες αποτελούν το μισό πληθυσμό της γης, ότι εκτελούν σχεδόν τα 2/3 των εργατικών ωρών, ότι πληρώνονται το 1/10 του παγκόσμιου εισοδήματος και ότι κατέχουν λιγότερο από το 1/100 της παγκόσμιας περιουσίας» (Tweedie 1980), τότε ο αγώνας μόλις αρχίζει.

Συμπερασματικά, η αναπαραγωγή των στερεότυπων των φύλων δεν περιορίζεται μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά λειτουργεί πρωταρχικά στην οικογένεια, στην αγορά εργασίας και σε άλλους τομείς της ζωής του ατόμου. Ωστόσο, η μεγαλύτερη ερευνητική προσπάθεια συγκεντρώνεται στο χώρο της εκπαίδευσης,

ο οποίος είναι πιο προσιτός και όπου υπάρχουν δυνατότητες για θετική παρέμβαση.

Τα ερευνητικά πορίσματα που αναφέρθηκαν σ' αυτό το άρθρο δείχνουν ότι η επαγγελματική εκλογή των κοριτσιών χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις και αντιφάσεις που δεν εμφανίζονται στα αγόρια, και που περιστρέφονται γύρω από τις διαφορετικές απαιτήσεις στον τομέα αναπαραγωγής και παραγωγής και τους διαφορετικούς ρόλους που τις αποδίδει η πατριαρχική δομή και η καπιταλιστική κοινωνία. Έργο της Εκπαίδευσης και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι να βοηθήσει τα κορίτσια να χειριστούν τη σύγκρουση και αβεβαιότητα με εμπιστοσύνη, και να βρει τρόπους να διευρύνει τις περιορισμένες φιλοδοξίες και επαγγελματικές ευκαιρίες των κοριτσιών.

Μια αντισεξιστική εκπαίδευση, αναμφίβολα, απαιτεί πολλές και ριζικές αλλαγές και πρωταρχικά αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών και ειδικά προγράμματα δράσης και έρευνας. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ειδικότερα, οφείλει να δώσει μια ακριβή εικόνα

της διαφοροποίησης και της ανισότητας που προκύπτει από τα στερεότυπα των φύλων (και από την κοινωνική τάξη).

Απαραίτητη είναι η κριτική εξέταση του άνισου καταμερισμού εργασίας και του τρόπου με τον οποίο το φύλο επηρεάζει την ανάπτυξη των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση. Να βοηθήσει τα κορίτσια να αναπτύξουν κριτική στάση προς τις σεξιστικές διακρίσεις για να μπορέσουν να οραματιστούν ένα μέλλον λιγότερο επιφορτισμένο από «οικιακά καθήκοντα» και περισσότερο σχετικό με τις «προσωπικές τους» ανάγκες. Συγχρόνως, να επισημάνει την ανάγκη για τα αγόρια να λαβαίνουν υπόψη τους τις οικιακές-οικογενειακές υποχρεώσεις στη διαδικασία της επαγγελματικής τους επιλογής.

Για να λειτουργήσει βέβαια η Εκπαίδευση και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μ' αυτόν τον τρόπο, χρειάζεται να βασίζεται σ' ένα κοινωνιολογικό θεωρητικό πλαίσιο και επιπλέον να υποστηρίζεται από το γενικότερο σχολικό «κλίμα» και την ενεργό συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aneshansel, G.S. & Rosen, B.C. "Domestic Roles and Sex Differences in Occupational Expectations". *Journal of Marriage and Family*, Vol. 42, 1980, σελ. 121-131.
- Bayer, A.E. "Marriage Plans and Educational Aspirations." *American Journal of Sociology*, Vol. 75, 1969, σελ. 239-244.
- Beechey, V. "Some Notes on Female Wage Labour in Capitalist Production. *Capital and Class* (3), 1977, σελ. 45-66.
- Beechey, V. "Women and Production: A Critical Analysis of Some Sociological Theories of Women's Work", στο Kuhn, A. & Wolpe, A.M. (eds): *Feminism and Materialism*, 1978.
- Benton, "Education and Politics" στο Holly, D. (ed): *Education or Domination?* London: Arrow, 1974.
- Blackman, S.J. *Doleful Schooling: Youth Labour Market Issues*. GAOC, Working Paper No. 8, 1986, Institute of Education, University of London.
- Bowes & Gintis. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1976.
- Chisholm, L. *Gender and Occupational Choice Processes: American Girls in West Germany*. GAOC, Working Paper No 1, 1984, Institute of Education, University of London.
- Chisholm, L. & Holland, J. "Girls and Occupational Choice: Anti-Sexism in Action in a Curriculum Development Project." *British Journal of the Sociology of Education*, Vol. 7, No. 4, 1986.
- Chisholm & Woodward, D. "The Experiences of Women Graduates in the Labour Market". Στο Deem, R. (ed): *Schooling for Women's Work*. R.K.P. 1980.

- David, M. *The State, the Family and Education*, R.K.P. 1980.
- Deem, R. *Women and Schooling*. London: R.K.P. 1978
- Deem, R. *Schooling for Women's Work*. R.K.P. 1980.
- Delamont, S. *Sex Roles and the School*. London: Methuen, 1980.
- Delphy, C. *The Main Enemy: A Materialist Analysis of Women's Oppression*. WRRC Explorations in Feminism, No 3, 1977.
- Delphy, C. "A Materialist Feminism is Possible." *Feminist REVIEW*, 4, 1980.
- Δημητρόπουλος Ε. *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (β' έκδ.). Θεσ/νικη: Πουρνάρα, 1982.
- Φραγκουδάκη, Α. *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*, 1978.
- Garrison, H. H. "Gender Differences in the Career Aspirations of Recent Cohorts of High-School Seniors" *Social Problems*, Vol. 27, No. 2, 1979.
- Gaskell, J. "The Reproduction of Family Life: Perspectives of Male and Female Adolescents". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 4, No. 1, 1983.
- Gaskell, J.: "Gender and Course Choice: The Orientation of Male and Female Students". *Boston Journal of Education*, Vol. 166, No. 1. 1984.
- Gelb, L.A.: "Masculinity and Femininity" Στο Miller, J.B.: *Psychoanalysis and Women*. Penguin Books, 1975.
- Gettys, L.D. & Cann, A "Children's Perceptions of Occupational Sex Stereotypes". *Sex Roles*, Vol. 7, No. 3, 1981
- Ginzberg et al. *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press, 1951.
- Hartmann, H. "Capitalism, Patriarchy and Job Segregation by Sex. Στο Eisenstein, Z. R. (ed) *Capitalist Patriarchy and the Case of Socialist Feminism* Monthly Review Press, New York, 1979.
- Holland, J. *Work and Women*. London: Bedford Way, Paper No. 6, 1981.
- Holland, J. et al. *A Woman's Place: Strategies for Change in the Educational Context*. GAOC, Working Paper No 4. 1985, Institute of Education, University of London.
- Holland, J. *Girls and Occupational Choice: In Search of Meanings*. GAOC, Working Paper NO 10, 1987. Institute of Education, University of London.
- Hutchings, D. & Clowsley, J. *Why do Girls Settle for Less? Further Education*, 1970.
- Καραμάνου, Α. *Η Ελληνίδα στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα, ΟΑΕΔ, 1985.
- Kelly, A. *Girls and Science: An International Study of Sex Differences in School Science Achievements*. Stockholm, 1978.
- Kelly, A (ed) *The Missing Half*. Manchester University Press, 1981.
- Kelly, Whyte, J. & Smail, B. *Girls into Science and Technology: Final report, GIST*. Department of Sociology, University of Manchester, 1984.
- Kestenberg, J.S. "Outside and inside, Male and female." *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 16 (3), 1968.
- Laws, J.L. "Work aspiration of Women: False Leads and New Starts" Στο Blaxall & Reagan: *Women and the Workplace*, 1976.
- MacDonald, M.: Socio-Cultural Reproduction and Women's Education". Στο Deem, R., 1980, ο.π.
- Marini, M.M. "Sex Differences in the Determination of Adolescent Aspirations: A Review of Research". *Sex Roles*, Vol. 4, No. 5.
- Ματσαγγούρας, Η. «Η Επίδραση των (Ελληνικών) Μαθηματικών Βιβλίων στην Επίδοση των Μαθητριών στα Μαθηματικά». *Νέα Παιδεία*, τ. 22. 1983.
- McLaren, P. "Bein' Tough: Rituals of Resistance in the Culture of Working-class schoolgirls". *Canadian Woman Studies*, Vol. 4 Pt. 1, 1982.
- Μυλωνάς, Θ. «Μερικοί από τους Παράγοντες που Καθορίζουν την Πορεία του Μαθητή στο Σχολείο». *Ν. Παιδεία*, τ. 26, 1983.
- Molyneux, M. "Beyond the Domestic Labour Debate". *New Left Review*, 116, 1979.
- Musgrave, P.W.: "Towards a Sociological Theory of Occupational Choice." *Sociological Review*, 15 (1), 1967.
- Okely, J. "Privileged, Schooled and Finished: Boarding Education for Girls", Στο Ardener, S. (ed) *Defining Females*. Croom Helm, 1978.
- Papalia, D.E. & Tennent, S.S. "Vocational aspirations of early sex-role stereotyping". *Sex Roles*, Vol. 1, 1975.
- Pottler, M.D. & Bain: "Managerial Aspirations of High-School Seniors: A Comparison of Males and Females". *Journal of Voc. Behavior*, Vol. 16.
- Psathas, G. "Towards a Theory of Occupational Choice for Women." *Sociology and Social Research*, 52, 1968.

- Rich, A. *Taking Women's Studies Seriously. On Lies, Secrets and Silence*. Virago, 1980.
- Romm, T. "Interaction of Vocational and Family Factors in the Career Planning of Teenage Girls: A New Developmental Approach." *Interchange*, Vol. 11, No. 1, 1980-81.
- Russel, S. "Learning Sex Roles in the High School." *Interchange*, Vol. 10, No. 2. 1979.
- Shaw, J. "Education and the Individual: Schooling for girls or Mixed Schooling-a Mixed Blessing?" Στο Deem, R. (ed), 1980, ο.π.
- Spear, M.G. "Teachers' attitudes towards girls and technology". Στο Whyte, J. et al. (eds): *Girl Friendly Schooling*. London: Methuen, 1985.
- Spender, D. "Education: The Patriarchal Paradigm and the Response to Feminism", Στο Spender, D. (ed): *Men's Studies Modified*. Pergamon, Oxford, 1981.
- Spender, D. *Invisible Women*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative, 1982.
- Spender and Sarah, E. (eds) *Learning to Lose: Sexism and Education*. London: The Women's Press, 1980.
- Stamiri, E. "The Women's Movement in Greece". *New Left Review*, 158, 1986.
- StanQorth, M. *Gender and Schooling: A Study of Secual Divisions in the Classroom*. London: Hutchinson, 1983.
- Super, D.E. *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Roe, 1957.
- Turner, R.H. *The Social Context of Ambition*. San Francisco: Chandler Publishing Co., 1962.
- Tweedie, J. "When Being a Woman is Sometimes Too Much to Bear". *The Guardian*, 9 June, 1980.
- Walden, R. & Walkerdine, V. *Girls and Mathematics* Bedford Way Papers 8, University of London, Institute of Education, 1981.
- Wallace, C.: "From Girls and Boys to Women an Men: The Social Reproduction of Gender Roles in the Transition from School to (Un)employment". Στο Walker, S. & Barker, L. (eds): *Youth, Unemployment and Schooling*. Milton Keynes: OU Press, 1986.
- Weiner, G. (ed): *Just a Bunch of Girls*. Milton Keynes: OU Press, 1985.
- Wickam, A. "Gender, Schooling and Work". *Boston Journal of Education*, Vol 165 No 3, 1983.
- Wolpe, A. M. *Some Processes in Sexist Education. Explorations in Feminism No. 1*, Women's Research and Resources Center Publications, London, 1977.
- Ζιώγου, Σ-Δεληγιάννη, Β. "Το Στερεότυπο για τους Ρόλους των Φύλων στα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου". *Φιλολόγος*. τ 23, 1981.

Χρυσούλα Κοσμίδου*

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ. ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Επιχειρείται σύντομη ανάλυση των εννοιών «αποτελεσματικός» και «επιτυχημένος» εκπαιδευτικός και αιτιολογείται η προτίμηση στη χρήση του όρου «επιτυχημένος». Γίνεται κατόπιν σύντομη παρουσίαση των απόψεων που είχαν υπεύθυνοι ΣΕΠ από διάφορα μέρη της Ελλάδος καθώς και μερικοί σύμβουλοι του Π.Ι. πάνω σε ορισμένα θέματα που αφορούν τους στόχους του ΣΕΠ και το ρόλο του επιτυχημένου καθηγητή ΣΕΠ. Οι κοινωνικοπολιτικοί περιορισμοί για την επιτυχημένη εφαρμογή του ΣΕΠ δεν αγνοούνται, αλλά η έμφαση στο παρόν άρθρο δίνεται στον καθηγητή ΣΕΠ και το ρόλο του.

Chrysoula Kosmidou*

CAREER GUIDANCE IN SCHOOL; THE TEACHER IN FOCUS

The article begins with a short discussion of the terms "effective" versus "successful teacher" and their implications. A summary of the results of a study addressing the issue "which aims of Career Guidance in Greece are considered most important" as well as "what constitutes a successful Guidance teacher" follows. The study is based on the responses of Guidance coordinators and consultants at the Greek Pedagogical Institute. Issues concerning Information and Self Awareness as aims of Guidance are discussed and an alternative approach to Information is suggested. The main emphasis is placed on the importance of the teacher as an indispensable factor for the implementation of Guidance aims in particular and educational aims in general.

Η Παιδεία έχει κατηγορηθεί επανειλημμένα και από πολλούς για αποτυχία στο έργο της. Η αποτυχία αυτή αποδόθηκε σε διάφορες αιτίες, ανάλογα με τις προθέσεις και τις προσδοκίες που είχε καθένας από τους κριτές ή κατήγορους

της, ως προς τους στόχους και το έργο της. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα ένα σημαντικό ενδιαφέρον για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε διεθνή, εθνικά και τοπικά επίπεδα.

Έτσι, αποτελέσματα πολλών σχετικών

* Η Χ.Κ. είναι πτυχιούχος Αγγλικής Φιλολογίας με μεταπτυχιακό Diploma στο ΣΕΠ από το Hatfield Polytechnic. Επικοινωνία: Σκύρου 52, 113 62 Αθήνα, τηλ. 88.19.230

συζητήσεων, ερευνών και θεωριών σχετικών με καινούριο γνωστικό περιεχόμενο, καινούρια εκπαιδευτική τεχνολογία, νέους τρόπους διοίκησης, επιδιώχθηκε να ενσωματωθούν κατά καιρούς στη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως λέει και ο Garowski (1980, σ. 1) «στην καρδιά αυτής της διαδικασίας είναι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν το πρόγραμμα...» Ο εκπαιδευτικός θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους όρους της Παιδείας. Το ενδιαφέρον λοιπόν πολλών έπεσε στους εκπαιδευτικούς. Σε πολλούς δημιουργήθηκε το ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί «μπορούν να εξοπλιστούν με το ζήλο για μεταρρύθμιση και να δημιουργήσουν καινούρια πρακτική ή να αναδιαμορφώσουν την παλιά» (Deal, 1988, σ. 198).

Τα τελευταία χρόνια ένας συνδυασμός ερευνητικών ευρημάτων και σχετικών επιστήμων εκθέσεων και αναφορών δημιούργησε την «κίνηση των αποτελεσματικών σχολείων» (Deal, 1988), των «χαρακτηριστικών που συνιστούν την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση στα σχολεία» (Kyriakou, 1987, σ. 1) γενικότερα, καθώς και των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν έναν επιτυχημένο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό.

Διασάφηση των Εννοιών «Επιτυχημένος Αποτελεσματικός»

Αν ανατρέξει κανείς στη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει πώς οι όροι «αποτελεσματικός» και «επιτυχημένος» χρησιμοποιούνται συνήθως ως συνώνυμα. Ο Hamachek π.χ. (1969, σ. 341) δηλώνει: «Νομίζω ότι ξέρουμε τι είναι ο ικανός — ή αποτελεσματικός ή καλός ή όπως αλλιώς θέλετε να τον χαρακτηρί-

σετε — εκπαιδευτικός», (βλ. επίσης Conger 1984).

Αποψη μας είναι πως η χρήση όποιας από τις δύο λέξεις αποκαλύπτει τις αντιλήψεις του χρήστη της για το ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς και το ρόλο της παιδείας.

Η λέξη «αποτελεσματικός» π.χ. σημαίνει:¹

- α) το να προκαλέσεις ένα αποτέλεσμα,
- β) το να έχεις τη δύναμη να φέρεις αποτέλεσμα (συνήθως άμεσα)
- γ) το να παράγεις το σκοπίμο ή προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Η λέξη «επιτυχία» ορίζεται ως «η ευνοϊκή περάτωση προσπάθειών» (σ. 1504, όπως γ.)

Η χρήση των δύο λέξεων φαίνεται πως αποκαλύπτει τις αξίες, αντιλήψεις και προθέσεις που έχει κανείς για τη διδασκαλία, τους εκπαιδευτικούς, την παιδεία και τον άνθρωπο γενικότερα.

Έτσι η λέξη επιτυχημένος έχει έννοια ευρύτερη. Η έμφαση είναι μάλλον σε «προσπάθειες» οι οποίες μπορείς να διαρκέσουν όσο χρειάζεται για να φτάσει κανείς σε μια «ευνοϊκή περάτωση». Η λέξη λοιπόν αυτή, επιτρέπει περισσότερη ελευθερία στον ορισμό και στη σκέψη.

Μπορεί π.χ. να συνδυαστεί με στόχους της παιδείας όπως να βοηθήσει τους νέους να αναπτυχθούν σε ελεύθερα, αυτόνομα, υπεύθυνα άτομα με κριτικό λογισμό, με ενδιαφέρον για τα κοινά και για τη βελτίωση του κοινωνικο-οικονομικού, πολιτικού, πολιτισμικού και οικολογικού περιβάλλοντος².

Για την υλοποίηση τέτοιων στόχων μια τέτοια Παιδεία θα πρέπει να είναι δίκαιη και ανθρώπινη, να δημιουργεί ευκαιρίες για όλους τους νέους — ιδίως αυτούς που προέρχονται από στερημένο

1) Πηγές αντίστοιχα α) The New Oxford Illustrated Dictionary, σ. 534, β) Chambers 20th Century Dictionary σ. 412), γ) Encyclopaedic World Dictionary London, Hamly, σ. 512).

2) Για πιο πλήρη ορισμό βλ. Μαρκαντώνη Ι. (Πάπυρος Λαρούς, Μπριτάνικα).

οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον — να αμφισβητήσουν το δεδομένο των 'φυσικών' τους ικανοτήτων, να τους προσφέρει υποστήριξη και κατάλληλες ευκαιρίες να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν το δυναμικό τους και όχι 'απλώς' να αξιολογεί τις κοινωνικές κυρίως ανισότητες με τις γνωστές διαδικασίες και μεθόδους³, με όλες τις βλαβερές συνέπειες για το άτομο και την κοινωνία. Η παιδεία μ' αυτή την έννοια μπορεί να οδηγήσει σ' ένα μέλλον πιο ανθρώπινο, λιγότερο τεχνοκρατικό, και μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική κινητικότητα. Σ' ένα τέτοιο είδος παιδείας η έμφαση είναι στη διαδικασία της μάθησης και όχι σε στενούς στόχους και άμεσα αποτελέσματα, όροι που θυμίζουν διοίκηση επιχειρήσεων.

Η λέξη επιτυχημένος μπορεί να συνδεθεί συνειρμικά μ' ένα τέτοιο είδος παιδείας, ακριβώς γιατί είναι ανοιχτή στην ερμηνεία, δίνει έμφαση σε προσπάθειες και όχι σε άμεσα αποτελέσματα. Η συμπεριφορά του επιτυχημένου εκπαιδευτικού, σύμφωνα μ' αυτή την έννοια της παιδείας, βασίζεται σε βαθιές προσωπικές ιδιότητες μερικές από τις οποίες, κατά τον C. Rogers (1965) είναι συγκρότηση, αποδοχή, και βαθιά κατανόηση του εαυτού και των άλλων. Είναι ο εκπαιδευτικός που θεωρείται ως η «ξεχωριστή ανθρώπινη ύπαρξη που έχει μάθει να χρησιμοποιεί τον εαυτό του αποτελεσματικά για τη διεκπεραίωση ατομικών και κοινωνικών στόχων» (Combs, 1964). Με τέτοιους εκπαιδευτικούς η έμφαση πέφτει περισσότερο στο μαθητή και η μαθησιακή διαδικασία συμβαίνει «σ' ένα κλίμα άνευ όρων σεβασμού, κατανόησης και προσωπικής γνησιότητας» (Rogers, 1983, σ. 174).

Η Morrison (1969) χρησιμοποιεί τη λέξη επιτυχημένος και το λεξιλόγιό της

όπως και οι ορισμοί της σχετικά με τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό υποστηρίζουν το παραπάνω επιχείρημα. Λέει, π.χ. ότι ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός είναι ένας «ευαίσθητος και ενημερωμένος παιδαγωγός» (σ. 156)· είναι ο «παιδαγωγός ο οποίος φροντίζει και ενθαρρύνει τον εαυτό που ανθίζει» (οπ. παρ.). Πιστεύει ότι η πιο μεγάλη στιγμή του επιτυχημένου εκπαιδευτικού έρχεται «όταν βλέπει το μαθητή του να γίνεται ένα άτομο που θέλει να υπερασπισθεί τα Δικαιώματα του Ανθρώπου τόσο, όσο το θέλει κι ο ίδιος. Εκείνη είναι η στιγμή που ο δάσκαλος ξέρει ότι έγινε πετυχημένος» (οπ. παρ. σ. 159).

Η έμφαση συγγραφέων όπως ο Rogers και η Morrison βρίσκεται στην πορεία γίνεσθαι και όχι σε άμεσα αποτελέσματα. Οι στόχοι του επιτυχημένου εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι ευρύτεροι και δεν έχουν αυστηρά χρονικά περιθώρια. Το γενικότερο λεξιλόγιο επίσης τέτοιων συγγραφέων δείχνει την αντίληψη που έχουν για τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό, την παιδεία και το άτομο γενικότερα.

Επομένως αν κανείς πιστεύει ότι το άτομο είναι σε μια πορεία γίνεσθαι· αν πιστεύει ότι αυτή η πορεία είναι δυναμική, μπορεί να μιλάει μόνο για προσπάθειες που έχουν στόχο τη διευκόλυνση της πορείας η οποία μπορεί να έχει ευνοϊκή περάτωση. Σ' αυτή την περίπτωση τείνει μάλλον να χρησιμοποιεί τη λέξη «επιτυχημένος» και, προκειμένου για έρευνα, επιλέγει ένα είδος έρευνας που είναι πιο κοντά στην ποιοτική έρευνα. Την έρευνα φαινομένων σε βάθος.

Η λέξη αποτελεσματικός σχετίζεται με τη «δύναμη» να «προκαλέσει» κανείς «αποτελέσματα» πάνω σ' ένα «αντικείμενο» συνήθως με τρόπο «άμεσο». Φαίνεται λοιπόν πως αυτή η λέξη είναι σύμβολο μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας.

3) Βλ. π.χ. Φραγκουδάκη 1985, όπου και πλούσια βιβλιογραφία.

Φαίνεται δηλ. «μέρος της αντιληπτικής οικογένειας της διοίκησης» (Ball 1987, σ. 3).

Στη βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς πως από το 1900 έχει διεξαχθεί αρκετή έρευνα, ιδίως στην Αμερική — εκπαίδευση εκπαιδευτικών — κυρίως σχετικά με την «αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών» (Brody, 1977, σ. 25), και η «έμφαση είναι σε δεξιότητες και ικανότητες» (Ornstein, 1976, σ. 201).

Η έννοια της αποτελεσματικότητας δημιουργεί ερωτήματα όπως: αποτελεσματικότητα για την υλοποίηση στόχων που θέτουν ποιοί; Και αν «οι στόχοι είναι γνωστοί, ορισμένοι και συμφωνημένοι» (Deal, 1988), ποιοι συμφώνησαν γι αυτούς τους στόχους; Αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τα κριτήρια τίνων; Των εκπαιδευτικών π.χ., των μαθητών, ή σύμφωνα μόνο με τα κριτήρια κάποιων άλλων, ερήμην των παραπάνω κοινωνικών εταίρων; Ποιος είναι αποτελεσματικός πάνω σε ποιόν; Είναι αυτή η αποτελεσματικότητα μετρήσιμη; Αν ναι, με τη χρησιμοποίηση τι είδους έγκυρων μεθόδων και διαδικασιών; Μήπως μετρείται π.χ. σύμφωνα με την «παραγωγικότητα» (Deal, 1988) ή το «προϊόν» (output) (Ball, 1987) των εκπαιδευτικών ή των μαθητών; Και αν είναι έτσι ποιος θα επικαρπωθεί την «υπεραξία» αυτής της «παραγωγικότητας»;

Ο Deal (1988) αναλύει τους λόγους για τους οποίους, κατά τη γνώμη του, οι οργανισμοί λειτουργούν αποτελεσματικά σχολεία και προτείνει να εφαρμόζουν τα σχολεία ακριβώς το μοντέλο των αποτελεσματικών επιχειρήσεων αν θέλουν κι αυτά να είναι αποτελεσματικά.

Μερικές από τις βασικές λέξεις που χρησιμοποιεί στο σχετικό άρθρο του, όπως π.χ. «κόστος», «επιχείρηση», «αποτελεσματικές επιχειρήσεις», «διοίκηση με στόχους», «ξεκαθάρισμα στόχων», «αξιολόγηση», «πρότυπο, στερεότυπο»,

διαχείριση αλλαγών σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς» είναι ενδεικτικές της αντίληψης του συγγραφέα για την αποτελεσματικότητα και θυμίζουν μπηχεριστικά εκπαιδευτικά μοντέλα. Η παιδεία μ' αυτή την έννοια, όπως δηλώνει ο Ball (1987, σ. 15) «υπεραπλουστεύεται σε μετρήσιμες επιτεύξεις».

Τα κριτήρια που συνήθως χρησιμοποιούνται για να μετρηθούν αυτές οι επιτεύξεις και να κριθεί η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών — όσο και των μαθητών — έχουν να κάνουν με νοητική ικανότητα, γνωστικές δεξιότητες, γνώση του περιεχομένου της ύλης, έμφαση στην εξωτερική συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητα. Κοινωνικά και ψυχολογικά γνωρίσματα, αξίες, ωριμότητα και ηθικές δεσμεύσεις, φαίνεται να αγνοούνται, κάποτε με την παραδοχή ότι αυτά είναι σπουδαία γνωρίσματα, αλλά δύσκολο ν' αξιολογηθούν. Όπως σχολιάζει ο Ornstein, αυτό δείχνει μια παληά αλήθεια, πως δηλ. «τα ουσιαστικά πράγματα είναι μερικές φορές άπιαστα και δύσκολο να μετρηθούν». Και έτσι αυτό που συνήθως συμβαίνει είναι ότι αυτοί που ενδιαφέρονται για θέματα αποτελεσματικότητας, προτιμούν ν' αδιαφορούν για «θέματα ουσίας» επειδή η μέτρηση και η αξιολόγηση είναι πιο σημαντικά θέματα γι αυτούς από ό,τι η ουσία των πραγμάτων Γι' αυτό, όπως δηλώνουν ερευνητές σαν τον Ornstein (1976 σ. 202) «ιδιαίτερα σ' αυτό το σημείο, μ' αυτά τα κοινωνικο-ψυχολογικά γνωρίσματα, η έρευνα έχει αποτύχει».

Φαίνεται λοιπόν πως αν κανείς ενδιαφέρεται για αποτελέσματα — μετρήσιμα ή αξιολογήσιμα συνήθως — και θεωρεί ότι το άτομο είναι περίπου ένα αντικείμενο που μπορεί να φορμαρισθεί σ' ένα προκατασκευασμένο καλούπι, αν επίσης πιστεύει ότι αυτό το φορμάρισμα μπορεί να είναι άμεσο ακολουθώντας συνταγές της διοίκησης, χρησιμοποιεί μάλλον τη

λέξη αποτελεσματικός και τείνει να χρησιμοποιεί — προκειμένου για έρευνα — ένα σχέδιο έρευνας που είναι κοντά στη στρατηγική και τις μεθόδους της ποσοτικής έρευνας.

Ολοκληρώνοντας, αν και έχουν γραφεί αρκετά για τις δεξιότητες και τα είδη συμπεριφοράς που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί, α) έχουν γραφεί, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, χρησιμοποιώντας τους όρους αποτελεσματικός και επιτυχημένος χωρίς καμιά διάκριση, β) η περισσότερη απ' αυτή την έρευνα έγινε χρησιμοποιώντας ενδείξεις βασισμένες στην εξωτερική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ο στόχος ήταν η παραγωγή μιας λίστας με είδη συμπεριφοράς, δεξιότητες, ικανότητες, γνωρίσματα των εκπαιδευτικών αυτών, χωρίς κανένα βαθύτερο προβληματισμό πάνω στο τι σημαίνουν αυτά τα γνωρίσματα και χωρίς προσπάθειες — με πολύ λίγες εξαιρέσεις, όπως αυτή του Ryans π.χ. (1964) —, να ερευνήσουν τι πιθανές σχέσεις μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα σε τέτοια είδη συμπεριφοράς ή δεξιοτήτων, και στους εκπαιδευτικούς ως άτομα, και γ) όλη σχεδόν η έρευνα στην περιοχή αυτή διεξήχθη σχετικά είτε με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων γενικώς είτε με την επιτυχημένη συμπεριφορά εκπαιδευτικών κάποιων ειδικοτήτων — π.χ. μουσικής, φιλολογικών μαθημάτων —. Δεν υπάρχουν ευρήματα συγκεκριμένης έρευνας ως προς το θέμα αυτό σ' ένα χώρο της Παιδείας με τόσο ουσιαστικούς όσο και «φιλόδοξους» στόχους, με τόσες δυσκολίες στην υλοποίησή τους και με τόσες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν την υλοποίησή τους όπως είναι ο ΣΕΠ. Και φυσικά δεν υπάρχει σχετική έρευνα για την Ελλάδα ιδιαίτερα. Η Avent (1974) έχει συντάξει ένα κατάλογο με

ιδιότητες των καθηγητών ΣΕΠ. Αυτός όμως δεν βασίζεται σε έρευνα. Όπως λέει η ίδια (σελ. 23) αυτές είναι μερικές «προτεινόμενες ιδιότητες που έχουν παρατηρηθεί σε πετυχημένους καθηγητές ΣΕΠ». Δεν εξηγεί ωστόσο ούτε πώς έχουν παρατηρηθεί αυτές οι ιδιότητες, ούτε από ποιον.

Η Παρούσα Έρευνα

Σε μια γενική προσπάθεια διερεύνησης αυτού του τομέα στην Ελλάδα, απευθύναμε γραπτώς μερικά ανοιχτά ερωτήματα στους υπεύθυνους ΣΕΠ⁴ γιατί κρίθηκε ότι οι άνθρωποι αυτοί από την καθημερινή τους ενασχόληση με το ΣΕΠ και την αμεσότερη επαφή τους με τους καθηγητές που εφαρμόζουν το ΣΕΠ, είναι σε θέση να εκφράσουν απόψεις που σε μεγάλο βαθμό στηρίζονται στην εμπειρία τους, και να προσφέρουν μια συνολική άποψη — αφού υπεύθυνοι ΣΕΠ υπάρχουν σχεδόν σε όλους τους Νομούς — για θέματα που αφορούν τον τομέα αυτό. Στους Καθηγητές ΣΕΠ και Συντονιστές ΣΕΠ, καθώς και στους μαθητές, στους γονείς τους και στους Διευθυντές σχολικών μονάδων είχε απευθυνθεί και ο Δημητρόπουλος (1986, όπου και αντίστοιχη ελληνική βιβλιογραφία) όταν αξιολογούσε τον Προσανατολισμό στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το πώς νοείται η επιτυχία και ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός σχετίζεται με τους γενικότερους στόχους που θεωρεί κανείς σημαντικούς. Και αυτοί με τη σειρά τους αντάνακλουν τις αξίες που έχει κανείς και που καθορίζουν τις αντιλήψεις, τις προθέσεις και τις προσδοκίες από την Παιδεία, το ΣΕΠ, τον εκπαιδευτικό. Τα ερωτήματα που τους απευθύναμε ήταν τρία:

α) Ποιος/Ποιοι από τους στόχους του

4) Και από το χώρο αυτό θα θέλαμε να τονίσουμε την αξία του έργου που προσφέρουν οι υπεύθυνοι ΣΕΠ

ΣΕΠ είναι πια σημαντικός/οί, κατά τη γνώμη σου, και γιατί;

β) Ποιες ιδιότητες χαρακτηρίζουν ένα/- μια επιτυχημένο/η εκπαιδευτικό ΣΕΠ;

γ) Υπάρχουν τέτοιοι εκπαιδευτικοί στην περιοχή ευθύνης σας;

Τα ερωτήματα απευθύνθηκαν και στους 43 υπεύθυνους ΣΕΠ που υπήρχαν μέχρι τις 30-10-87. Απάντησαν 32, ποσοστό 74.41%. Παρακάτω ακολουθεί κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στα ερωτήματα α και β.

Α. Πρώτο Ερώτημα: Στόχοι του ΣΕΠ.

Πίνακας Ι: Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων στο α' ερώτημα⁵

Ιεράρχηση Στόχων του ΣΕΠ

Αυτογνωσία + Πληροφόρηση	Πληροφόρηση	Αυτογνωσία	Λήψη Απόφασης	Μετάβαση + Όλοι οι στόχοι	Αυτογνωσία + Λήψη Απόφασης
11 κέντρα ΣΕΠ	10 κέντρα ΣΕΠ	6 κέντρα ΣΕΠ	2 κέντρα ΣΕΠ	2 κέντρα ΣΕΠ	1 κέντρο ΣΕΠ
Ποσοστό 34,37%	31,25%	18,75%	6,25%	6,25%	3,12%

Από τον πίνακα Ι. φαίνεται πως οι στόχοι που θεωρήθηκαν πιο σημαντικοί είναι η Αυτογνωσία και η πληροφόρηση.

1. Λόγοι Σπουδαιότητας της Αυτογνωσίας ως Στόχου του ΣΕΠ.

Μέσω της Αυτογνωσίας οι μαθητές:

α) Έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τις σωματικές και πνευματικές ικανότητες και ελλείψεις τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις αξίες τους.

β) Έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν το δυναμικό τους και τους στόχους

τους, αλλά και να ενεργοποιήσουν το δυναμικό αυτό.

γ) Θα αποκτήσουν καθαρότερη εικόνα για τον εαυτό τους και υψηλότερη αυτοεκτίμηση.

δ) Θα γνωρίσουν τι θέλουν και θα γίνουν κριτικά σκεπτόμενα άτομα.

ε) Θα μάθουν να είναι πιο ανεξάρτητοι από τις αποφάσεις των γονιών τους.

στ) Θα έχουν μια πιο επιτυχημένη μετάβαση στα επόμενα στάδια της ζωής γενικότερα και στον επαγγελματικό τομέα ειδικότερα.

Από κάποιους υπεύθυνους ΣΕΠ εκφρά-

5. Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι αρκετοί υπεύθυνοι ΣΕΠ δεν παραγνωρίζουν τους ειδικούς όρους και τις απαιτήσεις κάθε ξεχωριστής περιοχής, όπως η ειδική κοινωνικο-οικονομική υποδομή της περιοχής, το οικογενειακό περιβάλλον, οι εμπειρίες των μαθητών και το επίπεδο κοινωνικοποίησής τους. Οι απαιτήσεις ενός μαθητή π.χ., από ένα «καλό» σχολείο, σε μια περιοχή που είναι ανεπτυγμένη κοινωνικοοικονομικά, είναι διαφορετικές από τις απαιτήσεις ενός μαθητή σ' ένα μικρό σχολείο μιας περιοχής που είναι γεωγραφικά και οικονομικά απομονωμένη.

Ο πρώτος χρειάζεται βοήθεια και απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με συγκεκριμένες σπουδές και επαγγέλματα για τα οποία έχει ήδη αποφασίσει, μέσα από τις «γνωστές» διαδικασίες επιλογής, κάτω από την επιρροή του περιβάλλοντος. Ο δεύτερος θα χρειαστεί τις διαδικασίες της Αυτογνωσίας, της Πληροφόρησης και της Λήψης Απόφασης για να μπορέσει πρώτα να διευρύνει τους ορίζοντές του για μια μελλοντική τοποθέτηση και μετά να «καταλήξει σε ειδικές συζητήσεις». Επομένως όλοι οι στόχοι, όπως δηλώνουν είναι εξίσου σημαντικοί. Ύστερα από πολλή σκέψη και προβληματισμό ωστόσο ξεχωρίζουν πως 1-2 στόχοι είναι πιο βασικοί για την υλοποίηση του ΣΕΠ.

ζεται η ανησυχία πως “τελευταία στην Ελλάδα, διαλέγοντας τον εύκολο δρόμο, έχουμε περιορίσει το ΣΕΠ σχεδόν τελείως σ’ ένα στόχο: την πληροφόρηση”. Και εκφράζεται ο φόβος πως “αυτός είναι λάθος δρόμος γιατί η στατική πληροφόρηση, χωρίς προηγούμενο προβληματισμό στον εαυτό μας, είναι άχρηστη αν όχι επικίνδυνη”.

2. Λόγοι Σπουδαιότητας της Πληροφόρησης ως Στόχου του ΣΕΠ.

α) Οι πολλές και συχνές αλλαγές στη δομή του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

β) Η άγνοια των μαθητών για τις δυνάμεις που λειτουργούν στην αγορά εργασίας στην Ελλάδα.

γ) Το γεγονός ότι πολλοί μαθητές, ιδίως αυτοί που ζουν σε αγροτικές περιοχές από μακριά από μεγάλες πόλεις (Αθήνα και Θεσσαλονίκη κυρίως), έχουν πολύ περιορισμένη γνώση σχετικά με τα υπάρχοντα επαγγέλματα.

δ) Η Πληροφόρηση είναι “ασφαλής” στόχος, γιατί ο καθηγητής δεν χρειάζεται να έχει ειδικές γνώσεις φιλοσοφίας π.χ. ή ψυχολογίας και κοινωνιολογίας. Έτσι η Πληροφόρηση δεν είναι “φιλοδοξος” στόχος.

ε) Αυτός ο στόχος είναι πιο πρακτικός και υλοποιείται πιο εύκολα.

στ) Η Πληροφόρηση βοηθάει στην ανάπτυξη του κριτικού λογισμού.

ζ) Χωρίς πληροφόρηση, σε συνδυασμό με την Αυτογνωσία, η Λήψη Απόφασης και η Μετάβαση είναι αδύνατον να υλοποιηθούν.

Β. Ιδιότητες Επιτυχημένων Καθηγητών ΣΕΠ

Στις απαντήσεις τους στο β’ ερώτημα αρκετοί υπεύθυνοι ΣΕΠ θίγουν τα τερά-

στια προβλήματα που αφορούν την οργάνωση και εφαρμογή του ΣΕΠ. Έτσι, σχολιάζουν πως δεν ευθύνονται μόνον οι εκπαιδευτικοί για τη μη επιτυχημένη εφαρμογή του ΣΕΠ. Φταίνει επίσης οι γενικότερες συνθήκες που λειτουργούν στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα και που δεν τους επιτρέπουν να «ξεδιπλώσουν» τον εαυτό τους.

Χαρακτηριστικό επίσης των απαντήσεων είναι ότι οι ιδιότητες των επιτυχημένων καθηγητών ΣΕΠ αναφέρονται κυρίως σαν ιδιότητες τις οποίες πρέπει να έχει ο επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ παρόλο που η ερώτηση αναφερόταν σε υπαρκτές ιδιότητες/χαρακτηριστικά. Αυτό οφείλεται, όπως σχολιάζουν οι ίδιοι, στην έλλειψη σχετικής έρευνας στην Ελλάδα καθώς και της δυνατότητας του υπεύθυνου ΣΕΠ για άμεση παρατήρηση.

Κάτω απ’ αυτούς τους περιορισμούς, οι ιδιότητες που δόθηκαν μπορούν να χωριστούν στις παρακάτω κατηγορίες.

1. Προσωπικά Χαρακτηριστικά

Οι επιτυχημένοι καθηγητές ΣΕΠ πρέπει να

α) έχουν ξεκαθαρισμένες απόψεις, ερευνητικό νου, επιμονή, φαντασία, ευελιξία, υπευθυνότητα, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να μην «κολλούν στο γράμμα του νόμου», και να είναι ενεργητικοί (31,25%)⁶,

β) είναι ζεστοί, ανθρώπινοι, ανοιχτοί, διαφανείς, ευαίσθητοι, ενθουσιώδεις, αυθόρμητοι, ειλικρινείς, υπομονετικοί, φιλικοί, ήρεμοι, προσιτοί, απλοί (18,75%),

γ) είναι μεθοδικοί (18,75%),

δ) είναι αξιόπιστοι, έτσι ώστε να δημιουργούν μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και κατανόησης στην τάξη (15,62%) και

ε) είναι ώριμα και συγκροτημένα άτομα (15,62%).

6. Τα ποσοστά αναφέρονται στον αριθμό των κέντρων ΣΕΠ των οποίων οι υπεύθυνοι ΣΕΠ θεωρούν αυτές τις ιδιότητες απαραίτητες για έναν επιτυχημένο καθηγητή ΣΕΠ

2. Αισθήματα και Στάσεις προς τους Άλλους

- α) Να κατανοούν τις ανάγκες των νέων, να τους πλησιάζουν και να συζητούν τα προβλήματά τους μαζί τους μέσα από πραγματικό διάλογο (18,75%) και
β) Να έχουν πίστη και αγάπη για τον άνθρωπο γενικότερα και για τα παιδιά ειδικότερα (15,62%).

3. Επαγγελματική Συμπεριφορά

Να είναι:

- α) Κοινωνικοί, για να μπορούν να δημιουργούν καλές δημόσιες σχέσεις γενικότερα οι οποίες είναι απαραίτητες για την εφαρμογή του θεσμού (43,75%),
β) συνεργάσιμοι με συναδέλφους, μαθητές, γονείς (15,62%).

4. Διαδικασίες Διδασκαλίας και Τρόποι Συνδιαλλαγής

α) Χαρακτηριστικά Επιτυχημένων Καθηγητών ΣΕΠ ως Παιδαγωγών

Οι επιτυχημένοι καθηγητές ΣΕΠ πρέπει να είναι καλοί παιδαγωγοί με την ευρύτερη έννοια του όρου. Δηλαδή:

- 1) Δεν πρέπει να είναι εκείνοι οι οποίοι θα προσφέρουν τη γνώση στους μαθητές, αλλά εκείνοι οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να συνηθίσουν στο πώς να βρίσκουν τη γνώση και να μάθουν να τη χρησιμοποιούν (6,25%),
2) Τέτοιοι παιδαγωγοί είναι αυτοί που δεν χρειάζονται μύθους για να επιβιώσουν στην τάξη, σαν τους μύθους του «ειδικού» και της «αυθεντίας» (6,25%).
3) Πρέπει να είναι οι παιδαγωγοί οι οποίοι θα βοηθήσουν τους μαθητές να συνηθίσουν στην αβεβαιότητα κάθε είδους γνώσης στη σημερινή εποχή και στο πώς να προσπαθούν για τη βελτίωσή της. Και αυτό «μετατρέπει την εκπαιδευτική πράξη σε ελευθερία» (3,12%),
4) Είναι οι παιδαγωγοί οι οποίοι μπο-

ρούν να μαθαίνουν από τους μαθητές τους όπως οι μαθητές μπορούν να μαθαίνουν από αυτούς (3,12%),

5) Είναι οι παιδαγωγοί που «η γνώση που αφήνουν στα παιδιά από κάθε εμπειρίας συνάντησης, είναι γνώση τρόπου «Ζωής» (3,12%).

β) Χαρακτηριστικά Επιτυχημένων Καθηγητών ως Καθηγητών ΣΕΠ

- 1) Έχουν ευρεία και βαθιά μόρφωση — όπως και ενδιαφέροντα — και ανανεώνουν τις γνώσεις τους (68,75%),
2) Αναγνωρίζοντας την αξία του ΣΕΠ ως μορφωτικού αγαθού για την ανάπτυξη και την πρόοδο του ατόμου και της κοινωνίας, παρόλες τις πολλαπλές τους ευθύνες στο σχολείο, πρέπει να έχουν ενδιαφέρον, αγάπη, πίστη και πάθος για το ΣΕΠ. Πρέπει να είναι πραγματικοί ιεραπόστολοι (59,37%),
3) Πρέπει να μορφώνονται διαρκώς πάνω σε θέματα που αφορούν το ΣΕΠ — π.χ. μελετώντας, παρακολουθώντας σεμινάρια πάνω στο ΣΕΠ — και να αυτομορφώνονται (37,50%),
4) Δεν επηρεάζονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις και είναι ανοιχτοί στην πληροφόρηση την οποία μεταδίδουν αντικειμενικά και αμερόληπτα. Είναι ανοιχτοί στην εμπειρία και έχουν σφαιρική αντίληψη των πραγμάτων (34,37%),
5) Πρέπει να προσπαθούν να δημιουργούν ενδιαφέρον για θέματα ΣΕΠ και στους μαθητές (9,37%),
6) Πρέπει να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν τουλάχιστον ένα μικρό Αρχείο Πληροφόρησης (6,25%),
7) Πρέπει να έχουν κάποια εμπειρία από διάφορα επαγγέλματα και να γνωρίζουν καλά την κοινότητα που περιβάλλει το σχολείο τους (6,25%),
8) Πρέπει να έχουν πείρα στην εκπαίδευση (3,12%)
9) Πρέπει να είναι αρκετά νέοι (35-40)

για να μπορούν να προσεγγίζουν πιο αποτελεσματικά τους νέους (3,12%).

Γ. Ύπαρξη Καθηγητών

Ως προς την γ' ερώτηση, αναφέρεται γενικώς ότι δεν έχουν πολλοί καθηγητές όλα αυτά τα χαρακτηριστικά. Μερικοί έχουν κάποιες από αυτές τις ιδιότητες και άλλοι έχουν κάποιες άλλες. Μερικοί υπεύθυνοι ΣΕΠ δηλώνουν ότι η ύπαρξη τέτοιων καθηγητών ποικίλλει από 5% - 50%. Σ' αυτό το ερώτημα από μερικούς υπεύθυνους ΣΕΠ εκφράζεται η ευαισθησία να κρίνουν συναδέλφους τους, αν και το ερώτημα ήταν πολύ γενικό και δεν ζητούσε αναφορές σε συγκεκριμένα άτομα καθώς και κρίση των ατόμων αυτών για τις ιδιότητές τους.

Ανάλογες απόψεις είχαν και σύμβουλοι του Π.Ι σε σχετικές συνεντεύξεις πάνω στα δύο πρώτα ερωτήματα με τη διαφορά ότι το δεύτερο ερώτημα αναφερόταν σε ιδιότητες που πρέπει να έχει ο επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ. Αυτό οφειλόταν στην έλλειψη άμεσης επαφής των συμβούλων με καθηγητές που εφαρμόζουν το θεσμό.

Ως προς το πρώτο ερώτημα οι απόψεις των συμβούλων αυτών ήταν:

— η Αυτογνωσία είναι ο πιο σημαντικός στόχος του ΣΕΠ γιατί «η Αυτογνωσία ορίζει το πρόβλημα πριν τη λύση του. Πληροφόρηση χωρίς να προηγηθεί Αυτογνωσία είναι σαν να ψάχνεις για λύση όταν δεν ξέρεις ποιο είναι το πρόβλημα».

— η Πληροφόρηση, χωρίς να υποτιμάται η σημαντικότητα και των άλλων στόχων. Πληροφόρηση όμως με «ελεύθερη διερεύνηση της πληροφόρησης ακόμη και εν αγνοία του πληροφορούμενου». Η σημαντικότητα της Πληροφόρησης θεωρείται από άποψη «χρονικής προτεραιότητας».

— Η Αυτογνωσία και η Πληροφόρηση. «Συνεχής μετακίνηση από Πληροφόρηση σε Αυτογνωσία. Ουσιαστικά, δηλαδή, ίσως, είναι ταυτόχρονα αυτά». Με την πληροφόρηση εδώ εννοείται και η «εμβάθυνση σ' αυτό που εντυπωσιάζει». Ανάλυση του μηνύματος που «διεγείρει τη σκέψη των παιδιών», άσκηση της «παρατηρητικότητας σε βάθος» καθώς και «της σκέψης που αναλύει πίσω από τα φαινόμενα τα αίτιά τους».

Ως προς το β' ερώτημα απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι ένας καθηγητής επιτυχημένος στο έργο του θεωρήθηκε να έχει διαλέξει το θέμα του, προκειμένου δε για το ΣΕΠ, «να έχει ζητήσει να αναλάβει τη 'διδασκαλία' του» γιατί έτσι δείχνει πως είναι «ευαισθητοποιημένος» και έχει ενδιαφέρον για το ΣΕΠ, πράγμα που είναι και «βασική προϋπόθεση» για την επιτυχημένη εφαρμογή του. Μερικές ακόμη από τις ιδιότητες που τονίστηκαν είναι ότι ο επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι γνήσιος παιδαγωγός, να ξέρει «ν' ακούει», να μην κατευθύνει τα παιδιά στις αποφάσεις τους, όπως συνήθως γίνεται από τους γονείς κυρίως, αλλά να τα βοηθάει ν' αναπτύξουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους καθώς και υπευθυνότητα για να κάνουν μόνα τους τις επιλογές τους αφού μέσα απ' αυτές τις επιλογές, διαλέγουν στην ουσία «τρόπο ζωής». Θεωρήθηκε επίσης ότι η «παρουσία του πρέπει να είναι συνεχής στο μαθητή». Ακόμη, ο επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ πρέπει να γνωρίζει καλά το αντικείμενό του», να είναι ενημερωμένος και να «συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή» και να μην περιορίζεται σε μια ακαδημαϊκή απομόνωση, και να προσπαθεί να κάνει το «αφηρημένο, αισθητό στοιχείο» έτσι ώστε το πρόβλημα «να οδηγεί σε δράση».

Θίχτηκε επίσης η ανάγκη να αναλαμβάνουν το ΣΕΠ «διαδοχικά όλοι οι

εκπαιδευτικοί σαν μέρος του προγράμματος τους», αφού ο ΣΕΠ προϋποθέτει γνώσεις σε τομείς όπως Ψυχολογία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης καθώς και Αγορά Εργασίας, γιατί αυτά είναι απαραίτητα «στοιχεία που υποδομούν την υποδομή την επιστημονική του κάθε εκπαιδευτικού». Σε σχέση βέβαια με αυτό το τελευταίο θέμα θίχτηκε και το «γενικό κώλυμα» της «γενικής απουσίας μαθησεων υποδομής σε σχολές που παράγουν εκπαιδευτικούς».

Συζήτηση

— Εάν μερικοί από τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης είναι «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε... να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Ν. 1566/85 άρθρο 1) και ειδικότερα α) «να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες...», β) «Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους», γ) «Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας — (αντιστοίχως όπου παραπάνω), για την αποτελεσματικότερη υλοποίησή τους — εκτός από την αναγκαιότητα της ύπαρξης πολλών άλλων όρων — οι ποιότητες τις οποίες προτείνουν οι υπεύθυνοι ΣΕΠ και οι σύμβουλοι του Π.Ι., πρέπει, κατά την άποψή μας, να χαρακτηρίζουν τους εκπαιδευτικούς οποιουδήποτε θέματος. Έτσι το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης που ακολουθεί θ' αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς γενικότερα με κάποιες ειδικότερες αναφορές στους καθηγητές ΣΕΠ (για ανάλογη συζήτηση βλ. Δημητρόπουλος 1982 και 1982α).

Επίσης, αυτές οι ιδιότητες είναι δυνατόν να χωριστούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ιδιότητες οι οποίες αναφέρονται γενικότερα στα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τα οποία θίγονται κυρίως από τους υπεύθυνους ΣΕΠ τους συμβούλους του Π.Ι. οι οποίοι θεωρούν την Αυτογνωσία κυρίως ως τους πιο σημαντικούς στόχους του ΣΕΠ. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις ιδιότητες που αναφέρονται στην κοινωνική ενημέρωση του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σ' αυτά τα χαρακτηριστικά από τους υπεύθυνους ΣΕΠ καθώς και τους συμβούλους του Π.Ι. οι οποίοι θεωρούν την Πληροφόρηση ως τον πιο σημαντικό στόχο.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, σε πολλές περιπτώσεις, θεωρούνται «ο πιο σημαντικός παράγων της αποτελεσματικότητάς τους» (Broadhead 1986, σελ. 58).

Ο Hamachek (1969) δηλώνει ότι ίσως είναι αλήθεια πως «ο καλός εκπαιδευτικός είναι καλός άνθρωπος» και πως «πιθανόν αυτό που χρειαζόμαστε πρώτιστα είναι ευέλκτοι, «ολικοί» (total) εκπαιδευτικοί (σελ. 343).

Ο Stanton (1973) λέει πως «η διδασκαλία είναι καθαρά προσωπικό θέμα και πως αυτός που ασκεί αυτή την τέχνη με πολύ επιτυχία φτάνει σε μια διάκριση μάλλον με το να είναι ο άνθρωπος που είναι παρά με την εφαρμογή αποσπασματικών δεξιοτήτων άλλων «εμπειρογνομόνων εκπαιδευτικών» (σ. 26).

Η Ruth Mischka (1980), στη διατριβή της, σκιαγράφησε προσωπικότητες εκπαιδευτικών οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν ως ιδιαίτερος καλοί ή κακοί από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμπέρανε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκτιμηθεί αρνητικά «είναι αδύνατοι

προσωπικότητες που αντλούν τη δύναμή τους μόνο από την προσαρμογή τους σε κανόνες ανωτέρων περιστάσεων, και ότι νιώθουν πως είναι σημαντικοί με το να λειτουργούν κατ' αυτό τον τρόπο» (9. σελ. 141, στον Vierlinger, 1987, σελ. 48).

Ο Vierlinger (1987), αναφερόμενος στις επιπτώσεις της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και υποστηρίζοντας έτσι τη σπουδαιότητα μιας υγιούς προσωπικότητας, σχολιάζει: «Η σχολική έρευνα που στηρίχτηκε σε ψυχαναλυτικές μεθόδους έδειξε πόσο ευάλωτος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον πειρασμό να ασκήσει εξουσία πάνω στους μαθητές». Και συνεχίζει δηλώνοντας πως: «Το σύστημα της διοικητικής οργάνωσης δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνο για τα προσωπικά ελαττώματα που πολλοί εκπαιδευτικοί φέρνουν στο επάγγελμά τους. Ωστόσο θα πρέπει ν' απαλλαγεί από παράλογους κανονισμούς οι οποίοι δεν αντέχουν, με κανένα τρόπο, στη δοκιμασία ενός εκπαιδευτικού επιχειρήματος και, επιπλέον, εκθέτουν προσωπικά τον εκπαιδευτικό στον πειρασμό να ενεργοποιήσει λανθάνουσες διαστροφές» (σελ. 54).

H C. Wright (1984) λέει πως «η Ιστορία μας έχει δώσει πολλά πρότυπα καλών ή ακόμη τέλειων δασκάλων. Ο Σωκράτης, ο Χριστός και ο Βούδας αντιπροσωπεύουν διαφορετικές απόψεις, και η ατομική τους συνεισφορά ως δασκάλων είναι αναντίρρητη» (σελ. 3).

Στη βιβλιογραφία επίσης — π.χ. Burns (1979, 1982), Combs (1964), Hamacheck (1969), Hopson and Scally (1981), Jersild (1955), Rogers (1965, 1967, 1978, 1983), Ryans (1964) και Stanton (1973) — φαίνεται πως οι καλοί εκπαιδευτικοί όπως όλοι αυτοί που είναι καλοί σε επαγγέλματα ανάλογα (π.χ. σύμβουλοι, θεραπευτές κλπ) έχουν μια θετική αντίληψη για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Ο Combs π.χ. (1955), ορίζει τον

καλό εκπαιδευτικό ως μία «μοναδική ανθρώπινη ύπαρξη η οποία έχει μάθει να χρησιμοποιεί τον εαυτό της με επιτυχία για την πραγμάτωση των ατομικών και κοινωνικών στόχων της».

Υπάρχουν επομένως αρκετές μαρτυρίες που δείχνουν πως το να είναι επιτυχημένος ένας εκπαιδευτικός εξαρτάται πρώτα απ' όλα από τον εαυτό του ως άτομο. Ωστόσο δύο ερωτήματα που είναι δυνατόν να δημιουργούνται απ' αυτό το επιχείρημα είναι:

α) Τι είναι αυτό που κάνει τους επιτυχημένους εκπαιδευτικούς να έχουν τις ιδιότητες που έχουν; Αποψη μας είναι πως χρειάζεται βαθύτερη και λεπτομερέστερη έρευνα η οποία δεν θα στηρίζεται μόνο σε δεδομένα από ερωτηματολόγια και επισκοπήσεις γενικότερα, έτσι ώστε να έχουμε πιο έγκυρες απαντήσεις σχετικά με τέτοια ερωτήματα. Όπως λέει ο Hamacheck (1969) ίσως το επόμενο απαραίτητο πεδίο για έρευνα «είναι στις τάξεις καλών εκπαιδευτικών έτσι ώστε να προσδιορίσουμε, με ό,τι μέσα διαθέτουμε, τι είναι αυτό που τους κάνει καλούς πρώτα απ' όλα» (σελ. 344).

β) Πώς μπορούν να δημιουργηθούν περισσότερες ευκαιρίες για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να αναπτύξουν πιο θετική αντίληψη για τον εαυτό τους και τους άλλους. Όπως λέει ο Hamacheck (1969, σελ. 344) «η βιβλιογραφία η σχετική με την αυτοαντίληψη μας πληροφορεί ότι το πώς νιώθει κανείς για τον εαυτό του μαθαίνεται. Αν μαθαίνεται, μπορεί να διδαχτεί — βλ. επίσης Burns (1979, 1982), Hopson και Scally (1981), Rogers (1983), Stanton (1973) —

Ίσως όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών θάπρεπε να δουν ως πρώτηστη φροντίδα τους «άτομα και όχι δεξιότητες». (Stanton, 1973, σελ. 26). Αυτό βέβαια θα χρειαζόταν μια αλλαγή από το να «διδάσκουμε τους φοιτητές τι να κάνουν, στο να τους βοηθήσουμε να

δουν τον εαυτό τους και τον κόσμο διαφορετικά» (όπ. παραπ.).

O Rogers (1983) υποστηρίζει αυτό το επιχείρημα λέγοντας πως «...αν θέλουμε να έχουμε πολίτες που μπορούν να ζήσουν εποικοδομητικά σ' αυτόν τον κόσμο που αλλάζει καλειδοσκοπικά, μπορούμε να τους έχουμε μόνο αν θέλουμε να γίνουν μαθητές με πρωτοβουλίες και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ... και αυτό το είδος του μαθητή αναπτύσσεται καλύτερα, καθ' όσο ξέρουμε, σε μια σχέση με ένα άτομο που προωθεί και διευκολύνει την ανάπτυξη» (σελ. 134).

Μια τέτοια προσέγγιση συνεπάγεται αλλαγή της έμφασης στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έτσι ώστε η προσωπική ανάπτυξη των ασκούμενων να θεωρείται τουλάχιστον ίσης σπουδαιότητας με τη γνώση της ύλης και τις δεξιότητες διδασκαλίας» (Stanton, 1973, σελ. 28).

Είναι ενθαρρυντικό, κατά την άποψή μας, ότι τέτοια αλλαγή στην έμφαση έχει ήδη αρχίσει να συμβαίνει. Στο Πανεπιστήμιο της Μασσαχουσέτης π.χ., στο Πανεπιστήμιο της Γεωργίας, όπως επίσης κάποιες ανάλογες προσωπικές προσπάθειες έγιναν σε πεντάμηνα σεμινάρια επιμόρφωσης καθηγητών στο ΣΕΠ στην Ελλάδα.

Αυτό δε σημαίνει ότι οι προσπάθειες θάπρεπε να στοχεύουν στην αλλαγή της προσωπικότητας των φοιτητών εκπαιδευτικών. Φιλοσοφικά και ηθικά ερωτήματα δημιουργούνται σχετικά με το αν έχει κανείς το δικαίωμα να προσπαθήσει να αλλάξει την προσωπικότητα κάποιου άλλου για να τον κάνει να λειτουργήσει αποτελεσματικά σ' ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί χειραγώγηση.

Ωστόσο, εκτός εάν πιστέψουμε σε κάποιο μεταφυσικό ντετερμινισμό, είναι και ηθικό και αναγκαίο, κάθε κοινωνία να βοηθήσει τα μέλη της να συνειδητο-

ποιήσουν το υπάρχον δυναμικό τους και να το αναπτύξουν. Άλλωστε, όταν λέμε ότι δε θέλουμε ν' αλλάξουμε τις προσωπικότητες των εκπαιδευτικών, εννοούμε μήπως ότι το είδος της προσωπικότητας που έχουν αντιπροσωπεύει τον πραγματικό τους εαυτό; Η μήπως έχει δίκιο ο R. Laing (1987), όταν λέει: «Θέλω να τονίσω πως η 'ομαλή' 'προσαρμοσμένη' κατάσταση μας είναι πολύ συχνά η παραίτηση της έκστασης, η προδοσία των αληθινών ικανοτήτων μας, ότι πολλοί από μας πετυχαίνουν μόνο να αποκτούν ένα ψεύτικο εαυτό για να προσαρμοστούν σε ψεύτικες πραγματικότητες» (σ. 12).

Ανάλογες απόψεις εκφράζονται και από τους εκπροσώπους του στρουκτουραλισμού (structuralism). Ο P. Ricoeur, π.χ. ονομάζει ότι δεν υπάρχει ελεύθερο άτομο. Η αντίληψη, η σκέψη και το ίδιο το άτομο κατασκευάζεται από τη γλώσσα, «ανήκουμε» στη γλώσσα που έχει ήδη διαμορφωθεί και σχηματισθεί από άλλους πριν φτάσουμε εμείς στην υπαρξιακή σκηνή» (Kearney, 1986, σελ. 94). Έτσι αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο και τον εαυτό μας, όχι με κάποιο ουδέτερο τρόπο, αλλά σύμφωνα με τις προδιαγραφές των αντιλήψεων των προκατόχων μας.

Ο L. Althusser σχολιάζοντας τη φιλελεύθερη άποψη πως το άτομο ελεύθερα επιλέγει αυτό που είναι όπως και το τι θα κάνει δηλώνει πως «το άτομο θεωρείται ως ελεύθερο (υποκείμενο) έτσι ώστε να αποδεχθεί (ελεύθερα) την υποταγή του» (Kearney, 1986, σ. 305).

Ο Foucault (Philp, 1985, σελ. 67) πιστεύει ότι «οι επιστήμες του ανθρώπου έχουν καθιερώσει τα υποδείγματα της 'ομαλότητας'. Το ομαλό παιδί, το υγιές σώμα, το σταθερό μυαλό, ο καλός πολίτης, η τέλεια σύζυγος, ο σωστός άντρας, τέτοιες αντιλήψεις καταδιώκουν τις ιδέες για τον εαυτό μας, και παράγονται και νομιμοποιούνται μέσα από την πρακτική

των εκπαιδευτικών, των κοινωνικών συμβούλων, γιατρών, δικαστών, αστυνομικών και διευθυντών».

Ο Gramsci επίσης (Kearney, 1986, σ. 173). χρησιμοποιεί τον όρο «ιδεολογική ηγεμονία» και στο γραπτό του έργο (Σημειώσεις της Φυλακής) προσδιορίζει τον όρο ως «ένα φαινόμενο σύμφωνα με το οποίο η κυρίαρχη τάξη καταφέρνει να διατηρεί πολιτική δύναμη χειραγωγώντας τη λαϊκή γνώμη». Πιστεύει πως «ο ιδεολογικός έλεγχος της μαζικής συνείδησης έχει γίνει τόσο αποφασιστικός παράγων στη στρατηγική της ταξικής κυριαρχίας όσο ο σωματικός έλεγχος που εξασκείται από νομικό και στρατιωτικό καταναγκασμό» (όπου παρ. 6. 171), και συνεχίζει πως θάπρεπε «ν' ανακρίνουμε τους τρόπους με τους οποίους οι μάζες εσωτερικεύουν την ιδεολογική ηγεμονία της κυρίαρχης τάξης σαν δικό τους σύστημα» (όπ. παρ.). Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτές — καθώς και πολλές άλλες — τις μαρτυρίες ο εαυτός του ατόμου συνήθως «κατασκευάζεται» μέσα από πολλές επιρροές και για πολλές σκοπιμότητες σαν τις παραπάνω, αλλά το άτομο καταλήγει να πιστεύει ότι αυτός είναι ο «φυσικός» του εαυτός, που «ελεύθερα» διάλεξε να είναι. Ωστόσο αν έχουμε επίγνωση των δυνάμεων που λειτουργούν σε μια κοινωνία και επηρεάζουν ή διαμορφώνουν τις προσωπικότητες των ανθρώπων, θα πρέπει να προσπαθήσουμε να τους βοηθήσουμε α) να το συνειδητοποιήσουν αυτό, β) να ξαναποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και γ) να αναπτύξουν το πραγματικό τους προσωπικό δυναμικό αν θέλουμε να συμφωνήσουμε με μια λιγότερο απαισιόδοξη άποψη που εκφράζεται συνήθως από φαινομενολόγους και υπαρξιστές όπως ο

Sartre ο οποίος σχολιάζει πως «κάθε ένας μας είναι υπεύθυνος γι' αυτό που έχει γίνει. Θα μπορούσαμε να είμαστε διαφορετικοί κάτω από τις ίδιες ακριβώς συνθήκες... ο άνθρωπος είναι καταδικασμένος να είναι ελεύθερος» (Kearney 1986, σ. 56) καθώς και ότι «εφευρίσκουμε τους εαυτούς μας στην πορεία. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργούμε την ταυτότητά μας μέσα από τις αποφάσεις και τις πράξεις μας». Έτσι, με κατάλληλη βοήθεια μπορούν οι άνθρωποι να βελτιώσουν τη βιογραφία⁷ τους όπως και την ιστορία της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν.

Το να αφιερωθεί πολλή προσπάθεια και ενέργεια για την απελευθέρωση του δυναμικού του κάθε ατόμου είναι υποχρέωση για μια κοινωνία που ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων των νέων. Πολλές μαρτυρίες δείχνουν πως αυτό είναι δυνατό μόνο με τη συνάντηση και επαφή με πραγματικούς παιδαγωγούς. Όπως λέει ο G. Rogers (1983, σελ. 132). «... Δουλεύουμε σκληρά να απελευθερώσουμε την απίστευτη ενέργεια του ατόμου και του πυρήνα του ατόμου. Αν δεν αφιερώσουμε ίση ενέργεια — ναι, και ίσα χρηματικά ποσά — στην απελευθέρωση του δυναμικού του κάθε ανθρώπου τότε η τεράστια διαφορά ανάμεσα στο επίπεδο μέσων φυσικής ενέργειας και μέσων ανθρώπινης ενέργειας θα μας καταδικάσει σε μια παγκόσμια καταστροφή που μας αξίζει».

Η δεύτερη ευρύτερη κατηγορία των απαντήσεων, όπως ήδη αναφέρθηκε, περιλαμβάνει τις ιδιότητες που σχετίζονται με την ενημέρωση του εκπαιδευτικού σχετικά με το τι συμβαίνει στην ευρύτερη και στενότερη ανθρώπινη κοινότητα. Αυτή η κατηγορία σχετίζεται με το ρόλο της πληροφόρησης σήμερα. Η

7. Δανείζομαι τον όρο από τον Sartre (Laing, 1987, σ. 120) επειδή οι όροι «προσωπικότητα», «εαυτός» ή «ταυτότητα» είναι ανοιχτοί σε πολλές ερμηνείες σύμφωνα με την προσέγγιση που μπορεί να έχει κανείς σ' αυτά τα θέματα.

πληροφόρηση είναι δύναμη. Όμως το πρόβλημα είναι δύναμη για ποιόν;

Οι Rifkin και Howard (1985) σχολιάζουν πως στην πραγματικότητα έχουμε μια «μονόδρομη ροή πληροφοριών» και πως «τα ινστιτούτα πληροφόρησης και επικοινωνίας — στον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα — μετατρέπονται σε γιγαντιαία γραφειοκρατικά κέντρα που εξασκούν τεράστια δύναμη στη ζωή κάθε Αμερικανού» (σ. 184). Και συνεχίζουν, «αρκετά περίεργα φαίνεται πως όσο περισσότερες πληροφορίες έχουμε στη διάθεσή μας, τόσο λιγότερο καλά πληροφορημένοι γινόμαστε. Οι αποφάσεις γίνονται όλο και πιο δύσκολες, και ο κόσμος μας φαίνεται πιο συγκεχυμένος από ποτέ. Οι ψυχολόγοι αναφέρονται σ' αυτή την κατάσταση σαν "πληροφοριακή υπερφόρτιση" [που είναι] μια καλοβαλμένη κλινική φράση πίσω από την οποία κρύβεται ο Νόμος της Εντροπίας».⁸

Ο P. Hoyt, ένας Αμερικανός εκδότης με πολλή επιρροή, λίγους μήνες μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο δήλωσε μεταξύ άλλων: «... ένας πολιτισμός που δεν είναι πληροφορημένος, δεν μπορεί να είναι ελεύθερος και ένας κόσμος που δεν είναι ελεύθερος δεν μπορεί να επιβιώσει» (Schiller 1977, σ. 106). Και ο Schiller συνεχίζει: «... ωστόσο αυτή η ρητορική για ελευθερία συνοδευόταν από ισχυρές οικονομικές δυνάμεις που χρησιμοποιούσαν μια επιδέξια πολιτική και εννοιολογική στρατηγική» (όπ. παραπ.).

Ο Schiller μας πληροφορεί επίσης πως, μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο, μεγάλοι δημοσιογραφικοί και εκδοτικοί οργανισμοί, με την υποστήριξη της βιομηχανίας γενικώς καθώς και ινστιτούτων όπως η UNESCO οργάνωσαν μια αξιολογική

τη πολιτική εκστρατεία για να «ανυψώσουν το ζήτημα της ελεύθερης ροής πληροφοριών στο ύψιστο επίπεδο εθνικής και διεθνούς αρχής. Αυτό συγκέντρωσε την κοινή γνώμη στην υποστήριξη ενός εμπορικού στόχου που ήταν εκφρασμένος σαν ηθική προσταγή» (1977, σ. 108).

Ο Gerbner (1977) σχολιάζει πως ένα σημαντικό δίλημμα είναι το ότι «όπως ακριβώς η γνώση μπορεί να δώσει εξουσία, έτσι και η εξουσία δημιουργεί και χρησιμοποιεί τη γνώση για τους δικούς της σκοπούς. Κοινωνικοί οργανισμοί, κοινωφελή ιδρύματα, κυβερνήσεις, δίκτυα μετάδοσης πληροφοριών, εκδοτικοί οίκοι, και εκπαιδευτικά ινστιτούτα έχουν ένα σταθερά αυξανόμενο ρόλο στη διαμόρφωση του συμβολικού περιβάλλοντος» (σ. 199). Ο Gerbner επίσης υποστηρίζει ότι εξουσίες όπως η νομοθετική, εκτελεστική, τα δικαστικά σώματα, δ/ντές, η αστυνομία και ο στρατός, έχουν νόμιμη ισχύ να επιβάλλουν τις απαιτήσεις τους στους μεταδότες πληροφοριών και δηλώνει ότι «σε μια δομή η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλή συγκεντρωτική μαζική παραγωγή όπως αυτή της σύγχρονης επικοινωνίας, 'ελευθερία' είναι το δικαίωμα των διαχειριστών να αποφασίζουν τι θα ειπωθεί στο κοινό» (όπ. παραπ.).

Αυτή η άποψη υποστηρίχθηκε και σε μια εκπομπή του BBC 2 στις 31-5-88. Ο τίτλος της εκπομπής ήταν «Κράτος και Κοινωνία» και την παρουσίασε ο καθηγητής (Professor) του Ανοιχτού Πανεπιστημίου Stuart Hall. Το τελικό ερώτημα που απευθυνόταν στο ακροατήριο ήταν αν το κράτος έχει το δικαίωμα να ελέγχει ποιες πληροφορίες μπορεί να μάθει το

8. Ο «Νόμος την Εντροπίας» είναι ο β' νόμος της Θερμοδυναμικής, ο οποίος λέει ότι «κάθε φορά που η ενέργεια μετατρέπεται από μια μορφή σε μια άλλη «απαιτείται, μια ορισμένη τιμωρία». Αυτή η τιμωρία είναι η απώλεια ορισμένου διαθέσιμου ποσού ενέργειας για να εκτελεστεί μια ορισμένη εργασία στο μέλλον. «Εντροπία είναι ένα μέτρο του ποσού ενέργειας που δεν μπορεί πλέον να μετατραπεί σε εργασία» (Rifkin και Howard, 1985, σ.σ. 44-45).

κοινό και ποιες όχι. Χρησιμοποιώντας παραδείγματα από το χειρισμό εκπομπών από τα μαζικά μέσα σχετικά με τον πόλεμο στα νησιά Φόκλαντ και τη σχετική διαστρέβλωση πληροφοριών, δήλωσε ότι το δίλημμα υπάρχει ανάμεσα στο δικαίωμα των ανθρώπων να μάθουν και στο δικαίωμα του κράτους να ελέγχει τη ροή πληροφοριών.

Όσον αφορά το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, τα τελευταία χρόνια είχαμε την ίδια εμπειρία σε πολλά μέρη του κόσμου, αφότου άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην πληροφόρηση που αφορά την Τεχνική Εκπαίδευση. Μ' αυτή τη μονομερή έμφαση είναι φυσικό να επηρεαστούν αρκετοί μαθητές, ιδίως αυτοί που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, και να «επιλέξουν» σπουδές και επαγγέλματα που θα τους κατευθύνουν σε ειδικούς τομείς της αγοράς εργασίας στους οποίους οι εργοδότες χρειάζονταν και χρειάζονται εργατικό δυναμικό.

Βέβαια δεν μπορεί να αρνηθεί κανείς εύκολα σήμερα την ανάγκη κάποιας συσχέτισης της εκπαίδευσης με τη οικονομία μέσα στα όρια ενός ευρύτερου οικονομικού προγραμματισμού. Χρειάζεται όμως ιδιαίτερη προσοχή για να μην παρυσυρθεί κανείς σε επικίνδυνες υπεραπλουστεύσεις και αντιφάσεις. Μια υπεραπλούστευση είναι το επιχείρημα πως πρέπει να ενημερώνεται ο μαθητής σχετικά με μελλοντικές προβλέψεις για να στραφεί ή να αποστραφεί από ανάλογα επαγγέλματα. Ένα τέτοιο επιχείρημα ωστόσο σχετίζεται με τα παρακάτω προβλήματα:

α) Τη δυνατότητα πρόβλεψης. Στις σύγχρονες κοινωνίες είναι δύσκολο να γίνουν ασφαλείς προβλέψεις για την μακροπρόθεσμη προσφορά και ζήτηση στην αγορά εργασίας ώστε να ενημερωθεί ο μαθητής πάνω σε συγκεκριμένες τάσεις. Ο γρήγορος ρυθμός των τεχνολο-

γικών αλλαγών, αστάθμητοι παράγοντες της εθνικής και διεθνούς οικονομίας, διαφορετικές επιλογές των διαδοχικών κυβερνήσεων στον πολιτικό και οικονομικό τομέα, κορεσμός παλαιότερων ειδικοτήτων και δημιουργία νέων (βλ. π.χ. Cetron και O, Toole, 1982) είναι μερικοί από τους λόγους οι οποίοι καθιστούν δύσκολη —αν όχι και επικίνδυνη την προβλεψιμότητα των μελλοντικών εξελίξεων.

β) Το ρόλο της εκπαίδευσης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης, με τους επίσημα εκφρασμένους γενικούς και ειδικότερους σκοπούς και στόχους της φαίνεται πως είναι όχι η επαγγελματική εξειδίκευση του μαθητή, αλλά η σε βάθος και πλάτος μόρφωσή του που θα τον βοηθήσει να αναπτυχθεί σε ελεύθερη προσωπικότητα με κριτική σκέψη έτσι ώστε να κάνει ελεύθερα επιλογές που θα ικανοποιούν τόσο τον ίδιο όσο και το κοινωνικό σύνολο. Επομένως η ενδεχόμενη χρησιμοποίηση και υπεραπλούστευση της εκπαίδευσης άμεσα ή έμμεσα, ως φορέα επαγγελματικής προετοιμασίας ή και εξειδίκευσης των νέων παρουσιάζει αντίθεση ανάμεσα στους θεωρητικά δηλωμένους στόχους της και στην καθημερινή της πρακτική.

Από τον παραπάνω προβληματισμό φαίνεται πως ο καλός εκπαιδευτικός γενικότερα και ο επιτυχημένος καθηγητής ΣΕΠ ειδικότερα, θάπρεπε να ενδιαφέρεται όχι μόνο για την πληροφόρηση των μαθητών επειδή η πληροφόρηση είναι δύναμη, αλλά να σκεφθεί σοβαρά πάνω σε θέματα που αφορούν αυτή τη δύναμη. Δύναμη για ποιον παραδείγματος χάριν; Ποιοι είναι αυτοί οι οποίοι αποφασίζουν για το ποιες πληροφορίες είναι σχετικές και πρέπει να μεταδοθούν και πώς επιλέγονται αυτοί; Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής πληροφοριών οι οποίες θεωρούνται σχετικές με τις ανάγκες των νέων; Πώς οργανώνονται και παρουσιάζονται

αυτές οι πληροφορίες και για ποιους λόγους; Τέτοια ερωτήματα σχετίζονται με την κοινωνιολογία της γνώσης (Young 1971) και κάθε υπεύθυνος εκπαιδευτικός πρέπει να τα λάβει σοβαρά υπόψη του.

Μια Εναλλακτική Δυνατότητα

— Το ζήτημα που τίθεται στο τέλος της παραπάνω συζήτησης αφορά προβλήματα που σχετίζονται ειδικότερα με τη επιλογή, οργάνωση και μετάδοση γνώσης και πληροφοριών.⁹ Αφού υπάρχουν λοιπόν τόσα προβλήματα σχετικά με την 'ελεύθερη' ροή πληροφοριών ποια είναι η εναλλακτική λύση; Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η άγνοια είναι ευλογία; Κατά την άποψή μας, αυτό είναι αδύνατο επειδή το να πληροφορείται κανείς δεν είναι μόνο δικαίωμα, αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε υπεύθυνο πολιτικό άτομο. Άλλωστε με το να αποφύγει κανείς το μήνυμα δεν το καταργεί. Αυτό εξακολουθεί να υφίσταται και μπορεί πάντα να φτάσει πολλούς ανυποψίαστους ανθρώπους. Άποψή μας είναι, ότι μια εναλλακτική δυνατότητα για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος είναι η προσπάθεια κάθε εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της δικής τους κριτικής ενημέρωσης και την παροχή βοήθειας στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Αν αυτό επιχειρήθηκε από το Σωκράτη στη δική του εποχή, είναι περισσότερο από αναγκαίοτητα στις σημερινές πολύπλοκες κοινωνίες.

Θα συμφωνούσαμε λοιπόν με τον Eco (1986) ότι «η μάχη για την επιβίωση του ανθρώπου ως υπεύθυνου όντος στην Εποχή των Επικοινωνιών δεν κερδίζεται εκεί όπου αρχίζει η επικοινωνία, αλλά εκεί που φτάνει» (σελ. 142). Μ' αυτό εννοεί ότι από το ν' αποφύγουμε το μήνυ-

μα, θάταν καλλίτερο ν' ασχοληθούμε — ιδίως οι διανοούμενοι και οι εκπαιδευτικοί όπως ο ίδιος δηλώνει — μ' ένα είδος «ανταρτοπόλεμου» και να μη χάνουμε σχεδόν κανένα μήνυμα το οποίο θάπρεπε ν' αναλύουμε μαζί με άλλους. «Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός που καταφέρνει να κάνει ένα ορισμένο ακροατήριο να συζητήσει το μήνυμα που λαμβάνει θα μπορούσε να αντιστρέψει το νόημα αυτού του μηνύματος. Ή να δείξει ότι το μήνυμα μπορεί να ερμηνευθεί με διαφορετικούς τρόπους». (σ. 143). Μ' αυτό δεν εννοεί ο Eco ένα άλλο «πιο φοβερό», όπως το αποκαλεί, είδος ελέγχου της κοινής γνώμης. Προτείνει ένα είδος δράσης για να βοηθηθεί το ακροατήριο να γίνει πιο υπεύθυνο, να αναπτύξει την «κριτική του δεκτικότητα» και να ελέγχει το μήνυμα και τις πολλαπλές δυνατότητες ερμηνείας του. «Στην ανώνυμη θεότητα της Τεχνολογικής Επικοινωνίας η απάντησή μας θα μπορούσε να είναι: 'Όχι το δικό Σου, αλλά το δικό μας θέλημα γεννηθήτω'» (σ. 144, οπ. παραπ.). Σαν ένα αναγκαίο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση προτείνει την προσπάθεια να αλλάξουμε τα παιδιά από παθητικούς καταναλωτές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε ενεργητικούς πρωταγωνιστές μιας «κριτικής προσπάθειας» (Eco, 1979, σελ. 16).

Αυτή η παθητικότητα, κατά τους Hinkemeyer και Langerbach (1972), οφείλεται σε μια «στοιχειώδη αλήθεια» η οποία είναι ότι «η δασκαλοκεντρική παιδεία παράγει διανοητικούς ευνούχους, βρέφη που με κλειστά μάτια ψηλαφίζουν για να βρουν τη ρώγα της ευχαρίστησης και της διαφώτισης» (σελ. 29).

Ο Eco υποστηρίζει ότι η πραγματική παιδεία δεν θάπρεπε να διδάσκει τους νέους να εμπιστεύονται το σχολείο. Θά-

9. Για μια κατατοπιστική ενημέρωση πάνω στο θέμα αυτό βλ. και Κασσωτάκης, 1983.

πρεπε μάλλον να εκπαιδεύει τους νέους «να ασκούν κριτική στα σχολικά βιβλία και να γράφουν τα δικά τους βιβλία. Έτσι συνέβαινε στην εποχή του Σωκράτη, και δε βλέπω κανένα λόγο παραίτησης απ' αυτή την τακτική» (Eco, 1979, σελ. 22). Τέτοιες απόψεις σχετικά με την επικινδυνότητα της παρεχόμενης γνώσης όταν δεν ξέρει πώς να την αξιολογήσει ο ενδιαφερόμενος, απηχούν αντίστοιχες απόψεις του Πλάτωνα ο οποίος — με αφορμή τους σοφιστές — παραλληλίζει στον Πρωταγόρα τη γνώση αυτή με την επικίνδυνη τροφή.

Ο Eco υποστηρίζει ακόμη ότι το πρωταρχικό καθήκον ενός εκπαιδευτικού θάπρεπε να είναι αν όχι να πει στο μαθητή «Μη με εμπιστεύεσαι!», τουλάχιστον να πει, «Εμπιστέψου με Μόνο μέσα σε κάποια λογικά όρια» (1979, σ. 16). Ωστόσο προβληματίζεται με το αν οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι να κάνουν κάτι τέτοιο και λέει. «Δε νομίζω, γενικώς τουλάχιστον». Στο ίδιο άρθρο του προτείνει στους ανθρώπους να «ανοίξουν το διακόπτη» της κριτικής τους ελευθερίας και όχι να «κλείσουν το διακόπτη» των καναλιών επικοινωνίας. Να γίνουν δηλ. αναγνώστες / παραγωγοί εννοιών μετά από ενεργό συνδιαλλαγή και διαπραγμάτευση με το μήνυμα και όχι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, μηνυμάτων και εννοιών. Αυτή η αντίληψη για την επικοινωνία χρησιμοποιεί της μεθόδους της σημειολογίας (κυρίως του Saussure) και θεωρεί την επικοινωνία «παραγωγή και ανταλλαγή εννοιών» (Fiske, 1982, σελ. 2). Ο Barthes (1972) προτείνει μια επαναστατική «σημειοκλαστική» ανάγνωση των μηνυμάτων, την οποία ο Stuart Hall (1973β) θεωρεί «αντιστασιακή».

Γιατί δύναμη δε δίνει η πρόσβαση και μόνο στην πληροφόρηση. Πραγματική δύναμη δίνει η ικανότητα που αναπτύσσει κανείς να διακρίνει «από το χάος της

πληροφόρησης με την οποία βομβαρδίζεται» (Κοσμίδου 1985, σ. 69) ποιες πληροφορίες είναι σχετικές με τις ανάγκες του καθώς και τον τρόπο και τους λόγους για τους οποίους μπορεί να διαστρεβλωθεί κάθε είδος πληροφορίας. Επίσης στη σημερινή εποχή της έκρηξης και της παλαιώσης των γνώσεων και των πληροφοριών, στην εποχή της ηλεκτρονικής βιομηχανίας πληροφόρησης, δύναμη δίνει και η ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων που θα καταστήσουν το άτομο ικανό να βρίσκει τις πηγές πληροφόρησης και να επιλέγει τις πληροφορίες που του χρειάζονται.

Στην Ελλάδα, όπως και στις περισσότερες χώρες του κόσμου φαίνεται πως η αντίληψη της Πληροφόρησης ως στόχου του ΣΕΠ είναι πιο κοντά στο μοντέλο επικοινωνίας που βασίζεται στη θεωρία των Shannon και Weaver (1949), καθώς και στις παραλλαγές του όπως του Lasswell (1948), του Newcomb (1953) και του Gerbner (1956)

Αυτά τα μοντέλα δίνουν έμφαση στη διαδικασία της επικοινωνίας και στην αποτελεσματικότητά της και όχι στη σημασία του μηνύματος. Θεωρείται ότι η σημασία του μηνύματος εμπεριέχεται στο μήνυμα, σύμφωνα με τις προθέσεις του πομπού. Ο λήπτης είναι ο παθητικός δέκτης που «απλώς» θα αποκωδικοποιήσει το μήνυμα. Δεν είναι καθόλου ο ενεργητικός αναγνώστης που μπορεί να δημιουργήσει έννοιες διαφορετικές από αυτές που θέλει ο πομπός. Γιαντό — σύμφωνα μ' αυτά τα μοντέλα επικοινωνίας — το μήνυμα είναι αποτελεσματικό, αν έχει παρατηρήσιμη και μετρήσιμη αλλαγή στο δέκτη. Αυτή η αλλαγή προκαλείται από αναγνωρίσιμα στοιχεία στην πορεία της επικοινωνίας και επομένως όταν η αποτελεσματικότητα του μηνύματος δεν είναι η επιθυμητή θεωρείται αποτυχία της επικοινωνίας και επιχειρούνται ανάλογες διορθώσεις. Όπως παρα-

τηρεί ο Fiske (1982), αυτά τα μοντέλα, ιδίως το μοντέλο του Lasswell [*Ποιος, λέει Τι, με ποιο κανάλι σε ποιον, με τι αποτελέσματα*] έχουν υιοθετηθεί από τους διαφημιστές και τα περισσότερα μαζικά μέσα επικοινωνίας. Φαίνεται όμως πως και στην εκπαίδευση αυτό είναι το μοντέλο που εφαρμόζεται κατά τη μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών.

Ωστόσο χωρίς την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανεύρεσης και ενεργητικής ανάγνωσης πληροφοριών οι μαθητές, ακριβώς επειδή χρειάζονται πληροφόρηση, είναι δυνατόν να πέσουν θύματα αυτών που, συνειδητά ή ασυνειδητά ως προς τις κοινωνικές συνέπειες τέτοιων πράξεων, θα τους οδηγήσουν μέσω της πληροφόρησης — του ΣΕΠ κυρίως — σε εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς δρόμους που ενδιαφέρουν ορισμένους εμποδίζοντας έτσι, έμμεσα όσο και αποτελεσματικά, την κοινωνική κινητικότητα.

Η άποψη ότι η πληροφόρηση είναι πιο «εύκολος» στόχος ενώ η Αυτογνωσία είναι δύσκολο να εφαρμοσθεί γιατί χρειάζεται γνώσεις φιλοσοφίας, ψυχολογίας ή κοινωνιολογίας που είναι «πράγματα δύσκολο να κατανοηθούν από την πλειοψηφία των καθηγητών», εγείρει θέματα που έχουν σχέση με το εύρος και το βάθος των γνώσεων (Berstein, 1975) που έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο από την προετοιμασία τους στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα — θέμα το οποίο θίχτηκε ήδη από σύμβουλο του Π.Ι στη συνέντευξή μας — όσο και την, συνήθως, ανύπαρκτη μετεκπαίδευσή τους και την αυτομόρφωσή τους. Όποια και νάναι η αιτία δείχνει την αποξένωση του εκπαιδευτικού από τον ευρύτερο ρόλο του παιδαγωγού και την εξειδίκευσή του ως μεταδότη γνώσεων κυρίως.

Αν η ανάπτυξη του κριτικού λογισμού είναι αναγκαίος στόχος για όλη την παιδεία, για το ΣΕΠ θάπρεπε να είναι προϋπόθεση. Το να τονίζει κανείς μόνο την

αναγκαιότητα της πληροφόρησης που πρέπει να «προσφέρεται» στους μαθητές διαιωνίζει την παθητικότητα των μαθητών καθώς και τις άνισες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σ' αυτούς που έχουν τη δύναμη να διάμορφώσουν τις πληροφορίες, ή απλώς (;) να τις βρίσκουν και να τις «προσφέρουν», και στους αδύναμους που τις δέχονται.

Όσο δύσκολος ή ακόμη και ιδεαλιστικός και αν φαίνεται ένας τέτοιος στόχος σε μερικούς, είναι αναγκαίος σήμερα. Όχι μόνο για την επιβίωση του ανθρώπου ως ελεύθερου όντος και για την κοινωνική πρόοδο γενικότερα. Είναι αναγκαίος στόχος και για την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική αγορά εργασίας.

Ο Silberman, (1970) τονίζει ότι τα παιδιά που άρχισαν το σχολείο ίσως να εργάζονται ακόμη το 2.030, και πιστεύει ότι πρέπει να προετοιμάσουμε τους μαθητές πιο κατάλληλα για το μέλλον.

Ο Counts, (1958), δηλώνει πως «ο εξαπλούμενος βιομηχανικός πολιτισμός της Δύσης δημιούργησε φόβο σε πολλούς ανθρώπους για το αν ο άνθρωπος έχανε τον έλεγχο της μοίρας του (Curry and Brooks, 1971, σ. 10)

Ο Diebold (1966) προμηνύει ότι σαν αποτέλεσμα της σύγχρονης αυτοματοποίησης της Πληροφορικής θα έρθει ένα εντελώς καινούριο περιβάλλον που θα δημιουργήσει μεγάλες ανθρώπινες και κοινωνικές αλλαγές.

Γράφοντας για τις ανακαλύψεις στην επιστήμη της γενετικής — στην ευγονία ιδιαίτερα — ο Glass (1967) προμήνυσε ένα μέλλον στο οποίο πολλές αξίες και ηθικοί κανόνες του παρόντος θα ξεπεραστούν και κάλεσε τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα να επαγρυπνούν αν θέλουμε «μια επιστημονική κοινωνία να είναι δημοκρατική και να παραμείνει δημοκρατική...» (σ. 14).

Ο O'Toole (1983) προβλέπει πως «Ο

εργάτης του μέλλοντος δεν είναι ο χειρωνακτικός εργάτης που φαντάζονται οι επαγγελματιολόγοι, αλλά ένας 'επικοινωνικός δεδομένων' με βαριές υπευθυνότητες — τεχνικές και ηθικές — που απαιτούν την κρίση και τις αναλυτικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν το άτομο που έχει ευρεία μόρφωση».

Οι Maloney και Hefzallah (1972) δηλώνουν πως «ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός θα έπρεπε να επικεντρωθεί στην αυτογνωσία του μαθητή» (σ. 6.) Ένας από τους λόγους που φέρνουν είναι ότι «ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης/σης θάπρεπε να είναι η ανάπτυξη της αυτογνωσίας. Μια ελεύθερη και υγιής επιλογή επαγγέλματος είναι το υποπροϊόν της αυτογνωσίας. Μ' αυτή την έννοια ο Σχ. Επ. Προσανατολισμός είναι μια νέα προσέγγιση που θάπρεπε να σχεδιαστεί έτσι ώστε να αναπτύξει μια σαφή άποψη για τον εαυτό του μαθητή και το ρόλο του για μια παραγωγική και ικανοποιητική ζωή» (σ. 7).

H Fisher (1984) μας πληροφορεί ότι, μέχρι το 1990, υπολογίζεται πως «η Πληροφορική Κοινωνία θα έχει κατακτήσει το 70% των επαγγελμάτων» (σ.2). Ο αριθμός των ανθρώπων που δουλεύουν στη βαριά βιομηχανία θα ελαττωθεί κατά 80% μέχρι το έτος 2000 (Hargman, 1970). Σαν αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών στην αγορά εργασίας,¹⁰ με «την ερχόμενη ηλεκτρονική επανάσταση καθώς και την αναδυόμενη βιολογική επανάσταση τα επαγγέλματα θα συνεχίσουν να δείχνουν δραματική αλλαγή». (Fisher, 1984, σ. 2). Όπως δηλώνει η ίδια, τα καινούρια επαγγέλματα θα απαιτούν εργάτες με «υψηλά ανεπτυγμένες δεξιότη-

τες επικοινωνίας, (ικανότητες ν' ακούει κανείς και να μιλάει), παρατήρηση, τεχνικές μετρήσεως καθώς και ικανότητα για ανάλυση, λήψη αποφάσεων και λύση προβλημάτων» (όπ. παρ.).

Οι Hopson και Scally (1981) αναφερόμενοι στην παλαίωση των γνώσεων και των πληροφοριών δηλώνουν μεταξύ άλλων: «... διεξιότητες και αυτοδυνάμωση, εμπειρική μάθηση, είναι η επένδυση του αύριο. Αναπτύξτε δεξιότητες ανεύρεσης και οργάνωσης πληροφοριών, δεξιότητες μελέτης, σκέψης, επίλυσης προβλημάτων και έχετε εφόδια ν' αντιμετωπίσετε οτιδήποτε απαιτήσει το μέλλον όσον αφορά την πληροφόρηση» (σ. 47).

Έτσι, για την πραγματική προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική απασχόληση χρειάζεται σκέψη και προβληματισμός από όσους ασχολούνται με την παιδεία γενικότερα και το ΣΕΠ ειδικότερα. Χρειάζεται επίσης σκέψη σχετικά με τις δεξιότητες τις οποίες διδάσκονται οι μαθητές επειδή «τα πιο απαραίτητα εφόδια με τα οποία μπορούν να προμηθευθούν οι νέοι είναι αυτά της ανάλυσης, κρίσης και κριτικού λογισμού» (Fisher, 1984, σ. 4).

Ένας απαραίτητος όρος για την υλοποίηση τέτοιων στόχων είναι εκπαιδευτικοί που είναι ώριμα άτομα, με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη, αυτογνωσία και γνώση των δυνάμεων που λειτουργούν και διαμορφώνουν το περιβάλλον. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν για την δημιουργία μιας παιδείας που είναι «απελευθερωτική» (Freire, 1983, σ. 148), και η οποία μπορεί να επιφέρει «μια ήσυχη επανάσταση» (Rogers, 1978, σ. 80).

10. Οι Cetron και O' Toole (1982) ανάμεσα στα επαγγέλματα του 2000 παρουσιάζουν τις ειδικότητες των μηχανικών γενετικής και ηλιακούς τεχνίτες και δηλώνουν πως τα πιο υποσχόμενα επαγγέλματα είναι σε τομείς που έχουν σχέση με την ενέργεια. Μιλούν επίσης για «μεγάλες αλλαγές στα πρότυπα απασχόλησης» (σ. 11) και πραγματική δικαίωση των φόβων του Marx σχετικά με τους «αυξανόμενους στρατούς των ανέργων» (σ. 12).

Ο εκπαιδευτικός, όπως και κάθε υπεύθυνο άτομο, δεν μπορεί να θεωρηθεί μόνο ως το προϊόν ιστορικών επιδράσεων ή ως το προϊόν της γλώσσας μέσα από την οποία «κατασκευάζεται». Είναι επίσης ένας δυναμικός συντελεστής αλλαγής μέσα από τη συνειδητή σχέση με τον εαυτό του και τον κόσμο. Αυτή η σχέση συνεπάγεται «μια διαλεκτική κατάσταση στην οποία ο ένας πόλος είναι το άτομο και ο άλλος, ο αντικειμενικός κόσμος — ένας κόσμος δημιουργούμενος...» (Freire, 1983, σ. 147).

Ο Gramsci ανεγνώρισε αυτή τη διαλεκτική κατάσταση και προσπάθησε να πολεμήσει το ορθόδοξο δόγμα ότι η ιστορία «ξεδιπλώνεται σύμφωνα με 'αντικειμενικούς' νόμους οικονομικής εξέλιξης άσχετης με την ανθρώπινη παρέμβαση» (Kearney, 1986, σ. 180). Όπως σχολιάζει ο Kearney «ενάντια στην πρακτική του κοινωνιολογικού ντετερμινισμού που 'απολιτικοποιεί' τον άνθρωπο κάνοντάς τον να υποτάσσεται στους νόμους της ιστορίας, ο Gramsci υποστήριξε ότι ο αληθινός ρόλος του σοσιαλισμού ήταν να ξυπνήσει άντρες και γυναίκες από τους δογματικούς τους λήθαργους και να τους υπενθυμίσει πως η ιστορία ήταν δική τους κατασκευής» (σ. 181, όπου παραπ.).

Ο Sartre επίσης υποστηρίζει πως «η ιστορία είναι ένα ανοιχτό βιβλίο, με καινούρια κεφάλαια που περιμένουν να γραφούν. Μόνο η ελεύθερη δέσμευσή μας με τη δράση μπορεί να τα γράψει». (όπου παραπ. σ. 56).

Ο Lucács δηλώνει πως «οι άνθρωποι δεν είναι μόνο οι 'ερμηνευτές' της ιστορίας», είναι «οι κατασκευαστές της». Δεν είναι δηλαδή αυτοί οι οποίοι «απλώς την υπομένουν σαν παθητικά θύματα που χειραγωγούνται από άλλους» (σ. 138, όπου παραπ.).

Έτσι, αν αγνοήσουμε το άτομο, τον ένα από τους δύο πόλους της διαλεκτικής

σχέσης που αναφέραμε, και δώσουμε καθοριστική έμφαση μόνο στον άλλο πόλο, δηλ. τη γλώσσα, τον αντικειμενικό κόσμο και την ιστορία τότε μετατρέπουμε αυτό τον πόλο σε «Χειραγωγούν Σύστημα» όπως το αποκαλεί ο Gramsci (Kearney, 1986, σ. 182).

Είναι αλήθεια πως ο Ταιϋλορισμός (Apple, 1986 και 1982), με το χωρισμό της σύλληψης από την εκτέλεση, έχει εισβάλει και στην Παιδεία. Οι εκπαιδευτικοί δε συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την Εκπαίδευση γενικότερα και στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων ειδικότερα. Οι ίδιοι καλούνται «απλώς» να υλοποιήσουν στόχους, να μεταδώσουν και να αξιολογήσουν γνώσεις, για τη σπουδαιότητα των οποίων επίσης αποφάσισαν κάποιοι άλλοι. Κι έτσι «πώς μπορεί ο δάσκαλος να δημιουργήσει ενθουσιασμό για ένα τραγούδι που ο ίδιος δεν θέλει να τ' ακούσει, ή για ένα βιβλίο που δε συναρπάζει τον ίδιο;» (Vierlinger, 1987 σ. 47). Πώς μπορεί να μην αποξενώνεται όταν βλέπει πως «το καθήκον του σχολείου είναι εν ολίγοις να εμφυτεύει πολιτισμικό πατριωτισμό και να διευκολύνει την εξάσκηση επαγγέλματος» (Paul, 1984) αντί να είναι ένα μέσον για ανθρώπινη και κοινωνική απελευθέρωση;

Αντιμετωπίζοντας τέτοιες αντίξοες συνθήκες πολλοί εκπαιδευτικοί χάνουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες του παιδαγωγού και αποκτούν αυτές που σχετίζονται με μια αντίληψη της εκπαίδευσης που είναι κοντά «στις τεχνικές και την ιδεολογία της διοίκησης» (Apple, 1986, σ. 8). Άλλωστε είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί συχνά «προστατεύονται» από το να δουν την εκπαίδευση σαν δημιουργήμα οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών συγκρούσεων που εμφανίστηκαν ιστορικά. «Προστατεύονται» επίσης από το να δουν πως «η γνώση της ύλης, οι πολιτικές και ηθικές αρ-

χές που βρίσκονται πίσω από τη διδασκαλία και η ίδια η κοινωνία, περιλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ινστιτούτων» (Tom 1985, στο Gore 1987 σ. 36) είναι τομείς προβληματικοί.

Ωστόσο, είναι επίσης αλήθεια ότι το να βλέπει κανείς μόνο τις πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συγκρούσεις και περιορισμούς είναι ένας τρόπος θεώρησης του ανθρώπου ως «απομονωμένου αντικειμένου» που βρίσκεται κάτω από την πλήρη εξάρτηση οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών περιστάσεων και όχι ως υποκειμένου και συντελεστή αλλαγής. Τέτοιος τρόπος σκέψης καταργεί τη δυναμική πορεία και εξέλιξη της ίδιας της ζωής μη λαμβάνοντας υπόψη καθόλου τον προσωπικό παράγοντα, τον τρόπο δηλ. με τον οποίο «κάθε ξεχωριστό άτομο, στο βαθμό που του επιτρέπει ο βιολογικός και ο ιστορικός του ντετερμινισμός, βιώνει τη ζωή του και την ιστορία του» (Γαλανός, 1981, σ. 28).

Το να αρνηθεί κανείς την ύπαρξη ισχυρών δυνάμεων οι οποίες δρουν πάνω στο άτομο και εμποδίζουν τη δυνατότητά του για υπεύθυνη δράση σημαίνει ότι ή δεν μπορεί ή δεν θέλει να δεχτεί την πραγματικότητα. Το να υπερτονίζει όμως αυτό το επιχείρημα και να βλέπει την αλλαγή αυτών των δυνάμεων — αφ' εαυτών — σαν τη μόνη δυνατότητα για την αλλαγή των κοινωνικών όρων είναι άποψη μοιρολατρική. Ένα τέτοιο επιχείρημα αναγκάζει τα άτομα να αισθάνονται σαν θύματα εξωτερικών δυνάμεων. Σαν μαριονέτες οι οποίες βρίσκονται σε πλήρη εξάρτηση από τις κινήσεις, δράσεις και αντιδράσεις των άλλων. Δεν τους βοηθάει να αισθανθούν ότι είναι άτομα υπεύθυνα, και ικανά να επιφέρουν αλλαγή. Τέτοιος υπερτονισμός στη δύναμη των ιστορικών, κοινωνικών και γλωσσικών περιορισμών και όρων είναι επομένως επικίνδυνος γιατί λειτουργεί σαν αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

Επηρεάζει το άτομο να αισθάνεται εντελώς αδύναμο για οποιαδήποτε ενέργεια και διαιώνίζει έτσι τις υπαρκτές δομές οποιουδήποτε κοινωνικού συστήματος.

Ο Janusz Korczak (Vierlinger, 1987) θέλει να ελευθερώσει τα παιδιά απ' αυτό το είδος εκπαιδευτικού «ο οποίος βρίσκεται καταφύγιο κάτω από τα προστατευτικά φτερά του συστήματος, κατά κάποιο τρόπο, επειδή ένας παιδαγωγός ο οποίος επιθυμεί να αποφύγει την εμπειρία ενochλητικών εκπλήξεων, και ο οποίος προσπαθεί να αποφύγει την υπευθυνότητα για ο,τιδήποτε θα μπορούσε να συμβεί, είναι για τα παιδιά τύραννος!» (σ. 47).

Ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός γενικά πρέπει να έχει αρκετή εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να νιώθει την ευθύνη για αντίσταση στο όποιο ανεκπαιδευτικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμβάλλοντας έτσι στην αλλαγή του, με το δικό του προσωπικό τρόπο. Αν θέλουμε να αλλάξουμε τις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, χρειαζόμαστε άτομα τα οποία θα είναι σε θέση να δουν κριτικά το περιβάλλον τους και να σκεφτούν για καινούριες εναλλακτικές λύσεις.

Όπως λέει ο Habermas (Giddens, 1985, σσ 126-127), «ο Μαρξισμός είναι μια βάση ανεπαρκής για την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής όσο ενδιαφέρεται μόνο για 'σιδερένιους νόμους', 'αναπόφευκτες τάσεις' κ.λπ. Είναι λοιπόν μόνο μια επιστήμη ανθρώπινης ανελευθερίας. Μια φιλοσοφικά πιο σύγχρονη κριτική θεωρία πρέπει να αναγνωρίζει ότι απελευθερωμένη κοινωνία θα ήταν εκείνη στην οποία οι άνθρωποι ελέγχουν ενεργά τον προορισμό τους, μέσα από μια βαθιά κατανόηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες ζουν».

Αυτός ο ενεργός έλεγχος του προορισμού μας, χρειάζεται άτομα ενδυναμωμένα τα οποία δε θεωρούν τους εαυτούς τους πιόνια στα χέρια του συστήματος,

αλλά ικανούς φορείς αλλαγής που δεν συμβάλλουν στη διαιώνιση του συστήματος με το να νιώθουν αδύναμα για δράση και να δηλώνουν — άμεσα ή έμμεσα — τυφλή υποταγή στο σύστημα. Χρειαζόμαστε άτομα που θα πιστέψουν πραγματικά ότι κάθε μέλος μιας κοινωνίας έχει υποχρέωση και δύναμη να συμβάλει στην αλλαγή των παρόντων κανόνων του παιχνιδιού και που δεν θα εξαρτώνται από τους «σημαντικούς» — ασήμαντους ως προς την ουσιαστική τους αδυναμία — άλλους οι οποίοι «ξέρουν» καλύτερα ή γράφουν καλύτερες θεωρίες. Κι αυτή είναι η εναλλακτική πρόταση.

Συμπέρασμα

Αυτό που χρειάζεται να ξανασκεφτούμε επείγοντως αν μας ενδιαφέρει μια πιο υγιής, πιο ανθρώπινη κοινωνία, είναι ο ρόλος της παιδείας και του παιδαγωγού. Χρειάζεται να σκεφτούμε με ευθύνη αν ο ρόλος της παιδείας είναι να συμβάλει στη διαιώνιση ή στην αναδόμηση των κοινωνικών όρων. Να συμβάλει στον εφησυχασμό των νέων και την άκριτη προσαρμογή τους στην όποια πραγματικότητα ή στην ουσιαστική τους καλλιέργεια και στην πορεία τους για ανάπτυξη, ωρίμανση, κριτική αντιμετώπιση της ζωής, ελευθερία, υπεύθυνη συμμετοχή στα κοινά. Αν ο ρόλος της παιδείας είναι ο τελευταίος, τότε χρειαζόμαστε — πέρα από θεωρητικούς στόχους και ρητορική — ουσιαστική εκπαιδευτική πρακτική η οποία θα αποδεικνύει τη σπουδαιότητα των στόχων καθώς θα τους υλοποιεί βοηθώντας πραγματικά τους νέους να ξελιχθούν σε υπεύθυνα ενημερωμένα, κριτικά σκεπτόμενα, αυτοδύναμα άτομα, και φυσικά χρειαζόμαστε γνήσιους, υπεύθυνους, ώριμους, ελεύθερους παιδαγωγούς.

Ο Φρόμ (1978), μιλώντας για τη σπουδαιότητα της ατομικής πρωτοβουλίας για το μετασχηματισμό της κοινωνίας,

σχολιάζει: «Βρισκόμαστε σήμερα στη μέση της κρίσης του σύγχρονου ανθρώπου. Δε μας απομένει πολύς χρόνος. Αν δεν ξεκινήσουμε τώρα, σίγουρα θα είναι πια πολύ αργά. Αλλά υπάρχει ελπίδα — επειδή υπάρχει η πραγματική δυνατότητα ότι μπορεί ο άνθρωπος να ξαναποκτήσει τον εαυτό του, και ότι μπορεί να κάνει την τεχνολογική κοινωνία ανθρώπινη. 'Δεν εξαρτάται από μας να ολοκληρώσουμε το έργο, αλλά δεν έχουμε το δικαίωμα να μείνουμε έξω απ' αυτό» (σελ. 210).

Ο Marcuse (1987) ασκεί κριτική στο Φρόμ και τους υπόλοιπους ρεβιζιονιστές και τους καταλογίζει αποτυχία να αναγνωρίσουν την πραγματική κατάσταση της αποξένωσης που μετατρέπει το άτομο σε «μια ανταλλάξιμη λειτουργία και την προσωπικότητα σε ιδεολογία» (σ. 254). Βρίσκει επίσης πως «η ευνοϊκή ανάπτυξη των δυνατοτήτων ενός ατόμου και η πραγμάτωση της ατομικότητάς τους» είναι ένας στόχος ανεφαρμόσιμος επειδή «ο ίδιος ο υπαρκτός πολιτισμός με τη διάρθρωσή του, το αρνείται» (σ. 258 όπου παραπ.).

Μιλώντας για την αυτόνομη προσωπικότητα, «με την έννοια της δημιουργικής 'μοναδικότητας' και της πληρότητας της ύπαρξής της», λέει ότι αυτό είναι πλεονέκτημα «πολύ λίγων». Γι αυτόν, ριζικά καινούρια είδη προσωπικότητας και ατομικότητας που υπερβαίνουν το στερεότυπο είδος που καθιερώνεται από τον πολιτισμό σημαίνουν «το να θεραπεύσουμε τον ασθενή για να γίνει επαναστάτης ή (που είναι το ίδιο πράγμα) μάρτυρας» (σ. 258, όπου παραπ.).

Ο Gramsci αντίθετα, πιστεύει πως «όλοι οι άνθρωποι είναι φιλόσοφοι» (Kearney 1986, σ. 183), και υποστηρίζει ότι «η αναζήτηση για αυτοσυνειδησία παύει να είναι το προνόμιο των λίγων σπάνιων πνευμάτων και γίνεται αντίθετα

η ασχολία κάθε ξεχωριστού μέλους μιας ανθρώπινης κοινωνίας».

Άλλωστε, ακόμη και αν έχει δίκιο ο Marcuse, πρώτ' απ' όλα πρέπει να προσπαθεί κάθε υπεύθυνο άτομο να υπερβαίνει το στερεότυπο είδος «προσωπικότητας» ή «ταυτότητας» που δεν είναι «παρά μια απλή αντανάκλαση του στενού ή ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος» (Κοσμίδου 1985, σελ. 66), «... να προσπαθήσει να αναλάβει την ευθύνη της ίδιας της δικής του ζωής όσο πιο γρήγορα γίνεται ακόμη κι αν χρειαστεί να νιώσει πόνο...» γιατί άλλωστε «... η κάθαρση έρχεται συνήθως μετά από πόνο» (σ. 67, όπου παραπ.). Είναι προτιμότερο λοιπόν να είσαι «μάρτυρας» ή «επαναστάτης» παρά υποψήφιος «ασθενής», ή μονίμως «ασθενής».

Έπειτα η αντίληψη που είναι πιθανό να έχει κανείς για τον επαναστάτη ποικίλλει. Ο Rogers (1978) π.χ., μιλάει για μια ήσυχη επανάσταση που μπορεί να επιφέρει η παιδεία. Μ' αυτή την έννοια οι εκπαιδευτικοί θάπρεπε να είναι οι πρώτοι επαναστάτες, ή μάρτυρες ή — όπως του αποκαλούν μερικοί υπεύθυνοι ΣΕΠ — ιεραπόστολοι. Πρέπει να είναι δηλ. γνήσιοι παιδαγωγοί με εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, με υπευθυνότητα, με κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας.

Θα συμφωνήσουμε με τον C. Rogers (1983, σ. 133) ο οποίος υποστηρίζει πως:

«Καλύτερα προγράμματα, καλύτερα αναλυτικά, καλύτερα μαθήματα, καλύτερες διδακτικές μηχανές δεν θα λύσουν ποτέ το δίλημά μας με τρόπο ουσιαστικό. Μόνο πρόσωπα που ενεργούν ως πρόσωπα στις σχέσεις τους με τους μαθητές τους μπορούν ποτέ ν' αρχίσουν να έχουν κάποιο αποτέλεσμα σ'

αυτό το επείγον πρόβλημα της σύγχρονης εκπαίδευσης».

Μαρτυρία για την αλήθεια που κρύβει το παραπάνω απόφθεγμα είναι η εφαρμογή του ΣΕΠ στην Ελλάδα. Το ενδιαφέρον της Πολιτείας για το ΣΕΠ και την επιτυχημένη εφαρμογή του φαίνεται πως δεν είναι ενεργό και ουσιαστικό. Οι μαρτυρίες και οι απελπισμένες κραυγές ανησυχίας και διαμαρτυρίας για την πορεία του ΣΕΠ από αυτούς που ασχολούνται τόσο με τον προγραμματισμό, όσο και, κυρίως, με την υλοποίηση των στόχων του ΣΕΠ είναι σχεδόν καθημερινές. Κανείς δεν φαίνεται να τους ακούει. Οι απαραίτητες, στοιχειώδεις τουλάχιστον, διευκολύνσεις για την υλοποίηση των στόχων του δεν παρέχονται. Οι αντιφάσεις είναι καθημερινές όσο και τα προβλήματα. Η πηγή των προβλημάτων, πέρα από την έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος και φροντίδας από την Πολιτεία, καθώς και την άγνοια για θέματα που αφορούν το ΣΕΠ από ανθρώπους που βρίσκονται σε θέσεις «κλειδιά» για την υλοποίηση των στόχων του, είναι ιδεολογικές διαφορές και πολιτικές σκοπιμότητες αρκετών που ασχολούνται ή «ενδιαφέρονται» για το ΣΕΠ. Είναι ακόμη, δυστυχώς, οι βλέψεις κάποιων να οικειοποιηθούν και να χρησιμοποιήσουν το ΣΕΠ ως μέσο για τη στενά ατομική τους επαγγελματική ανέλιξη.

Αν ο ΣΕΠ εξακολουθεί απλώς να υφίσταται ή, σε κάποιες περιπτώσεις, να εφαρμόζεται με επιτυχία, αυτό οφείλεται κυρίως σ' αυτούς που καθημερινά δίνουν μάχες στο ναρκοπέδιο της εκπαίδευσης. Κι αυτοί δεν είναι άλλοι από τους υπεύθυνους ΣΕΠ — στην πλειοψηφία τους τουλάχιστον — και από κάποιους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν τους στόχους του ΣΕΠ με αρκετή επιτυχία, στο βαθμό τουλάχιστον που οι αντίζοες κοινωνικο-

οικονομικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες μέσα στις όποιες εργάζονται, το επιτρέπουν.

Ωστόσο, αν είναι γεγονός ότι παρόλες τις συνθήκες αυτές κάποιοι καθηγητές ΣΕΠ εφαρμόζουν με επιτυχία τους στόχους του ΣΕΠ και κάποιοι όχι. Και, γενικότερα, αν είναι γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να είναι απλοί επαγγελματίες, αποξενωμένοι από το ουσιαστικό τους έργο, και άλλοι γνήσιοι παιδαγωγοί «πρόσωπα που ενεργούν ως πρόσωπα». Αν κάποιοι καταφέρνουν και υπερβαίνουν τις τεράστιες δυσκολίες που συναντούν μέσα στο αποξενωτικό, αποκαρδιωτικό, απάνθρωπο, θάλεγε κα-

νείς, γενικότερο κλίμα μέσα στο οποίο καλούνται να υλοποιήσουν τόσο υψηλούς, ανθρώπινους στόχους με τόσα εμπόδια στην πορεία της υλοποίησής τους, ένα βασικό, «καυτό» ερώτημα είναι, τι είναι αυτό που δίνει τέτοια δύναμη στους παιδαγωγούς αυτούς; Είναι άραγε θέμα προσωπικότητας; ιδεολογίας; κάποιας ιδιαίτερης φιλοσοφικής στάσης απέναντι στη ζωή, την ανθρώπινη φύση και τη φύση της γνώσης;

Και αυτό, πέρα από λίστες χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων που έχει ή που πρέπει να έχει ο επιτυχημένος στο ρόλο του παιδαγωγός, είναι αντικείμενο έρευνας σε βάθος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

1. Ξένες

- Apple, M. W., (1982). "Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual". In M. Apple (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.W., (1986), *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Avent, C. (1974). *Practical Approaches to Careers Education*. Cambridge, CRAC.
- Ball, S., (1987) "Comprehensive Schooling, Effectiveness and Control: an Analysis of Educational Discourse-s". In R. Slee (ed.) *Education, Disruptive Pupils and Effective Schooling*. London, Macmillan.
- Barthes, R., (1972), *Mythologies*. London, Paladin.
- Bernstein, B., (ed) (1975). *Class, Codes and Control*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Broadhead, P., (1986). *A Blueprint for the Good Teacher? The HMI/DES Model of Good Primary Practice*. University of Sheffield. Division of Education Arts, Tower (Floor 12) Sheffield S10 2TN.
- Brody, A.J., (1977). "A Good Teacher is Harder to Define than Find". *American School Board Journal*, V. 164, pp. 25-28.
- Burns, R.B., (1979). *The Self Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour*. London, Longman.
- Burns, R.B., (1982). *Self-Concept Development and Education*. London, Holt, Rinehart and Winston.
- Carr, W. And Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Cetron, M. και O'Toole, T., (1982). "Careers With A Future". *Futurist*, June, pp 11-19.
- Combs, W.A. (1964). "The Personal Approach to Good Teaching". *Educational Leadership*, 21 pp. 369-377
- Conger, G. R., (1984). 'What's a Good Teacher?'. *Community & Junior College Journal*, V. 54, No. 4: pp. 22-25.
- Curry, F.J., and Brooks, L.R., (1971). *A Comparison of two Methods of Teaching Life Career Planning to Junior High School Students*, Final Report. U.S. Department of Health, Education, Welfare. North Texas State University, Denton Texas.
- Deal, T.E., (1988). "The Symbolism of Effective Schools", In A. Westoby (ed.), *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes, Open University Press.
- Diebold, J., (1966), 'The New World Coming', *Saturday Review*, July 30, XLIX, No. 30, p.p. 17-18.
- Eco, U., (1979). "Can Television Teach?" *Screen Education*, 31, pp. 15-24.
- Eco, U., (1986). *Faith in Fakes*. London, Secker & Warburg.

- Fisher, C.J., (1984). *Career and Work in the 1990's: A Challenge to our Present Educational Focus*. San Diego State University, Calif. National Origin Desegregation Assistance (Law) Center.
- Fiske, J., (1982). *Introduction to Communication Studies*. London, Methuen.
- Freire, P., (1983). *Education for Critical Consciousness*. New York, Continuum.
- Garawski, R.A., (1980). "Collaboration Is Key SUCCESSFUL TEACHER EVALUATION Not a Myth" *NASSP Bulletin*, V 64, No 434, March, pp 1-7.
- Gerbner, G., (1956). "Toward a General Model of Communication", *Audio Visual Communication Review*, IV: 3. pp. 171-99.
- Gerbner, G. (1977). "Comparative Cultural Indicators". In G. Gerbner (ed.), *Mass Media Policies in Changing Cultures*, New York, John Wiley & Sons.
- Giddens, A., (1985). "Jurgen Habermas". In Q. Skinner (ed.), *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Glass, B. (1967), "What Man Can Be". *New Journal*, B56, September, pp 11-14.
- Gore, J.M., (1987). "Reflecting on Reflective Teaching". *Journal of Teacher Education* IV 38, No 2, pp 33-39.
- Hamachek, D., (1969). 'Characteristics of Good Teachers and Implications for Teacher Education.' *PHI Delta Kappan* V. 50, pp. 341-344.
- Harman, W.W., (1979). *An Incomplete Guide to the Future*. New York, London, Norton.
- Hinkemeyer, T.M. and Langerbach, M., (1972). "Beware the Good Teacher". *Educational Technology*, V. 12, No. 5, pp. 28-30.
- Hopson, B. and Scally, M., (1981). *Lifeskills Teaching*. London, McGraw-Hill.
- Jersild, A. T., (1955). *When Teachers Face Themselves*. New York: Teachers College, Columbia Univ.
- Kyriakou, C., (1987). "Effective Teaching and Effective Learning in Schools". Paper presented at the second European Conference for Research on Learning and Instruction, held at the University of Tubingen, W. Germany, 19-22 Sep, pp. 7.
- Laing, R.D. ed., (1987). *The Divided Self*. Harmondsworth, Penguin.
- Lasswell, H., (1948). "The Structure and Function of Communication in Society". In L. Bryson (ed.), *The Communication of Ideas*. New York, Institute for Religious And Social studies.
- Mackay, L., (1977). *The Harvest of a Quiet Eye. A Selection of Scientific Quotations*. Bristol, The Institute of Physics.
- Maloney, W.P. and Hefzallah, I. M. (1972). "Career Education: The Student in Focus". Fairfield Univ., Conn. Graduate School of Education, 1566.
- Marcuse, H., (1987). *Eros and Civilization. A philosophical Inquiry into Freud*. London, ARK Paperbacks.
- Morrison, B. H., (1969). "The Successful Teacher". *Peapody Journal of Education*, V. 47, (3), pp. 156-159.
- Newcomb, J., (1953). "An Approach to the Study of Communication Acts". *Psychological Review*, 60, pp. 393-40.
- Ornstein, C. A., (1976). "Can We Define A Good Teacher?" *Peapody Journal of Education*, V. 53 N. 3 pp. 201-207.
- O'Toole, J., (1983). "Getting Ready for the Next Industrial Revolution". *National Forum-Phi Kappa Phi Journal*, Winter.
- Philp, M., (1985), "Michel Foucault". In Q. Skinner (ed.), *The Return of Grand Theory in the Human Sciences*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rifkin, J. and Howard, T., (1985). *Entropy - A New World View*. London, Paladin.
- Rogers, C.R., (1965). "The Therapeutic Relationship: Recent Theory and Research". *Australian Journal of Psychology*, 17, pp. 95-108.
- Rogers, C.R., (1967). *On Becoming a Person*. London, Constable.
- Rogers, C.R., (1978). *On Personal Power. Inner Strength and its Revolutionary Impact*. London, Constable.
- Rogers, C. DR., (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Charles, E. Merrill Publishing Company. A Bell & Howell Company.
- Ryans, G. D., (1964). "Research on Teacher Behavior in the context of the Teacher Characteristics Study". In Bruce J. Biddle and William J. Ellena, (eds.), *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 67-101.
- Schiller, I.H., (1977). "The Free Flow of Information - For Whom?" In G. Gerbner (ed.), *Mass Media Policies in Changing Cultures*. New York, John Wiley & Sons.

- Shannon, C. and Weaver, V., (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Illinois, University of Illinois Press.
- Shon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*, London, Temple Smith.
- Silberman, E.C., (June, 1970) "How the Public Schools Kill Dreams and Mutilate Minds". *Atlantic Monthly*, 225, No. 6 pp. 83-96.
- Stanton, E.H., (1973). "Teacher Education and the 'Good Teacher'". *Educational Forum*, V. 38, No. 1. pp. 25-30.
- Szecsco, T., (1977). "The Development of a Socialist Communication Theory". In G. Gerbner (ed.), *Mass Media Policies in Changing Cultures*. New York, J. Wiley & Sons.
- Vierlinger, R., (1987). "The Teacher-Child Advocate or Functionary of the System?". *Western European Education* V. 19. No. 2, pp. 45-61.
- Wright, C., (1984). "Stereotyping: Teacher' and 'Good Theacher' Characteristics". Article submitted to the Northern Rocky Mountain Educational Association.
- U.S. Department of Education. National Institute of Education. *Educational Resources Information Center (ERIC)*. V. 5. October.
- Young, M. ed., (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London, Macmillan.
2. Ελληνικές.
- Γαλανός, Ν. (1981). *Πολιτική Ψυχολογία*, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1982). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (β' έκδοση). Θεσ/νίκη, Π. Πουρναράς.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1982 α). «Προς Ένα Ολοκληρωμένο Σύστημα Εξελικτικού Σχολικού Προσανατολισμού στην Ελληνική Εκπαίδευση». *Νέα Παιδεία*, τ. 22, σσ. 5-30
- Δημητρόπουλος, Ε. (1986). *Συμβουλευτική — Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μια Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού*. (Εμπειρική Έρευνα). Αθήνα, Καραμπερόπουλος.
- Κασσωτάκης, Μ. (1983). *Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Κοσμίδου, Χ., (1985). «Αυτογνωσία και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός». *Νέα Παιδεία*, τ. 64-72.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Φρόμ, Ε., (1978). *Η Επανάσταση της Ελπίδας*. Αθήνα: Μπουκουμάνης

Γ. Παπάς και Γ. Ψαχαρόπουλος*

ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΩΝ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ
ΛΥΚΕΙΩΝ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΣΠΟΥΔΕΣ
Μια Εμπειρική Κοινωνικοοικονομική Ανάλυση

Χρησιμοποιούνται στοιχεία από ένα εκτεταμένο δείγμα τελειοφοίτων γενικών λυκείων της ευρύτερης περιοχής Αθηνών (του πολεοδομικού συγκροτήματος της Πρωτεύουσας) για να αναλυθούν οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν και σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν μια σειρά από επιθυμίες και γεγονότα που τους αφορούν, όπως τα μελλοντικά σχέδια του μαθητή μετά το λύκειο, τις αντιλήψεις για την αγορά εργασίας, την εισαγωγή σε ορισμένο είδος μεταλυκειακής σχολής κλπ.

Παρουσιάζονται ακόμη στοιχεία για το πραγματικό κόστος της εκπαίδευσης, περιλαμβανομένου του κόστους του φροντιστηρίου στην τελευταία τάξη του λυκείου, καθώς επίσης και του κόστους του πρώτου έτους σπουδών. Τέλος γίνονται συσχετίσεις του κόστους σπουδών με το οικογενειακό εισόδημα των μαθητών-σπουδαστών του δείγματος και με τις αναμενόμενες ή πραγματικές αμοιβές αυτών στην επαγγελματική τους απασχόληση. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν μια μεγάλη ανισότητα στην κατανομή των περιορισμένων πανεπιστημιακών θέσεων. Δείχνουν ακόμη ότι το πραγματικό οικονομικό βάρος των σπουδών, σε σχέση με το οικογενειακό εισόδημα, είναι πολύ μεγαλύτερο για τις χαμηλότερες εισοδηματικές τάξεις. Τα ευρήματα αυτά συζητούνται στην προσπάθεια παρουσίασης δυνατών εναλλακτικών λύσεων που πιθανόν θα διευκολύνουν τη μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο κατά ένα πιο αποτελεσματικό και κοινωνικά δικαιότερο τρόπο.

*George Papas and George Psacharopoulos**

THE PLANS FOR FURTHER STUDIES OF GENERAL
LYCEUM STUDENTS

This study uses a sample of about 500 senior high school students of

* Ο Γ.Π. είναι καθηγητής μαθηματικών και ΣΕΠ στο Κολλέγιο Αθηνών και ερευνητής σε θέματα Οικονομικών, Στατιστικής και Πληροφορικής στην Εκπαίδευση. Από το 1985 ερευνά παράλληλα, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου το θέμα «Η Πληροφορική στο Σχολείο» και με τα Πανεπιστήμια Αθηνών και Λονδίνου το θέμα «Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή την Αγορά Εργασίας». Το παρόν άρθρο προέρχεται από τη δεύτερη ερευνητική δραστηριότητα του συγγραφέα. *Επικοινωνία:* Τ.Θ. 30158, 100 33 ΑΘΗΝΑ.

* Ο Γ.Ψ. είναι ερευνητής των Οικονομικών της Εκπαίδευσης και εργάζεται στη Διεθνή Τράπεζα. Έχει πλούσιο ερευνητικό και συγγραφικό έργο στην Ελλάδα και κυρίως στο εξωτερικό. *Επικοινωνία:* George Psacharopoulos, 6711 Melody Lane, Bethesda, M.D. 20817 U.S.A.

general lycea in the Athens area, traced back one year after graduation, to analyze the factors affecting their expectations for post-secondary studies and their eventual destination. The paper also presents data on the true cost of studying in different post-secondary institutions in Greece and abroad.

The findings indicate a high degree of inequality in the allocation of the limited domestic university places. High family income students have a much higher chance of entering university, compared to those coming from manual worker families. The results of the study are discussed in the context of alternative educational policies towards greater efficiency and social equity of the educational system.

I. Εισαγωγή¹

Κάθε χρόνο στην Ελλάδα², γύρω στους 150.000 υποψήφιοι διεκδικούν περίπου 45.000 θέσεις για σπουδές στις ανώτατες και ανώτερες σχολές της χώρας μας (ΑΕΙ-ΤΕΙ)³. Οι μισοί από τους υποψηφίους επιχειρούν την εισόδο τους σε μία σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για δεύτερη ή και τρίτη φορά. Οι μισοί περίπου από τους επιτυχόντες θα μπουν σε σχολή μη πανεπιστημιακού επιπέδου (ΤΕΙ-ανώτερα εκπαίδευση) που ίσως δεν την προτιμούσαν αλλά απλώς τη δήλωσαν στο μηχανογραφικό έντυπο των γενικών εξετάσεων για να μην αποκλειστούν τελειώς από την ιδιότητα του σπουδαστή (μετά το λύκειο).

Το 1986 π.χ. 154.366 υποψήφιοι συνανγωνίστηκαν για 45.155 θέσεις. Μόνο οι 78.615 από τους υποψηφίους ήταν απόφοιτοι των λυκείων της ίδιας χρονιάς, και μόνο 22.195 από τους επιτυχόντες ήταν εισακτέοι σε ΑΕΙ⁴.

Το ποσοστό επιτυχίας στα ΑΕΙ της χώρας είναι περίπου 15%, αριθμός που είναι ίσως ένας από τους χαμηλότερους στον κόσμο. Στις χώρες της ΕΟΚ, με μόνη εξαίρεση την Πορτογαλία, η Ελλάδα παρουσιάζει το χαμηλότερο ποσοστό (18%) φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το σύνολο του πληθυσμού ηλικίας 20-24 ετών.

Ως φυσική συνέπεια του περιορισμένου αριθμού εισακτέων παρουσιάζεται το φαινόμενο η χώρα να είναι τέταρτη στον κόσμο, όσον αφορά τον απόλυτο αριθμό φοιτητών μιας χώρας που σπουδάζουν στο εξωτερικό (32.000 το 1981) και πρώτη ως προς τον αριθμό σπουδαστών εξωτερικού που αντιστοιχούν σε 100 σπουδαστές εσωτερικού, 37% το 1981, σε σχέση με το 1-5% για τις άλλες χώρες της ΕΟΚ. (Unesco, *Statistical Yearbook*, 1986), (βλέπε Πίνακα 1 και Πίνακες 1Α και 2 για την μετά το 1981 περίοδο, όσον αφορά την Ελλάδα μόνο).

1. Ευχαριστούμε τον κ. Δημήτρη Αθανασόπουλο για τις χρήσιμες παρατηρήσεις του σε μια προηγούμενη γραφή της παρούσας εργασίας.

Για μια επισκόπηση διαφόρων θεμάτων που αναφέρονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα βλ. Haniotis (1968), Gavroglou (1981), Pantelouris (1978), Psacharopoulos και Kazamias (1980) και Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς (1985), Soumelis (1978), Tsoukalas (1981), Wasser (1981), Psacharopoulos (1988).

2. Οι απόψεις που αναφέρονται στο παρόν δημοσίευμα είναι των συγγραφέων και όχι των Οργανισμών στους οποίους εργάζονται. Για μια εκτενέστερη ανάλυση των στοιχείων που παρουσιάζονται στη παρούσα εργασία βλέπε, Papas & Psacharopoulos (1987).

3. βλ. σελ. 4.

4. Τα στοιχεία προέρχονται από τη Διεύθυνση Μηχανογράφησης του Υπουργείου Παιδείας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Εκπαιδευτικές Στατιστικές για επιλεγμένες Ευρωπαϊκές χώρες

Χώρα	Ετος	Συνολικός αριθμός σπουδαστών εσωτερικού	Ποσοστό (%) σπουδαστών εσωτερικού ⁵	Αριθμός σπουδαστών εξωτερικού ⁶	Αριθμός σπουδαστών εξωτερικού αντίστοιχος 100 εσωτερικού ⁷
Ελλάδα	1981	87.476	18	32.145	36,7
Γαλλία	1982	942.069	28	11.477	1,2
Δ.Γερμανία	1983	1.311.475	29	20.195	1,5
Ιταλία	1984	1.173.910	26	14.403	1,2
Πορτογαλία	1982	71.697	12	3.945	5,5
Ισπανία	1983	594.245	26	8.005	1,3
Σουηδία	1984	113.348	38	2.524	2,2
Ην.Βασίλειο	1982	413.000	20	15.309	3,7

Πηγή: Statistical Yearbook, (Paris: Unesco, 1986), Tables 3.11, pp. III 238-III 269 και 3.15, pp. III 418-III 422.

Αν παρακολουθήσουμε τη μετά το 1981 εξέλιξη του δείκτη: «αριθμός σπουδαστών εξωτερικού αντίστοιχος 100 σπουδαστών εσωτερικού» (στήλη (6)

του πίνακα 1), μόνο για τους Έλληνες προπτυχιακούς σπουδαστές πανεπιστημιακών σχολών, αυτή περιγράφεται στον πίνακα 1Α.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1Α
Αριθμός Ελλήνων προπτυχιακών σπουδαστών (ΑΕΙ) εσωτερικού-εξωτερικού

Ετος	Σπουδ. εσωτερικού	Σπουδ. εξωτερικού	[στήλη (3)/στήλη (2)] X 100
1982-83	94.556	36.161	38,2
1983-84	99.547	35.455	35,6
1984-85	110.333	31.609	28,6
1985-86	120.487	21.586	17,9

Πηγή: Τράπεζα της Ελλάδος και Υπουργείο Παιδείας.

5. Το ποσοστό εκφράζει το ηλικίον X 100 του αριθμού σπουδαστών ηλικίας 20-24 προς το σύνολο των νέων της ίδιας ηλικίας στην κάθε χώρα.

6. Ο αριθμός αυτός παρουσιάζει, το συγκεκριμένο έτος, το σύνολο των σπουδαστών της κάθε χώρας που σπουδάζουν σε σχολές τριτοβάθμιας (πανεπιστημιακής) εκπαίδευσης του εξωτερικού.

7. Οι αριθμοί της στήλης (6) εκφράζουν αριθμό σπουδαστών εξωτερικού που αντιστοιχούν σε 100 σπουδαστές εσωτερικού (για την κάθε χώρα) και υπολογίζονται ως το ηλικίον των αντιστοίχων γραμμών των στηλών (5) και (3) του Πίνακα 1: πχ. $32.145 \times 100 / 87.476 = 36,7$ κλπ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2^{8,9}

Αριθμός Ελλήνων σπουδαστών εξωτερικού και κόστος σπουδών

Ετος	Αριθμός σπουδαστών	Συνάλλαγμα σε δολάρια	Συνάλλαγμα σε δραχμές
1982	44.465	121.008.000	15.731.040.000
1983	44.046	119.470.000	15.531.100.000
1984	40.324	98.671.000	12.827.230.000
1985	28.754	98.851.000	12.850.630.000
1986	27.085	117.915.000	15.211.950.000

Πηγή: Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 7/2/1988.

Παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα είναι μία από τις χώρες που δημοσιεύει στοιχεία, σχετικά με την κοινωνική προέλευση (διαστρωμάτωση) των φοιτητών της είναι σχετικά λίγο γνωστό: i) με ποίο τρόπο το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον του μαθητή επηρεάζει τις επιλογές και τις επιδιώξεις του για μεταλυκειακές σπουδές και ii) το κυριότερο, ποιός τελικά κατορθώνει να πραγματοποιήσει τα σχέδιά του. Η Εκπαιδευτική έρευνα, που τμήμα της περιλαμβάνεται στο παρόν δημοσίευμα, έγινε με σκοπό να συμβάλει στον παρακατώ προβληματισμό.

Στο μέρος (II) που ακολουθεί δίνεται μια περιγραφή του τρόπου που έγινε η έρευνα, και περιγράφεται το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων. Το μέρος (III) ασχολείται με τα σχέδια και τις επιδιώξεις των τελειόφοιτων του λυκείου και με τη διακρίβωση του τι πραγματικά έκαναν ένα χρόνο μετά το λύκειο. Το μέρος (IV) παρουσιάζει μια στατιστική ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τις επιθυμίες των μαθητών για τις μετά το λύκειο

επιδιώξεις τους, και την επιτυχία τους ή όχι στη σχολή που επιδιώκουν να εισαχθούν. Το πέμπτο (V) κεφάλαιο παρουσιάζει τις αντιλήψεις των σπουδαστών για την αγορά εργασίας. Το μέρος (VI) δίνει ίσως για πρώτη φορά μια λεπτομερή περιγραφή του πραγματικού κόστους της εκπαίδευσης σε μια χώρα όπου επίσημα τουλάχιστον ισχύει η «δωρεάν παιδεία». Το τελευταίο μέρος (VII) της μελέτης περιέχει μια συζήτηση προτάσεων και εναλλακτικών λύσεων που ίσως θα βελτίωναν τη μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο, κατά έναν αποτελεσματικότερο και κοινωνικά δικαιότερο τρόπο.

II. Περιγραφή του δείγματος

Τα στοιχεία αυτής της έρευνας προέρχονται από ένα επιλεγμένο δείγμα 12 γενικών λυκείων της ευρύτερης περιοχής Αθηνών. Στην έρευνα έλαβαν μέρος όλοι οι μαθητές της τελευταίας τάξης, κατά λύκειο, που παρακολουθούσαν τα μαθήματα του σχολείου τους την τυχαία ημέ-

8. Για το 1987 δεν υπάρχουν στοιχεία για τον αριθμό των σπουδαστών του εξωτερικού.

9. Ο αριθμός σπουδαστών, κατ' έτος, περιλαμβάνει όσους κάνουν προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές πανεπιστημιακές σπουδές καθώς επίσης και τους σπουδαστές μη πανεπιστημιακού επιπέδου, (σύμφωνα με την ταξινόμηση της Τράπεζας της Ελλάδος).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κατανομή του δείγματος κατά Σχολείο ως προς εισοδηματικό στρώμα, φορέα εκπαίδευσης, σχολική ιδιαιτερότητα, ποσοστό συμ/χής στο 2ο ερωτηματολόγιο.

ρα που υποβλήθηκε το ερωτηματολόγιο βάσεως (1ο) και το test (Μάιος 1985). Οι μαθητές του αρχικού δείγματος ρωτήθηκαν με ένα 2ο ερωτηματολόγιο (ταχυδρομημένο στα σπίτια τους) περίπου 9 μήνες μετά το πρώτο, που τους είχε υποβληθεί λίγο πριν από την αποφοίτησή τους από το λύκειο.

Το δείγμα στρωματοποιήθηκε ώστε να αντιπροσωπεύει: τρεις εισοδηματικές κατηγορίες νοικοκυριών του πολεοδομικού συγκροτήματος της πρωτεύουσας (εύπορο, μέσο και χαμηλό)¹⁰, δύο φορείς παροχής εκπαίδευσης (δημόσιο, ιδιωτικό) και δύο κατηγορίες σχολείων με κύριο γνώρισμα την κοινώς παραδεκτή

10. Η στρωματοποίηση σε 3 ευρείες κατηγορίες εισοδήματος είναι απλώς ενδεικτική για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και δε σημαίνει απαραίτητα ότι θεωρούμε εισοδηματικά ομογενείς τις 3 εισοδηματικές κατηγορίες νοικοκυριών που έχουμε παρουσιάσει.

ποιότητα και ιδιαιτερότητα της Εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές τους. Δηλαδή αφενός τα ονομαζόμενα προνομιούχα ή ελιτίστικα (selective) ή πρότυπα σχολεία και αφετέρου τα άλλα σχολεία που δεν παρουσιάζουν κάποια εμφανώς παραδεκτή ιδιαιτερότητα¹¹. (βλέπε, πίνακα 3).

Το πρώτο ερωτηματολόγιο της έρευνας δόθηκε στα παιδιά κατά την ώρα κανονικού μαθήματος υπό την επίβλεψη του πρώτου εκ των συγγραφέων. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλάμβανε 5 ενότητες που αναφέρονταν: i) στα ατομικά, ii) στα οικογενειακά, iii) στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, iv) στα σχέδια και τις επιθυμίες τους μετά το λύκειο και v) στις γνώμες-απόψεις τους για μια σειρά ερωτήσεων εκπαιδευτικού και επαγγελματικού ενδιαφέροντος. Παράλληλα με το πρώτο ερωτηματολόγιο δόθηκε στα παιδιά να απαντήσουν, σε 45 λεπτά, σε ένα test. Αυτό περιλάμβανε συνολικά 109 ερωτήσεις ελέγχου της λεκτικής και αριθμητικής ικανότητας και εξακρίβωσης της ικανότητας για απαντήσεις σε ερωτήματα συγκεκριμένου και αφηρημένου λογισμού (concrete and abstract reasoning). Λόγω χρονικών και άλλων, κυρίως σχολικού προγράμματος, δυσκολιών δεν έγινε δυνατό να δοθεί το test και στους 482 τελειόφοιτους αλλά μόνο στους 383 (79,5% του συνόλου).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο στάλθηκε ταχυδρομικά στα σπίτια των απόφοιτων στο τέλος του 1985 έως τις αρχές του 1986. Σε αυτό, μέχρι τέλους Ιουνίου 1986, τελικά απάντησαν 366 από τα 482 παιδιά του πρώτου ερωτηματολογίου.

Το ποσοστό ανταπόκρισης 76% είναι αρκετά υψηλό για διαχρονικές μελέτες

αυτού του είδους και το δείγμα του 1986 δε φαίνεται να είναι μεροληπτικό προς τις βασικές κοινωνικοοικονομικές διαστάσεις (παραμέτρους) του πληθυσμού της έρευνας. Π.χ. ο μέσος όρος των ετών εκπαίδευσης των πατεράδων των μαθητών του δείγματος στο πρώτο ερωτηματολόγιο είναι 12,6 χρόνια και 12,3 χρόνια στο δείγμα της δεύτερης χρονικής περιόδου που έλαβε χώρα η έρευνα. (Βλ. Παπάς και Ψαχαρόπουλος 1989 πιν. 2).

Στους πίνακες 4 και 5, που ακολουθούν, παρουσιάζονται κύρια χαρακτηριστικά του δείγματος για τα 3 εισοδηματικά στρώματα (πίνακας 4) και για τις 5 δέσμες (πίνακας 5).

Το 43% των τελειόφοιτων προέρχονται από επίλεκτα σχολεία (Κολλέγιο Αθηνών, Πειραματικό, Βαρβάκειο) και το 46% από ιδιωτικά σχολεία.

Παράλληλα και συμπληρωματικά με το σχολείο τους, το 63% των μαθητών του δείγματος δήλωσαν ότι παρακολουθούν φροντιστήριο. Το φροντιστήριο έχει «καταλάβει» ανεπίσημη αλλά σημαντική θέση στην ελληνική εκπαίδευση για πολλά χρόνια. Το φροντιστήριο βοηθάει τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης και το κυριότερο προετοιμάζει τους μαθητές των τελευταίων τάξεων του λυκείου για την επιτυχία τους στις γενικές εξετάσεις εισόδου στα πανεπιστήμια και τα τεχνολογικά ιδρύματα.

Υπάρχει ένα εχθρικό δημόσιο αίσθημα εναντίον των φροντιστηρίων που συχνά αναφέρονται ως «παραπαιδεία»· όμως η φύση του συστήματος των εισαγωγικών εξετάσεων (στα ΑΕΙ-ΤΕΙ) είναι τέ-

11. Ο όρος «σχολική ιδιαιτερότητα» αναφέρεται στα σχολεία που παρουσιάζουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στοιχεία ποιοτικής διαφοροποίησης σε τομείς όπως: i) η επιλογή του διδακτικού προσωπικού, ii) η επιλογή των μαθητών τους (στο Δημοτικό ή / και στο Γυμνάσιο), ίσχυε έως πριν από μερικά χρόνια, iii) το ελαφρώς διαφοροποιημένο-«εμπλουτισμένο» πρόγραμμα μαθημάτων, iv) τα αφθονότερα εποπτικά μέσα, v) οι ανετότεροι χώροι διδασκαλίας, vi) η μόνιμη πρωϊνή λειτουργία του σχολείου κλπ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των τριών εισοδηματικών στρωμάτων του δείγματος

Χαρακτηριστικό	Εύπορο στρώμα	Μέσο στρώμα	Χαμηλό στρώμα
Μέσο οικογενειακό εισόδημα, (δρχ/μήνα)	250.366	112.875	77.619
Εκπαίδευση πατέρα (ετη σπουδών)	15	12	8
Λύκειο σχολικής ιδιαιτερότητας (%)	73	32	0
Ιδιωτικό σχολείο (%)	81	20	16
Πάει φροντιστήριο (%)	66	68	54
Έχει επαναλάβει τάξη (%)	3	11	16
Θα ήθελε να πάει πανεπιστήμιο (%)	88	79	63
Συνολικές εκπαιδ. δαπάνες τελευταίας τάξης του λυκείου (δρχ/έτος)	366.974	234.913	150.421
Οι ανωτέρω δαπάνες ως (%) του ετήσιου οικογενειακού εισοδήματος	20	18	17
Σύνολο ετήσιων εκπαιδευτικών δαπανών δηλωθέντων στο 2ο ερωτ./γιο (δρχ/έτος)	362.227	181.596	197.706
Οι ανωτέρω δαπάνες, ως (%) του ετήσιου οικογ. επιδόματος	18	13	21
Σταθμισμένος βαθμός (Z') τελευταίας τάξης λυκείου*	51	52	46
Σταθμισμένος βαθμός (Z') στο test ¹²	54	48	44

τοια ώστε η ύπαρξή τους έχει γίνει αποδεκτή ως αναγκαίο κακό.

Οι μαθητές του δείγματός μας, ως τελειόφοιτοι λυκείου, αφιέρωναν κατά μέσο, όρο 13 ώρες την εβδομάδα, για παρακολούθηση μαθημάτων στο φροντιστήριο. Η ετήσια οικονομική τους επιβάρυνση, για αυτό το είδος εκπαίδευσης, ισοδυναμεί με τα δίδακτρα που πλήρωναν, κατά μέσο όρο, για ένα χρόνο όσοι από αυτούς φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία.

Οι ατομικές απαντήσεις των μαθητών και η προφυγή στις βαθμολογικές καρτέλες των σχολείων, της παρούσας έρευνας, επέτρεψαν την κατασκευή μιας σειράς μεταβλητών για τον κάθε μαθητή,

που αναφέρονταν στους βαθμούς που πήρε στα ενδεικτικά του στις τάξεις του λυκείου, στα μαθήματα δεσμών και στη συνολική βαθμολογία του υποψηφίου στις γενικές εξετάσεις.

Το ερωτηματολόγιο βάσεως (1ο) συγκέντρωσε της πληροφορίες για τα μελλοντικά σχέδια και τις φιλοδοξίες των τελειόφοιτων, ειδικά όσον αφορά το είδος της μεταλυκειακής εκπαίδευσης που ο απόφοιτος θα επεδίωκε να αποκτήσει. Επίσης ο σπουδαστής ρωτιόταν αν προτιμούσε-σκόπευε να κάνει σπουδές εκτός Ελλάδας.

Έτσι, το 82% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι θα επιθυμούσαν να εισέλθουν στο πανεπιστήμιο και οι περισσότεροι από

12. Οι βαθμοί έχουν σταθμιστεί με μέσο το 50 και τυπική απόκλιση το 10 π.χ. σταθμισμένος βαθμός $Z' = 50 + 10 (X_i - \chi) / S_x$.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
Χαρακτηριστικά δείγματος κατά δέσμη

Χαρακτηριστικό	1η	2η	3η	4η	5η
Λύκειο σχολικής ιδιαιτερότητας (%)	48 ¹³	65	34	42	0
Ιδιωτικό λύκειο (%)	46	63	55	42	12
Αγόρια (%)	80	82	41	57	44
Επανάλαβε τάξη (%)	5	5	7	8	44
Επάγγελμα πατέρα:					
Ανώτ. διοικ/κό στέλεχος (%)	9	11	8	9	0
Ελεύθερος επαγγελματίας (%)	44	53	39	48	4
Υπάλληλος (%)	25	23	27	21	20
Εργάτης-τεχνίτης (%)	18	13	22	18	72
Χρόνος εκπαιδ. πατέρα (έτη)	13	14	12	12	6
Βαθμός (z')¹⁴:					
Test	52	53	46	50	45
A' Λυκείου	54	57	53	46	36
B' Λυκείου	54	58	52	46	41
Τελευταίας τάξης Λυκείου	48	57	53	48	47
Εκθεσης Γενικών Εξετάσεων	52	54	52	47	—

αυτούς δήλωναν ότι θα έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους. Η κατάσταση είναι πολύ διαφορετική όσον αφορά τις σπουδές στο εξωτερικό: 41% των τελειόφοιτων θα επιθυμούσαν να σπουδάσουν στο εξωτερικό, αλλά μόνο 16% δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να το πραγματοποιήσουν.

Η μεγάλη ροπή για σπουδές στο εξωτερικό οφείλεται κυρίως στον ισχυρό παράγοντα του περιορισμένου αριθμού εισακτέων (*numerus clausus*) στις σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εσωτερικού. Η επιλογή για σπουδές στην ημεδαπή οφείλεται στο υψηλό κόστος της εκπαίδευσης σε άλλες χώρες. Υπάρχει σημαντική αύξηση του κόστους διαβίωσης και διδάκτρων σε χώρες του εξωτερικού,

ως ένα βαθμό οφειλόμενη και στη συνεχή υποτίμηση της δραχμής έναντι των «σκληρών», κυρίως νομισμάτων. Ως αποτέλεσμα έχουμε μείωση του αριθμού των Ελλήνων σπουδαστών εξωτερικό, τουλάχιστον σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία που κατάθεσε το Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας στη Βουλή το 1988, που αναφέρθηκαν στον Πίνακα 2 που έχουμε παραθέσει. Αξιοπαρατήρητο είναι, ότι μεταξύ των ετών 1985 και 1986, υπάρχει αντίστροφη σχέση μεταξύ του αριθμού σπουδαστών εξωτερικού και του ύψους σπουδαστικών δαπανών σε συνάλλαγμα (βλ. Πίνακα 2).

Η ακόλουθη αντίφαση θα πρέπει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο: σύμφωνα με το άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγ-

13. Οι αριθμοί του παραπάνω πίνακα σημαίνουν το εξής: π.χ. οι 48% από αυτούς που επέλεξαν την πρώτη δέσμη προέρχονται από επιλεκτικά λύκεια, κ.ο.κ.

14. Σταθμισμένος βαθμός (z') όπως στον πίνακα 4.

ματος, η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν και είναι ευθύνη της πολιτείας δεν επιτρέπεται η αναγνωρισμένη λειτουργία, ως προς τους τίτλους σπουδών που παρέχουν, ιδιωτικών πανεπιστημίων στην Ελλάδα. Εντούτοις, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ένας σημαντικός αριθμός Ελλήνων σπουδαστών σπουδάζει σε κρατικά ή ιδιωτικά πανεπιστήμια του εξωτερικού, το κόστος των σπουδών τους καλύπτουν οι οικογένειές τους, (εκτός αν έχουν υποτροφία που καλύπτει τα έξοδα σπουδών και διαβίωσης στο εξωτερικό), η χώρα επιβαρύνεται συναλλαγματικά και η Ελληνική Πολιτεία με όργανο το ΔΙΚΑΤΣΑ αναγνωρίζει, κατά περίπτωση, τους ακαδημαϊκούς τίτλους που αποκτήθηκαν στις ξένες χώρες.

Ανεξάρτητα από το οι σπουδαστές τελικά θα παραμείνουν στην Ελλάδα ή θα πάνε για σπουδές στο εξωτερικό, αυτοί ξοδεύουν ως τελειόφοιτοι λυκείου, περίπου το μηνιαίο αντίστοιχο του ετήσιου οικογενειακού τους εισοδήματος για ετήσια δίδακτρα φροντιστηρίου.

Το ερωτηματολόγιο βάσεως (1ο) περιλάμβανε επίσης έναν αριθμό ερωτημάτων με σκοπό την καταγραφή των αντιλήψεων των τελειόφοιτων για την αγορά εργασίας: π.χ. ποιές θα είναι οι αναμενόμενες απολαβές με διάφορα υποθετικά επίπεδα εκπαίδευσης (δευτεροβάθμιας-τριτοβάθμιας) και ποιός θα είναι ο αναμενόμενος χρόνος μετά την αποφοίτηση από τις διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες για την εύρεση εργασίας. Οι πιο πολλοί τελειόφοιτοι λυκείου φαίνεται να έχουν ρεαλιστικές προσδοκίες για το ύψος αμοιβής της εργασίας τους, έχοντας μόνον απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως μοναδικό προσόν. Οι πραγματικές αποδοχές όσων τελειόφοιτων της έρευνας εργάζονται μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο προσεγγίζουν σημαντικά τις εκτιμήσεις των τε-

λειόφοιτων της έρευνας για την αγορά εργασίας. Οι σπουδαστές ελπίζουν να τριπλασιάσουν τις απολαβές τους μετά την απόκτηση του τίτλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιδιώκουν, σε σχέση με αυτές που θα έπαιρναν αν παρέμεναν μόνον με το απολυτήριο του λυκείου.

Ο πίνακας (6) που ακολουθεί, περιληπτικά παρουσιάζει χαρακτηριστικά των τελειόφοιτων που αναφέρονται στο είδος του σχολείου φοίτησής τους και στην παρακολούθηση ή όχι από μέρους του φροντιστηρίου κ.λ.π. Σε αυτόν τον πίνακα βλέπουμε ότι το 94% των τελειόφοιτων που φοιτούσαν σε επίλεκτα σχολεία ήταν αγόρια. Το μεγάλο ποσοστό των αγοριών οφείλετο στο γεγονός ότι στην τελευταία τάξη, το 1985, του 3ετούς και του 4ετούς λυκείου του Κολλεγίου Αθηνών φοιτούσαν μόνον αγόρια. Τα κορίτσια στο δείγμα της έρευνας μας παρουσιάζονται να φοιτούν, κατά πλειοψηφία, σε σχολεία που δεν παρουσιάζουν σχολική ιδιαιτερότητα. Για το λόγο που αναφέρθηκε παραπάνω, τα αγόρια υπερτερούσαν αριθμητικά, στις τάξεις τελειόφοιτων που φοιτούσαν σε ιδιωτικά σχολεία, ενώ στα δημόσια λύκεια η αναλογία αγοριών-κοριτσιών ήταν και περίπου 50-50.

Το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των τελειόφοιτων που φοιτούσαν στα επιλεκτικά και ιδιωτικά σχολεία διέφερε ουσιαστικά από αυτό των συμμαθητών τους που φοιτούσαν σε λύκεια που δεν παρουσίαζαν κάποια ποιοτική σχολική ιδιαιτερότητα. Π.χ. τα χρόνια εκπαίδευσης των πατεράδων των παιδιών που φοιτούσαν σε επιλεκτικά σχολεία ήταν, κατά μέσο όρο, 15 χρόνια, ενώ των άλλων 10 χρόνια. Επίσης η επίδοση, στο test ικανοτήτων, των τελειόφοιτων των σχολείων της πρώτης κατηγορίας (επίλεκτα-ιδιωτικά) σε σχέση με τους υπό-

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Μέσα Χαρακτηριστικά τελειόφοιτων λυκείου σε σχέση με το είδος του λυκείου αποφοίτησης και της παρακολούθησης φροντιστηρίου

Χαρακτηριστικό	Επιλ/κό Μη	Επιλ/κό Ιδιωτικό	Δημόσιο	Φροντιστήριο	
Αγόρι (%)	94	39	77	50	61
Εκπαίδευση πατέρα (έτη)	15	10	15	11	13
Έχει επαναλάβει τάξη (%)	2	13	8	9	7
Βαθμός στο test ¹⁴	56	46	53	47	50
Βαθμός απολυτηρίου	53	48	52	49	51
Επιδίωξη πανεπιστημιακών σπουδών (%) ¹⁵	96	66	88	70	84
Επιδίωξη σπουδών στο εξωτερικό (%) ¹⁶	24	9	25	9	11
Επάγγελμα πατέρα (%)					
Διευθ. στέλεχος	15	4	12	6	9
Ελεύθ. επαγ/τίας	58	34	60	31	48
Υπάλληλος	21	24	18	27	24
Τεχνίτης/εργάτης	3	34	6	33	16
Χρόνος φρον/ρίου σε ώρες/εβδομάδα					
Ιδιαίτερο μάθημα	3,9	3,7	3,9	3,7	3,8
Ομαδικό φροντιστήριο	7,0	9,9	6,3	10,1	8,8
Χρόνος ατομικής μελέτης σε ώρες/ημέρα	3,2	3,5	3,3	3,4	3,6

λοιπους ήταν σημαντικά υψηλότερη, 56-46, (βλ. πίνακα 6).

Οι τελειόφοιτοι στα επιλεκτικά σχολεία, κυρίως στο Κολλέγιο, φιλοδοξούν και σκοπεύουν για σπουδές στο εξωτερικό, κατά αριθμό περίπου τριπλάσιο από αυτόν που δηλώνουν οι μαθητές των άλλων σχολείων του δείγματος.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό που παρουσιάζει ο πίνακας, είναι ο διπλάσιος αριθμός των πατεράδων των τελειόφοι-

των των ιδιωτικών σχολείων, σε σύγκριση με αυτόν των δημοσίων, που ασκούν ελεύθερα επαγγέλματα ή είναι ανώτερα στελέχη του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα.

Πέραν όμως των διαφορών που προαναφέραμε, υπάρχει μια αξιοπαρατήρητη ομοιομορφία μεταξύ των τελειόφοιτων όλων των τύπων λυκείων, όσον αφορά τις ώρες ημερήσιας μελέτης και τις ώρες

15. Οι βαθμοί έχουν σταθμισθεί με μέσο το 50 και τυπική απόκλιση το 10 π.χ. σταθμισμένος βαθμός $z' = 50 + 10 (X_i - \bar{x})/S_x$.

16. Η λέξη «επιδίωξη» σημαίνει ότι ο τελειόφοιτος έχει δηλώσει στο Ιο ερωτηματολόγιο ότι έχει τη δυνατότητα (όχι μόνον την επιθυμία) πανεπιστημιακών σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, αντίστοιχα.

που αφιερώνουν στο φροντιστήριο εβδομαδιαία.

Μεταξύ αυτών που απάντησαν στο 2ο ερωτηματολόγιο (follow-up) μόνο το 32% κατόρθωσε να πετύχει σε πανεπιστημιακή σχολή στην Ελλάδα. Ένα 8% πέτυχε στα τριετούς φοίτησης ΤΕΙ, τα οποία θεωρούνται χαμηλότερου status τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα μη πανεπιστημιακού επιπέδου (βλέπε Dragonas & Kostakis, 1986). Ένα άλλο 8% άρχισε να σπουδάζει στα μεταλυκειακά Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (ΚΕΣ) που δεν χορηγούν επίσημα αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών. Το 7% πήγε να σπουδάσει σε χώρες του εξωτερικού, κυρίως στην Αγγλία και στις Η.Π.Α. Το 39%, από αυτούς που απάντησαν στο 2ο ερωτηματολόγιο, άρχισαν να προετοιμάζονται για να ξαναδάσουν γενικές εξετάσεις σε ένα ή περισσότερα μαθήματα τον Ιούνιο του 1986. (Αξίζει να αναφερθεί ότι λόγω του περιορισμένου αριθμού εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, αρκετοί υποψήφιοι δοκιμάζουν να εισέλθουν στα ΑΕΙ-ΤΕΙ για 2η, 3η και μερικές φορές για 4η φορά). Μόνον το 2% των απόφοιτων της έρευνας άρχισαν να εργάζονται μετά το λύκειο, χωρίς να επιδιώξουν περαιτέρω σπουδές τέλος το 5% από αυτούς που απάντησαν στο 2ο ερωτηματολόγιο κατέταξαν τους εαυτούς τους στους άνεργους.

Το μετά την αποφοίτηση από το λύκειο ερωτηματολόγιο (2ο) περιείχε επίσης ερωτήσεις που σκοπό είχαν την καταγραφή ξανά των αντιλήψεων των αποφοίτων λυκείου ως προς την αγορά εργασίας. Παίρνοντας υπόψη το ρυθμό πληθωρισμού κατά το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ της υποβολής και συμπλήρωσης των δύο ερωτηματολογίων της έρευνας (baseline, follow-up), οι απόφοιτοι του λυκείου έδωσαν απαντήσεις οι οποίες είναι συνεπείς με τις απαντήσεις που έδωσαν στις αντίστοιχες

ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου: π.χ. ελπίζουν, όπως και στο πρώτο ερωτηματολόγιο, ότι θα τριπλασιάσουν τις αποδοχές τους μετά το τέλος των σπουδών τους, σε σχέση με εκείνες που θα έπαιρναν, αν παρέμεναν μόνον με το απολυτήριο του λυκείου.

Τα ετήσια δίδακτρα όσων σπουδάζουν στα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (ΚΕΣ) στην Ελλάδα ή φοιτούν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού αντιστοιχούν περίπου στο οικογενειακό εισόδημα ενός μήνα.

Ο πολύ μικρός αριθμός αυτών που δήλωσαν ότι εργάζονταν, μετά το λύκειο, δεν πληροί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια συστηματική στατιστική ανάλυση αυτής της κατηγορίας αποφοίτων. Το μέσο μηνιαίο εισόδημα, που δήλωσε αυτή η μικρή ομάδα εργαζομένων αποφοίτων, επιβεβαιώνει ως ρεαλιστικές τις προσδοκίες των υπολοίπων απόφοιτων, ως προς το ύψος των αναμενόμενων αποδοχών τους, αν εργάζονταν αμέσως μετά το λύκειο.

III. Επιδιώξεις και αποτελέσματα

Οκτώ στους δέκα μαθητές, στο ερωτηματολόγιο βάσεως, δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους επιδιώκοντας να εισαχθούν και να σπουδάσουν σε σχολή πανεπιστημιακού επιπέδου.

Σύμφωνα με πληροφορίες, που περιέχονται στο δεύτερο ερωτηματολόγιο (follow-up) μόνον τρεις στους δέκα πέτυχαν να πραγματοποιήσουν την επιδίωξή τους για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Οι φιλοδοξίες και τα επιτεύγματα των σπουδαστών διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με την οικογενειακή προέλευση αυτών και το είδος του σχολείου που φοίτησαν.

Όπως φαίνεται στον πίνακα (8), οι μαθητές του δείγματος μας, φιλοδοξούν πε-

ρισσότερο να επιδιώξουν πανεπιστημιακές σπουδές και παρουσιάζουν υπερδιπλάσιο ποσοστό επιτυχίας στις εισαγωγικές εξετάσεις από ότι οι μαθήτριες (σύγκρινε και Polydorides, 1985). Αξίζει να

αναφερθεί εδώ ότι τα εθνικά ποσοστά επιτυχίας στα ΑΕΙ-ΤΕΙ είναι περίπου ισοδύναμα μεταξύ αγοριών-κοριτσιών, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (7).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7
Υποψήφιοι - Επιτυχόντες (κατά φύλο), 1985-87

Σχολικό έτος	Αριθμός Υποψηφίων		Επιτυχόντες		Ποσοστό (%)	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
1984-85	72105	77164	24216	28051	33,58	36,35
1985-86	73706	82583	21979	24859	29,81	30,09
1986-87	71379	79750	21005	23285	29,42	29,19

Πηγή: Δ/ση Μηχανογράφησης του ΥΠΕΠΘ, 1987.

Η απόκλιση που παρουσιάζουν τα ποσοστά επιτυχίας των κοριτσιών, της παρούσας έρευνας, από τα εθνικά ποσοστά οφείλεται στο γεγονός ότι η τελευταία τάξη του τριετούς και τετραετούς Λυκείου του Κολλεγίου Αθηνών, το 1984-85, αποτελούνταν μόνον από αγόρια. Υπάρχει δηλαδή εδώ μια διπλή αριθμητική υπεροχή των αγοριών, μια ποσοτική (π.χ. 62% ήταν αγόρια στον πληθυσμό του δείγματος) και μια «ποιοτική» υπό την έννοια ότι το κατεξοχήν επίλεκτο σχολείο (δηλ. το Κολλέγιο Αθηνών) ήταν μόνον αρρένων στην τελευταία τάξη. Οι απόφοιτες του λυκείου, στο δείγμα μας, πηγαίνουν να σπουδάσουν σε μεγαλύτερο ποσοστό στα Τεχνολογικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) και στα μη αναγνωρισμένα από την Πολιτεία, ως προς τους τίτλους σπουδών που παρέχουν, μεταλυκειακά Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (ΚΕΣ). (Μια καλά θεμελιωμένη καταγραφή για τα αίτια της αντιπάθειας-αποστροφής της πλειοψηφίας των μαθητών από την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση περιέχονται σε άρθρο του Κασσωτάκη, 1981).

Τα αγόρια του δείγματος μας που σπουδάζουν στο εξωτερικό είναι δεκαπλάσια των κοριτσιών. Όσοι από τους τελειόφοιτους λυκείου φοίτησαν σε επιλεκτικά ή / και ιδιωτικά σχολεία έχουν σημαντικά μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας σε σχολή πανεπιστημιακού επιπέδου. Η φοίτηση σε φροντιστήριο, ομαδικό ή / και ατομικό, αυξάνει επίσης την πιθανότητα εισόδου στο πανεπιστήμιο. Η πιο χτυπητή όμως αντίθεση παρατηρείται όταν οι σπουδαστικές φιλοδοξίες και τα επιτεύγματα, μετά τις γενικές εξετάσεις, καταγράφονται σε πίνακα διπλής εισόδου και συγκριτικά αντιπαρατίθενται με το επάγγελμα του πατέρα (πίνακας 8).

Υπάρχει μια ευκρινής ιεραρχική διάταξη, στον πίνακα 8, σχετικά με τις επιδιώξεις και τα επιτεύγματα των παιδιών των διοικητικών ή διευθυντικών στελεχών τα οποία βρίσκονται στην κορυφή της κλίμακας, ενώ τα παιδιά των τεχνικών-εργατών στα κατώτερα σημεία αυτής. Άλλο ενδιαφέρον χαρακτηριστικό του παραπάνω πίνακα είναι το υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας στα Ανώτερα Τε-

ΠΙΝΑΚΑΣ 8¹⁷

Επιδιώξεις και επιτεύγματα τελειόφοιτων λυκείου σύμφωνα με
επιλεγμένα χαρακτηριστικά (%)

Χαρακτηριστικό	Επιδίωξη εισαγωγής σε πανεπιστήμιο το 1985 ¹⁸	Αποτελέσματα (1985)			
		ΑΕΙ	ΤΕΙ	ΚΕΣ	Σπουδές στο Εξωτερικό ¹⁹
Αγόρι	87	41	7	5	10
Κορίτσι	65	17	11	14	1
Επιλεκτικό σχολείο	96	51	6	1	14
Όχι επιλεκτικό σχολείο	66	16	10	14	1
Παρακολούθηση φροντιστηρίου	84	36	10	7	5
Επάγγελμα πατέρα					
Ανώτ.Διοικ. Στέλεχος	90	41	0	2	14
Ελευθ.Επαγ/τίας	87	42	7	9	10
Υπάλληλος	76	28	9	4	3
Εργάτης-τεχνίτης	58	12	14	11	1
Σύνολο	79	32	8	8	7

χνολογικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) που παρουσιάζουν τα αγόρια και τα κορίτσια που οι γονείς τους ήταν χειρώνακτες εργάτες και τεχνίτες. Αντίθετα ούτε ένας απόφοιτος λυκείου, του οποίου ο πατέρας ήταν διευθυντικό στέλεχος, δε γράφτηκε σε Τεχνολογικό Ίδρυμα.

Οι αριθμοί που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι μέσοι όροι, δηλαδή δεν ελέγχουν τις άλλες παραμέτρους που διαφέρουν οι σπουδαστές. Εφαρμόσαμε ένα υπόδειγμα (μοντέλο)²⁰ που σκοπό είχε να ξεχωρίσει και να καταγράψει τους πιο

σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με τις φιλοδοξίες των τελειόφοιτων λυκείου και την πιθανή είσοδό τους στο πανεπιστήμιο. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η επιδίωξη-φιλοδοξία για πανεπιστημιακές σπουδές.

Οι παρακάτω μεταβλητές, παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα, στην εξίσωση με εξαρτημένη μεταβλητή την επιδίωξη για πανεπιστημιακές σπουδές: Αγόρι, επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, φοίτηση σε επιλεκτικό σχολείο, βαθμοί λυκείου, χρόνος ημερήσιας μελέτης του

17. Οι αριθμοί του πίνακα εκφράζουν ποσοστά (%). Π.χ. στο 1ο ερωτηματολόγιο, το 87% των αγοριών που το συμπλήρωσαν, δήλωσαν ότι θα επιδιώξουν πανεπιστημιακές σπουδές. Ανάμεσα στα αγόρια που απάντησαν στο 2ο ερωτηματολόγιο το 41% σπουδάζουν σε ΑΕΙ στην Ελλάδα κλπ.

18. Ένας τελειόφοιτος/η λυκείου χαρακτηρίζεται ότι επιδιώκει να εισαχθεί σε πανεπιστήμιο, αν στο 1ο ερωτηματολόγιο δήλωσε ότι όχι μόνον επιθυμεί να εισαχθεί σε αυτό αλλά νομίζει ότι και θα πραγματοποιήσει την επιθυμία του.

19. Αφορά τους Έλληνες σπουδαστές του εξωτερικού.

20. Για τα λεπτομερή αποτελέσματα εφαρμογής αυτού του μοντέλου βλέπε Papas & Psacharopoulos, 1987, Table 3 p. 487).

τελειόφοιτου. Η σχέση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης δεν είναι μια αυστηρά αιτιώδης σχέση. Π.χ. μια προκαταβολική επιθυμία για πανεπιστημιακές σπουδές μπορεί να οδηγήσει στην προεπιλογή φοίτησης για το μαθητή σε ένα επίλεκτο σχολείο, κυρίως ιδιωτικό, και στην παρότρυνσή του για αύξηση του χρόνου της ημερήσιας μελέτης του.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση-μελέτη του μοντέλου μας οδηγούν στις παρακάτω ερμηνευτικές παρατηρήσεις: Τα αγόρια του δείγματός μας, αν θεωρήσουμε τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές ίσες ή ανενεργές, παρουσιάζουν κατά 13,5% μεγαλύτερη επιθυμία-επιδίωξη για εισαγωγή σε πανεπιστημιακές σχολές από ότι τα κορίτσια. Κάθε επιπλέον έτος εκπαίδευσης του πατέρα αυξάνει κατά 1,4% την επιθυμία-τάση του τελειόφοιτου για επιτυχία στις γενικές εξετάσεις. Η σχολική ιδιαιτερότητα του σχολείου φοίτησης του τελειόφοιτου (π.χ. Κολλέγιο Αθηνών) παρουσιάζει τη μεγαλύτερη επίδραση (23,9%) στη διαμόρφωση των επιδιώξεων του για πανεπιστημιακές σπουδές. Η αύξηση του βαθμού του λυκείου κατά μια μονάδα τυπικής απόκλισης (Standard Deviation — S.D.) αυξάνει την τάση επιδίωξης πανεπιστημιακών σπουδών κατά 10%. Τέλος κάθε επιπλέον ώρα ημερήσιας μελέτης αυξάνει κατά 8,7% την τάση για σπουδές.

Η συμπερίληψη και του βαθμού στο test στην εξίσωση παλινδρόμησης του μοντέλου μειώνει τη θετική επίπτωση της σχολικής ιδιαιτερότητας από το 23,9% (προηγούμενως), στο 16,2% (τώρα) και επιπλέον τώρα δεν ισχύει η στατιστική σημαντικότητα (για επίπεδο 1%) που ίσχυε πριν. Η επίδοση στο test επιδρά θετικά (7%) στην επιδίωξη σπουδών αλλά όχι με στατιστική σημαντικότητα.

Τρεις παράγοντες επηρεάζουν, όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση

των απαντήσεων στο 2ο ερωτηματολόγιο, με στατιστική σημαντικότητα την επιτυχία εισαγωγής σε ένα πανεπιστήμιο στη χώρα μας, (μέσω της καλής δηλαδή απόδοσης στις γενικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση): i) η φοίτηση σε ιδιωτικό σχολείο, ii) οι βαθμοί του λυκείου, και iii) ο χρόνος ημερήσιας μελέτης στο σπίτι. Αν συμπεριλάβουμε στην εξίσωση και το βαθμό στο test, οι μεταβλητές με στατιστική σημαντικότητα περιορίζονται σε δύο. Οι δύο αυτοί παράγοντες είναι: η φοίτηση σε ιδιωτικό σχολείο με ποσοστό «συμμετοχής» στην επιτυχία (στις γενικές εξετάσεις) 11,9% και οι βαθμοί στο λύκειο, με μια επίπτωση 5% στην επιτυχία σε μια άνοδο του βαθμού κατά μια μονάδα τυπικής απόκλισης (S.D.).

Το γεγονός ότι ο βαθμός απολυτηρίου του λυκείου φαίνεται ως ένας παράγοντας καθοριστικός για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει να μας εκπλήσσει. Μέχρι και τις γενικές εξετάσεις του 1987 ο βαθμός της τελευταίας τάξης του λυκείου συμμετείχε κατά 12% στη διαμόρφωση του συνολικού βαθμού που ρύθμιζε την εισαγωγή ή όχι ενός υποψηφίου στα ΑΕΙ-ΤΕΙ. Με ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας (βλ. *Μακεδονία*, 16/10/87) καταργήθηκε, από τις γενικές εξετάσεις του 1988 και μετέπειτα, η συμμετοχή των βαθμών του λυκείου στην διαμόρφωση του συνολικού βαθμού εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Διαφορετικά από ό,τι θα περίμενε κάποιος, η μελέτη των εξισώσεων του μοντέλου δείχνει ότι η παρακολούθηση φροντιστηρίου σε σχέση με την επιτυχία εισαγωγής στα ΑΕΙ-ΤΕΙ δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό το «μη αναμενόμενο» είναι ότι η επίδραση του φροντιστηρίου έχει ενσωματωθεί στη διαμόρφωση του βαθμού του απολυτηρίου του λυκείου. Άλλο αξιοπαρατή-

ρητο των αποτελεσμάτων της ανάλυσης είναι και το γεγονός ότι μεταξύ των μερικά επικαλυπτομένων ανεξάρτητων μεταβλητών: «Επιλεκτικό Σχολείο» και «Ιδιωτικό Σχολείο» (π.χ. το Κολλέγιο Αθηνών είναι και Επιλεκτικό και Ιδιωτικό Σχολείο) μόνον το «Ιδιωτικό Σχολείο» επιδρά θετικά με στατιστική σημαντικότητα στην επιτυχία στις γενικές εξετάσεις.

Ένα τελευταίο σημείο για επισήμανση, που προκύπτει από τη μελέτη του μοντέλου, είναι ότι μόνον ένας παράγοντας εμφανίζεται να επηρεάζει, με στατιστική σημαντικότητα, τη δυνατότητα του τελειόφοιτου του λυκείου να πετύχει να εισαχθεί σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού, αυτός είναι ο βαθμός λυκείου. Όταν στο μοντέλο εισέλθει ως ανεξάρτητη μεταβλητή και ο βαθμός του test τότε είναι ο ικανότερος που επιδιώκει να σπουδάσει στο εξωτερικό.

Οι απόφοιτοι του Κολλεγίου Αθηνών, που σχεδόν αποκλειστικά αποτελούν το σύνολο, στο δείγμα μας, αυτών που σπουδάζουν σε άλλες χώρες, συνεχίζουν μια παράδοση του συγκεκριμένου σχολείου στον τομέα αυτό. Δηλαδή κάθε χρόνο ένας σημαντικός αριθμός αποφοίτων, κυρίως του τετραετούς λυκείου του Κ.Α., που μέχρι το 1983-84 ήταν και το μοναδικό, πήγαιναν για σπουδές στις ΗΠΑ ή στη Μ. Βρετανία. Από τη σχολική χρονιά 1984-85 άρχισε να συνυπάρχει με το τετραετές και ένα τριετές Λύκειο. Οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, απ' αυτούς που πηγαίνουν κατευθείαν από το 4ετές κυρίως λύκειο του Κ.Α. για σπουδές στο εξωτερικό είναι ικανοί μαθητές, που δεν θα είχαν σημαντική δυσκολία να πετύχουν στις γενικές εξετάσεις. Προτιμούν όμως το εξωτερικό (αρκετοί είναι υπότροφοι Αμερικανικών Πανεπιστημίων από την αρχή της φοίτησής τους σε αυτά), είτε γιατί ο κλάδος σπουδών που θέλουν να κάνουν δεν υπάρχει στην Ελλά-

δα, είτε γιατί δεν ικανοποιούνται από το επίπεδο των προσφερόμενων σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια. Μερικοί, από τους παραπάνω, μετά το τέλος του συνόλου των σπουδών τους παραμένουν στο εξωτερικό με προφανή ζημιά για τη χώρα μας από την απώλεια επιστημονικού δυναμικού υψηλής στάθμης.

IV. Οικογενειακό υπόβαθρο και εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο

Η ανάλυση που παρουσιάστηκε στο τμήμα (III) της παρούσας εργασίας, δεν αναφέρει ξεχωριστά τις διαδοχικές, εξελικτικές φάσεις που διαμορφώνουν, στον τελειόφοιτο του λυκείου, τις επιδιώξεις του για πανεπιστημιακές σπουδές και τελικά την επιτυχία του να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο.

Η μέχρι τώρα στατιστική ανάλυση, δείχνει φανερά, ότι υπάρχουν τέσσερις κύριες μεταβλητές (παράγοντες) που καθορίζουν την πιθανότητα εισαγωγής σε σχολές πανεπιστημιακού τύπου ενός αποφοίτου του λυκείου: i) Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, από όπου προέρχεται ο σπουδαστής, ii) οι επιθυμίες-επιδιώξεις του για σπουδές στο πανεπιστήμιο, iii) το είδος (δημόσιο - ιδιωτικό) γυμνασίου—λυκείου που φοίτησε, και iv) ο βαθμός που πήρε στο απολυτήριο του λυκείου. Αυτές οι μεταβλητές λειτουργούν σε μια χρονικά εξελικτική και αλληλένδετη σχέση, όπως απεικονίζεται στο κοινωνιόγραμμα (path model) σχ. 1.

Πρώτον, η οικογένεια του τελειόφοιτου, (όπως τη θεωρήσαμε στο (i) παραπάνω), «ενσταλάζει» και διαμορφώνει τις τάσεις και επιδιώξεις για σπουδές ή όχι των παιδιών της. Αναμένεται ότι, οι τελειόφοιτοι που προέρχονται από περισσότερο μορφωμένες οικογένειες θα αναπτύξουν μεγαλύτερη ροπή για πανεπιστημιακές σπουδές σε σχέση με τους τε-

λειόφοιτους που ανήκουν σε οικογένειες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου.

Δεύτερον, η συγκεκριμένη δομή της οικογένειας του μαθητή σε συνδυασμό με την επιδίωξή της να προσφέρει σπουδές στο πανεπιστήμιο για το παιδί της, διαμορφώνουν την επιλογή της για συγκεκριμένο σχολείο που θέλουν να φοιτήσει ο γιος ή η κόρη τους. Το σχολείο που θα προσπαθήσουν να εξασφαλίσουν για τα παιδιά τους, οι μορφωμένες και ευκατάσταστες οικογένειες, θα είναι ένα από τα σχολεία που προσφέρουν, κατά κοινή παραδοχή, καλύτερη εκπαίδευση. Αυτά είναι τα σχολεία της «ελίτ» ή τα προνομιάχα σχολεία, όπως αλλιώς ονομάζονται. Τα σχολεία αυτά εκτός από την ευρύτερη και καλύτερη γενικότερη εκπαίδευση που παρέχουν, εγγενεί, μεγιστοποιούν την πιθανότητα επιτυχίας των αποφοίτων τους στα ΑΕΙ ή στα αντίστοιχα πανεπιστήμια της αλλοδαπής, για όσους από την αρχή διάλεξαν να σπουδάσουν στο εξωτερικό. Ο ενδιάμεσος «σταθμός» (μεταβλητή), στο δρόμο προς την πανεπιστημιακή επιτυχία, είναι ο βαθμός που πήρε ο τελειόφοιτος στο απολυτήριό του, από το λύκειο που φοιτούσε.

Οι συντελεστές του κάθε «βήματος» στη «διαδρομή» που ακολουθεί το υπόδειγμα (μοντέλο) στην εξέλιξή του εμφανίζονται στα βέλη του σχήματος 1, που απεικονίζει το κοινωνιόγραμμα που προαναφέραμε. Επειδή οι διάφοροι συντελεστές που παρουσιάζονται στις 4 εξισώσεις του μοντέλου είναι «σταθμισμένα βήτα», μια σύγκριση του μεγέθους τους δείχνει τη σχετική επίπτωση της κάθε προηγούμενης μεταβλητής στη διαμόρφωση αυτής που ακολουθεί. (Για τις τέσσερες διαδοχικές εξισώσεις του μοντέλου, βλέπε Papas & Psacharopoulos 1987, Table 4, p. 489).

Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας έχει εκφρασθεί (μετρηθεί) με το συ-

νολικό αριθμό ετών εκπαίδευσης του πατέρα. Η φιλοδοξία - επιδίωξη πανεπιστημιακών σπουδών, που υπεισέρχεται στην πρώτη εξίσωση του μοντέλου, ως εξαρτημένη μεταβλητή, και στις επόμενες ως ανεξάρτητη μεταβλητή, αποδίδει το γεγονός ότι ο τελειόφοιτος λυκείου, δήλωσε στο βασικό (1ο) ερωτηματολόγιο της έρευνας, ότι θεωρεί πιθανό για αυτόν /ήν να κατορθώσει, μετά την αποφοίτησή του/της από το λύκειο, να «εισέλθει» σε σχολή πανεπιστημιακού επιπέδου. Το είδος του σχολείου «μετρήθηκε» (αξιολογήθηκε) με βάση το αν αυτό παρουσίαζε σχολική ιδιαιτερότητα ή όχι. Ο βαθμός του απολυτηρίου από το λύκειο εκφράζεται σε σταθμισμένους βαθμούς (Ζ'), όπως έχει προαναφερθεί. Τέλος η μεταβλητή «επιτυχία σε πανεπιστημιακή σχολή» έχει την τιμή (1), εάν ο απόφοιτος του λυκείου κατόρθωσε να πετύχει σε πανεπιστημιακή σχολή στην Ελλάδα αμέσως μετά την αποφοίτησή του (1985), και την τιμή (0) αν αυτό δε συνέβη. (Παίρνοντας υπόψη την προσεγγιστική φύση της ανάλυσης, οι συναρτήσεις έχουν «εκτιμηθεί» χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των ελαχίστων τετραγώνων και όχι τη μέθοδο του λογαριθμικού (logit) μοντέλου). Το μοντέλο που παρουσιάσαμε, περιλαμβάνει ως παρατηρήσεις, μόνον όσους από τους απόφοιτους λυκείου, συμπλήρωσαν το μετά την αποφοίτηση (2ο) ερωτηματολόγιο. (Αξίζει να αναφερθεί εδώ, ότι τα αποτελέσματα της ανάλυσης θα είναι περίπου παρόμοια, όταν το μοντέλο αναφερθεί στο σύνολο των αποφοίτων. Η ομοιότης αυτή θα οφείλεται στο γεγονός ότι η διαφοροποίηση που σημειώνεται σε βασικές μεταβλητές του δείγματος, κατά τις δύο χρονικές περιόδους, είναι ελάχιστη).

Οι τέσσερις βασικές ανεξάρτητες μεταβλητές (του μοντέλου) εξηγούν περίπου το 1/3 της μεταβλητότητας (διακύ-

μανσης) που παρουσιάζει η εξαρτημένη μεταβλητή (δηλ. η επιτυχία εισαγωγής σε ελληνικό ΑΕΙ αμέσως μετά το λύκειο). Υπάρχουν 3 χαρακτηριστικές, «κρίσιμες», διαδρομές σ' αυτήν την εξελικτική ακολουθία. Το οικογενειακό υπόβαθρο (όπως έχει μετρηθεί με τα έτη εκπαίδευσης του πατέρα) έντονα επιδρά στη διαμόρφωση των φιλοδοξιών για σπουδές στο πανεπιστήμιο· επίσης διαμορφώνει και την προσπάθεια επίλογής επιλεκτικού σχολείου για φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο (III), ο βαθμός απολυτηρίου από το λύκειο σημαντικά συμμετέχει στην επιτυχία ή αποτυχία για εισαγωγή στο πανεπιστήμιο.

Ένα αρκετά ενδιαφέρον «εύρημα», από τη στατιστική ανάλυση των στοιχείων του δείγματος μας, είναι ότι το οικογενειακό υπόβαθρο ασκεί μια έμμεση επίδραση στην πιθανότητα εισόδου σε ένα ΑΕΙ. Αυτή η επίδραση ασκείται με τη δημιουργία στο μαθητή της φιλοδοξίας και της επιδίωξης για πανεπιστημιακές σπουδές· ως «όχημα» πραγματοποίησης αυτής επιλέγεται η φοίτηση του παιδιού σε επίλεκτο σχολείο.

Η άμεση επίδραση της οικογένειας στην επιτυχία κατά τις γενικές εξετάσεις είναι στατιστικά όχι σημαντική, (ο αντίστοιχος συντελεστής, όπως φαίνεται στο σχήμα (I), είναι 0,034). Η ίδια παρατήρηση ισχύει όσον αφορά την επίδραση της οικογένειας στη διαμόρφωση του βαθμού που παίρνει ο μαθητής στο απολυτήριό του από το λύκειο.

V. Αντιλήψεις για την Αγορά Εργασίας

Όλοι οι σπουδαστές στο ερωτηματολόγιο βάσεως ρωτήθηκαν δύο υποθετικές ερωτήσεις για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για την αγορά εργασίας. Πρώτον, ποιες νομίζουν ότι θα είναι οι

απολαβές τους εάν εισέλθουν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο (Ys) και δεύτερον, ποιες περιμένουν να είναι οι μηνιαίες απολαβές τους αν είχαν το δίπλωμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που φιλοδοξούν να αποκτήσουν (Yh).

Οι απαντήσεις των σπουδαστών ήταν πολύ συνεπείς με την τρέχουσα πραγματικότητα, όσον αφορά την πρώτη ερώτηση. Ο μέσος όρος των 34.000 δρχ. κατά μήνα, όπως αυτός προκύπτει από τις απαντήσεις των τελειοφοιτών στο (1ο) ερωτηματολόγιο, περίπου ισοδυναμεί με τις μέσες αποδοχές που παίρνουν οι λίγοι απόφοιτοι που δήλωσαν ότι εργάζονται όταν, συμπλήρωσαν το μετά το λύκειο (2ο) ερωτηματολόγιο. Αξίζει να αναφερθεί εδώ, ότι ο κατώτατος μισθός, που οριζόταν από τις συλλογικές συμβάσεις, για το καλοκαίρι του 1985 ήταν 33.576 δρχ. το μήνα. (Για μια ανάλυση των προοπτικών απασχόλησης για όσους παραμένουν μόνον με το απολυτήριο του λυκείου, βλέπε Gedeon & Psacharopoulos, 1982).

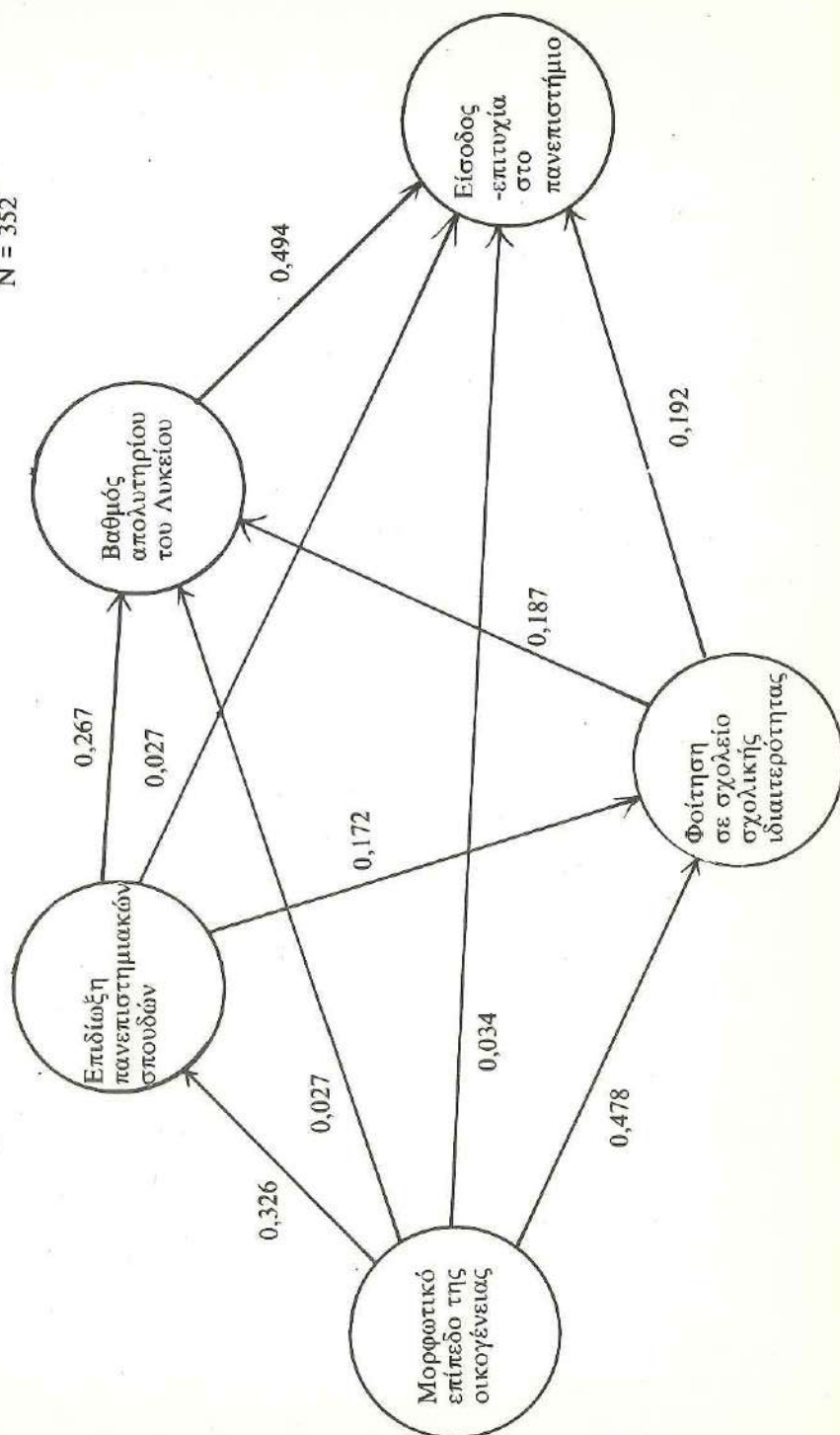
Καθώς φαίνεται στον πίνακα (9), η μεγαλύτερη διαφορά στη μεταβλητή «μισθός» στις δύο χρονικές περιόδους που προαναφέραμε, παρουσιάζεται όταν συγκρίνουμε τις αναμενόμενες αποδοχές κατά φύλο. Τα κορίτσια αναμένουν να κερδίσουν σημαντικά λιγότερα από ότι τα αγόρια. (Για μια ανάλυση της διαφοράς αμοιβής κατά φύλο στην Ελλάδα, βλέπε Kanelloropoulos 1982, Psacharopoulos 1983).

Η πιο μεγάλη απόκλιση κατά φύλο, στα αναμενόμενα εισοδήματα, παρουσιάζεται στη στήλη του πίνακα (9) που αφορά την επιδίωξη για απόκτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βλέπουμε λοιπόν ότι τα κορίτσια που φοίτησαν σε μη επιλεκτικά ή σε δημόσια σχολεία, καθώς επίσης τα παιδιά των χειρώνακτων εργατών-τεχνιτών, αναμένουν να κερδίσουν

Σχήμα 1

Οι προσδιοριστικοί παράγοντες για την
είσοδο — επιτυχία στο πανεπιστήμιο

$R^2 = 0,364$
 $N = 352$



περίπου το μισό από ό,τι αντίστοιχα, τα αγόρια που φοίτησαν σε «ελιτίστικά» ή / και ιδιωτικά σχολεία, ή τα παιδιά των οποίων ο πατέρας ασκεί ένα επάγγελμα με μεγάλες αποδοχές. (Το μελλοντικό εισόδημα από την εργασία, μετά το τέλος των προγραμματισμένων σπουδών ζητήθηκε να εκφραστεί σε τρέχουσες τιμές που αναφέρονται στη χρονική περίοδο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων).

Οι δύο μεταβλητές που αναφέρονται στα αναμενόμενα εισοδήματα, (δηλαδή εισόδημα από την ένταξη στην αγορά εργασίας μόνον με το απολυτήριο του λυκείου και εισόδημα μετά την απόκτηση πτυχίου), αν συνδυασθούν και με το αναμενόμενο άμεσο κόστος σπουδών μεταλυκειακής εκπαίδευσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εκφράσουν, προσεγγιστικά, την αναμενόμενη αποδοτικότητα για το άτομο, από την επένδυση που αυτό κάνει σε σπουδές μετά το λύκειο (γ_h). Τα παραπάνω συνδυάζονται και εκφράζονται με τον τύπο:

$$\gamma_h = (Y_h - Y_s) / (SY_s + Ch),$$

όπου: το S αναφέρεται στον κανονικό αριθμό των ετών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση των επιδιωκόμενων μεταλυκειακών σπουδών, π.χ. 4 χρόνια για το πρώτο πτυχίο· το Ch αφορά το άμεσο κόστος της μεταλυκειακής εκπαίδευσης. Επειδή το τελευταίο είναι άγνωστο στο σπουδαστή, έγινε η παραδοχή, ότι αυτός που εισέρχεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα διατηρήσει το επίπεδο της ιδιωτικής του δαπάνης στο ίδιο ύψος με αυτό της τελευταίας τάξης του λυκείου. Αυτό δεν είναι παράλογο με την έννοια ότι η δαπάνη του φροντιστηρίου στον τελευταίο χρόνο φοίτησης στο λύκειο αντιπροσωπεύει μια άμεση ιδιωτική δαπάνη που γίνεται για το σκοπό της εισόδου στο πανεπιστήμιο. Φυσικά, μια τέτοια υπόθεση οδηγεί σε μια υποεκτίμηση της αναμενόμενης αποδοτικότητας

(ωφελιμότητας) από τις σπουδές για εκείνους που θα εγγραφούν στα ελληνικά πανεπιστήμια, όπου η φοίτηση και τα βιβλία παρέχονται δωρεάν. Για εκείνους που θα σπουδάσουν στην αλλοδαπή, η υπόθεση που κάναμε, υπερεκτιμά την αναμενόμενη αποδοτικότητα των σπουδών. (Για την εφαρμογή της ίδιας τεχνικής υπολογισμού, σε ένα δείγμα σπουδαστών το 1974, βλέπε Psacharopoulos & Soumelis, 1979).

Όπως φαίνεται στην τελευταία στήλη του πίνακα (8) η αναμενόμενη οικονομική αποδοτικότητα από τις σπουδές ποικίλει ανάλογα με το οικογενειακό υπόβαθρο του σπουδαστή. Έτσι τα κορίτσια του δείγματος μας αναμένουν να έχουν 8% οικονομική αποδοτικότητα από τις σπουδές τους, ενώ τα αγόρια 18%. Εκείνοι που φοιτούν σε επίλεκτα ή ιδιωτικά σχολεία αναμένουν σχεδόν διπλάσια αποδοτικότητα από τις σπουδές τους, σε σχέση με εκείνους που φοιτούν σε μη επίλεκτα ή σε δημόσια σχολεία.

Εκείνοι τέλος, των οποίων ο πατέρας είναι ανώτερο διοικητικό στέλεχος ή ασκεί ελεύθερο επάγγελμα, αναμένουν να πραγματοποιήσουν οικονομική απόδοση από τις σπουδές τους της τάξεως του 16%, ενώ εκείνοι των οποίων ο πατέρας είναι εργάτης ή τεχνίτης περιορίζουν τις προσδοκίες τους στο 12%.

VI. Πόσο δωρεάν είναι η «Δωρεάν Εκπαίδευση».

Στην Ελλάδα, όπως σε πολλές άλλες χώρες, η πολιτεία προσπαθεί να προσφέρει εκπαίδευση δωρεάν. Πράγματι, σαφώς καθορίζεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος της χώρας, ότι η εκπαίδευση στην τριτοβάθμια βαθμίδα είναι ευθύνη της πολιτείας και παρέχεται δωρεάν.

Το ερωτηματολόγιο βάσεως και το δεύτερο ερωτηματολόγιο συγκέντρωσαν πληροφορίες που αναφέρονται σε ολό-

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

Αντίληψη της αγοράς εργασίας εκφρασμένη κατά επιλεγμένα χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικό	Αναμενόμενο	Εισόδημα	Αναμενόμενη(%)
	Με απολυτήριο λυκείου Ys (δρχ/μήνα)	Με το πτυχίο επιδιωκόμενων μεταλυκειακών σπουδών Yh	οικονομική αποδοτικότητα από τις σπου- δές: $\sqrt{h} =$ (Yh — Ys)/(SYs+C _h)
Αγόρι	36.491	109.950	18,3
Κορίτσι	30.218	52.394	8,4
Επιλεκτικό σχολείο	35.667	119.844	19,3
Όχι επιλεκτικό σχολείο	33.057	65.406	11,2
Ιδιωτικό σχολείο	35.449	115.796	18,6
Δημόσιο σχολείο	33.132	66.252	11,6
Κάνει φροντιστήριο	33.773	101.538	12,3
Δεν κάνει φροντιστήριο	35.017	84.513	19,8
Μεταλυκειακή επιδίωξη σπουδών			
ΚΕΣ	30.667	62.333	13,9
ΤΕΙ	35.000	66.429	8,6
ΑΕΙ	31.909	76.895	12,6
Μεταπτυχιακές σπουδές	39.095	133.266	17,8
Σπουδές στο εξωτερικό	42.067	211.333	33,6
Επάγγελμα πατέρα			
Ανώτερο διοικ. στέλεχος	35.862	95.314	16,0
Ελεύθερος επαγγελματίας	35.360	100.038	14,9
Υπάλληλος	31.845	93.363	16,6
Εργάτης/τεχνίτης	33.013	52.868	11,5
Μέσος όρος	34.175	90.088	14,8

κληρο το φάσμα των εκπαιδευτικών δαπανών που κάνει ο σπουδαστής. (Η κατανομή των εκπαιδευτικών δαπανών στη τελευταία τάξη του λυκείου και στο πρώτο έτος μεταλυκειακών σπουδών, συγκεκριμένα παρουσιάζεται στους πίνακες 10 και 11). Αυτή η δαπάνη είναι σημαντική. Όπως φαίνεται και στον πίνακα (12) αυτή αντιπροσωπεύει περίπου, το 1/5 του δηλωθέντος οικογενειακού εισοδήματος. Ακόμη και αν ληφθεί υπόψη η

πιθανή απόκρυψη μέρους τους εισοδήματος, οι σπουδές σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα απέχουν από το να θεωρούνται ότι παρέχονται δωρεάν. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι: η δαπάνη του πρώτου έτους σπουδών, όπως δηλώθηκε - καταγράφηκε στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, αντιπροσωπεύει ένα υψηλότερο ποσοστό επί του οικογενειακού εισοδήματος για τον σπουδαστή του οποίου ο πατέρας είναι

ΠΙΝΑΚΑΣ 10
Μέση ετήσια εκπαιδευτική δαπάνη (δρχ./έτος)
στην τελευταία τάξη του λυκείου (βασισμένη σε
στοιχεία του Ιου ερωτηματολογίου)

Είδος Δαπάνης	Είδος σχολείου				Βαρυκ/κός μέσος
	Επιλεκτικό	Οχι Επιλ/κό	Ιδιωτικό	Δημόσιο	
Δίδακτρα Σχολείου	169.129	124.297	154.155	0	154.155
Εξοδα φροντι- στηρίου	175.103	105.541	189.801	90.098	134.209
Εξοδα άλλων εξωσχολικών μαθημάτων	152.855	56.912	147.676	51.581	93.183
Αγορά βιβλίων - χαρτικών	13.235	13.645	15.838	11.553	13.471
Εξοδα μετακίνησης	20.817	10.412	23.615	6.348	15.706
Δαπάνη για αθλητικές					
δραστηριότητες	16.466	15.169	15.891	15.605	15.734
Διάφορα έξοδα	28.919	19.979	27.713	20.160	23.810
Σύνολο	352.312	229.539	375.005	205.983	281.650

εργάτης παρά γι' αυτόν του οποίου ο πατέρας ασκεί ελεύθερο επάγγελμα ή είναι ανώτερο διοικητικό στέλεχος.

Αν και η πρόθεση των υπεύθυνων για τη χάραξη εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής (π.χ. Κυβέρνηση — Υπ. Παιδείας) οφείλει να είναι η περισσότερη βοήθεια στους νέους που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερα εισοδήματα, στην πράξη συμβαίνει το αντίθετο. Δηλαδή η πολιτική της ίδιας μεταχείρισης σε σπουδαστές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλότερα ή υψηλότερα οικονομικά εισοδήματα, υπό την μορφήν μηδενικών διδάκτρων και για τις δύο κατηγορίες, έχει τελικά οδηγήσει σε μια άνιση, στην πραγματικότητα, μεταχείριση σε βάρος των φτωχότε-

ρων σπουδαστών. Αυτή η ανισότητα ευκαιριών οφείλεται στο γεγονός ότι, για μεν τα δίδακτρα — βιβλία, υπάρχει ίση, δωρεάν μεταχείριση για όλους· ενώ για τα άλλα έξοδα διαβίωσης, κατά τη διάρκεια των σπουδών, η αντιμετώπιση γίνεται ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες του κάθε σπουδαστή.

VII. Συζήτηση αποτελεσμάτων — Διατύπωση προτάσεων

Στην εργασία μας, έως τώρα, έχουμε παρουσιάσει μερικές πτυχές του θέματος, «μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο», όπως αυτό προκύπτει από τα στοιχεία της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και της στατιστικής επεξερ-

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Μέση ετήσια εκπαιδευτική δαπάνη (δρχ/έτος) στο 1ο έτος μεταλυκειακών σπουδών (βασισμένη σε στοιχεία του 2ου ερωτηματολογίου)

Είδος Δαπάνης	ΑΕΙ	ΤΕΙ	ΚΕΣ ²¹	Σπουδές στο εξωτερικό	Βαρυκ/κός μέσος
Αγορά βιβλίων	9.869	11.808	15.483	35.292	14.249
Εξοδα μετακίνησης	14.980	21.000	19.786	89.250	26.315
Δαπάνη ενοικίου	120.000	112.667	108.000	213.800	161.814
Εξοδα διασκέδασης	46.298	40.407	47.100	67.810	48.038
Εξοδα ένδυσης-υπόδυσης	39.069	31.846	42.000	49.250	39.863
Διάφορα έξοδα	23.031	30.962	20.536	54.409	27.809
Σύνολο	176.348	219.036	279.333	890.417	288.492

γασίας που έγινε πάνω σε αυτά. Μερικά αποτελέσματα και χαρακτηριστικά που παρατηρεί κανείς μπορεί να θεωρηθούν εφαρμόσιμα όχι μόνο στη χώρα μας αλλά είναι δυνατόν να αφορούν και να ενδιαφέρουν και άλλες χώρες. Το πρώτο ευδιάκριτο χαρακτηριστικό που έχουμε αναφέρει (όπως καταγράφηκε στο (1ο) ερωτηματολόγιο) είναι ότι η ζήτηση για πανεπιστημιακές σπουδές είναι πολύ έντονη. Περίπου το 80% των ερωτηθέντων τελειόφοιτων του λυκείου δήλωσαν την επιθυμία τους να επιδιώξουν σπουδές σε αυτή τη βαθμίδα· το δε 76% από τους τελειόφοιτους νομίζουν ότι θα πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους για πανεπιστημιακές σπουδές.

Η επαγγελία, για δωρεάν ανώτατη εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις περιορισμένες δυνατότητες χρηματοδότησης από τον κρατικό προϋπολογισμό, δημιουργούν εκ των πραγμάτων έναν περιο-

ρισμό στον αριθμό εισακτέων στα ελληνικά πανεπιστήμια.

Στο δείγμα που μελετήσαμε, μόνον το 32% του συνόλου των αποφοίτων του λυκείου κατόρθωσε να εισαχθεί σε σχολές πανεπιστημιακού επιπέδου της Ελλάδας. Αυτό το ποσοστό είναι περίπου υπερδιπλάσιο του ετήσιου ποσοστού επιτυχίας ($\approx 15\%$) στα ΑΕΙ, σε πανελλαδική κλίμακα. Ο κυριότερος λόγος γι' αυτή την απόκλιση μεταξύ του εθνικού ποσοστού επιτυχίας και του αντίστοιχου της έρευνας είναι το γεγονός ότι το 43% των τελειόφοιτων του δείγματός μας φοιτούσαν σε σχολεία σχολικής ιδιαιτερότητας (selective). Πρέπει επίσης να υπενθυμισθεί ότι ο σπουδαστικός πληθυσμός που έλαβε μέρος στην έρευνα κατοικούσε και φοιτούσε σε σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος της Πρωτεύουσας.

Ο περιορισμένος αριθμός των εισακτέων, έχει αυξήσει το δέλεαρ (κίνητρο) για

21. ΚΕΣ = Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών

Σημείωση: Στους πίνακες 10 και 11 οι επιμέρους δαπάνες αναφέρονται στους σπουδαστές που τις πραγματοποίησαν· συνεπώς το κάθε επί μέρους σύνολο δε συμπίπτει με το άθροισμα της αντίστοιχης στήλης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12

Συνολική ετήσια εκπαιδευτική δαπάνη ως ποσοστό (%) του
οικογενειακού εισοδήματος

Χαρακτηριστικό	1ο ερωτ./λόγιο	2ο ερωτ./λόγιο
Επιλεκτικό σχολείο	18,4	16,8
Όχι επιλεκτικό σχολείο	18,6	17,1
Ιδιωτικό σχολείο	20,2	18,1
Δημόσιο σχολείο	17,5	15,4
Επάγγελμα πατέρα		
Ανώτ. διοικητικό στέλεχος	18,5	17,5
Ελεύθερος επαγγελματίας	17,4	15,8
Υπάλληλος	19,6	15,8
Εργάτης/τεχνίτης	18,6	21,3
Είδος μεταλυκειακής εκπαίδευσης		
ΑΕΙ	—22	11,5
ΤΕΙ	—	19,2
ΚΕΣ ²³	—	18,7
Σπουδές στο εξωτερικό	—	35,5
Σύνολο	18,6	16,9

κάποιον να επιδιώξει να εισαχθεί στο πανεπιστήμιο. Οι σπουδαστές προσδοκούν μια ουσιαστική οικονομική απόδοση από τα τέσσερα ή περισσότερα (π.χ. ιατρική) χρόνια των πανεπιστημιακών σπουδών τους, παρά τα διαφυγόντα έσοδα από εργασία που πιθανόν θα έκαναν αυτά τα χρόνια, και τα έξοδα που θα απαιτήσουν οι σπουδές. Το δέλεαρ της επιτυχίας εισαγωγής στο πανεπιστήμιο, όχι μόνο για τα αναμενόμενα οικονομικά οφέλη, αλλά και για την κοινωνική άνοδο και αίγλη που δημιουργούν οι πανεπιστημιακές σπουδές στο φοιτητή και αυριανό επιστήμονα, παρακινεί τις ελληνικές οικογένειες να ξοδεύουν σημαντικά ποσά, με αντικειμενικό στόχο την καλύτερη δυνατή προετοιμασία των παι-

διών τους, ώστε αυτά να εισαχθούν στην πανεπιστημιακή σχολή της προτίμησής τους.

Η επιδίωξη αυτού του στόχου υλοποιείται: i) με την προσπάθεια των ελληνικών οικογενειακών να στέλνουν τα παιδιά τους στα λεγόμενα καλά σχολεία, δηλ. τα λίγα δημόσια πειραματικά (πρώην πρότυπα) ή στα ιδιωτικά σχολεία και ιδιαίτερα σε εκείνα που προσφέρουν υψηλής στάθμης εκπαίδευση και ii) με το να στέλνουν τα παιδιά τους να παρακολουθούν, παράλληλα με το σχολείο, φροντιστήριο ομαδικό ή και ατομικό, το λεγόμενο ιδιαίτερο μάθημα, που γίνεται εκτός σπιτιού ή ακόμη και στο σπίτι του μαθητή, οπότε στοιχίζει ακριβότερα.

Τα στοιχεία της παρούσας έρευνας

22. Δεν αφορά το 1ο ερωτηματολόγιο

23. ΚΕΣ = Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών

παρουσιάζουν ότι λίγο λιγότερο από το 1/5 του δηλωθέντος μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος ξοδεύεται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δαπανών του κάθε παιδιού που τελειώνει το λύκειο και επιδιώκει να εισαχθεί σε πανεπιστημιακή σχολή.

Όσοι από τους απόφοιτους του λυκείου δεν κατορθώσουν να πετύχουν στις γενικές εξετάσεις, με την πρώτη προσπάθεια, ή όσοι από αυτούς δεν αισθάνονται ικανοί να εισαχθούν σε μια Ελληνική Πανεπιστημιακή Σχολή βασικά έχουν να επιλέξουν τρεις εναλλακτικές λύσεις: 1) Να αφιερώσουν έναν ακόμη ακαδημαϊκό χρόνο προετοιμαζόμενοι να λάβουν μέρος στις γενικές εξετάσεις για δεύτερη φορά· περίπου το 40% από όσους απάντησαν στο μετά την αποφοίτηση από το λύκειο ερωτηματολόγιο (follow-up) ενήργησαν έτσι. 2) Να αποδεχθούν την επιτυχία τους στα λιγότερο επιδιωκόμενα για σπουδές ΤΕΙ ή να φοιτήσουν στα μεταλυκειακά Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών ή να φοιτήσουν στο Degree College (= Αμερικανικό Κολλέγιο στην Αθήνα τριτοβάθμιας βαθμίδας, όχι όμως νομικά αναγνωρισμένο από την ελληνική πολιτεία, ως ίδρυμα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης)· 16% από αυτούς που απάντησαν στο δεύτερο ερωτηματολόγιο εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία. 3) Να εγγραφούν σε πανεπιστημιακή σχολή χώρας του εξωτερικού, αυξάνοντας έτσι τον αριθμό των Ελλήνων φοιτητών εξωτερικού· 7% του δείγματός μας δήλωσε ότι ακολούθησε αυτό το δρόμο.

Το συνολικό κόστος εξόδων διαβίωσης και σπουδών στο εξωτερικό είναι περίπου τετραπλάσιο από αυτό που δηλώνει ο φοιτητής που σπουδάζει σε ένα ελληνικό ΑΕΙ. Αυτή η δαπάνη, πρέπει να τονισθεί, δεν είναι μόνον μεγαλύτερη (τετραπλάσια) από αυτή που θα χρειαζόταν στην Ελλάδα, αλλά κυρίως γίνεται

ξοδεύοντας ξένο συνάλλαγμα σε μια χώρα που είναι συναλλαγματικά ελλειμματική.

Ο καταμερισμός των πανεπιστημιακών θέσεων μεταξύ των σπουδαστών που οι γονείς τους ανήκουν σε διαφορετικές επαγγελματικές κατηγορίες είναι πολύ άνισος και ευνοεί τα παιδιά που οι γονείς τους διαθέτουν υψηλό εισόδημα. Τα παιδιά των ανώτερων και ανώτατων διοικητικών στελεχών του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα και των ελεύθερων επαγγελματιών (επιστημόνων, εμπόρων, βιομηχάνων) έχουν περίπου τέσσερις φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να πετύχουν, κατά τις γενικές εξετάσεις με την πρώτη φορά, από ότι τα παιδιά των χειρωνακτών εργατών - τεχνιτών, σε σχολή πανεπιστημιακού επιπέδου.

Η δυνατότητα που έχουν οι γονείς με επαγγέλματα της πρώτης ομάδας (διοικητικά στελέχη —ελεύθεροι επαγγελματίες) σχετικά με αυτούς της δεύτερης (εργάτες¹ τεχνίτες) να επιλέγουν για τα παιδιά τους τα λεγόμενα «καλά» σχολεία και να ξοδεύουν σημαντικά ποσά για την κατάλληλη, παράλληλη, εξωσχολική τους προετοιμασία (ιδιαίτερα μαθήματα κλπ), αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν και εξηγούν την ανισότητα ευκαιριών εισαγωγής στα ελληνικά ΑΕΙ. Τα παιδιά των εργατών-τεχνιτών επιτυγχάνουν κυρίως στα ΤΕΙ που εντάσσονται στην ανώτερη και όχι την ανώτατη τριτοβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα και αποτελούν τα ΤΕΙ, για τις προτιμήσεις της μεγάλης πλειοψηφίας των υποψηφίων, τη δεύτερη και κυρίως όχι την επιθυμητή επιλογή.

Το πραγματικό συνολικό κόστος εκπαίδευσης, ως ποσοστό του οικογενειακού εισοδήματος, παρουσιάζει επίσης μια αρνητική διάκριση σε βάρος των παιδιών των εργατών. Αυτό συμβαίνει γιατί απορροφάται μεγαλύτερο ποσοστό από το οικογενειακό εισόδημα του εργά-

τη, για τις οικονομικές ανάγκες εκπαίδευσης των παιδιών του, από ότι αντίστοιχα συμβαίνει με το κόστος εκπαίδευσης των παιδιών ενός έμπορα, ως ποσοστό του εισοδήματός του.

Ένα κύριο πόρισμα, που προκύπτει από τη παρούσα μελέτη είναι το εξής: Αν και οι τελειόφοιτοι λυκείου και οι οικογένειες τους, για οικονομικούς, κοινωνικούς κλπ. λόγους, αποδίδουν μεγάλη σημασία και αξία στη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, εντούτοις ο αριθμός των προσφερόμενων θέσεων στα τριτοβάθμια ιδρύματα της χώρας μας παραμένει σημαντικά μικρότερος από τον επιθυμητό και ζητούμενο. Η αυξημένη ζήτηση για περαιτέρω εκπαίδευση τελικά θα ικανοποιηθεί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο. Οι τεχνητοί περιορισμοί, π.χ. ορισμένος αριθμός εισακτέων, μπορούν μόνον να παρεμποδίσουν τη διαδικασία προσαρμογής μεταξύ ζήτησης και προσφοράς θέσεων στη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε ανεπάρκειες και ανισότητες ευκαιριών του συστήματος επιλογής των σπουδαστών και γενικότερα του τρόπου παροχής των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Κάτω από αυτές τις επικρατούσες συνθήκες, στην προσπάθειά του κανείς να υποδείξει πιθανές εναλλακτικές λύσεις αντιμετώπισης της κατάστασης, θα μπορούσε να αναφέρει τη θεσμική φιλελευθεροποίηση της παροχής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ώστε αυτή να παρέχεται όχι μόνον από τα κρατικά πανεπιστήμια αλλά και από άλλα ανεξάρτητα πανεπιστήμια που θα μπορούσαν να ιδρυθούν στη χώρα μας. (Από το 1991 και εφεξής, υπάρχει η συνταγματική δυνατότητα, εφόσον φυσικά υπάρξει η σχετική πολιτική βούληση και η αντίστοιχη κοινοβουλευτική υποστήριξη, να τροποποιηθεί το άρθρο 16 που απαγορεύει την ύπαρξη μη κρατικών πανεπιστημίων).

Τα ανεξάρτητα πανεπιστήμια θα μπο-

ρούσαν να ιδρύσουν μικτοί φορείς (κρατικοί-ιδιωτικοί), ή ιδιωτικοί φορείς, ή η τοπική αυτοδιοίκηση, εφόσον θα μεγάλωνε η θεσμική και οικονομική της ισχύς και ανεξαρτησία από τη Κυβέρνηση. Για να παράκαμφθεί η συνταγματική απαγόρευση (άρθρο 16 παρ. 5/75) που αναφέρει ότι: «Η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά από ιδρύματα που αποτελούν νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση» θα μπορούσε να συσταθεί ακαδημαϊκό όργανο, υπό την εποπτεία του κράτους διεξαγωγής εξετάσεων των ανεξάρτητων πανεπιστημίων.

Σε αυτό το ειδικό σώμα που θα μετείχαν εξωτερικοί εξεταστές (external examiners) σχετικά με τα ανεξάρτητα πανεπιστήμια και εξεταστές από αυτά (internal examiners), θα δινόταν η εξουσία να διεξάγει τις τμηματικές και τις πτυχιακές εξετάσεις. Κάτι ανάλογο δηλαδή με ότι συμβαίνει στις ετήσιες εξετάσεις των ιδιωτικών λυκείων της χώρας μας.

Όσα από τα ιδρύματα αυτά θα παρούσαν αποδοτικότητα και καλά αποτελέσματα θα μπορούσαν να συνυπάρχουν με τα κρατικά πανεπιστήμια. Για όσα θα συνέβαινε το αντίθετο θα είχαν να επιλέξουν ή ουσιαστικά να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που θα παρέχουν ή να κλείσουν. Κάτι ανάλογο συνέβη τα τελευταία χρόνια με τα κακής ποιότητας ιδιωτικά σχολεία (κυρίως λύκεια).

Η παράλληλη και ανταγωνιστική συνύπαρξη των κρατικών με τα ανεξάρτητα πανεπιστήμια θα λειτουργούσε προς όφελος της ποιότητας και αποδοτικότητας και των δύο.

Επίσης, η χώρα θα εξοικονομούσε σημαντικά ποσά συναλλάγματος, σχετικά με αυτό που ξοδεύεται σήμερα για σπουδές σε πανεπιστήμια του εξωτερικού.

Τα ανεξάρτητα πανεπιστήμια πρέπει να είναι αυτοδιοικούμενα ιδρύματα με

δυνατότητα θέσπισης: αξιοκρατικών κριτηρίων επιλογής του διδακτικού προσωπικού τους, του τρόπου εισαγωγικής επιλογής και εκπαίδευσης των σπουδαστών τους, της οργάνωσης προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών και τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας (βλέπε και Psacharopoulos, 1988).

Αν υψηλής στάθμης τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα ιδρυθούν στη χώρα μας, όχι με επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού, εκτός των σημαντικών συναλλαγματικών ωφελημάτων για τη χώρα, από τη σημαντική ελάττωση της φοιτητικής μετανάστευσης, οικονομικά μετρούμενης, θα έχουμε επίσης κερδίσει και σε ανθρώπινο δυναμικό. Αρκετοί προκισμένοι Έλληνες σπουδαστές και επιστήμονες πηγαίνουν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού, είτε γιατί κλάδοι σπουδών (κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο) δεν υπάρχουν εδώ, είτε γιατί υπάρχουν, αλλά όχι στην επιθυμητή ακαδημαϊκή ποιότητα και πληρότητα. Υπάρχουν αρκετοί διαπρεπείς Έλληνες επιστήμονες που μετά τις σπουδές τους στο εξωτερικό παρέμειναν στις χώρες που σπούδασαν.

Σήμερα, τα λεγόμενα Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών παρέχουν σπουδαστική «στέγη» στους αποτυχόντες των γενικών εξετάσεων, το δε είδος και η ποιότητα γνώσεων που προσφέρουν είναι σχεδόν ανεξέλεγκτη από την πολιτεία. Απευθύνονται, κάθε χρόνο, σε μια σίγουρη πελατεία 100.000 περίπου υποψηφίων, ο δε ετήσιος «τζίρος» αυτών υπολογίζεται ανεπίσημα να ξεπερνά τα πέντε δισ. δραχμές (Αυγή, 11/9/87). Οι ειδικότητες που καλύπτουν αυτές οι σχολές είναι ακριβώς εκείνες που λείπουν από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα ή υπάρχουν υποβαθμισμένες, ενώ υπάρχει για αυτές μεγάλη ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Το Ελληνικό Κράτος αναγνωρίζει πανεπιστημιακά διπλώματα, εφόσον οι σπουδές έγιναν στο εξωτερικό, δεν επι-

τρέπει όμως την ίδρυση μη κρατικών πανεπιστημίων στο εσωτερικό. Αυτή η αντίφαση όμως λειτουργεί υπέρ των οικονομικά ισχυρότερων, γιατί το υψηλό κόστος διαβίωσης και εξόδων για σπουδές στο εξωτερικό, μόνον οικογένειες εισοδηματικά εύπορες μπορούν να το αντιμετωπίσουν.

Ένα μη κρατικό πανεπιστήμιο εντός Ελλάδας δε σημαίνει απαραίτητα, επειδή θα εισπράττει δίδακτρα, ότι θα έχει σπουδαστές μόνον εύπορους. Ένα σύστημα υποτροφιών και επιδοτήσεων για τους οικονομικά ασθενέστερους ή και φοιτητικών δανείων σπουδών θα το κάνει προσιτό σε όλους, ανεξάρτητα οικονομικών κριτηρίων, εφόσον βέβαια πληρούνται τα ακαδημαϊκά κριτήρια επιλογής των υποψηφίων.

Εφόσον ή Ελληνική Πολιτεία αδυνατεί να αυξήσει τα κονδύλια που διαθέτει για την παιδεία και ειδικότερα την τριτοβάθμια που παρουσιάζει, όπως αναφέραμε, υψηλή κοινωνική ζήτηση, τα λιγοστά διαθέσιμα κονδύλια θα πρέπει να στραφούν κυρίως στην ποιοτική αναβάθμιση των ΑΕΙ-ΤΕΙ και όχι στην ανεξέλεχτη ποσοτική αύξηση αυτών.

Από μελέτες σε άλλες χώρες, (World Bank, 1986) έχει βρεθεί ότι: η συμμετοχή υπό μορφή διδάκτρων, στη χρηματοδότηση των εξόδων λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος δημιουργεί ως αποτέλεσμα, την καλύτερη λειτουργία και αποδοτικότητα αυτού.

Η πιθανή διαφορική (ανάλογα με το εισόδημα) καθιέρωση διδάκτρων στα κρατικά τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, αν προς στιγμή παραβλέψουμε την αντισυνταγματική (μέχρι το 1991) και πιθανόν την αντιδημοτική φύση του εγχειρήματος, θα μπορούσε να επιφέρει τα παρακάτω αποτελέσματα:

1) Αύξηση της χρηματοδότησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την ποιοτική βελτίωση των σπουδών και μα-

κροπρόθεσμα την πιθανή αύξηση του αριθμού των σπουδαστών.

2) Ανακούφιση του δημόσιου προϋπολογισμού.

3) Σημαντική βελτίωση της προσπάθειας των φοιτητών (λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος αξιοποίησης των δικών τους χρημάτων) να τελειώσουν νωρίτερα και να επιδιώξουν καλύτερη επιστημονική κατάρτιση στις σπουδές τους.

4) Απομάκρυνση από τα πανεπιστήμια όσων δεν παρουσιάζουν πραγματική έφεση για σπουδές, ώστε να στραφούν σε άλλες παραγωγικότερες ενασχολήσεις - κατευθύνσεις, «ελαφραίνοντας» έτσι τα πανεπιστήμια από «ευκαιριακούς» υποψηφίους και περιπτωσιακούς στη συνέχεια σπουδαστές (όσοι από αυτούς κατόρθωναν να εισαχθούν).

5) Ενίσχυση της ισότητας ευκαιριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτό θα μπορούσε να γίνει, αν αντί της χωρίς διακρίσεις παροχής δωρεάν πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, βιβλίων κλπ. σε όλους, η Πολιτεία απαιτούσε διδάκτρα από τους σπουδαστές ορισμένου οικογενειακού εισοδήματος και άνω και απεναντίας όχι μόνο δεν απαιτούσε διδάκτρα από το γιο ή την κόρη του χαμηλο-εισοδηματία (εργάτη, συνταξιούχου, κλπ.) αλλά τους έδινε και δωρεάν σπουδαστικές ενισχύσεις για να καλύπτουν μέρος των εξόδων διαβίωσης, όσον καιρό σπουδάζουν και δεν εργάζονται.

Όπως προαναφέραμε, η ανάπτυξη ενός συστήματος παροχής φοιτητικών δανείων, πληρωτέων μετά την αποφοίτηση και την επαγγελματική αποκατάσταση των φοιτητών, θα μπορούσε να βοηθήσει οποιονδήποτε ήθελε να σπουδάσει.

Χάριν απλής πληροφόρησης αναφέρουμε ότι: i) Η Κίνα προτίθεται να καθορίσει διδάκτρα πανεπιστημιακών σπουδών για μεγάλες κατηγορίες σπουδαστών, (*The Washington Post*, 17/1/1988), ώστε το εκπαιδευτικό της σύστημα να

παίρνει υπόψη του την προσφορά και τη ζήτηση που χρειάζεται η Κινεζική αγορά εργασίας. ii) Η εργατική Κυβέρνηση της Αυστραλίας, στην προσπάθεια της να επεκτείνει και να αναβαθμίσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας, προτίθεται να επαναφέρει την πληρωμή διδασκτρών στα πανεπιστήμια (με έκπτωση του αντίστοιχου ποσού από το φορολογητέο εισόδημα) και να επεκτείνει τον αριθμό των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (*The Times Higher Education Supplement*, 1/1/1988).

Μια άλλη δυνατότητα ικανοποίησης της αυξημένης κοινωνικής ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορούσε να αποτελέσει η ίδρυση και λειτουργία ενός πανεπιστημίου που θα παρείχε εκπαίδευση εξ αποστάσεως υψηλής ποιότητας, με αναγνωρισμένους τίτλους σπουδών, ισότιμους με αυτούς που παρέχουν τα παραδοσιακά πανεπιστήμια. Το παράδειγμα του *Ανοικτού Πανεπιστημίου (Open University)* της Βρετανίας αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ως σημείον αναφοράς για μια τέτοια προσπάθεια.

Η λειτουργία ενός *Ανοικτού Πανεπιστημίου* σημαντικά μειώνει το κόστος σπουδών ανά σπουδαστή σε σχέση με το αντίστοιχο κόστος στο παραδοσιακό πανεπιστήμιο. Πέραν όμως της οικονομικής ωφελιμότητας από τη δημιουργία ενός τέτοιου Ιδρύματος, η λειτουργία του ικανοποιεί κυρίως το ιδανικό της ελεύθερης μόρφωσης γι' αυτόν που την επιθυμεί, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, τόπο διαμονής, οικονομικές δυνατότητες κλπ. (βλέπε Παπάς, 1985).

Θα αναφέρουμε τώρα ορισμένες προϋποθέσεις και ρυθμίσεις που πιθανόν θα «ελάφρωναν» την κοινωνική πίεση και θα μίκρυναν τον αριθμό αυτών που «αναγκαστικά» γίνονται υποψήφιοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα:

α) Επανεκτίμηση του μέτρου της κα-

τάργησης των εισαγωγικών εξετάσεων στο λύκειο δεδομένου ότι η κατά το νόμο υποχρεωτική εκπαίδευση τελειώνει με την αποφοίτηση από το γυμνάσιο.

β) Αναβάθμιση της 5ης δέσμης των γενικών λυκείων ώστε αυτή να υπάρχει σε περισσότερα λύκεια και επίσης να προσφέρει ουσιαστικότερη κατάρτιση στους τελειόφοιτους, χρήσιμη για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η 5η δέσμη ιδρύθηκε το 1983-84 στη Γ' Λυκείου ορισμένων λυκείων και σκοπό είχε να απορροφήσει όσους τελειόφοιτους δε θέλουν ή δεν μπορούν να συνεχίσουν ανώτερες σπουδές· όμως δεν αναπτύχθηκε, δε λειτούργησε σωστά και έτσι οι μαθητές που εγγράφονται σε αυτή είναι ελάχιστοι (λιγότερο του 5% πανελληνίως). Σε αυτή διδάσκονται μαθήματα γενικής ωφελιμότητας (π.χ. οργάνωση γραφείου) και το απολυτήριο χορηγείται με εξετάσεις στο λύκειο χωρίς συμμετοχή στις γενικές εξετάσεις. Το Νοέμβριο 1988, ανακοινώθηκε από τον Υπουργό της Παιδείας, ότι η 5η δέσμη θα σταματήσει να λειτουργεί από σχ. έτος 1989 — 90.

γ) Η εξαγγελία από τον Υπουργό της Παιδείας, (Οκτώβρης 1987) της αποδέσμευσης των απολυτηρίων εξετάσεων από αυτές των γενικών, αναμένεται να ελαττώσει τον αριθμό των υποψηφίων στα ΑΕΙ-ΤΕΙ κατά το ποσοστό εκείνων που απλά συμμετείχαν στις εισαγωγικές (γενικές) εξετάσεις για να πάρουν το απολυτήριο του λυκείου.

δ) Μια αλλαγή του τρόπου πρόσληψης υπαλλήλων στις δημόσιες υπηρεσίες και τους μεγάλους οργανισμούς (κρατικούς και ιδιωτικούς) πιθανόν θα επιδράσει ανασταλτικά στην επιδίωξη των τελειόφοιτων λυκείου για πανεπιστημιακές σπουδές. Συγκεκριμένα, αν η πρόσληψη γίνεται με ένα σύστημα σύνθετο αλλά διαφανές, ως προς την αξιοκρατική λειτουργία του, θα απέτρεπε από την επιδίωξη πανεπιστημιακών σπουδών όσους

δεν είχαν πραγματική επιθυμία γι' αυτές αλλά τις έβλεπαν μόνον ως «μεταφορικό μέσο» απόκτησης της δημοσιονομικής μονιμότητας, έστω μετά κάποια αναμονή στις «λίστες» των επετηρίδων.

«Σύνθετο σύστημα» πρόσληψης σημαίνει ένα σύστημα που δεν αρκείται μόνον στην ύπαρξη ενός πτυχίου κάποιας βαθμίδας, αλλά παίρνει υπόψη του το βαθμό του πτυχίου, την επίδοση σε εξετάσεις και tests των υποψηφίων για τη διακρίβωση γενικών και ειδικών γνώσεων. Έτσι θα ξεχωρίσουν αυτοί που πήραν απλώς το πτυχίο, από τους άλλους που διαθέτουν την αναλυτική σκέψη, την σφαιρική γνώση και το πτυχίο.

Εκτός από τους οικονομικούς λόγους που δεν επιτρέπουν την απεριόριστη αύξηση των θέσεων στα πανεπιστήμια ώστε να «χωρέσουν» όλοι οι απόφοιτοι λυκείου, προβάλλει επίσης και το ερώτημα: πού θα απορροφηθούν τόσοι πτυχιούχοι; Το επιχείρημα αυτό είναι ουσιαστικό σε μια κλειστή και απομονωμένη κοινωνία. Παρόλο που η ελληνική κοινωνία δεν είναι τέτοια, ειδικότερα μετά την ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ, τελευταία άρχισαν να λαμβάνονται υπόψη από τους υποψηφίους σπουδαστές στην επιλογή του κλάδου σπουδών τους οι ανάγκες της αγοράς εργασίας. Αυτό δείχνει το γεγονός ότι στις γενικές εξετάσεις 1987 στα τμήματα Νοσηλευτικής των ΤΕΙ, (άμεση απασχόληση μετά το πτυχίο) ανέβηκαν οι βάσεις και οι βαθμοί των πρώτων επιτυχόντων, ενώ σε όλα τα τμήματα της Ιατρικής η βάση έπεσε. (Ιατρική σημαίνει μακροχρόνιες σπουδές με όχι υπερβολικά καλές επαγγελματικές προοπτικές, όπως στο παρελθόν· δεν δικαιολογεί δηλ. αντίστοιχες «θυσίες» μέχρι την έναρξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας).

Η επιθυμία για πανεπιστημιακές σπουδές δε μπορεί να περιορισθεί με τε-

χνητά μέσα (π.χ. περιορισμένος αριθμός εισακτέων στα ΑΕΙ της χώρας). Αυτό που θα «εκλογικεύσει» τη ζήτηση είναι η απομυθοποίηση και η αποσύνδεση του πτυχίου από τη γνώση, η σωστή ενημέρωση των μαθητών της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης για τις μετά το λύκειο προοπτικές σπουδών ή εργασίας και κυρίως η αξιοποίηση και αξιολόγηση των προσόντων που διαθέτει ένας άνθρωπος χωρίς να παίρνεται υπόψη μόνον το πτυχίο που πιθανόν κατέχει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

α) Στα Αγγλικά

- Dragonas, T. and Kostakis, A., "Defining Educational Environments: the Case of the Athens Technological Educational Institute (TEI)." *Higher Education*, 115, 1986: 651-665.
- Gavroglou, K. "Certain Features of Higher Education in Greece and the Failure of the Attempts to Reform it." *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8 (1981): 95-108.
- Gedeon, S. and Psacharopoulos, G. "Unemployment, Education and Self-Selection: The Case of a Bank Entrance Examination". *European Journal of Education*, 17 (1982): 81-86.
- Haniotis, G. "The Situation of Universities in Greece." *Minerva*, 6, No 2 (Winter 1968): 163-184.
- Kanellopoulos, C.N. "Male-Female Pay Differentials in Greece." *Greek Economic Review*, 4 (August 1982): 222-241.
- Kassotakis, M. "Technical and Vocational Education in Greece and the Attitudes of Greek Youngsters Towards it". *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8 (1981): 81-93.
- Nassiakou, M., "The Tendency Toward Learning in the Greek Countryside". *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8 (1981): 63-69.
- Pantelouris, E.M. "Greek Orthodoxy". *Nature*, 271 (2 February 1972): 394-395.
- Papas, G. & Psacharopoulos, G. "The Transition from School to the University under Restricted Entry: A Greek Tracer Study." *Higher Education*, vol. 16, No 4, 1987, 481-501.
- Polydorides, G.K. "Women's Participation in the Greek Educational System". *Comparative Education*, 21 (1985): 229-240.
- Psacharopoulos, G. "Earnings and Education in Greece, 1960-1977", *European Economic Review*, Vol. 17, 1982.
- Psacharopoulos, G. "Greece: System of Education", in Husen, T. and Postlethwaite, N. (eds). *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press, 1985: 2079-2085.
- Psacharopoulos, G. "Sex Discrimination in the Greek Labor Market". *Modern Greek Studies*. Vol 1, No. 2, October 1983.
- Psacharopoulos, G. "Efficiency and Equity in Greek Higher Education". *Minerva*, XXVI (2) Summer 1988.
- Psacharopoulos, G. and Kazamias, A. "Student Activism in Greece: A Historical and Empirical Analysis". *Higher Education*, 1980, 9:127-38.
- Psacharopoulos, G. and Soumelis, C. "A Quantitative Analysis of the Demand for Higher Education". *Higher Education* (1979): 159-177.
- Sideris, A. "Some Information About Private Education in Greece". *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8 (1981): 55-61.
- Soumelis, G. "Case Study: Greece". In K. Harnqvist, (ed) *Individual Demand for Education*. Paris: OECD, 1978: 247-334.
- Tsoukalas, C. "Some aspects of 'Overeducation' in Modern Greece." *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8 (1981): 109-121.
- Unesco, *Statistical Yearbook* 1986. Unesco, 1986.
- Wasser, H. "A Survey of Recent Trends in Greek Higher Education". *Journal of the Hellenic Diaspora*, 8 (1981): 85-95.
- Williams, G. "Planning Models for the Calculation of Educational Requirements for Economic Development: Greece". In OECD, *Econometric Models of Education: Some Applications*. Paris: OECD, 1965: 77-93.

World Bank, *The Financing of Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Issues*. The World Bank, 1986.

β) Στα Ελληνικά

Δημητρόπουλος, Ε., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Α. και Παπαθανασίου, Π. (1985), *Οι Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Μαθητών της Γ' Λυκείου: Υπόθεση Κοινωνικής Τάξης*; Θεσσαλονίκη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1986). «Παράγοντες που Καθορίζουν τον Προσανατολισμό των Μαθητών Λυκείου», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού*, 1 (1): 66-85.

Παπάς, Γ. *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως: Μια Εκπαιδευτική Δυνατότητα και για την Ελλάδα*. Αθήνα 1985.

Παπάς, Γ. και Ψαχαρόπουλος, Γ. (1989). «Από τα Γενικά Λύκεια στα ΤΕΙ: Ποιος Πάει σ' Αυτά και Γιατί; *Εκπαίδευση & Επάγγελμα* τ. 2 (1): 9-12.

Ψαχαρόπουλος, Γ. «Οι Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Κοινωνικής Ζήτησης για Εκπαίδευση». Στον *Τόμο προς Τιμήν του Ε. Παπανούτσου*, Αθήνα, 1981.

Ψαχαρόπουλος, Γ. και Καζαμίας, Α. (1985) *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Μια Κοινωνικοοικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 7-8, Δεκ. 1988 & Μάρτιος 1989,
σσ. 103-107

Ειρήνη Μοράβα*

ΣΕΠ ΚΑΙ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΠΛΟ ΠΑΚΕΤΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΟΔΟ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ

Από τους προϊστορικούς χρόνους μέχρι σήμερα η απειλή για καταστροφές και αφανισμό του ανθρώπινου είδους από φυσικά φαινόμενα, αλλά και το ένστικτο ή η ανάγκη του ατόμου για βελτίωση της κοινωνικής του θέσης, υπήρξε πηγή έμπνευσης για όλες τις ανακαλύψεις. Από την στιγμή όμως που η γενική γνώση πέρασε από τα χέρια των ολίγων στις ευρύτερες κοινωνικές μάζες, τυποποιήθηκε μέσα στα παραδοσιακά σχολεία έτσι ώστε η αιχμή της γνώσης να παραμένει πάντα προνόμιο των λίγων ειδικών. Ο όγκος της πληροφορίας που έχει συγκεντρωθεί είναι τεράστιος και σήμερα με τις νέες τεχνολογίες η πρόσβαση σ' αυτή είναι αποκεντρωμένη. Ο τρόπος όμως που μαθαίνει ο άνθρωπος για χιλιάδες χρόνια ακόμη θα παραμείνει ο ίδιος αφού για μια τέτοια αλλαγή απαιτείται τροποποίηση της βιολογικής πληροφορίας και της οργάνωσης του ανθρώπινου μυαλού.

Έτσι χωρίς το φόβο μιας αποτυχίας ή άμεσης αναθεώρησης μπορούμε, και απαιτείται, να σχεδιάσουμε ένα νέο τρόπο εκπαίδευσης, παίρνοντας υπόψη μας όλες τις θεωρίες για την λειτουργία του ανθρώπινου μυαλού και στοχεύοντας σε ένα μοντέλο ανθρώπου ελεύθερα σκεπτόμενου. Σε αυτό το σχεδιασμό θα πρέπει

να επιλέξουμε το παιδοκεντρικό μοντέλο που έχει από χρόνια προταθεί μια και η ιδιαιτερότητα του ατόμου αποτελεί αναμφισβήτητη παραδοχή. Ταυτόχρονα θα πρέπει να χαραχθούν και οι άξονες εκείνοι που δίνουν στο παιδί τη δυνατότητα μιας ολόπλευρης ανάπτυξης. Δηλαδή, 1) ο άξονας που οδηγεί στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία σε μια αμφίδρομη και συνεχώς ανατροφοδοτούμενη σχέση όπου το παιδί πληροφορείται και πληροφορεί τον περίγυρο του, και 2) ο άξονας εκείνος που οδηγεί το σχολείο και κατ' επέκταση το παιδί προς το φυσικό του περιβάλλον.

Η άμεση επαφή του νέου ανθρώπου με τον τεχνητό και φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει του δίνει τη δυνατότητα να αφομοιώνει φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα αλλά και αφηρημένες έννοιες και ιδέες δημιουργώντας το απαραίτητο υπόβαθρο στο νοητικό του πεδίο για την καλύτερη κατανόηση και όλων των άλλων πληροφοριών που δεν εμπίπτουν στην άμεση παρατήρησή του και τα οποία θα πρέπει να προσεγγίσει θεωρητικά. Από την στιγμή που το άτομο αποκτήσει μια μέθοδο με την οποία κατανοεί τον κόσμο που τον περιβάλλει άμεσα, έχει τη δυνατότητα να αφομοιώνει και να εντάσσει στο γνωστικό του χώρο και ότι υπάρχει

* Η Ε.Μ. είναι Φυσιολογίστρια, υπεύθυνη ΣΕΠ Δωδεκανήσου. *Επικοινωνία:* Ιπποτών, Παλαιά Πόλη, 85100 Ρόδος. Τηλ. 0241/28651.

πέρα από τον περίγυρο. Άρα το ζητούμενο δεν θα πρέπει να είναι η απλή συσσώρευση πληροφοριών, αλλά η μέθοδος να ερευνά και να κατανοεί αυτό που υπάρχει γύρω του.

Σε αυτή την αρχή στηρίζονται οι προσπάθειες με τις οποίες εγώ αλλά και άλλοι συνάδελφοι επιχειρούμε χρόνια τώρα να δουλέψουμε με τους νέους στην εκπαίδευση και που συνηθίζουμε να αποκαλούμε μαθητές μας. Η αλήθεια είναι πως μέσα από αυτές τις προσπάθειες εμείς μάθαμε περισσότερα από όσα μπορούσαμε να διδάξουμε.

Την εποχή της δικτατορίας, και πριν από αυτήν φαντάζομαι, υπήρχαν απαγορευτικές διατάξεις για την έξοδο από την τάξη με τη δικαιολογία ότι χανόταν πολύτιμος χρόνος από τη διδασκαλία. Σήμερα μπορούμε να βγούμε. Παρόλα αυτά όμως, το αναλυτικό αλλά και το ωρολόγιο πρόγραμμα εξακολουθούν να είναι ασφυκτικά, έτσι ώστε να μην μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα στην πράξη οι ευνοϊκές διατάξεις που υπάρχουν. Από την άλλη μεριά, για να υπάρξει συναίνεση των παιδιών για εργασίες και ερευνητικές δουλειές, είναι απαραίτητη μια σχέση διαφορετική ανάμεσα στον διδάσκοντα και στον μαθητή. Αυτό προϋποθέτει δύο πράγματα. Από την μια ο διδάσκων να είναι πολύ καλά καταρτισμένος τόσο στο αντικείμενό του όσο και στις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει για να καθοδηγήσει τις ομάδες που θα δημιουργηθούν, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να επιλέξει έναν άλλο τρόπο αξιολόγησης. Δηλαδή να περνά στη συνείδηση του μαθητή ότι εκείνο που αξιολογείται συνεχώς είναι η πορεία της δουλειάς και το αποτέλεσμα από όλους που συμμετέχουν σ' αυτή, δηλαδή το δάσκαλο και τους μαθητές αλλά και τους εξωσχολικούς παράγοντες. Να μη νοιώθει δηλαδή ο μαθητής πως μόνο αυτός αξιολογείται και μάλιστα σε σχέση με τον συμμαθητή του, αλ-

λά ότι αξιολογείται η ίδια η δουλειά.

Αν αυτές οι προϋποθέσεις υπάρχουν, τότε αποκαθίσταται μια νέα σχέση που μπορεί να αποτελέσει τη βάση για δημιουργική δουλειά με στόχο τη μάθηση. Πριν όμως περάσω στην περιγραφή της περυσινής χρονιάς και των δραστηριοτήτων που οργανώθηκαν στο σχολείο μας και που αξιοποίησαν την προηγούμενη εμπειρία, θα ήθελα να πω ότι δεν πρέπει να βλέπουμε τα παιδιά σαν μικρούς επιστήμονες ούτε να συγχέουμε τις ερευνητικές τους δραστηριότητες με εκείνες των επιστημόνων, αλλά να τις εντάσουμε στις μαθησιακές εκείνες λειτουργίες που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη θέση τους μέσα στον ευρύτερο ζωτικό τους χώρο. Να κατανοήσουν τις διαδικασίες δημιουργίας της φύσης αλλά και του τεχνητού κόσμου των μεγάλων. Να προσδιορίσουν τη σχέση δράση-αποτέλεσμα και να εξαγάγουν συμπεράσματα για τις επιπτώσεις της αλληλοεπίδρασης μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος.

Ο δημιουργικός λόγος δεν είναι αυτός που επαναλαμβάνουμε αλλά αυτός με τον οποίο περιγράφουμε και προσδιορίζουμε τις δικές μας εμπειρίες. Υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στο να έχεις κάτι να πεις από το να πρέπει να πεις κάτι. Ακόμα και η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται μια ζωντανή πράξη και σχετίζεται με τον ζωντανό υπαρκτό καθημερινό λόγο. Έτσι το ένστικτο του λόγου βρίσκει έδαφος και καλλιεργείται μέσα από την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Δεν είναι πια μια στείρα επανάληψη προϋπαρχόντων κειμένων και μελέτη μέσα από αυτά κανόνων γραμματικής, και συντακτικού. Αντίθετα η εκμάθηση της σωστής χρήσης της γλώσσας περνά μέσα από την γραπτή και προφορική εξιστόρησή παρατηρήσεων, επισημάνσεων και αφήγησης των όσων το παιδί παρατηρεί, ανακαλύπτει, συσχετίζει και παραθέτει προ-

κειμένου να ικανοποιήσει την ανάγκη του να εκφράσει και να μεταφέρει στους άλλους την ίδια του την εμπειρία. Έτσι φθάνουμε στην έννοια της ελευθερίας που είναι καταρχήν σχετική. Κανείς και τίποτα δεν είναι απόλυτα ελεύθερο αφού τα πάντα βρίσκονται σε αλληλοεξάρτηση μεταξύ τους. Η τάση για εντροπία-αταξία - που παρατηρείται σε όλα τα φαινόμενα είναι αιτία για καλύτερη οργάνωση των συστημάτων. Αν εμείς καταπιέσουμε αυτή την τάση με το να περιορίσουμε τα παιδιά μέσα σε παραδοσιακά οργανωμένες σχολικές αίθουσες, εμποδίζουμε αυτές τις ανθρώπινες μονάδες να οργανωθούν καλύτερα. Αντίθετα, δίνοντας την ευκαιρία σε ομάδες παιδιών να βγουν έξω από αυτές τις τάξεις και να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον, όλη η τάση για εντροπία που εκδηλώνεται μέσα από τους βαθμούς ελευθερίας, που τους παρέχονται στην ελεύθερη κίνησή τους στον ευρύτερο χώρο, τους αναγκάζει να αντιληφθούν και τελικά να επιλέξουν μόνοι τους την καλύτερα οργανωμένη δράση προκειμένου να έχουν το καλύτερο δυνατόν αποτέλεσμα. Η συλλογικότητα της εργασίας και η συμμετοχική δράση προκύπτει σαν ανάγκη. Η πειθαρχία τηρείται γιατί αποτελεί επιλογή και όχι γιατί κάποιος την έχει επιβάλει. Δηλαδή μπορούμε να μιλήσουμε για αυτοπειθαρχία, που είναι σίγουρα προϋπόθεση για ουσιαστική μάθηση και δημιουργία. Οι βαθμοί ελευθερίας του ατόμου πολλαπλασιάζονται καθώς συσχετίζονται με την ελεύθερη βούληση και εξασφαλίζουν την συνείδηση της θέσης του ατόμου μέσα στην ομάδα και στον ευρύτερο φυσικό και τεχνητό ζωτικό χώρο.

Γιατί όμως μιλάμε για ελευθερία και συνείδηση; Αλήθεια τι άλλο θα μπορούσε να προβληματίζει περισσότερο την σημερινή κοινωνία των ανθρώπων; Πώς μπορεί καλλίτερα να οπλισθεί ο άνθρω-

πος μέσα στην συνεχώς διευρινόμενη μεταβιομηχανική κοινωνία όπου οι μηχανές και η τεχνητή νοημοσύνη κερδίζουν καθημερινά έδαφος; Όταν η τάση για την εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πηγών συνεχώς αυξάνει και η αλόγιστη καταναλωτική μανία τον φέρνει αντιμέτωπο με τα ίδια του τα επιτεύγματα; Πιστεύουμε πως η προσέγγιση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος είναι τώρα πιο επιτακτική μια και μας δίνει την ευκαιρία άμεσης εμπειρίας με ταυτόχρονη ανάπτυξη της νοημοσύνης.

Ας έρθουμε όμως τώρα στις **δραστηριότητες τις περσινής χρονιάς**. Καταρχήν θα πρέπει να πω ότι ο χρόνος που χρησιμοποιήθηκε ήταν τόσο ο διδακτικός όσο και ο εξωδιδακτικός, δηλαδή η ώρα του μαθήματος της Γεωλογίας και του ΣΕΠ αλλά και 2 ώρες κάθε Σάββατο καθώς και 3 Κυριακές. Ο αριθμός των παιδιών που δραστηριοποιήθηκαν ήταν σημαντικός και αφορούσε κυρίως μαθητές και μαθήτριες της Α' και Β' Λυκείου.

Μαζί μας συνεργάστηκαν και ειδικοί επιστήμονες από διάφορες υπηρεσίες όπως Δ/ση Γεωργίας, ΥΕΒ, Δ/ση Δασών, Νομαρχία και ιδιώτες.

Τα θέματα που δουλεύτηκαν ήταν τα παρακάτω.

1. Θέατρο

Τη θεατρική ομάδα καθοδήγησαν δύο συνάδελφοι φιλόλογοι με ειδικές σπουδές και γνώσεις γύρω από το θέατρο και τον κινηματογράφο. Το σημαντικό δεν ήταν η ίδια η παράσταση με το έργο του Σαίξπηρ «όνειρο καλοκαιρινής νύκτας» όσο η έρευνα γύρω από την εποχή και το έργο, η σκηνοθετική, σκηνογραφική και ενδυματολογική δουλειά καθώς και η συνεχής πληροφόρηση όλου του σχολείου, μέσα από τους μόνιμους πίνακες που έχουμε στήσει, για την πορεία και τα ευρήματα της ομάδας. Οι υπόλοιπες ομάδες δούλεψαν μαζί μου.

2. Δημοσιογραφία

Ομάδες παιδιών ερεύνησαν και παρουσίασαν τα θέματα α) Ναρκωτικά β) Ολυμπιακή ιδέα γ) Κόσμημα δ) Ενυδρείο Ρόδου ε) Δράση της Greenpeace International, στ) AIDS τόσο μέσα από τους πίνακες όσο και μέσα από ραδιοφωνικές εκπομπές.

3. Εργασίες

Ομάδες παιδιών με αφορμή το μονόωρο μάθημα της Γεωλογίας στην Α' Λυκείου, πραγματοποίησαν και εξέθεσαν, με την μορφή της αφίσας που συνοδευόταν από κείμενα, φωτογραφίες και συνεντεύξεις θέματα όπως: ενέργεια, μόλυνση περιβάλλοντος, σεισμοί, πολύτιμοι και ημιπολύτιμοι λίθοι, διάστημα, παλαιοντολογικά ευρήματα, κλίμα, δράση υδάτων, φράγματα κλπ.

4. Δημιουργία Αρχείου Πληροφόρησης

Στα πλαίσια του ΣΕΠ δημιουργήθηκε ένα σημαντικό αρχείο πληροφόρησης για εκπαιδευτικές και επαγγελματικές διεξόδους που αρχειοθετήθηκε και λειτούργησε με τη συμμετοχή των παιδιών. Το δανειστικό τμήμα περιελάμβανε στο τέλος της χρονιάς μεγάλο αριθμό από οδηγούς σπουδών (ΑΕΙ και ΤΕΙ από τη χώρα αλλά και από το εξωτερικό, όλη την σειρά των εκδόσεων του ΕΒΕ Ρόδου, της ΝΕΛΕ, του Υγειονομείου αλλά και επιστημονικές εργασίες, τεύχη του περιοδικού ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ κ.α. Έγιναν πολλοί δανεισμοί κυρίως, οδηγών σπουδών.

5. Περιβαλλοντολογικές Εκδρομές

Με την υλική υποστήριξη της Δ/σης Γεωργίας έγιναν τρεις Κυριακάτικες εκδρομές στο νησί. Των εκδρομών προηγήθηκε ενημέρωση, των παιδιών που είχαν κάνει τις εργασίες της Γεωλογίας, στο

χώρο του σχολείου, πάνω στην γεωλογική ιστορία του νησιού. Την ομιλία έκανε Γεωλόγος της ΥΕΒ, ο οποίος μας συνόδεψε και σε εκδρομές. Χρησιμοποιήθηκαν εποπτικά μέσα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τις εκδρομές παρακολούθησαν και συνάδελφοι άλλων ειδικοτήτων.

Κατ' αρχήν οι μαθητές συγκεντρωνόταν στο ΚΕΓΕ Ρόδου, όπου οι ειδικοί επιστήμονες που μας συνόδευσαν έκαναν, σύμφωνα με το πρόγραμμα, θεωρητική ενημέρωση για όσα συμβαίνουν στις περιοχές που επρόκειτο να επισκεφθούμε δηλ. από πλευράς γεωμορφολογίας, υδάτων, γεωργίας, κτηνοτροφίας, δάσους κλπ. Στη συνέχεια επισκεπτόμαστε τις περιοχές, και γινόταν επί τόπου ανάπτυξη των προβλημάτων. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ρωτούν πάνω σε όσα θέματα το ίδιο το περιβάλλον τους γεννούσε απορίες, φωτογράφησαν ότι τους εντυπωσίασε, συγκέντρωσαν υλικό όπως φυτά και πετρώματα, κράτησαν ημερολόγιο. Συνοπτικά επισκεφθήκαμε και συλλέξαμε πληροφορίες από τις Επτά πηγές, Πεταλούδες, δάση (πυρκαγιές-αναδάσωση), φράγμα και μετεωρολογικό σταθμό Αππολακιάς, Πρασονήσι, Πτηνοτροφείο και σπήλαιο Σαλάκου, είδαμε ρήγματα και έγινε κατανοητή η εδαφογένεση καθώς και ο ρόλος των φυτών στην συγκράτηση του νερού. Στο χωριό Γεννάδι χωρίστηκαν σε ομάδες και μάζεψαν πληροφορίες για τις ασχολίες των κατοίκων, τον τουρισμό, τη μετανάστευση, τα ήθη και έθιμα του χωριού, την αλλαγή του τοπίου με τη συνεχή ανοικοδόμηση. Τέλος επισκέφθηκαν τον ποιητή κ. Ευθυμίου και συζήτησαν για ποίηση. Οι κάτοικοι του χωριού έδειξαν μεγάλη προθυμία να δώσουν πληροφορίες στα παιδιά, γεγονός που προκάλεσε μεγάλο ενθουσιασμό. Τέλος στο χώρο του ΚΕΓΕ είχαν την ευκαιρία να συναντηθούν με μια ομάδα φοιτητών και την καθηγήτρια

που τους συνόδευε από το τμήμα Γεωργικής οικονομίας του Παν/μίου Θεσ/κης και να συζητήσουν μαζί τους για το περιεχόμενο σπουδών και τις επαγγελματικές διεξόδους αυτού του τομέα.

Μερικά χαρακτηριστικά γεγονότα και στιγμιότυπα αυτών των δραστηριοτήτων ήταν:

- α) Το γεγονός ότι πλήρωσαν μόνα τους την 3η εκδρομή για να μπορέσει να γίνει.
- β) Συνάδελφος από άλλη υπηρεσία είπε «έτσι μούρχεται να ζητήσω μετάταξη για τη Μ.Ε αν πρόκειται να έχω τέτοιους μαθητές».
- γ) Ομάδα Γάλλων και Άγγλων γεωλόγων που περιόδευε στο νησί, όταν μας είδε όλους σκαρφαλωμένους στις πλαγιές να ψάχνουμε, να κόβουμε δείγματα και να φωτογραφίζουμε, σταμάτησαν για λίγη ώρα, μείνανε μαζί μας, ρώτησαν για τη δουλειά που κάναμε και μας είπαν για την δική τους δουλειά έρευνας στην Ελλάδα.

Αυτά έγιναν μέχρι τον Μάιο. Τον Σεπτέμβριο τα παιδιά μαζί μας έκαναν δύο Ραδιοφωνικές εκπομπές από τον τοπικό Ραδιοσταθμό και ενημέρωσαν το κοινό για τη δραστηριότητά τους αυτή καθώς και για τα πιο σημαντικά από τα ευρήματά τους. Μάλιστα κάλεσαν και δύο από τους συνοδούς για να ακούσουν και την δική τους άποψη γι' αυτές τις εκδρομές και για την εντύπωση που εκείνοι από την πλευρά τους αποκόμησαν. Οι εκπομπές αυτές είχαν πολλαπλό στόχο γιατί

από τη μια έδωσαν σαφή εικόνα της δημιουργικής ικανότητας των νέων ενώ ταυτόχρονα πληροφόρησαν το κοινό για πολλά περιβαλλοντικά θέματα που αφορούν το νησί.

Όμως, παρά την επιτυχία του προγράμματος, δεν μπορούμε να πούμε πως είμαστε ικανοποιημένοι. Θέλουμε τα μέσα και τις ευκαιρίες που θα επιτρέψουν αυτές τις δραστηριότητες να εξαπλωθούν και να αγκαλιάσουν όλους τους νέους του νησιού. Να εμπλέξουμε και άλλους συναδέλφους στο παιχνίδι της δημιουργικής μάθησης μέσα από το μεγάλο εργαστήριο που λέγετε φύση και κοινωνία. Να γίνουν οι ίδιοι οι μαθητές μας πολλαπλασιαστές της ιδέας για την αξία της προστασίας του περιβάλλοντος. Ας μη ξεχνάμε πως αυτά τα παιδιά είναι οι αυριανοί πολίτες και πως τέτοιες ιδέες όταν ριζώνουν στην νεαρή ηλικία αποτελούν την καλλίτερη εγγύηση για μια ορθολογιστική διαχείριση στο μέλλον.

Θάταν τύχη για μας να μπορέσουμε να μεταφέρουμε αυτές τις εμπειρίες σε όλα τα σχολεία της περιφέρειάς μας και τη φετεινή χρονιά όλοι οι μαθητές της Ρόδου να πάρουν μέρος τουλάχιστον σε μια ερευνητική ομάδα και να πραγματοποιήσουν τουλάχιστον μια περιβαλλοντική εκδρομή, να οργανώσουν την αυτοπληροφόρησή τους και να αναπτύξουν μια μέθοδο για την προσέγγιση του ευρύτερου ζωτικού τους χώρου. Δηλαδή, να ανοίξουν το δρόμο για την Ελευθερία τους.

ΒΙΒΛΙΟ*

**1. Πάντα, Δ. *Οι Επαγγελματικές Επιλογές των Νέων*. Θεσ/κη: Παρατηρη-
τής, 1988 (σσ. 80).**

Πρόκειται για πολύ ενδιαφέρουσα εργασία, επιτομή της πτυχιακής εργασίας της σ. στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Επιχειρεί μια Κοινωνιολογική προσέγγιση της επίδρασης που ασκούν η οικογένεια και η ομάδα ομηλί-
κων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των νέων.

Γίνεται πρώτα μια οριοθέτηση της έννοιας της επαγγελματικής επι-
λογής. Ύστερα συζητείται ο ρόλος της οικογένειας στην επιλογή αυτή, και ο ρόλος αυτός αναλύεται με βάση διάφορες μεταβλητές σχετικές με την οικογένεια (μέγεθος, μορφωτικό επίπεδο γονέων, επάγγελμα γονέων, αξίες, φιλοδοξίες, προσδοκίες γονέων, σεξιστικές διαφορές κλπ), καθώς και εκείνος των ομηλικών των παιδιών. Τέλος γίνεται αναφορά σε περιο-
ρισμένη έρευνα της σ. πάνω στο θέμα.

Παρά τη βραχύτητα της, η εργασία αυτή είναι μια χρήσιμη βασική αναφορά για καθέναν που ασχολείται σοβαρά με τον θεσμό.

— Δ/νση Εκδότῃ: Αλ. Σταύρου 15, Θεσ/κη, τηλ. 01/927.685 ή Διδό-
του 39, Αθήνα, τηλ. 01/36.00.658.

Δρ. Ε. Γ. Δημητρόπουλος

**2. Δημητρόπουλου, Ε.Γ. *Συμβουλευτική — Προσανατολισμός στη Δευτερο-
βάθμια Εκπαίδευση. Μια πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού.
Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος, 1986 (σσ. 222).**

Πρόκειται για δημοσίευση εμπειρικής έρευνας που έγινε στη βόρεια Ελλάδα και είχε σκοπό την αξιολόγηση του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο περιέχονται αρχικοί προβληματισμοί γύρω από την εφαρμογή του θεσμού στην Εκ-
παίδευση, ενώ δίνεται το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης του αντι-
κειμένου (θεωρίες, τεχνικές, δυνατότητες αξιολόγησης του θεσμού αλλού και στην Ελλάδα) και γίνεται μια εκτενής θεώρηση της σχετικής βιβλιο-
γραφίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ίδια η έρευνα: ο σκοπός της, η χρησιμότητά της, η διαδικασία της, τα μέσα και οι τεχνικές που χρη-

* Παρακαλούνται τα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., όταν εκδίδουν κάποια εργασία, να στέλνουν ένα αντίτυπο στο περιοδικό για να γίνεται παρουσίασή του ώστε να ενημερώνονται όλοι οι συνάδελφοι.

σιμοποιήθηκαν. Παρουσιάζεται ακόμη η μεθοδολογία της καθώς και το δείγμα της, που είναι ένα εκτεταμένο τυχαίο δείγμα μαθητών, καθηγητών ΣΕΠ, διευθυντών σχολικών μονάδων και γονέων. Ύστερα περιγράφονται τα δεδομένα που προέκυψαν, ανά ομάδα του δείγματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια εκτενής γενική και ειδική ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας και διατυπώνονται λεπτομερείς γενικές και ειδικές προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού.

Η εργασία αυτή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική δεδομένου ότι είναι η μοναδική έρευνα αξιολόγησης του θεσμού, μετά την εφαρμογή του, στον ελληνικό χώρο. Αυτό και μόνο την κάνει απαραίτητη πηγή για καθέναν που φιλοδοξεί ν' ασχοληθεί με τον θεσμό αυτό στην πράξη ή με τη θεωρητική και εμπειρική μελέτη του.

Δ/ση εκδότη: Ακαδημίας 64, Α' ορ., Αθήνα, τηλ: 36.12.163

Κεντρική διάθεση: ΓΡΗΓΟΡΗΣ, Σόλωνος 71, Αθήνα, τηλ: 36.25.476

Αρχ. Γαβριήλ.

George Psacharopoulos (Επιμ. Έκδ.). *Economics of Education: Research and Studies*. Pergamon Books, Λονδίνο, 1987, σσ. 482

Στο βιβλίο αυτό επιχειρείται μια σφαιρική θεώρηση της εξέλιξης του κλάδου των Οικονομικών της Εκπαίδευσης με τη διατύπωση της κεντρικής θεματολογίας και την παρουσίαση των πιο πρόσφατων σχετικών ερευνών.

Το βιβλίο περιλαμβάνει ογδόντα οκτώ άρθρα-μελέτες, τα οποία ομαδοποιούνται σε δώδεκα θεματικές ενότητες. Η συλλογή αυτή καλύπτει τις ανάγκες ενός επιστημονικού κοινού με ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων.

Οι συγγραφείς των άρθρων, από τον ευρύτερο χώρο των κοινωνικών επιστημών, παρουσιάζουν μια διεπιστημονική και έτσι περισσότερο ολοκληρωμένη θεώρηση της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας. Ενδεικτικά, στη θεματολογία τα βιβλία περιέχονται:

- i) ο σχηματισμός του ανθρώπινου κεφαλαίου
- ii) τα οφέλη της εκπαίδευσης
- iii) η εκπαίδευση και η απασχόληση
- iv) η ανάλυση των αμοιβών
- v) η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης κλπ.

Γ. Παπάς

Παπάς, Γ. *Η Πληροφορική στο Σχολείο*. Αθήνα, 1989, σσ 250.

Το κείμενο του βιβλίου αποτελεί την απόδοση στα Ελληνικά (με αρκετές συμπληρώσεις-διαφοροποιήσεις) ερευνητικής μελέτης του συγγραφέα που διεξήχθη με τη συνεργασία και ακαδημαϊκή επίβλεψη του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και υποβλήθηκε στο ίδρυμα αυτό τον Ιούνιο του 1988.

Στο βιβλίο καταγράφονται και μελετώνται οι κυριότερες πτυχές, υπαρκτές ή εν δυνάμει, της χρήσης των μικροϋπολογιστών και γενικότερα της Πληροφορικής στα Σχολεία.

Η βρετανική εμπειρία, που θεωρείται από τις πιο προηγμένες στις χώρες της ΕΟΚ, μελετάται και εξετάζεται ως σημείο αναφοράς και πληροφόρησης για την ελληνική προσπάθεια εισαγωγής της Πληροφορικής στα Σχολεία.

Από τα 15 κεφάλαια του βιβλίου ενδεικτικά αναφέρουμε τα:

- 1) Η Πληροφορική στα σχολεία των χωρών της ΕΟΚ
- 2) Το Εκπαιδευτικό σύστημα και η Πληροφορική στο Η.Β.
- 3) Η Πληροφορική στα σχολεία της Ελλάδας
- 4) Οι επιπτώσεις των υπολογιστών στο αναλυτικό πρόγραμμα
- 5) Ταξινόμηση του εκπαιδευτικού λογισμικού
- 6) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Πληροφορική
- 7) Κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις της Πληροφορικής.

Δρ. Ε. Γ. Δημητρόπουλος

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

Μια νέα επιστημονική εταιρεία ιδρύθηκε από τους Συμβούλους Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη Γαλλία. Η εταιρεία αυτή, που έχει την επωνυμία "TROUVER-CREER" («Βρίσκω-Δημιουργώ»), έχει στόχο να βοηθήσει στην ανάπτυξη της έρευνας και της εφαρμογής της μεθόδου A.D.V.P. (Activation, Developement, Vocationnel, Professionnel) στη Γαλλία. Πρόκειται για μια προσέγγιση του θέματος «Σχολ. Επαγγελματικός Προσανατολισμός» μέσω εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η εταιρεία εκδίδει περιοδικό, κάνει συνέδρια και σεμινάρια, καθώς και έρευνα σχετικά με τη μέθοδο ADVP. Εδρεύει στη Λυών και πρόεδρός της είναι ο Robert Solazzi.

Η διεύθυνσή της είναι:

Association "TROUVER-CREER"
Institut de Psychologie —
Ensemble Universitaire
Avenue Pierre Mandes France
69676, Bron Cedex
Tel. 78006014
Post 435

Πληροφορίες στην Ελλάδα: Μαντώ Μήλιου, Τηλ. 01/41.14.155

**ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΚΕΨΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΣΗΜΕΙΑ
ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ΤΟΥ Α' ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Από τον Γιώργο Τζέλλο

Διατυπώνω παρακάτω συνοπτικά μερικές σκέψεις μου αναφορικά με τα Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού που πρόσφατα κυκλοφόρησαν.

1) Κατ' αρχήν, μετά από μια γενική θεώρηση του τεύχους, ο αναγνώστης μένει με την εντύπωση ότι στο Συνέδριο έγιναν μόνο 3-4 παρεμβάσεις. Αυτό κατά τη γνώμη μου αδικεί την όλη επιτυχία του συνεδρίου, γιατί αντίθετα έγιναν πάρα πολλές παρεμβάσεις και συζητήσεις που φανερώνουν το ενδιαφέρον των συνέδρων για τα θέματα που αναπτύχθηκαν.

2) Μια άλλη εσφαλμένη εντύπωση που μένει είναι ότι παρεμβάσεις και προβληματισμοί έγιναν μόνο στις δικές μου εισηγήσεις και στις κας Ατσαβέ, πράγμα που αδικεί τους άλλους συναδέλφους και εισηγητές. Και, αν θυμάμαι καλά, υπήρξαν και παρεμβάσεις και ερωτήματα γραπτά*.

3) Ίσως, εφόσον οι παρεμβαίνοντες συνάδελφοι επιθυμούσαν να περιληφθούν τα ερωτήματά τους στα Πρακτικά, θα έπρεπε να μου ζητηθεί να εκθέσω και εγγράφως τις απαντήσεις μου, ώστε να υπάρχουν στο τεύχος για πληρέστερη ενημέρωση του αναγνώστη.

4) Όσον αφορά το ερώτημα της κας Κ. Κανδυλάκη θα ήθελα να πω τα εξής:

Η «Προγνωστική Αξιολόγηση» που υιοθετείται στην εισήγησή μου αφορά

στην «ανάλυση των χαρακτηριστικών του υποκειμένου», ώστε να μπορούν να υπάρξουν κάποιες «ενδείξεις πάνω στις δυνατότητές του για επιτυχία σε ορισμένους τομείς» (σελ. 108 των Πρακτικών). Κάτι τέτοιο όταν μπορέσει να γίνεται απ' όλους τους δασκάλους-καθηγητές και από τον καθένα χωριστά, θα συντελέσει σε μια, ξέχωρη από την παραδοσιακή, αξιολόγηση των ιδιαίτερων κλίσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων. Και για μεγαλύτερη επιτυχία προτείνω στη συνέχεια της εισηγήσεώς μου «να γίνουν διδακτικές ενότητες για το κάθε μάθημα που ν' αποβλέπουν στην κατάκτηση των προσανατολιστικών στόχων» (σελ. 109 των Πρακτ.). Δεν χρειάζεται, πιστεύω, επιβεβαίωση η άποψη ότι κάτι τέτοιο θα βοηθούσε τους ίδιους τους μαθητές στη ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ για τις σπουδαστικές ή επαγγελματικές επιλογές που τελικά μόνοι τους θα κάνουν. Άλλωστε εκεί αποσκοπεί και η πρότασή μου για πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων-καθηγητών σε θέματα Προσανατολισμού.

Στον κάποιο ενδοιασμό της κας Συνέδρου μήπως η «προγνωστική αξιολόγηση» χρησιμοποιηθεί σαν «εξωτερικό εργαλείο επιλογής που θα χωρίζει ποιοι μαθητές θα σπουδάσουν και ποιοι όχι», θα ήθελα να αντιστρέψω τον προβληματισμό: μήπως η σημερινή παραδοσιακή

* Σ.Σ. Υπενθυμίζεται ότι, όπως είχε ανακοινωθεί, καταχωρίστηκαν στα πρακτικά μόνον τα κείμενα που δόθηκαν στη σύνταξη γραπτά.

βαθμολογία χρησιμοποιείται σήμερα, ακόμα και από το ίδιο το υποκείμενο, σάν τέτοιο «εξωτερικό εργαλείο» επιλογής, γιατί και είναι απαραίτητοι οι προβληματισμοί και αναγκαίες οι αναζητήσεις νέων τρόπων αξιολόγησης;

5) Για το παραπάνω θέμα, που και ο κ. Π. Σαμοΐλης προβληματίζεται, έχω να προσθέσω ότι συμφωνώ απόλυτα «πως δεν είναι τόσο απλό θέμα οι καθηγητές ειδικοτήτων να αξιολογούν τους μαθητές ως προς τις δυνατότητες, ενδιαφέροντα και κλίσεις τους». Γιαυτό άλλωστε και προτείνω ειδικές επιμορφώσεις στα Περιφερειακά Εκπ/κά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), όπως και ειδική κατάρτιση στον προσανατολισμό, που θα παίρνεται στις διάφορες Πανεπιστημιακές σχολές.

Στην εισήγησή μου αναφέρω ότι κάτι τέτοιο (Πρωγν. Αξιολόγηση) θα μπορεί «να προσφέρει ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ πάνω στις δυνατότητες του υποκειμένου για επιτυχία σε ορισμένους τομείς». Και ας μην ξεχνάμε ότι οι προβληματισμοί όλων μας εκεί συγκλίνουν: Στην όσο το δυνατόν πιο ακριβοδίκαιη αξιολόγηση, ώστε να βοηθηθεί και το ίδιο το άτομο στις επιλογές του.

Όσον αφορά τον προβληματισμό του για το αν είναι καιρός να ασχοληθούμε με προβλήματα του σήμερα (τρόπος ανάθεσης του Σ.Ε.Π. στα σχολεία, άμεση βραχύχρονη επιμόρφωση Καθηγητών στο ΣΕΠ, ενημέρωση Δ/ντών κ.λ.π) και όχι με θέματα όπως η «διάχυσή» του Σ.Ε.Π. σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα και η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση των Καθηγητών ΣΕΠ, επειδή αυτά αναφέρονται στο μέλλον, θα ήθελα να προσθέσω

πως και βέβαια συμφωνώ με το ότι πρώτα θα πρέπει να ασχοληθούμε με το τι μπορούμε ΣΗΜΕΡΑ να κάνουμε. Άλλωστε σ' αυτό προσπαθώ να βοηθήσω αναφέροντας στην εισήγησή μου ότι «μια ΠΡΩΤΗ και ΑΜΕΣΗ λύση μπορούν να δώσουν τα νεοσυσταθέντα με τον Ν. 1566/85 Περιφερειακά Εκπ/κα Κέντρα (Π.Ε.Κ.), στα οποία οι ήδη υπηρετούντες αλλά και οι νεοδιοριζόμενοι καθηγητές θα μπορούν να καταρτίζονται πάνω στις αρχές και μεθόδους του Προσανατολισμού» (σελ. 109 των Πρακτ.).

Εξάλλου και τα Πορίσματα του Β' Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΕΛΕΣΥΠ, που έγινε πρόσφατα, με δικαιώνουν όταν αποφαινούνται ότι «κρίνεται σκόπιμο γνώσεις Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού (μέσα από κάποια αντίστοιχα μαθήματα) να παίρνουν όλοι οι μέλλοντες ή υπηρετούντες εκπαιδευτικοί (στη βασική τους δηλ. εκπαίδευση αλλά και στις σχολές επιμόρφωσης» (βλ. ΠΡΑΚΤΙΚΑ-ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ Β' Συνεδρίου ΕΛΕΣΥΠ σελ. 5).

Με όλα τα παραπάνω ήθελα να δηλώσω την πρόθεσή μου ν' αποσαφηνίσω ορισμένα σημεία των θέσεών μου και να καταθέσω τη συμβολή μου στην καλύτερη παρουσίαση της τόσο πετυχημένης και απαραίτητης για το χώρο «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ» έκδοσης της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ της Εταιρείας μας. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συναδέλφους για το ενδιαφέρον που έδειξαν πάνω στα όσα ανέπτυξα στις εισηγήσεις μου.

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τ. 7-8, Δεκ. 1988 & Μάρτιος 1989,
σσ. 113-119

1. Εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν α. Η Ημερίδα «Δυναμικού Προσανατολισμού»

Πραγματοποιήθηκε στις 7 Μαΐου 1988 στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Αθηναίων (Ακαδημίας 50) ημερίδα της Εταιρείας με θέμα ΓΙΑ ΕΝΑΝ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Η ημερίδα περιελάμβανε μια κεντρική θεωρητική εισήγηση πάνω στη θεωρία του Δυναμικού Προσανατολισμού και πολλές συντομότερες εισηγήσεις από μέλη και μη της Εταιρείας, στις οποίες φαινόταν ο τρόπος εφαρμογής του Δυναμικού Προσανατολισμού στο σχολείο.

Πήραν μέρος πολλοί συναδέλφοι, εκπρόσωποι του ΥΠΕΠΘ και εκπρόσωποι άλλων φορέων.

Τα πλήρη πρακτικά της ημερίδας θα δημοσιευτούν στο επόμενο τεύχος της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ.

β. Το Β' Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού

Στις 22 και 23 Οκτωβρίου 1988 πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα, στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου Αθηναίων στη Σχολή Ευελπίδων, το Β' Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., που είχε ως θέμα του «Ο ΘΕΣΜΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» και «Η ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ-ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ».

Όπως φαίνεται και από το θέμα του συνεδρίου, οι εργασίες του εστιάστηκαν αφενός στην προώθηση της ιδέας της

καθιέρωσης του θεσμού αυτού και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αφετέρου στην επισήμανση της ανάγκης για κατάρτιση ειδικευμένου δυναμικού που θα υλοποιεί το θεσμό σε κάθε τομέα εφαρμογής του.

Στο συνέδριο πήραν μέρος και απήθυναν αρχικό χαιρετισμό καθηγητές Πανεπιστημίου, ο Πρόεδρος του ΤΕΙ Αθήνας Δρ. Κ. Ντόβας, ο Αντιπρόεδρος του ΤΕΙ Αθήνας Δρ. Α. Μπούρας, ο Πρόεδρος του Δ.Σ. της ΣΕΑΕΤΕ κ. Γ. Πατεράκης, ο Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Επίκ. Καθηγητής κ. Ι. Πυργιωτάκης, ως εκπρόσωπος του Ινστιτούτου Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΙΤΕ) ο Δρ. Θ. Παπαθεοδοσίου κ.α.

Γενικά πήραν μέρος, μέλη της ΕΛ.Ε.-ΣΥ.Π. ή όχι, συνέδριοι από διάφορους τομείς και χώρους. Εγδαικτικά, πήραν μέρος Σχολικοί Σύμβουλοι, Εκπαιδευτικοί από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Καθηγητές Πανεπιστημίου, Καθηγητές ΤΕΙ και ΣΕΑΕΤΕ, Επαγγελματικοί Σύμβουλοι του ΟΑΕΔ, Ψυχολόγοι, Κοινωνιολόγοι, Σύμβουλοι Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Ινστιτούτου Τεχνολογικής Εκπαίδευσης κ.λ.π. Σημαντικότερη, ίσως, είναι η παρουσία στο συνέδριο πολλών φοιτητών και σπουδαστών.

Το Συνέδριο περιελάμβανε εργασίες σε ολομέλεια και σε ομάδες. Εισηγήσεις έγιναν από Καθηγητές Πανεπιστημίου και ΤΕΙ, όπως και από άλλους εκπαιδευτικούς και Συμβούλους.

Πορίσματα - Προτάσεις

Δίνονται παρακάτω σε σύνοψη οι κυριότερες διαπιστώσεις και οι βασικές

προτάσεις ξεχωριστά για το κάθε υπο-θέμα του συνεδρίου.

Α. Η Εφαρμογή του Θεσμού «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

1. Διαπιστώσεις

Μέσα από τις εργασίες του συνεδρίου και τα πορίσματα των ερευνών που ανακοινώθηκαν διαπιστώθηκε ότι:

α) Οι φοιτητές/σπουδαστές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν σήμερα μια σωρεία προβλημάτων, που η μορφή τους καλύπτει ένα ευρύτατο φάσμα (όπως οικονομικά, ιδεολογικά, κοινωνικά, ψυχοσωματικά, ανθρώπινων σχέσεων, εκπαιδευτικής πληροφόρησης, επαγγελματικών διεξόδων, σπουδών στο εξωτερικό, θρησκευτικά, σχετικά με ναρκωτικά και αλκοολισμό, συναισθηματικά, ανασφάλειας κ.ο.κ. — έμφαση δόθηκε στο μεγάλο ποσοστό φοιτητών με ψυχοσωματικά προβλήματα και στις ανησυχίες σχετικά με το πρόβλημα της σύνδεσης των σπουδών με την αγορά εργασίας και την επαγγελματική αποκατάσταση).

β) Στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του εξωτερικού έχουν παρθεί διάφορα μέτρα ώστε, μέσα από διαδικασίες Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, να παρέχεται έγκαιρη και αποτελεσματική βοήθεια στους φοιτητές/σπουδαστές να προλαμβάνουν ή ν' αντιμετωπίζουν έγκαιρα τέτοια προβλήματα.

γ) Στα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας διαπιστώθηκε σχεδόν παντελής έλλειψη οργανωμένων υπηρεσιών «Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού», που σημαίνει ότι οι φοιτητές/σπουδαστές μας έχουν αφεθεί εντελώς αβοήθητοι, στην τύχη τους, παρά το ότι οι ίδιοι εκδηλώνουν ποικίλο-

τρόπως την ανάγκη τους για τέτοιες υπηρεσίες επικούρησης του ανθρώπου.

2. Προτάσεις

α) Υπάρχει άμεση ανάγκη να ληφθούν αποφάσεις και να παρθούν μέτρα, τόσο από τα Ιδρύματα όσο και από την Πολιτεία, ώστε στο συντομότερο δυνατό χρόνο να οργανωθούν Υπηρεσίες Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού σε κάθε Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

β) Οι υπηρεσίες αυτές, που μπορούν να πάρουν τη μορφή Κέντρων Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, θα επανδρωθούν με το κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό και θα έχουν στη διάθεσή τους όλα τα μέσα που είναι απαραίτητα για την άρτια λειτουργία τους. Ο σκοπός τους θα είναι διπλός: α) η πρακτική εφαρμογή «Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού» στο χώρο του ιδρύματος, και β) η πρακτική άσκηση στην εκπαίδευση των ειδικών στελεχών Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, αν στο ίδρυμα παρέχεται ανάλογη εκπαίδευση.

Β. Η Εκπαίδευση των Λειτουργών «Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού»

1. Διαπιστώσεις

α) Διαπιστώθηκε ότι στη χώρα μας υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ειδικά στελέχη «Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού», που θα εφαρμόσουν το θεσμό σε κάθε χώρο εφαρμογής του (ενδεικτικά: σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, στις Υπηρεσίες Απασχόλησης, στα Ιδρύματα Κοινωνικών Υπηρεσιών, στα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής, στους Συμβουλευτικούς Σταθμούς των Δήμων, στις Ένοπλες Δυνάμεις, στους εργασιακούς χώρους κ.λ.π.).

β) Παράλληλα, υπάρχει δραματική έλλειψη επαρκώς εκπαιδευμένου δυνα-

μικού, που θα εφαρμόσει το θεσμό σε υπηρεσίες όπως οι παραπάνω.

γ) Σήμερα για την κάλυψη των παραπάνω αναγκών χρησιμοποιείται δυναμικό που είναι εντελώς ανειδίκευτο ή πλημμελώς καταρτισμένο (ιδίως στην Εκπαίδευση) με αποτέλεσμα ο θεσμός να μη λειτουργεί σωστά και να μην αποδίδει τα αναμενόμενα.

δ) Ιδιαίτερα στο χώρο της Εκπαίδευσης λείπει η ευαισθητοποίηση τόσο του συνόλου των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, αλλά και των γονέων τους πάνω στις δυνατότητες και τη χρησιμότητα της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού.

ε) Όποιες προσπάθειες κατάρτισης Συμβούλων έγιναν μέχρι τώρα, χωρίς να παραγνωρίζεται η συμβολή τους, ήταν άσχετες μεταξύ τους και χαρακτηρίζονται για πολυτεμαχισμό κατά τομέα εποπτείας και έλλειψη ενιαίας προσέγγισης. Ταυτόχρονα, ουδέποτε αντιμετωπίστηκε ενιαία σε επίπεδο πολιτείας η κατάρτιση των Λειτουργών Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού, ενώ παράλληλα ουδέποτε αξιοποιήθηκαν στο σύνολό τους για τους σκοπούς του θεσμού αυτοί που με δαπάνες της πολιτείας εκπαιδεύτηκαν γι' αυτό το σκοπό.

2. Προτάσεις

α) Η εκπαίδευση των Λειτουργών Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού πρέπει να εξεταστεί και ν' αντιμετωπιστεί από την Πολιτεία σε ενιαία βάση, και η λύση που θα επιλεγεί να καλύπτει όλους τους χώρους εφαρμογής του θεσμού.

β) Είναι ανάγκη να εξασφαλιστεί το συντομότερο δυνατό επαρκής και αποτελεσματική εκπαίδευση των Λειτουργών αυτών, θεωρητική και πρακτική, που θα οδηγεί στη δημιουργία ειδικών στελεχών. Δηλαδή, να δημιουργηθεί ειδικότητα σε επιστημονικό επίπεδο.

γ) Η παραπάνω εκπαίδευση κρίνεται ότι εξασφαλίζεται με σοβαρότητα αν στεγαστεί στο πανεπιστημιακό επίπεδο, είτε πτυχιακό (ως Σχολή, Τμήμα ή Τομέας), είτε μεταπτυχιακό. Η δεύτερη περίπτωση εξασφαλίζει τη δυνατότητα εισόδου στην ειδικότητα αυτή πτυχιούχων από διάφορες σχολές και διάφορες επιστημονικές ενασχολήσεις μετά από σωστή ειδική επιλογή.

δ) Παράλληλα, και για ικανοποίηση άμεσων αναγκών, είναι δυνατή και απαραίτητη η αξιοποίηση στελεχών που έχουν ήδη καταρτιστεί ή θα καταρτιστούν σε προγράμματα ταχύρρυθμης ειδικευσης.

ε) Ιδιαίτερα σε σχέση με την Εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμο γνώσεις Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού (μέσα από κάποια αντίστοιχα μαθήματα) να παίρνουν όλοι οι μέλλοντες ή υπηρετούντες εκπαιδευτικοί (στη βασική τους δηλαδή εκπαίδευση αλλά και στις Σχολές Επιμόρφωσης).

Είναι ευνόητο ότι όλα τα παραπάνω είναι δυνατό μόνον αν η Πολιτεία συνειδητοποιήσει την ανάγκη οργάνωσης, με συστηματικό τρόπο, του θεσμού «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός» στη χώρα μας και πάρει τα ανάλογα μέτρα.

Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, ως η μόνη επιστημονική Εταιρεία στο αντικείμενο αυτό στη χώρα μας, έχει τη δυνατότητα και τη θέληση να βοηθήσει, συμβουλευτικά ή πρακτικά, την πολιτεία ή κάθε φορέα που ενδιαφέρεται ν' ασχοληθεί με το θέμα αυτό. Μπορεί, δηλαδή, να βοηθήσει τόσο στην οργάνωση υπηρεσιών Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού ή να οργανώσει προγράμματα κατάρτισης Λειτουργών Συμβουλευτικής — Προσανατολισμού.

γ. Η Ετήσια Γενική Συνέλευση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Στις 23 Οκτωβρίου 1988 έγινε η Τακτική Ετήσια Γενική Συνέλευση της Εταιρείας, με βάση το καταστατικό της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., για ανάδειξη νέου Δ.Σ. και νέας Ε.Ε.

Έγινε πρώτα απολογισμός του απερχομένου Δ.Σ. από τον Πρόεδρο κ.Ε. Δημητρόπουλο και κατετέθη οικονομικός απολογισμός — προϋπολογισμός από τον ταμία κ. Π. Σαμοΐλη (βλ. παρακάτω).

Ακολούθησε γενική συζήτηση, και έγιναν αρχαιρεσίες οι οποίες ανέδειξαν α) το νέο Δ.Σ. της Εταιρείας, το οποίο συνήλθε αμέσως σε σώμα και αποτελείται από (1) τον Ε. Δημητρόπουλο (ως Πρόεδρο) (2) την Κ. Ζαννή — Τελιοπούλου (ως Αντιπρόεδρο), (3) τον Α. Γαβριήλ (ως Γραμματέα), (4) τον Π. Σαμοΐλη (ως Ταμία) και (5) τον Γ. Τσατσά (ως Μέλος) και

β) τη νέα Ελεγκτική Επιτροπή, η οποία αποτελείται από τους συναδέλφους (1) Κ. Κανδυλάκη, (2) Π. Κωστόπουλο και (3) Χ. Ζαπουνίδη.

2. Προγραμματιζόμενες Εκδηλώσεις

Αν και το πρόγραμμα της διετίας δεν έχει πάρει την τελική του μορφή, μερικές εκδηλώσεις είναι οριστικοποιημένες.

α) Ημερίδα που θα γίνει στον Βόλο, με τις ίδιες προϋποθέσεις, στις 17 Μαρτίου 1989. Οργανώνεται από τον υπεύθυνο ΣΕΠ κ. Κ. Βογιατζή σε συνεργασία με άλλους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς (τηλ. γραφ. 0421/20.320).

β) Ημερίδα που θα γίνει στην Αθήνα το φθινόπωρο 1989 σε ημερομηνία που δεν έχει ακόμη οριστεί. Τα μέλη της Εταιρείας θα ενημερωθούν έγκαιρα.

γ) Το Γ' Συνέδριο της Εταιρείας, που θα γίνει τον Οκτώβριο του 1990. Καταβάλλεται προσπάθεια να γίνει σε κάποια πόλη εκτός Αθηνών, στο πλαίσιο της

προσπάθειας του Δ.Σ. να αποκεντρώσει όσο το δυνατόν τον θεσμό. Έχουν ήδη αποσταλεί διερευνητικές επιστολές στους κατά περιοχή εκπροσώπους και αναμένονται οι απαντήσεις.

3. Οι Εκδόσεις της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Τα μέλη της Εταιρείας έχουν ήδη πάρει τα 6 πρώτα τεύχη της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ. Προβλέπεται μέσα στο 1989 να κυκλοφορήσουν και τα 4 τεύχη του έτους (μονά ή διπλά).

Όπως φαίνεται και από την έκδοση αυτού του τεύχους, η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. συνεργάζεται με νέον εκδότη για την έκδοση του περιοδικού. Στη συνεργασία αυτή η οικονομική συμμετοχή της Εταιρείας είναι ηυξημένη. Γι' αυτό και χρειάζεται όλα τα μέλη της Εταιρείας να δραστηριοποιηθούν, ώστε να διακινηθεί το περιοδικό προς κάθε δυνατή κατεύθυνση: συναδέλφους, καθηγητές ΣΕΠ, φίλους, υπηρεσίες, σχολικές εφορείες κλπ. Αντίτυπα — και αποδείξεις — διατίθενται απευθείας από τον εκδότη. Αν δεν διακινηθεί το περιοδικό ώστε να καλυφτεί η δαπάνη του, είναι αδύνατη η συνέχισή του (δεδομένου ότι η δαπάνη για την έκδοση των 4 τευχών ξεπερνά το ένα εκατομμύριο δρχ.).

Υπενθυμίζεται ότι από το 1988 η ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ εκδίδεται 4 φορές το χρόνο, ενώ παράλληλα διεκδόη η έκδοση του Δελτίου Επικοινωνίας.

4. Η Ομάδα Εργασίας για την «ορολογία» του Θεσμού

Με πρόσφατη απόφαση του Δ.Σ., και σε συνέχεια συζήτησης που από παλιότερα έχει αρχίσει στην ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ, ορίστηκε Ομάδα Εργασίας, η οποία θα επεξεργαστεί ένα «Γλωσσάριο Ορολογίας του Θεσμού», το οποίο και θα εκδοθεί από την Εταιρεία και φυσικά θα διατεθεί στα μέλη της.

Όποιος μπορεί να βοηθήσει στο θέμα

αυτό, μπορεί να τηλεφωνήσει στον κ. Δημητρώπουλο (τηλ. 63.90.497) ή στην Αντιπρόεδρο του Δ.Σ. κα Κασσάνδρα Ζαννή (τηλ. γρ. 99.42.286).

Το γλωσσάριο αυτό θ' αποτελέσει και μια βάση καθιέρωσης της σωστής επισημονικής ορολογίας στο χώρο του θεσμού «Συμβουλευτική — Προσανατολισμός».

5. Τα Οικονομικά της Εταιρείας. Στους δύο πίνακες παρακάτω φαίνονται ο απολογισμός και ο προϋπολογισμός της Εταιρείας, όπως τους κατέθεσε στην Ετήσια Γενική Συνέλευση ο Ταμίας της Εταιρείας. Φαίνεται εκεί μια αρκετά καλή οικονομική επιφάνεια, αν και η κύρια πηγή είναι οι χρηματοδοτήσεις που εξασφάλισε το Δ.Σ. κι όχι οι συνδρομές των μελών.

Πάντως, είναι ανάγκη τα μέλη της Εταιρείας να τακτοποιήσουν αμέσως τη συνδρομή τους (παρελθόντος έτους δρχ. 1500, 1989 δρχ. 2000), ώστε να μπορέσει

η Εταιρεία να καλύψει τις προβλεπόμενες δαπάνες για την τρέχουσα διετία, που είναι ιδιαίτερα υψηλές, ιδίως για την έκδοση του περιοδικού (βλ. παραπάνω).

Οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται απευθείας στον ταμία κ. Πάνο Σαμοΐλη (Κ. Φλώρη 3-5, 11363 Κυψέλη).

6. Διακρίσεις και Επιτυχίες Μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

α. Το μέλος της Εταιρείας μας και της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού μας Δρ. Αριστοτέλης Κάντας εξελέγη Δέκτωρ Επαγγελματικής Ψυχολογίας στο Ψυχολογικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Κρήτης.

β. Η Δήμητρα Πάντα, υπεύθυνη ΣΕΠ Θεσσαλονίκης, πήρε πρόσφατα το μεταπτυχιακό δίπλωμα του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπ/μίου Θεσσαλονίκης.

Το Δ.Σ. της Εταιρείας συγχαίρει ειλικρινά τους δύο συναδέλφους.

ΑΠΟΔΟΤΕΜΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΕΛΕΣΥΤΗ
ΑΠΟ 30-10-1986 ΕΩΣ 21-10-1988

Α' ΕΣΟΔΑ

1) Υπόλοιπο Ταμείου (30-10-1986)	161.116
2) Συνδρομές μελών	238.000
3) Εγγραφή και συνδρομή νέων μελών	196.000
4) Συμμετοχή μη μελών στο Α' συνέδριο	11.900
5) Επικοινωνήσεις (ΙΤΙΝΙ, ΙΤΙΠΙ, ΚΥΥ)	571.776
6) Τόκοι καταθέσεων	50.475
Σύνολο	1.229.267

Β' ΕΣΟΔΑ

1) Έκδοση δελτίου Επικοινωνίας (φωτοτ., δακτ., τυχ.)	27.483
2) Έκδοση Επιδόρησης (τ. 2-3, 4, 5-6 συμ/χή)	287.954
3) Εξόδα Α' Συνεδρίου (αφίστες, τυχ., κωδικείο)	362.196
4) Εξόδα Β' Συνεδρίου (αφίστες, τυχ., κωδικείο)	31.076
5) Εξόδα ημερίδας (φωτοτ., κωδικείο)	96.904
6) Εξόδα εκδήλωσης στον ΟΑΕΔ	5.286
7) Γραφική ύλη	11.332
8) Φωτοτυπίες - δακτυλογραφήσεις	3.215
9) Ταχυδρομικά	15.791
10) Εξόδα μετακίνησης μελών Δ.Σ. (μέχρι Μαρ. 87)	30.223
11) Συνδρομή ΙΑΕΝΓ 1987	17.261
12) Διάφορα	2.980
Σύνολο	891.701

ΥΠΟΛΟΙΠΟ ΤΑΜΕΙΟΥ (21-10-88) 337.566

Ο Ταμίας της ΕΛΕΣΥΤΗ

ΠΑΝ. ΣΑΜΟΪΑΝΗΣ

ΠΡΟ-ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΧΡΗΣΗΣ
ΑΠΟ 29-10-88 ΕΩΣ 30-10-90

Α' ΕΣΟΔΑ

1) Υπόλοιπο Ταμείου	
2) Συνδρομή μελών (250 Χ 2000)	
3) Εγγρ. & συνδ. νέων μελών	
4) Επιχορήγηση ΓΓΤΠ	
5) Τόκοι	
Σύνολο	

Β' ΕΞΟΔΑ

1) Συμ/χή στην έκδοση της Επιθεώρησης (8 Χ 100.000)	800.000
2) Γραφική ύλη	100.000
3) Φωτοτυπίες - δακτυλογραφήσεις	140.000
4) Ταχυδρομικά	100.000
5) Συνδρομή ΙΑΕΥΓ	40.000
6) Διάφορα	87.566
Σύνολο	<u>1.267.566</u>

ΥΠΟΛΟΙΠΟ

Ο Ταμίας της ΕΛΕΣΥΠ

ΠΑΝ. ΣΑΜΟΪΛΗΣ

ΙΔΙΟΚΤΗΤΗΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
Α.Σ.ΒΑΙ.Ι.Ε.

