

ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π

ΤΕΥΧΟΣ 26-27

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΓΡΗΓΟΡΗ

ΑΘΗΝΑ 1993

*Κυκλοφορούν ακόμη ως ξεχωριστές
εκδόσεις της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*

1. Πρακτικά Γ' Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, που είχε ως γενικό θέμα του «*Εκπαίδευση - Αγορά Εργασίας - Απασχόληση και ο Ρόλος του Επαγγελματικού Προσανατολισμού εν Όψει της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς*». Έκδοση 1991.
 2. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, που είχε ως γενικό θέμα του: *Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό*. Έκδοση 1993.
- Διατίθενται από τον τομή της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Σειρά «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ»

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

Ήδη κυκλοφορούν τέσσερις εργασίες:

1. Σχολικός Εκπαιδευτικός - Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική (σελ. 333) σε Ε' έκδοση.
2. Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία: η Θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της (σελ. 310) σε Β' έκδοση.
3. Οι Εκπαιδευτικές και Επαγγελματικές Αποφάσεις των Μαθητών της Γ' Λυκείου. Υπόθεση Κοινωνικής Τάξης: (Εμπειρική Έρευνα - σελ. 145) σε Β' έκδοση.
4. Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία Πρώτη Προσπάθεια Αξιολόγησης του Θεσμού (Εμπειρική Έρευνα - σελ. 222).

Ετοιμάζονται:

5. Γλωσσάριο Όρων Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού (σε 4 γλώσσες).
6. Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εργαζομένων (Εμπειρ. Έρευνα).

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

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

**QUARTERLY
REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE**
Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE
Address: P.O. Box 60077, 15301, AGIA PARASKEVI, GREECE
Tel. +30.1.63.90.497, FAX +30.1.60.11.253

**Τεύχος 26-27, Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993
Volume 26-27, October-December 1993**

Επιστημονική Επιμέλεια: Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος
Επιμέλεια Έκδοσης: Η Συντακτική Επιτροπή

Συντακτική Επιτροπή

- Αρχάγγελος Γαβριήλ (Διευθυντής Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών), Πόντιου 52, 11527 Αθήνα, τηλ. 01/7779122
- Ευστάθιος Δημητρόπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ Αθηνών και Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΑΕΤΕ), (Βλ. παρακάτω)
- Παν. Σαμοΐλης, (Καθηγητής μαθηματικών ειδικευμένος στον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική), Κ. Φλώρη 3-5, 113 63, Άνω Κυψέλη τηλ. 01/8828095

Υπεύθυνος, Συντακτής: Δρ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος Τ.Θ. 60077, 15301 Αγία Παρασκευή Αττικής, Τηλ. 01/6390497, FAX 60.11.253. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της Εταιρείας. Σ' αυτήν στέλνονται οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό. Οι συνδρομές των μελών στέλνονται στη διεύθυνση του Ταμία.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- Πρόεδρος: Ευστάθιος Δημητρόπουλος
- Αντιπρόεδρος: Μιχ. Ι. Κασσωτάκης
- Γραμματέας: Αρχάγγελος Γαβριήλ
- Ταμίας: Παναγιώτης Σαμοΐλης
- Μέλος: Μαντώ Μήλιου

**Κεντρική Διάθεση: Βιβλιοπωλείο ΓΡΗΓΟΡΗ Σόλωνος 71
106 79 ΑΘΗΝΑ ΤΗΛ.: 3629684 - 3646697 FAX 3625476**

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

1. Στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. διατίθεται δωρεάν.
2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ (Σόλωνος 71 & 73).

Λιανική πώληση (για το 1993): Τιμή απλού τεύχους δρχ.: 500, διπλού τεύχους 1000.

3. Συνδρομές: απευθείας από τις Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.

Ετήσια (1993), εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα δρχ. 1.700, βιβλιοθήκες, σχολεία κλπ. δρχ. 2.000. Κύπρου: Λίρες 10. Εξωτερικού: \$ 20.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

ISSN 1105-2449

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ CONTENTS

A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

Διοίκηση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.: Προλογικό Σημείωμα - An Introductory word	
Συντακτική Επιτροπή: Κριτικά Σημειώματα	5-7
— Γαβριήλ, Α. Διευθυντές Σχολείων και Συμβουλευτική	8-9
— Δημητρόπουλος, Ε. Ο θεσμός «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στη χώρα μας: Ανάγκη για Εθνική Στρατηγική»	9-11
— Σαμοΐλης, Π. Ο ΣΕΠ σε σταυροδρόμι	11-13

B. Η ΘΕΩΡΙΑ

• Δημητρόπουλος, Ε. και Παππά, Α. Η Παραβατικότητα των Ανηλίκων στη Χώρα μας. Μια Αξιολογική Θεώρηση. Πρόταση για Δυναμική Συμβουλευτική Παρέμβαση	14-49
--	-------

Γ. Η ΕΡΕΥΝΑ

• Σιδηροπούλου - Δημακάκου, Δ. Τα Χαρακτηριστικά του Μαθητή που Επιλέγει την Τεχνική Εκπαίδευση	50-77
---	-------

Δ. ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

• Μήλιου, Μ., Νέες μέθοδοι πληροφόρησης μέσα στο σχολείο	78-87
• Καρακατσάνη Ειρ. - Μήλιου Μ., Πειραματικό πρόγραμμα εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης	88-95

Ε. ΒΙΒΛΙΟ - ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ - ΑΠΟΨΕΙΣ

• Βιβλίο	95-99
• Ενημέρωση	100-104
• Απόψεις	105-111

Δuo Λόγια Από τη Διοίκηση - An Introductory Word

Η Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού έχει ως κύριο σκοπό της ν' αποτελέσει τον επιστημονικό κρίκο μεταξύ των μελών της Εταιρείας μας, ενώ ταυτόχρονα φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως βήμα για τη διαμόρφωση και προώθηση των επιστημονικών θέσεων της Εταιρείας, ως όργανο παρουσίωσης 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 έχουν ευθύνη εφαρμογής του θεσμού, είτε στο 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 καταβάλλεται προσπάθεια, ώστε να εντάσσονται πληροφορίες ή ίσως και κείμενα από το διεθνή χώρο αναφορικά με το θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός».

Το περιοδικό απευθύνεται πρωτίστια στους είκοιους, 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 στο 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' οποιοδήποτε εργασιακό χώρο και αν είναι ενταγμένοι, να γίνουν μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.¹ Όλα τα άτομα που θεραπεύουμε 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. Δημητράπουλος

1. Στο τμήμα 1 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

ΚΡΙΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993, σ.σ. 8-13

Διευθυντές Σχολείων και Συμβουλευτική

Από την αρχή της καινούριας σχολικής χρονιά βρίσκομαι στο πόστο του Διευθυντή Σχολείου. Βαριά για μένα διοικητικά καθήκοντα όλον αυτό τον καιρό με κάνουν να νοσταλγώ τα αξέχαστα χρόνια που πέρασα με τους αγαπημένους μου συναδέλφους και φίλους της Ομάδας εργασίας ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Μαζί παλέψαμε κι αγωνιστήκαμε 12 χρονιές κάτω από φοβερά αντίξοες συνθήκες να στήσουμε στα πόδια του το θεσμό του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χωρίς όμως να μπορούμε να πούμε πως τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας μας δικαίωσαν απόλυτα. Θάνατοι, κούραση κι απογοήτευση τελικά αποδεκάτισαν την ομάδα, χάθηκε ο ενθουσιασμός κι ίσως ήρθε η ώρα αλλαγής φρουράς. Αυτό όμως δε σημαίνει πως αν, στην εφεδρεία που τώρα βρισκόμαστε ανανεώνοντας τις δυνάμεις μας, ακούσουμε ένα νέο προσκλητήριο, δε θα δηλώσουμε και πάλι «παρών».

Για την ώρα την αφοσίωσή μας στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική την εκδηλώνουμε στις καινούριες θέσεις όπου βρισκόμαστε, σε συνδυασμό βέβαια με άλλα καθήκοντα. Θα πρέπει λοιπόν να ομολογήσω ότι με έκπληξη μου διαπιστώνω στο νέο μου πόστο κάτι που παλιότερα ως καθηγητής δεν είχα αντιληφθεί: ότι δηλαδή ο Διευθυντής Σχολείου είναι ίσως ο εκπαιδευτικός που έχει τις περισσότερες ευκαιρίες αλλά πολλές φορές και την υποχρέωση να εφαρμόσει Συμβουλευτική. Όχι μόνον υποπίπτουν στην όμηση αντίληψή του γεγονότα, καταστάσεις, σχέσεις που απαιτούν συμβουλευτική παρέμβαση αλλά και οι καθηγητές συχνά ζητούν σε αρκετές περιπτώσεις τη βοήθειά του επικαλούμενοι το κύρος του.

Βέβαια είμαι σίγουρος ότι οι περισσότεροι Διευθυντές εφαρμόζουν στην πράξη τη Συμβουλευτική χωρίς να συνειδητοποιούν ποιο ακριβώς είναι το έργο που επιτελούν. Πιστεύουν ίσως ότι οι πιο πολλές από τις συμβουλευτικές τους παρεμβάσεις είναι μιά προέκταση των διοικητικών τους αρμοδιοτήτων και επομένως, όπως *ex officio* εκτελούν τις τελευταίες, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο έχουν δικαίωμα να ασκούν και τις πρώτες.

Εδώ ίσως βρίσκεται και η αιτία των μεγάλων προβλημάτων που παρατηρούνται στα σχολεία, ιδίως στα Λύκεια, όπου οι μαθητές, ενώ περιμένουν μία υπεύθυνη και επιστημονική αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, υφίστανται σε αρκετές περιπτώσεις την αυταρχική αντίδραση του διευθυντή, ο οποίος τους θεωρεί ως αντιπάλους. Αλλά και οι διευθυντές που με καλή διάθεση σκύβουνε πάνω από τα προβλήματα των παιδιών, πάλι δεν είναι συνήθως σε θέση να ασκήσουν σωστά το ρόλο του συμβούλου των μαθητών, αφού δεν έχουν καμιά

συστηματική εκπαίδευση που θα τους βοηθούσε σ' αυτή τους την προσπάθεια.

Δυστυχώς στις καθηγητικές σχολές στο Πανεπιστήμιο διδασκόταν υποτιμωδώς η ψυχολογία, όχι όμως η Συμβουλευτική. Το ίδιο συνέβαινε και συμβαίνει στις μετεκπαιδεύσεις, από τις οποίες περνούν οι καθηγητές. Από την άλλη μεριά η βιβλιογραφία στα ελληνικά είναι πολύ περιορισμένη και, το χειρότερο, παραμένει άγνωστη ακόμα και σ' αυτούς τους συναδέλφους που νιώθουν έντονα την ανάγκη να ενημερωθούν, έστω και στοιχειωδώς, γύρω από τη Σχολική Συμβουλευτική.

Όλες αυτές οι διαπιστώσεις και οι σκέψεις μας οδηγούν σε κάποια απλά αλλά πολύ βασικά συμπεράσματα. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να έχουν αρκετές γνώσεις Συμβουλευτικής, ώστε να μπορούν ν' ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του παιδαγωγικού τους έργου. Ιδιαίτερα οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων θα πρέπει, πριν ν' αναλάβουν τα καθήκοντά τους, να παρακολουθούν ειδικά σεμινάρια, στα οποία θα προετοιμάζονται, για να ασκήσουν τις διοικητικές τους αρμοδιότητες, αλλά προπάντων θα εκπαιδεύονται για το σημαντικότερο συμβουλευτικό έργο που θα αναλάβουν. Επειδή μάλιστα, όπως έχω ήδη αντιληφτεί από τη μικρή ακόμη διευθυντική μου θητεία, διοικητικές αρμοδιότητες και εφαρμογή Συμβουλευτικής συχνά έρχονται σε σύγκρουση, με αποτέλεσμα να βρίσκεται κανείς μπροστά σε άλυτα και επικίνδυνα διλήμματα, θα πρέπει άλλος να είναι ο διοικητικός διευθυντής του σχολείου και άλλος ο επιστημονικός. Αυτού του τελευταίου φυσικά η βασική του κατάρτιση θα πρέπει να είναι πάνω σε θέματα Συμβουλευτικής.

Αρχάγγελος Γαβριήλ

Οκτώβριος 1993

Ο θεσμός «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός» στη χώρα μας: Ανάγκη για Εθνική Στρατηγική

Όσοι έχουν ασχοληθεί έστω και εισαγωγικά με θέματα Προσανατολισμού στη χώρα μας γνωρίζουν ότι οι ουσιαστικές προσπάθειες για καθιέρωση του Προσανατολισμού στην Ελλάδα άρχισαν στις αρχές της δεκαετίας του πενήντα, περίπου παράλληλα στην Εκπαίδευση (μέσω Υπουργείου Παιδείας) και στην Απασχόληση (μέσω του Υπουργείου Εργασίας και πιο ειδικά με φορέα υλοποίησης τον Οργανισμό που αργότερα μετεξελίχτηκε στον σημερινό ΟΑΕΔ).

Γνωρίζουν, ακόμη, ότι ενώ στο χώρο της Απασχόλησης η προσπάθεια συνεχίστηκε, με αποτέλεσμα μάλιστα μιά ολόκληρη Διεύθυνση του ΟΑΕΔ να είναι Διεύθυνση Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με υλικοτεχνική υποδομή σήμερα πολλών δισεκατομμυρίων, στο χώρο της Εκπαίδευσης η προσπάθεια 2-3

χρόνια μετά την έναρξή της ατόνισε και ο Προσανατολισμός στην ουσία καταργήθηκε, για να επανέλθει το 1976 αρχικά και το 1985 οριστικά ως ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πιο πρόσφατες εξελίξεις στη δεκαετία του ογδόντα και εξής, ιδίως σε συσχετισμό συνήθως με χρηματοδοτήσεις από πόρους της ΕΟΚ, έφεραν και άλλους φορείς να ασχολούνται με τον προσανατολισμό, και να προσφέρουν σχετικές υπηρεσίες, τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Δήμοι και Κοινότητες, Οργανισμοί, Ιδιωτικά Γραφεία κτλ.).

Υπάρχει, λοιπόν, μία πλουραλιστική εφαρμογή υπηρεσιών Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής, με μάλιστα εμφανές το παράδοξο φαινόμενο να είναι λιγότερο επιτυχής η παροχή υπηρεσιών από τους δύο κατεξοχόν αρμόδιους χώρους, την Εκπαίδευση και την Απασχόληση, για διαφορετικούς λόγους στην κάθε περίπτωση.

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της εφαρμογής του θεσμού στις περιόδους και από τους φορείς που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω είναι ότι η υλοποίηση επιχειρήθηκε πάντοτε από τον κάθε φορέα, ξεχωριστά, αποσπασματικά, κατακερματισμένα και ασυντόνιστα. Με ελάχιστη έως καθόλου επικοινωνία μεταξύ των αρμόδιων φορέων - κάποτε μάλιστα δημιουργείται και κλίμα ανταγωνιστικότητας μέχρι και αντιπαλότητας μεταξύ των φορέων και των λειτουργών τους, που, όπως είναι φυσικό, απολήγουν εις βάρος του θεσμού και των φυσικών αποδεκτών του (νέων κυρίως).

Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι μεν φορείς να αλληλοϋποβλέπονται, να υπάρχει επικάλυψη δραστηριοτήτων ή μη κάλυψη ουσιαστικών δραστηριοτήτων από κανέναν, να πολλαπλασιάζεται το κόστος ενώ η αποτελεσματικότητά μειώνεται, και προσανατολισμός δεν γίνεται: ούτε υποδομή σωστή δημιουργήθηκε παρότι πέρασε περίπου μισός αιώνας, ούτε λειτουργοί εκπαιδεύτηκαν, ούτε σχολή παραγωγής ειδικευμένων στελεχών δημιουργήθηκε, ούτε εμπειρία αποκτήθηκε. Χειρότερο απ' όλα, τώρα που το ενδιαφέρον της ΕΟΚ για τον προσανατολισμό βρίσκεται στο ζενίθ, καταφάνηκε από τα συγκριτικά στοιχεία για άλλη μία φορά η απόλυτη γύμνια μας, η ανυπαρξία οποιουδήποτε κεντρικού σχεδιασμού, η έλλειψη κάθε εθνικής προοπτικής.

Έχει δημιουργηθεί η πεποίθηση και στον γράφοντα, όπως και σε πολλούς άλλους, όπως μάλιστα αυτή αντανάκλαται στις διάφορες συζητήσεις, δημοσιεύσεις και προτάσεις των τελευταίων ετών, ότι η μόνη πρόταση που μπορεί και πρέπει να προβληθεί και να υποστηριχτεί σήμερα είναι η δημιουργία εθνικής στρατηγικής και στον θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός». Όμως εθνική στρατηγική από μόνη της δεν καταρτίζεται ούτε υιοθετείται, ιδιαίτερα μάλιστα με την ανομολόγητη κομματοκεντρική μωροφιλοσοφία που κυριαρχεί στη χώρα μας του τύπου «ράβε εσύ - ξύλωνε εγώ», «ό,τι δεν μπορώ να κάνω εγώ δεν θα αφήσω να το κάνουν ούτε εσύ», «ή εγώ ή ούτε κι εσύ» κοκ. Αντίθετα, εθνική στρατηγική είναι δυνατή μόνον μέσα από εθνικής εμβέλειας όργανα. Ας πούμε, κάτι σαν Εθνικό Συμβούλιο Προσανατολισμού ή Εθνικό Ινστιτούτο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού με θεσμικό πλαίσιο που αφενός να του

επιτρέπει να επιβιώνει ανεξάρτητα από επιβουλές παραγόντων ή παραγοντίσκων ενώ αφετέρου θα του παρέχει τη δυνατότητα να χαράσσει και να υλοποιεί εθνική πολιτική χωρίς να υπόκειται στον έλεγχο ή να ξεπερνιέται από επιμέρους κλαδικά μικροσυμφέροντα.

Έχει γίνει τόσο πασιφανής πια η ανάγκη δημιουργίας ενός τέτοιου οργάνου για χάραξη μιας τέτοιας πολιτικής που το μόνο που μένει είναι να αρθούν στο απαιτούμενο ύψος και οι πολιτικοί προϊστάμενοι των δύο τουλάχιστον Υπουργείων, Παιδείας και Εργασίας, και να συναποφασίσουν τη θεσμοθέτηση αυτού του φορέα.

Μ' αυτό τον τρόπο, ενώ δημιουργούνται προϋποθέσεις να υπάρξουν σε βραχυχρόνια προοπτική ουσιαστικά βήματα στην εφαρμογή του θεσμού σ' όλους τους χώρους που ενδείκνυται η εφαρμογή του, δεν υπάρχει πιθανότητα να χάσει κάποιος κάτι. Συνεπώς μόνο όφελος μπορεί να προκύψει.

Οι συγκεκριμένες αρμοδιότητες και γενικά το έργο αυτού του εθνικού οργάνου είναι πολύ εύκολο να οριοθετηθούν από μιά ομάδα εμπειρογνομόνων από τα δύο τουλάχιστον Υπουργεία και, γιατί όχι, από κάθε φορέα στο χώρο του οποίου υλοποιούνται ακόμη και επιμέρους λειτουργίες του θεσμού «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός». Κι ας μη βιαστούν κάποιοι να αντιτάξουν ότι τέτοια εγχειρήματα είναι δύσκολα, ότι οι δι-υπουργικές συνεργασίες έχουν αφήσει άσχημες μέχρι τώρα εμπειρίες κτλ. Ας θυμηθούμε αυτό που λέει η αγγλική παροιμία: «τίποτε δεν είναι πιο δύσκολο απ' αυτό που δεν θέλουμε να κάνουμε!»

Ο ΣΕΠ σε Σταυροδρόμι

Όσοι ασχολούμαστε ενεργά με την εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, από οποιαδήποτε θέση, έχουμε τον τελευταίο καιρό την αίσθηση της εγκατάλειψης. Μια εγκατάλειψη που κάθε άλλο παρά προσιωνίζεται τη βελτίωση και εξέλιξη που αναμένουμε.

Η πρόσφατη αλλαγή στα ωρολόγια προγράμματα των Γυμνασίων, μαζί με την προσθήκη 7ης διδακτικής ώρας και νέων μαθημάτων, καταργεί τον ΣΕΠ από την Α' και Β' τάξη, επεκτείνοντας την εφαρμογή του στη Γ' τάξη ολόκληρο το διδακτικό έτος. Η επέκταση αυτή εξυπηρετεί κάπως την ανάληψη των ωρών του ΣΕΠ από καθηγητές με την προοπτική και των δύο τετραμήνων, ώστε να μη χρειάζεται αλλαγή στο πρόγραμμα λειτουργίας του σχολείου κατά το β' τετράμηνο. Επίσης διευκολύνει τους μαθητές στην τάξη - κλειδί να ενημερωθούν πιο συστηματικά και να οργανώσουν περισσότερες δραστηριότητες ΣΕΠ. Από την άλλη πλευρά όμως η κατάργηση του ΣΕΠ σε δύο τάξεις δημιουργεί ένα μεγάλο κενό στον προβληματισμό των μαθητών γύρω από τα θέματα του ΣΕΠ και την ενημέρωσή τους. Αντί δηλαδή να επεκτείνουμε την εφαρ-

μογή του ΣΕΠ στην ΣΤ' και Ε' τάξη του Δημοτικού σχολείου προχωρούμε σε κατάργηση!

Θεωρώ λοιπόν πως αυτή η αλλαγή στην εφαρμογή του ΣΕΠ υπήρξε μιά βιαστική απόφαση. Η δυσχέρεια στην ανάληψη των ωρών του ΣΕΠ από καθηγητές θα μπορούσε να αντιμετωπισθεί με διοικητικά μέτρα. Πέρα από τη βιαστική αυτή κίνηση, η γενικότερη έλλειψη δραστηριοποίησης στο χώρο επηρεάζει την εικόνα του ΣΕΠ σε επιμέρους τομείς:

Να αναφέρω την οργάνωση σεμιναρίων για τη συστηματική επιμόρφωση καθηγητών ΣΕΠ σε όλη την Ελλάδα; Αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα. Συνεχώς σχεδιάζονται, προτείνονται, αλλά δεν αναγγέλλεται κάτι. Να αναφέρω τα βιβλία του ΣΕΠ; Ακόμη δεν έχει φθάσει στα Λύκεια το βιβλίο ΣΕΠ καθηγητή και μαθητή της Β' Γενικού Λυκείου και της Α' Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου. Ούτε ο οδηγός σπουδών τεύχος β' μετά το Λύκειο που διορθώθηκε και συμπληρώθηκε με τόσο κόπο και προωθήθηκε προς εκτύπωση στον ΟΕΔΒ, έχει εμφανισθεί ακόμη στα σχολεία! Να αναφέρω τέλος το πρόβλημα της στελέχωσης της ομάδας εργασίας ΣΕΠ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο; Τέσσερα άτομα έχουν απομείνει και υποτίθεται πως παρακολουθούν την εφαρμογή του ΣΕΠ σε όλη την Ελλάδα, παράγουν το αναγκαίο πληροφοριακό υλικό, αλληλογραφούν με τους υπεύθυνους ΣΕΠ, βελτιώνουν τα αναλυτικά προγράμματα των τάξεων, οργανώνουν σεμινάρια και καταρτίζουν προτάσεις για τη βελτίωση της εφαρμογής του θεσμού.

Είναι καιρός να γίνει κάτι θετικό! Να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα για τη στήριξη και βελτίωση της εφαρμογής του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και την επέκτασή του στις δύο τελευταίες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όπως έχω τονίσει από τη θέση αυτή με άλλη ευκαιρία, το λογικό είναι πρώτα να βοηθήσουμε ώστε να βελτιωθεί η εφαρμογή του ΣΕΠ στα σχολεία με το μοντέλο που ήδη ακολουθείται, χωρίς τα αρνητικά στοιχεία, κατόπιν να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα και αν αυτά είναι αρνητικά να προτείνουμε δραστικές αλλαγές.

Η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας πιστεύουμε ότι θα εγκύψει στο καιριο θέμα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Αν αποφασίσει τη συστηματική επιμόρφωση στελεχών του ΣΕΠ σε όλη την Ελλάδα, αν συμπληρώσει το δίκτυο των Υπευθύνων ΣΕΠ στους νομούς της χώρας όπως προβλέπει ο Νόμος 1566/85 με επιμορφωμένους καθηγητές ώστε να προχωρήσει και η λειτουργία των κέντρων πληροφόρησης ΣΕΠ, αν ενισχύσει ίσως με κάποιο κίνητρο τους καθηγητές που προσπαθούν για την αποδοτική παιδαγωγική διαδικασία του ΣΕΠ και διευκολύνει την ανάληψη των ωρών του ΣΕΠ από εκείνους που έχουν επιμόρφωση ή ενδιαφέρονται, με σχετικές εγκυκλίους, αν στελεχώσει και πάλι την ομάδα ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με αρκετά, ικανά στελέχη, τότε θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την αποδοτική εφαρμογή του ΣΕΠ μέσα στην τάξη. Θα αναπτρώσει το ηθικό των στελεχών του θεσμού που απόμειναν ακάματοι εργάτες... Θα πείσει τέλος τους πολίτες της χώρας μας ότι βοηθάει συστηματικά τους εφήβους σε αυτόν τον ευαίσθητο τομέα, ώστε να σχεδιάσουν δυναμικά το μέλλον τους.

Η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας μπορεί να κατευθύνει τον τόσο
αναγκαίο θεσμό του ΣΕΠ προς τη σωστή κατεύθυνση. Ευχόμαστε να πετύχει.

Παναγ. Σαμοΐλης
Οκτώβριος 1993

Η ΘΕΩΡΙΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993, σ.σ. 14-49

Ευστάθιος Δημητρόπουλος* και Αγγελική Παπατά*

Η ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΗΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΧΩΡΑ ΜΑΣ ΜΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια κριτική θεώρηση του συστήματος που σχετίζεται με την νεανική παραβατικότητα στη χώρα μας. Μετά μια εισαγωγική οριοθέτηση της σχετικής ορολογίας, αναζητούνται τα αίτια της παραβατικότητας των ανηλίκων. Ύστερα περιγράφεται η έκταση του φαινομένου της νεανικής παραβατικότητας, και σκιαγραφείται το σύστημα διαχείρισής της στη χώρα μας.

Κατόπιν γίνεται μια σύντομη αξιολόγηση του συστήματος αυτού, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους ανήλικους παραβάτες. Τέλος διατυπώνονται μιά σειρά σκέψεων προς την κατεύθυνση της εφαρμογής μιας Δυναμικής Συμβουλευτικής στο χώρο αυτό.¹

Dr. E.G. Demetropoulos & Angeliki Pappa*

JUVENILE DELINQUENCY IN HELLAS AN EVALUATIVE OVERVIEW - THOUGHTS TOWARDS DYNAMIC COUNCELLING INTERVENTION

This is an overview paper discussing aspects of the Juvenile Delinquency system in Hellas. First a presentation of used relevant terminology is attempted, along with a discussion of the factors causing juvenile delinquency. Then the extent of delinquency in Hellas is presented, while the context and system of deninquent treatment is outlined. An evaluation of aspects of this system follows, particularly in regard with the psychological support and counselling intervention practices. A proposition for a new counselling approach concludes the paper.¹

Α. Εισαγωγικά - Εννοιολογικά

Για να εξασφαλίσει μιά κοινωνία την

εσωτερική συνοχή της, την ισορροπία της, την ενιαιοποίηση της συμπεριφοράς των μελών της, συνήθως θεσπίζει κανόνες,

* Στην αρχική φάση αυτής της εργασίας συνεργάστηκαν και οι Δάφνη Τσερνέζη και Σπυριδούλα Γκούρλια, Κοινωνικοί Λειτουργοί.

** Ο Ε.Γ.Α. είναι Ψυχοπαιδαγωγός, Καθηγητής στην Παιδαγωγική Σχολή της ΣΕΑΒΤΕ. Επικοινωνία: Τ.Θ. 60077, 153 01 Αγία Παρασκευή, τηλ. 63.90.497.

Η Α.Π. είναι Κοινωνική Λειτουργός, Κοινωνιολόγος. Επικοινωνία: Καλαμών 17, Αμπελόκηποι 115 26, τηλ. 69.29.717.

1. Πρόκειται για εισαγωγική μόνο προσέγγιση του θέματος. Ο ενδιαφερόμενος για ευρύτερη θεώρησή του θα χρειαστεί να ανατρέξει σε πιο εξειδικευμένες εργασίες (βλ. Βιβλιογραφικές αναφορές για κάποιες πολύ καλές).

γραπτούς ή άγραφους, προβάλλει αξίες, δημιουργεί θεσμούς, ήθη, έθιμα, παραδόσεις κοκ. Η διατήρηση αυτής της ισορροπίας του συστήματος αποτελεί στη συνέχεια μέλημα και φροντίδα της κοινωνίας και των οργάνων της. Όταν με ενέργειες ή πράξεις, συνήθως αλλ' όχι απαραίτητα βίαιες, η ισορροπία διαταράσσεται, τότε γίνεται λόγος για διάπραξη εγκλήματος.

Οι όροι όμως «έγκλημα», «εγκληματικότητα», «εγκληματίας» έχουν στη δική μας γλώσσα μιá σαφώς αρνητική φόρτιση (πολύ πιο έντονη απ' αυτήν των όρων criminal, crime κτλ. της αγγλικής). Γι' αυτό και τελευταία ιδίως όταν πρόκειται για νέα άτομα, και πιο πολύ ανήλικα, προτιμάται η χρήση των όρων *παραβάτης* και *παραβατικότητα*, και αντίστοιχα *νεανική παραβατικότητα* ή *παραβατικότητα ανηλίκων* (βλ. Βασιλιάς 1987, Μπεζέ 1985 κλπ.) ή ακόμη και του όρου *παραπταματικότητα* (βλ. Thomas 1992). Αντίστοιχα, αντί του αρνητικού όρου «εγκληματική συμπεριφορά» γίνεται λόγος για *παραβατική συμπεριφορά* ή για *παραπταματική συμπεριφορά*, και το άτομο το ίδιο αντί για «εγκληματίας» συνήθως αναφέρεται ως *παραβάτης*, *παραπταματικό άτομο*, *άτομο αντικοινωνικό*, *άτομο με παρεκλίνοσα συμπεριφορά*, και σε κάποιες περιπτώσεις *άτομο ευρισκόμενο σε ηθικό κίνδυνο* (βλ. Φαρσεδάκης 1985, Μπεζέ 1985 και 1940, Δημητρόπουλος 1993γ, Δραγώνα 1991).

Εν τω μεταξύ, στο πλαίσιο αρχικά της ευρύτερης νομικής επιστήμης, αναπτύχθηκε ένας ολόκληρος επιστημονικός κλάδος που εξελίσσεται σε αυτοτελή περιοχή, η *σωφρονιστική επιστήμη* που ασχολείται με την κάλυψη του τομέα της εγκληματικό-

τητας («εγκληματολογική επιστήμη» είναι ένας άλλος όρος, όπως και η «εγκληματολογία»)² και η οποία τείνει να διευρύνεται όλο και περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς (1) στη θεωρητική μελέτη των θεμάτων που σχετίζονται με εγκληματικότητα/παραβατικότητα αναζητώνται ερμηνείες σε νέες επιστήμες, ιδίως τις ανθρωπιστικές, ενώ (2) στις προσεγγίσεις αντιμετώπισης των φαινομένων αναζητώνται νέες πιο αποτελεσματικές αλλά και πιο ανθρώπινες πρακτικές (βλ. και Παπαδάτου, 1968).

Η παραβατικότητα ανηλίκων, από τη στιγμή που εκδηλώνεται μαζικά στη σημερινή κοινωνία, αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο. Στη συνέχεια η εγκληματικότητα των ανηλίκων σαν κοινωνικό φαινόμενο, πλέον αποτελεί, σε μεγαλύτερο ίσως βαθμό απ' ότι στους ενήλικες, καθρέπτη των κοινωνικών συνθηκών διότι ο έφηβος εκτίθεται συνεχώς σε επιδράσεις του κοινωνικού και λοιπού περιβάλλοντος. (Δασκαλόπουλος 1984).

Ο ανήλικος βρίσκεται σε μιá σχέση αλληλεπίδρασης με την κοινωνία, στην οποία επικρατούν νόμοι, αξίες, αρχές, κοινωνικά πρότυπα, κοινωνικοί κανόνες, στερεότυπες μορφές συμπεριφοράς. Κάποια στιγμή ακριβώς αυτά τα συνεκτικά στοιχεία της κοινωνίας χαλαρώνουν, υποβαθμίζονται, αρχίζουν να αμφισβητούνται από τους ανήλικους κάποιοι από τους οποίους σιγά-σιγά εκδηλώνουν «παραβατική συμπεριφορά».

Η έννοια «παραβατική συμπεριφορά» μπορεί να ειπωθεί από πολλές πλευρές. Από την πλευρά της νομικής επιστήμης, για παράδειγμα, μπορεί να ειπωθεί ως «παραβίαση του νόμου», από την πλευρά των κοινωνικών επιστημών ως παραβίαση

2. Συναφείς είναι οι όροι *Ποινική Επιστήμη*, *Ποινικό Δίκαιο*, *Ποινικολογία*, *Ποινικολόγος*, κτλ.

του κοινωνικού κανόνα και προτύπου», απο την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας ως έλλειψη «κοινωνικής προσρμοστικότητας» και τέλος κάποτε απο την πλευρά της ψυχοπαθολογίας ως έκφραση ψυχοπαθολογικών διαταραχών.

Δύο έννοιες που είναι απαραίτητο να διευκρινιστούν και να περιγραφούν με σαφήνεια σ' αυτή την εισαγωγική ενότητα είναι οι έννοιες «ανήλικος» και «παραβάτης», ακριβώς γιατί υπάρχει μιά σοβαρή ασάφεια και σύγχυση στη χρήση τους, απ' όπου και μεταφέρεται, στον υπολογισμό των περιστατικών που εντάσσονται σε κάθε κατηγορία περιγραφής.

Η έννοια ανήλικος καλύπτει χρονικά τις ομάδες ηλικίας (7-17) ετών. Ο ανήλικος δεν αποτελεί μιά μικρογραφία του ενήλικου. Είναι μιά ύπαρξη ξεχωριστή, μοναδική, με τις δικές της ευαισθησίες, αξίες, αρχές, τους δικούς της κανόνες, κώδικες συμπεριφοράς, και τις δικές του ιδιαίτερες αντιδράσεις στα εξωτερικά ερεθίσματα της κοινωνίας και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Έχει τη δική του ταυτότητα μέσα στον κόσμο των ενηλίκων.

Ο ανήλικος ως προσωπικότητα, εξελίσσεται σταδιακά κάτω από την επίδραση πολλών παραγόντων (οικογενειακών - κοινωνικών - ψυχολογικών). Αλλά αυτή καθ' εαυτή η φάση της ηλικίας που διανύει ο ανήλικος, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της «υγιούς προσωπικότητας»

Το πρόβλημα στην έννοια του ανήλικου παραβάτη γίνεται οξύτερο καθώς, στις συνθήκες στατιστικές καταχωρίσεις παραβατικότητας (βλ. και κεφ. Γ παρακάτω) εκτείνονται μέχρι και την ηλικία των 20 ετών. Έτσι παρουσιάζεται το παράδοξο να ονομάζεται «ανήλικος παραβάτης» - και να περιλαμβάνεται στις στατιστικές υπολογισμού της παραβατικότητας ανήλικων - ένα άτομο 18-20 ετών που κατά νό-

μον έχει δικαιοπρακτική ικανότητα, έχει δικαίωμα ψήφου, δικαιούται αδείας οδήγησης κ.ο.κ.! Παρά, πάντως, τις παραπάνω συγχύσεις, τα στοιχεία που εντοπίστηκαν και αξιοποιούνται σ' αυτή την εργασία αφορούν άτομα 7-20 ετών.

Ο όρος «παραβάτης» σήμερα, όπως και παραπάνω σημειώθηκε έχει αντικαταστήσει τον όρο «εγκληματίας», (Φαρδεδάκης 1985). Ως παραβάτης χαρακτηρίζεται εκείνος ο οποίος υιοθετεί και εκδηλώνει παραβατική συμπεριφορά, δηλαδή παραβαίνει έναν κανόνα, κάποιες αξίες, χωρίς η παράβαση αυτή να περιέχει πάντα αμφισβήτηση ή ενδιαφέρον του δράστη για την ανατροπή του κανόνα. Όταν όμως προσβάλλονται μόνον οι αξίες, οι κανόνες μιας κοινωνίας που κατά τις κοινωνικο - πολιτικές αντιλήψεις της είναι βασικές για τη συνέχιση της ύπαρξής της, επιζητεί την επιβολή κυρώσεων και τον περιορισμό των παραβατικών πράξεων.

Ποιές είναι οι αρχές και ποιοί οι κανόνες που, όταν «παραβιάζονται» απο κάποιον, αυτός χαρακτηρίζεται «παραβάτης»; Σαφής απάντηση δεν υπάρχει, γι' αυτό και παρατηρεί κανείς εύκολα στους καταλόγους των παραπτώμάτων πολλές αόριστες και γενικόλογες διατυπώσεις τίτλων κατηγοριών παραπτώμάτων (εγκλημάτων!). Ενδεικτικά και μόνο σημειώνονται οι παραβάσεις: παράβαση του ποινικού κώδικα, εγκλήματα κατά ιδιοκτησίας, εγκλήματα κατά της τιμής, επαιτεία, αλητεία, προσβολή εξουσίας, εγκλήματα κατά της γενετήσιας ελευθερίας, επιβουλή θρησκευτικής ειρήνης, κτλ. (βλ. πίνακες στο κεφ. Γ).

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στη διαχείριση της παραβατικότητας σχετίζεται με τη γνώση της έκτασής της. Γιατί είναι μάλλον βέβαιο ότι πολλές εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς δε γίνονται γνωστές και δεν αντιμετωπίζονται.

Γι' αυτό και μία πολύ χρήσιμη διάκριση που γίνεται στην παραβατικότητα είναι σε «εμφανή» ή και «αφανή» παραβατικότητα.

Εμφανής είναι η παραβατικότητα που γίνεται γνωστή, που αποκαλύπτεται, που καταχωρίζεται στους στατιστικούς πίνακες φαινομένων παραβατικότητας. Γι' αυτό λέγεται και δήλη παραβατικότητα. Μάλιστα, όταν αποτελεί και αντικείμενο ενασχόλησης ποινικού δικαστηρίου λέγεται και δικαστικά διαπιστούμενη παραβατικότητα/εγκληματικότητα.

Αφανής, (με την έννοια του «μη εμφανής») αντίθετα, είναι εκείνη που καλύπτεται τα φαινόμενα που δεν δηλώνονται, που δεν αποκαλύπτονται (π.χ. βιασμός που δεν δηλώνεται), και συνεπώς δεν καταχωρίζονται πουθενά και δεν περιλαμβάνονται στα στατιστικά στοιχεία. Υποστηρίζεται ότι σ' αυτό το είδος εντάσσονται τα περισσότερα περιστατικά.

Η αφανής παραβατικότητα είναι μία αναμφισβήτητη πραγματικότητα της κοινωνίας μας. Πέραν του ότι είναι εμπειρικά γνωστή σε όλους μας μέσα από τις καθημερινές μας εμπειρίες, καταδεικνύεται και από σοβαρές ερευνητικές προσπάθειες. Σε μία έρευνα, για παράδειγμα, που πραγματοποίησε η Μπεζέ για λογαριασμό της ΓΓΝΓ (βλ. Μπεζέ 1990, Πανούσης 1990) κατεδείχθη με σαφήνεια η ύπαρξη και η έκταση της αφανούς παραβατικότητας. Πιο συγκεκριμένα, αναζητήθηκε σ' ένα δείγμα 3.795 μαθητών ηλικίας 14-17 ετών που παρακολουθούσαν 67 Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας η έκταση της «αυτοομολογούμενης εγκληματικότητας» στη βάση μιας σειράς επιλεγμένων παραβατικών πράξεων (σωματικές βλάβες, κλοπές, φθορές, παραβάσεις του ΚΟΚ και παραβάσεις της νομοθεσίας που σχετίζεται με ναρκωτικά). Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, σοβαρά ποσοστά νέων δηλώνουν ότι έχουν διαπράξει πράξεις των παραπάνω

και ομάδων, τις οποίες μάλιστα οι ίδιοι θεωρούν ιδιαίτερα αξιόπινες και θα επέβαλαν αυστηρές ποινές σε παραβάτες!

Αφανής παραβατικότητα είναι στην ουσία και όλη η σχολική παραβατικότητα, γιατί ενώ στο σχολικό χώρο η συχνότητα παράβασης βασικών κανόνων είναι υψηλή, αυτά τα περιστατικά δεν φθάνουν ως τις στατιστικές καταχωρίσεις των υπηρεσιών αστυνομίας ή εισαγγελίας (Δημητρόπουλος και Γιαννοπούλου, 1989).

Από την παραπάνω εισαγωγή γίνεται καταφανής, ελπίζουμε, η προβληματική που σχετίζεται με την ορολογία και τις σχετικές έννοιες περί την εγκληματικότητα/παραβατικότητα των νέων.

Β. Αιτιολογία

1. Σύντομη περιγραφή του «παραβάτη»

Ο ανήλικος (νέος) παραβάτης είναι ένα κατά βάση φυσιολογικό άτομο, μέλος της σημερινής καταναλωτικής κοινωνίας. Μιάς κοινωνίας που τις δικές της αξίες, και τα δικά της πρότυπα συμπεριφοράς, θέλει να τα περάσει σαν απαραίτητα στοιχεία στην προσωπικότητα του νέου, ο οποίος όμως αναζητά το δικό του στίγμα στην κοινωνία (Gandy και Hardy 1985). Δε συμβιβάζεται εύκολα, υιοθετεί δικούς του κανόνες συμπεριφοράς, αρνείται να θεωρήσει ευτυχία και επιτυχία την προσαρμογή του στη σημερινή καταναλωτική κοινωνία που προσφέρεται από τους ενήλικες (Πανούσης 1990). Στην αντίθεσή τους με την οποιαδήποτε μορφή εξουσίας του κοινωνικού συστήματος, προκαλούν πολλές φορές (το ίδιο το κοινωνικό σύστημα ή το άμεσο περιβάλλον) με την υιοθέτηση αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα συμμετέχουν σε ομάδες «συμμορίες»

διαπράττουν κλοπές σε super market, σε ξένα ιδιοκτησία (κλοπή αυτοκινήτων για να πάνε βόλτα), πίνουν, κάνουν χρήση ναρκωτικών, έχουν εκκεντρική εμφάνιση, βγάζουν προς τα έξω την εικόνα του θαρραλέου, στοιχηματίζοντας πολλές φορές την ίδια την ζωή τους.

Η επίδραση του περιβάλλοντος στις διάφορες μορφές συμπεριφοράς και αντιδράσεις των ανηλίκων είναι καθοριστική. Το περιβάλλον, άμεσο και στενότερο, όπως η οικογένεια πολλές φορές δεν ενδιαφέρεται για την αγωγή την υλική, τη συναισθηματική, την παιδαγωγική του παιδιού ή κι αν ενδιαφέρονται αδυνατεί ν' ανταποκριθεί. Υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό γονιών που ενδιαφέρεται για το παιδί τους. Ενίοτε οι σχέσεις είτε ενδογενείς, είτε μεταξύ γονέων και παιδιών είναι διαταραγμένες. Η χαμηλή εισοδηματική κατάσταση της οικογένειας, φτωχική κατοικία, το μεγάλο μέγεθος της οικογένειας, η εγκληματικότητα των ίδιων των γονιών, ολοκληρώνουν την εικόνα του άμεσου περιβάλλοντος του ανήλικου παρβατί.

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και ιδιαίτερα οι κοινωνικές αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία της εκβιομηχάνισης και αστικοποίησης, συνυπάρχουν με την παραβατικότητα των ανηλίκων (Μπακατσούλας 1979, Μεσημέρης 1985).

Ο Thomas (1985α) παρουσιάζει τα παρκαάτω χαρακτηριστικά των νεαρών παρβατών ως τα πιο προσδιοριστικά της προσωπικότητάς τους σε σχέση με την παρβατική διάθεση: ο αυθορμητισμός, η γνωστική τους ικανότητα, η ενδοοικογενειακή επικοινωνία, η αυτοαντίληψή τους, η ψυχοπαθολογική τους προδιάθεση, και το αξιολογικό τους σύστημα. Μάλιστα αναφέρεται σε μελέτη στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι παρβαίτες νέοι εντάσσονται σε τέσσερεις βασικές κατηγορίες: σ' αυτούς με πα-

ρορμητική προσωπικότητα, αυτούς με ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά, αυτούς που νιώθουν μεγάλο κενό και κινούνται προς το περιθώριο, κι' αυτούς που ήδη τείνουν προς καταθλιπτική στάση και απομόνωση.

2. Αίτια της Παραβατικότητας

Στις δεκαετίες που πέρασαν οι θεωρητικοί του θέματος επεχείρησαν διάφορες προσεγγίσεις ερμηνείας του φαινομένου της νεανικής παραβατικότητας. Οι προσεγγίσεις αυτές, και οι ερμηνείες που προέκυψαν, συνήθως ακολουθήσαν τις κυρίαρχες για την κάθε εποχή τάσεις και τα γενικότερα επιστημονικά, φιλοσοφικά, κοινωνικά - ιδεολογικά κτλ. ρεύματα. Έτσι, έχουν προταθεί ερμηνείες με κυρίως κοινωνιολογική χροιά, ερμηνείες με κυρίως ψυχολογική χροιά, με βιολογική χροιά κλπ. (Μπετζέ 1990, Τζαννόνε - Τζώρτζη 1990)

Εκείνη η πρόταση που φαίνεται περισσότερο ρεαλιστική σήμερα και συγκεντρώνει τις περισσότερες πιθανότητες να ερμηνεύει το μεγαλύτερο αριθμό παραβάσεων και γενικότερα τη μεγαλύτερη έκταση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς είναι η λεγόμενη *πολυπαραγοντική ερμηνεία*. Σύμφωνα μ' αυτήν, η παραβατική συμπεριφορά προκαλείται από την επενέργεια ενός συνδυασμού και μιάς αλληλενέργειας πολλών παραγόντων, που ανήκουν στο χώρο τόσο των ατομικών ιδιοσυστατικών χαρακτηριστικών του ατόμου (ψυχολογικών, σημαντικών, βιολογικών) όσο και των εξωατομικών (περιβάλλον έμψυχο και μη), όπως αυτό εκφράζεται μέσω της οικογένειας, μέσω του σχολείου μέσω του διοικητικού-νομοθετικού πλαισίου, των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας, της δικαιοσύνης, των θεσμών πρόληψης-καταστολής και γενικά ελέγχου, σύστημα επαγγελ-

ματικής απασχόλησης, τρόποι ψυχαγωγίας, ιδεολογίας, εκκλησίας και σχετικών θεσμών.

Ο Τάτσης (1990) συνοψίζει τις παρακάτω κύριες θεωρητικές σχολές, σχετικά με την κοινωνιολογία του ανήλικου παραβάτη.

1) Η Σχολή της Κοινωνικής Αποδιοργάνωσης, με τις ρίζες της στην οικολογική σχολή του Σικάγου (1920-29), η οποία είχε διαπιστώσει ότι οι περιοχές στις οποίες η εγκληματικότητα συναντάται σε πολύ υψηλά επίπεδα, ήταν αυτές που κατοικούσαν οι εργάτες των βιομηχανιών, οι οποίοι ζούσαν εκείνη την εποχή κάτω από όρους εξαθλίωσης. Η Σχολή αναζητά τις διάφορες μορφές των μικροκοσμών με τις συνεχείς ανακυκλώσεις τους και επιχειρεί να σκιαγραφήσει την πραγματική ζωή των ανήλικων παραβατών.

2) Η Λειτουργική Σχολή, ή Σχολή της Ισορροπίας έχοντας σαν αφηγηρία τον Αμερικανό Κοινωνιολόγο Talcott Parsons, ασχολείται κύρια με την αυτόματη λειτουργική ισορροπία των θεσμών, αρχών, αξιών, προτύπων συμπεριφοράς των θεσπισμένων σ' ένα κοινωνικό σύστημα. Δεν την ενδιαφέρει να ερμηνεύσει τα αίτια της παραβατικότητας των ανήλικων αλλά ανησυχεί για την διατάραξη της ισορροπίας του κοινωνικού συστήματος, από τις επιπτώσεις της παραβατικής συμπεριφοράς των ανήλικων.

3) Η Σχολή της Ανομίας, που πηγάζει από το Γάλλο κοινωνιολόγο Duckheim συνεχίζει διαφοροποιημένη με τον Robert Merton που την εφάρμοσε στην αμερικανική κοινωνία. Στρέφει την προσοχή του στην καθολικότητα των στόχων, σκοπών που προσδιορίζουν τον πολιτισμό μιάς κοινωνίας. Το ίδιο το κοινωνικό σύστημα, όμως στη συνέχεια μπλοκάρει τα «νόμιμα μέσα» για την υλοποίηση των σκοπών.

Είναι πια ζήτημα χρόνου, να χρησιμοποιηθούν τα παράνομα μέσα από τα μέλη μιάς κοινωνίας και να δημιουργηθούν έτσι οι παραβατικές εγκληματικές συμπεριφορές.

4) Η Σχολή της Υποκουλτούρας ή (των υποπολιτισμικών θεωριών) με κύριο εκφαστή τον Albert Cohen, ο οποίος μελέτησε την εγκληματικότητα των συμμοριών ανήλικων.

Τόνισε την ιδιαιτερότητα της διαφορετικής κουλτούρας, της υποκουλτούρας των συμμοριών ανήλικων, η οποία έρχεται σε αντίθεση με την κυρίαρχη της κοινωνίας και το κυρίαρχο σύστημα αξιών.

Η συμμορία ανήλικων είναι μιά ομάδα, ένας αυθόρμητος σχηματισμός νέων, οι οποίοι αντιμετωπίζουν ένα κοινό πρόβλημα (το χαμηλό status) (και την απόρριψή τους από την κοινωνία). Γι' αυτό το λόγο ενώνονται για να μπορέσουν να επιβάλουν, εφαρμόσουν τις δικές τους αξίες.

5. Η Σχολή του Διαφορικού Συγχρωτισμού με κύριο εκπρόσωπο τον Edwin Sytherland, έως τον David Matza στηρίζεται στη θεωρία ότι το έγκλημα, η εγκληματική συμπεριφορά «μαθαίνεται».

Η ανήλικοι υιοθετούν παραβατική συμπεριφορά βρισκόμενοι σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα με αντικοινωνική συμπεριφορά

6. Η Σχολή του Χαρακτηρισμού ή της Αλληλεπίδρασης με τις ρίζες της στους ουμανιστές, υπογραμμίζει, ότι το άτομο διαμορφώνεται στα πλαίσια της διαντίδρασής του με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο επιρρίπτει κυριολεκτικά την ευθύνη της δημιουργίας της παραβατικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Howard Becker παρεκκλίνουσα συμπεριφορά είναι η συμπεριφορά η οποία χαρακτηρίζεται σαν τέτοια και παρεκκλίνων είναι αυτός στον οποίο εφαρμόστηκε επιτυχώς αυτός ο χα-

ρακτηρισμός.

7. Η Ριζοσπαστική Σχολή με αφετηρία τα Μαρξιστικά κείμενα υπογραμμίζει ότι η ταξική κοινωνία του καπιταλισμού μέσα από τις ταξικές αντιθέσεις της, τα αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα, τις αντινομίες της και την αλλοτροίωση των ανθρωπινων σχέσεων, είναι άμεσα ή έμμεσα η αιτία των παραβατικών συμπεριφορών.

8. Η Σχολή του Κοινωνικού Ελέγχου, στηριζόμενη στους ανασταλτικούς μηχανισμούς του κοινωνικού ελέγχου, μέσα από τους ατομικούς και συλλογικούς περιορισμούς της κοινωνικής δράσης, επανέφερε το ζήτημα αιτιολόγησης της ύπαρξης μη παραβατικών ανηλίκων.

Ο Travis Hirshi, ο Walter Rechleu, Jach-Gibbs και οι οπαδοί τους έδωσαν νέα προβληματική στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά.

9. Η Σχολή της Φαινομενολογίας: Σύμφωνα με τους οπαδούς της σχολής αυτής, δίνεται έμφαση στη σημασία των πραγμάτων και των σχέσεων και στους ορισμούς της δια-υποκειμενικής πραγματικότητας. Η ερμηνευτική της σημασιολογικής οριοθέτησης μιάς συμπεριφοράς είναι το κλειδί για την κατανόησή της.

10. Η Σχολή της Εθνομεθοδολογίας, θέλησε να εξετάσει την καθημερινότητα σε μια δυναμική διαπραγμάτευση πρακτικών επιλογών. Για παράδειγμα ο Aaron Cicornel θα επιχειρήσει να αντιληφθεί τους τρόπους, με τους οποίους η αστυνομία αντιλαμβάνεται τον χαρακτήρα ενός παραβατικού ανηλίκου μέσα από κατηγορίες και κρίσεις των εξουσιαστικών φορέων.

Αναμφίβολης βαρύτητας θεωρείται πάντως από κάθε πλευρά ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων και συντελεστών (οικογένεια, σχολείο, ομάδες) τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας όσο και στην κατά περίπτωση εκδήλωση-εξωτερί-

κευσή της σε διάφορες μορφές συμπεριφοράς - μεταξύ των οποίων και η παραβατική.

Αντίστοιχες με τις τάσεις που σκιαγραφήθηκαν παραπάνω είναι και οι σχετικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν προκειμένου να ερμηνευτεί η παραβατική συμπεριφορά (Φαρσεδάκης 1985).

Έτσι, γίνεται λόγος για βιολογικές θεωρίες (η βάση της παραβατικής συμπεριφοράς βρίσκεται σε βιολογικούς, οργανικούς παράγοντες), για ψυχολογικές θεωρίες (η βάση της παραβατικής συμπεριφοράς εντοπίζεται κυρίως σε ψυχοπαθολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας έμφυτα ή επίκτητα), για θεωρίες (κοινωνικής) μάθησης (η παραβατική συμπεριφορά μαθαίνεται, όπως μαθαίνεται και κάθε άλλη μορφή συμπεριφοράς) κτλ. Για τους γνωρίζοντες, παρά τις όποιες προσωπικές προτιμήσεις, καμιά θεωρία μόνη της δεν έχει θεωρηθεί, ότι ερμηνεύει επαρκώς το φαινόμενο της εγκληματικής/παραβατικής συμπεριφοράς και σ' όλες έχει ασκηθεί αντίστοιχη κριτική. Γι' αυτό και είναι όλο και πιο ευρέως αποδεκτές οι «εκλεκτικές προσεγγίσεις» (Δημητράπουλος 1993)

Μιά αξιοπρόσεκτη ερμηνευτική πολυ-παραγοντική προσέγγιση της νεανικής παραβατικότητας, επιχειρεί ο Πανούσης (1991), γύρω από τον άξονα «παραβατική συμπεριφορά ίσον παιχνίδι ή και πρόκληση», και δίνει μιά σειρά λόγων - αρκετά πειστικών που κατά την γνώμη του δικαιολογούν και θεμελιώνουν την ορθότητα της ερμηνείας.

Ο νέος στην περίοδο της εφηβείας, αναζητά την δική του ταυτότητα σε μιά κοινωνία με τις δικές της αξίες, αρχές, πρότυπα συμπεριφοράς, καινούργια μοντέλα ζωής. Στη σημερινή κοινωνία του καταναλωτισμού και της αφθονίας ο νέος άλλοτε προσαρμόζεται, αφομοιώνεται, υιοθετεί το ρόλο του κομφορμιστή και άλλοτε προκαλεί το κοινωνικό

σύστημα, σαν περιθωριακός. Στην αντίθεσή του με κάθε μορφή εξουσίας, προβάλλει δικούς του κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς ζωής. Το μοντέλο της κοινωνίας που προσφέρεται από τους ενήλικες, δε γίνεται αποδεκτό από τους νέους παραβάτες ή μη.

Η αδιαφορία και η μη ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου απέναντι στους νέους, τους αναγκάζει να υιοθετούν αντικοινωνική συμπεριφορά, οι οποίοι προσδοκούν, ότι μέσα απ' αυτή τη συμπεριφορά κάποια στιγμή θα ευαισθητοποιηθεί, θα επανεξετάσει τη στάση του το κοινωνικό σύνολο απέναντι στους νέους. (βλ. Δραγώνα και Ντάβου 1991, Μπεζέ 1987, Πανούσης 1990).

Σε ολοκλήρωση των απόψεων και θέσεων που διατυπώθηκαν παραπάνω, ίσως πρέπει να τονιστεί εδώ ότι η ερμηνεία των φαινομένων της παραβατικότητας και η ερμηνεία της ίδιας της παραβατικής συμπεριφοράς, μόνιμης ή περιστασιακής, φαίνεται ότι βρίσκεται ακόμη πολύ μακριά απ' την ολοκλήρωσή της. Είναι σε τέτοιο βαθμό πολυσύνθετη τόσο η φύση του ανθρώπου όσο και η φύση πλέον της κοινωνίας, που οι αποτελεσματικές ερμηνείες της συμπεριφοράς είναι από δύσκολες μέχρι αδύνατες.

Γ. Έκταση της Νεανικής Παραβατικότητας

1. Γενική Εικόνα

Η παρακολούθηση τόσο της έκτασης όσο και των διακυμάνσεων σε κάθε περίοδο της παραβατικότητας των ανηλίκων στις διάφορες χώρες, όσο και των πιθανών διαφοροποιήσεών της, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αλλά και ιδιαίτερες επιπλοκές.

Όμως πέραν του ότι ένα τέτοιο εγχείρη-

μα βρίσκεται έξω από τα όρια ενός εισαγωγικού άρθρου όπως αυτό, αυτή καθ' εαυτή η βάση πάνω στην οποία μπορεί να στηριχτεί ένα τέτοιο εγχείρημα πάσχει, μιά και οι εθνικές στατιστικές, από τις οποίες αναγκαστικά αντλεί κανείς τα σχετικά στοιχεία, σπάνια απεικονίζουν την ακριβή πραγματικότητα της παραβατικότητας (και της εγκληματικότητας) (Χαΐδου 1991).

Μάλιστα η κατάσταση γίνεται πιο συγκεκριμένη όταν σκεπτεί κανείς ότι και από την εμφανή παραβατικότητα, πολλά περιστατικά τελικά δεν διώκονται, αφού όπως είναι γνωστό διώκονται και τελικά καταγράφονται μόνον οι βαριές και επαναλαμβανόμενες παραβάσεις (Κουρούκης, 1985).

Τα στοιχεία για την παραβατικότητα των ανηλίκων όπως αναφέραμε προηγουμένως προέρχονται από τις επίσημες εθνικές στατιστικές (δικαστικές ή αστυνομικές). Οι συγκρίσεις είναι συχνά δύσκολες, γιατί σε ορισμένες χώρες, οι εγκληματικές στατιστικές δεν περιλαμβάνουν την παραβατικότητα των ανηλίκων και σε άλλες οι μέθοδοι καταγραφής διαφέρουν από εκείνες των ενηλίκων. Για όλους τους λόγους που ανεπτυχθήσαν προηγουμένως, τα στατιστικά στοιχεία διαφόρων χωρών παρουσιάζουν διαφορές που φτάνουν ενίοτε σε αντιθέσεις.

Παρακάτω γίνεται μιά συνοπτική και γενική αναφορά σε μερικά μόνο δεδομένα σχετικά με τη νεανική παραβατικότητα στη χώρα μας.

Τα περισσότερα δεδομένα των πινάκων που παρατίθενται είναι αυτονόητα, γι' αυτό και γίνεται και λίγη ή καθόλου ερμηνεία τους.

Έτσι, είναι εύκολο στον πίνακα 1 να παρακολουθήσει κανείς τις καταχωρίσεις περιστατικών συνολικά κατ' έτος και κατά ομάδα ηλικιών, καθώς και τις αντίστοιχες μεταβολές.

Στον πίνακα 2 καταχωρίζονται, για το

Πίνακας 1
Εξέλιξη της Παραβατικότητας κατά Ομάδες ηλικιών (έτη 1980-1991)

Έτος	Ηλικίες Παραβατών			Σύνολο Παραβάσεων
	7-12	13-17	18-20	
1980	191	8.386	20.189	28.766
1981	220	8.574	21.695	30.489
1982	257	12.015	24.700	36.972
1983	182	13.588	29.528	43.298
1984	373	11.984	25.670	38.027
1985	206	11.250	23.700	35.156
1986	162	10.611	22.508	33.281
1987	128	10.217	21.541	31.886
1988	196	8.864	20.670	29.730
1989	177	8.308	18.142	26.627
1990	366	14.932	24.718	40.016
1991	307	18.228	27.399	45.934

Πίνακας 2
Κατανομή Παραβάσεων κατά Γεωγραφικά Διαμερίσματα (1991)

Γεωγραφικό Διαμέρισμα	Παραβάσεις ανά Ομάδα Ηλικιών			Σύνολα
	7-12	13-17	18-20	
Αττική	25	2.913	7.115	10.053
Λοιπή Στερεά & Εύβοια	16	1.072	2.020	3.108
Πελοπόννησος	33	1.370	2.278	3.681
Νησιά Ιονίου	3	254	480	737
Ήπειρος	9	713	897	1.619
Θεσσαλία	68	1.375	1.385	2.828
Μακεδονία	89	5.210	7.577	12.876
Θράκη	20	1.651	1.511	3.182
Νησιά Αιγαίου	12	1.536	1.528	3.076
Κρήτη	32	2.134	2.608	4.774
ΣΥΝΟΛΑ	307	18.228	27.399	45.934
ΠΗΓΗ: Στατιστική Επιθεώρηση Δ/νσης Ασφαλείας Αττικής, τ. 1992, σελ. 16.				

έτος 1991 μόνο, τα παραβατικά περιστατικά ανά γεωγραφικό διαμέρισμα της χώρας και ομάδα ηλικίας. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2, ο αριθμός των παραβάσεων φυσιολογικά αυξάνει, όσο προχωρούμε από τη μικρότερη χρονικά ομάδα ηλικίας στη μεγαλύτερη. Η περιοχή που σημειώθηκε μεγαλύτερος αριθμός σε σύνολο δραστηνών ανηλίκων παραβατών είναι γεωγραφικά η «Μακεδονία», ενώ αντίθετα ο μικρότερος αριθμός στα νησιά του «Ιονίου». Οι παραβάτες ανήλικοι στην περιοχή της Μακεδονίας είναι δεκαεπταπλάσιοι των παραβατών των νήσων του Ιονίου.

Η αύξηση αυτή της παραβατικής συμπεριφοράς αντανάκλα την αντίστοιχη αύξηση των παθογενών φαινομένων της κοινωνίας μας και των σοβαρών προβλημάτων που συνεπάγονται σε σχέση με την οικογένεια και το άτομο (ναρκωτικά, κακές σχέσεις κοινωνικές, ρυθμός και ένταση αντίδρασης, κακά πρότυπα στα ΜΜΕ και στη ζωή γενικότερα, κοινωνικά αδιέξοδα, έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης ή και απασχόλησης ακόμη, έλλειψη ατομικών και κοινωνικών αξιών κλπ.) (βλ. και ΒΗΜΑ, 29-9-1991 «Τα χαμίνια της Αθήνας»).

Στον πίνακα 3 φαίνονται οι παραβάσεις, για την περιοχή Αττικής το 1991 μόνο, κατά είδος παράβασης και ομάδας ηλικιών. Όπως προκύπτει από τον πίνακα αυτό, η ομάδα εκείνη που εμφανίζει το μεγαλύτερο σε σύνολο αριθμό παραβάσεων, σ' όλα τα είδη (των παραβάσεων) είναι της ηλικίας 18-20, της μετεφηβίας. Το ότι ο αριθμός των παραβάσεων κατά είδος αυξάνει, όσο μεγαλώνει και η ηλικία, σχετίζεται ίσως με την προβληματική της κοινωνικοποίησης, με τη μεγαλύτερη έκθεση στον κίνδυνο διάπραξης εγκληματικών πράξεων από την κυρίως εφηβική ηλικία και μετά. Τα εγκλήματα που τελούνται συχνότερα και σημειώνεται ο μεγαλύτερος

αριθμός, εντάσσονται στην κατηγορία των «ειδικών ποινικών νόμων». (Λοιπές παραβάσεις ποινικού κώδικα). Στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται παραβάσεις όπως του Κώδικα Οδικής κυκλοφορίας, του Αγορανομικού Κώδικα, τα σχετικά με τη χρήση, εμπορία και κατοχή ναρκωτικών. Ακολουθούν, τα αδικήματα: σωματικές βλάβες, και τα εγκλήματα κατά της ιδιοκτησίας.

Η εξαφάνιση ανηλίκων είναι ένα από τα θέματα που απασχολούν ιδιαίτερα τη Συμβουλευτική, γενικά τη Συμβουλ. απόμων και οικογένειας αλλά και ειδικά τη Σωφρονιστική Συμβουλευτική. Γι' αυτό και στον πίνακα 4 καταχωρίζονται ξεχωριστά τα περιστατικά που παρουσιάστηκαν τα έτη 1988 έως 1991. Από τον πίνακα 4 προκύπτει ότι το σύνολο των εξαφανίσεων των ανηλίκων αγοριών τα έτη 1988-1991 είναι μικρότερο (687) από το σύνολο των εξαφανίσεων των κοριτσιών (1589). Μάλιστα το σύνολο των εξαφανίσεων των κοριτσιών βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Είναι χαρακτηριστικό όμως ότι από το έτος 1988 μέχρι το 1991 εμφανίζεται μία σημαντική μείωση εξαφανίσεων στα κορίτσια.

Είναι χαρακτηριστικό ότι τα περισσότερα περιστατικά εξαφανίσεων νέων οφείλονται σε κακές σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους επισυμβαίνει σε μήνες κρίσιμων γεγονότων (π.χ. Ιούλιο, που εκδίδονται τ' αποτελέσματα στο σχολείο). Πάντως, σε αντίθεση με τους ενήλικες, στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι ανήλικοι «φυγάδες» όταν εντοπίζονται προτιμούν να επιστρέψουν στο σπίτι τους (ΝΕΑ, 28-9-1993, «Ξεστράτίζουν πιο εύκολα τα κορίτσια»). Κι αυτό το γεγονός και μόνο καταδεικνύει το ρόλο που μπορεί να παίξει η σωστή συμβουλευτική παρέμβαση.

Επειδή η Συμβουλευτική έχει ιδιαίτερες

Πίνακας 3
Κατανομή Παραβάσεων 1991 κατά Είδος και Ηλικία στο Νομό Αττικής³

Γενικές Κατηγορίες Παραβάσεων	Παραβάσεις Ανά Ηλικία			Σύνολα
	7-12	13-17	18-20	
Προσβολή εξουσίας	—	5	27	32
Επαιβολή θεροκεντρικής ειρήνης	—	—	20	20
Σχετικές με το νόμιμο	—	—	3	3
Σχετικές με τα υπομνήματα	—	—	7	7
Σχετικές με την αστυνομία	—	—	5	5
Κοινός επικίνδυνος	—	1	2	3
Κατά της ζωής	—	4	35	39
Σωματικές βλάβες	6	372	1.060	1.438
Κατά της προσωπικής ελευθερίας	—	4	24	28
Κατά της Γενετήσιας ελευθερίας	—	—	32	32
Σχετικές με οικογένεια	—	—	1	1
Κατά της τιμής	—	9	105	114
Κατά ιδιοκτησίας	7	126	545	678
Κατά περιουσιακών δικαιών	—	1	21	22
Επαιτεία – Αλητεία	3	25	10	38
Λοιπές ποιν. κώδικα	9	2.366	5.216	7.591
Σύνολα	25	2.913	7.113	10.051

ΠΗΓΗ: Στατιστική Επιθεώρηση Δ/ση Ασφαλείας Αττικής τ. 1992 σελ. 18.

3. Δεν καταχωρίζονται οι κατηγορίες για τις οποίες δεν αναφέρονται αδικήματα.

Πίνακας 4 Εξαφανίσεις Ανηλίκων (κατ' έτος και φύλο)					
Φύλο	1988	1989	1990	1991	Σύνολα
Αγόρια	183	163	173	168	687
Κορίτσια	533	348	377	331	1.589
Σύνολα	716	511	550	499	2.276

ΠΗΓΗ: Στατιστική Επιθεώρηση Δ/σης Ασφαλείας Αττικής τ. 1989, 90, 91, 92.

δυνατότητες εφαρμογής στα Ιδρύματα Αγωγής, καταχωρίζονται στον πίνακα 5 οι περιπτώσεις ανηλίκων που εισήχθησαν σε τέτοια Ιδρύματα, επιμερισμένες κατά έτος (έτη 1980 έως 1991) φύλο και είδος παράβασης.

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα αυτού είναι προφανές ότι το 1991 ο αριθμός των ανηλίκων που εισήχθησαν στα ιδρύματα αγωγής μειώθηκε κατά 46% σε σχέση με το 1980· ότι απο τους ανήλικους παραβάτες, περισσότεροι εισήχθησαν στα ιδρύματα αγωγής απο το (1980-91) για το αδίκημα της κλοπής, με δεύτερους στη σειρά, για το αδίκημα της ανήθικης διαβίωσης, τρίτους για το αδίκημα της αλητείας, και ύστερα για τα «άλλα».

Όσον αφορά το φύλο, απο τον πίνακα 5 προκύπτει ότι τα αγόρια υπερτερούν αισθητά στην εισαγωγή στα ιδρύματα απο τα κορίτσια (για το χρονικό διάστημα 1980-1991).

2. Η Σχολική Παραβατικότητα

Το σχολείο είναι κοινωνικοποιητικός θεσμός, στον οποίο η οικογένεια και κατ' επέκταση η κοινωνία έχει αναθέσει την προετοιμασία των νέων ανθρώπων για να αντιμετωπίσουν υπεύθυνα τη ζωή και το μέλλον.

Η μετατόπιση αυτού του ρόλου από την οικογένεια στο σχολείο, είναι απόρροια των οικονομικών, κοινωνικών και τεχνολογικών αλλαγών του αιώνα μας. Ίσως να μην μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι υπάρχει μιά φυσιολογική αιτιολογική σχέση μεταξύ του σχολείου και της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και εγκληματικότητας. Είναι όμως γεγονός ότι οι σχολικοί παράγοντες σε συνάρτηση βέβαια με τους εξωσχολικούς επιδρούν στην παραβατικότητα των ανηλίκων. Το σχολείο σήμερα παίρνει την μορφή ιδρύματος όπου χαρακτηρίζεται απο ορισμένα γνωρίσματα όπως: Αυταρχισμός, έλλειψη συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν, η παιδαγωγική που χρησιμοποιείται, το ανταγωνιστικό σύστημα, η έλλειψη σύνδεσης σχολείου και κοινότητας, η έλλειψη υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού προσανατολισμού, η κακή προετοιμασία για την αγορά εργασίας, πρότυπα συμπεριφοράς των δασκάλων, έκταση των ενθαρύνσεων και αμοιβών κλπ.

Επηρεασμένοι κάποιοι μαθητές-ανήλικοι απο τα αρνητικά αυτά χαρακτηριστικά του σχολικού συστήματος σύντομα οδηγούνται σε αποκλίνουσα και παραβατική

συμπεριφορά. (Παπαδόπουλος 1985 και 1987, Φαροεδάκης 1985).

Στις περιπτώσεις αυτές η εκπαιδευτική νομοθεσία προβλέπει συγκεκριμένες ενέργειες «σωφρονισμού» εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ από την άλλη η παιδαγωγική παιδαγωγική ιδεολογία των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει ώστε σχεδόν πάντα περιπτώσεις παραβάσεων στο χώρο του σχολείου να παραμένουν «εν οίκω» (Δημητρόπουλος και Γιαννοπούλου, 1989). Δεν γίνεται, δε σχεδόν ποτέ γνωστό ποιές εκδηλώσεις παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών οφείλονται σε/ή προκλήθηκαν από παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το σχολείο. Η παραπάνω επιφανειακή εισαγωγή στόχευε όχι στο να δοθεί η φιλοσοφία του σχολείου και η σχέση του με την παραβατική συμπεριφορά (βλ. κεφ. Α παραπάνω), αλλά να τονιστεί για μία ακόμη φορά ότι υπάρχει μία ολόκληρη περιοχή εκδηλώσεων παραβατικής συμπεριφοράς που σπάνια συμπεριλαμβάνεται στις όποιες εκθέσεις της νεανικής παραπτωματοκτότητας. Συνήθως παραμένει ως ένα εσωτερικό στοιχείο στην εκπαίδευση και στην καλύτερη περίπτωση μερικά παραπτώματα καταχωρίζονται στο σχολικό ποινολόγιο (Δημητρόπουλος και Γιαννοπούλου 1989, Παπαδόπουλος 1987).

Δ. ΑΡΜΟΔΙΑ ΟΡΓΑΝΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ - ΜΕΤΡΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

1. Γενικά

Η Πολιτεία, με τις υπηρεσίες τυπικού κοινωνικού ελέγχου που έχει θεσπίσει (όπως

διορθωτικά - σωφρονιστικά ιδρύματα, ιδρύματα αγωγής - εκπαίδευσης - αποκατάστασης - επανένταξης, υπηρεσίες εποπτείας και επιτήρησης των υπό αναστολή παραβατικών ατόμων, τα κρατητήρια, τις φυλακές κτλ.) παρεμβαίνει όπως είναι φυσικό εκεί όπου οι μηχανισμοί κοινωνικοποίησης και άτυπου κοινωνικού ελέγχου (οικογένεια, φίλοι, κοινωνικές ομάδες, σχολεία κτλ.) δεν λειτουργήσαν αποτελεσματικά με αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι τίθεται εν κινδύνω η ύπαρξη της ίδιας της κοινωνίας ή μελών της.

Τέτοιες υπηρεσίες τυπικού κοινωνικού ελέγχου διαθέτουν όλες οι χώρες. Στην Ελλάδα οι υπηρεσίες - χώροι που σχετίζονται άμεσα με τους ανήλικους παραβάτες είναι γνωστά ως (1) ιδρύματα Αγωγής (που μπορεί να είναι και «κατάστροφες» και «Αποκατάστασης» και «Επανένταξης», (2) Σωφρονιστικά (είτε Αρρένων είτε Θηλέων) και (3) τα Δικαστήρια Ανηλίκων (βλ. και Τσιλιμιγκάκη, 1987).

Υπηρεσίες όπως οι παραπάνω, με διάφορους πιο εξειδικευμένους κάποτε τίτλους, υπάρχουν σε πολλές πόλεις της χώρας.⁴ Επειδή στην εργασία αυτή είναι πρακτικά αδύνατο - και δεν υπάρχει λόγος - να παρουσιαστούν όλες, γίνεται παρακάτω μία σύντομη αναφορά σ' αυτές που λειτουργούν στις περιοχές Αθήνας-Πειραιά-Αττικής και που φαίνονται στον πίνακα 6.

2. Σύντομη Παρουσίαση Οργάνων - Φορέων⁴

α. Σύλλογος Μερίμνης Ανηλίκων - Στέγη Ανηλίκων

Είναι ΝΠΙΔ με εποπτεύουσα αρχή το

4. Για ακριβή στοιχεία (τίτλους, πόλεις, διευθύνσεις, τηλέφωνα, παρεχόμενες υπηρεσίες κτλ.) ο ενδιαφερόμενος μπορεί να βρει στον Κ.Φ.ΠΚΥ. (βλ. βιβλιογραφία), απ' όπου και πολλά από τα περιγραφικά στοιχεία που παρατίθενται εδώ.

5. Ακολουθείται η αρίθμηση του πίνακα 6.

Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων.

Εισάγονται στους χώρους του μόνον αγόρια ηλικίας 14-21 ετών. Η αίτηση για εισαγωγή γίνεται είτε από κοινωνική υπηρε-

σία, είτε από ιδιώτη. Διεξάγεται Κοινωνική έρευνα από την Κοινωνική υπηρεσία ή από τον Κοινωνικό λειτουργό του Συλλόγου Μερίμνης Ανηλίκων. Οι υπηρεσίες που παρέχονται είναι διαμονή, σίτιση

Πίνακας 6

Ιδρύματα - Θεαμοί - Φορείς περιοχών: Αθήνα - Πειραιάς - Ατ. & Δυτική Αττική

Α. Διαμέρ.	Τύπος Υπηρεσίας	Τίτλος - Νομική μορφή	Δ/ση - Τηλέφωνο
Αθήνα	Ιδρυματική Προστασία	α) Σύλλογος Μερίμνης - Στέγη Ανηλίκων (ΝΠΙΔ)	Ισαύρων 48, Αθήνα, τηλ.: 3613290 - 3610187
	Ανοικτή Προστασία	β) Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Αθηνών (ΝΠΙΔ) γ) Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων Δικαστηρίου Ανηλίκων Αθηνών (Δημόσιο - Υπ. Δικαιοσύνης)	Σακεράτους 57, Αθήνα τηλ.: 5221897 Σταδίου 65, Αθήνα τηλ.: 3244653
	Ιδρυματική Προστασία	δ) Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Πειραιώς - Στέγη «Ο Καλός Ποιμήν» ΝΠΙΔ ε) Ίδρυμα «Παιδικό Σπίτι» ΝΠΙΔ	Μαυρογένους 12, Καμίνια Πειραιώς, τηλ.: 4913271, 4917677 Τσακάλωφ 21, Πειραιώς τηλ. 4112410
Πειραιώς	Ανοικτή Προστασία	στ) Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Πειραιώς ζ) Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων Δικαστηρίου Ανηλίκων Πειραιά	Μαυρογένους 12, Καμίνια Πειραιώς τηλ.: 4913271 Τσαμαδού 43, Πειραιώς τηλ. 4173659
	Ιδρύματα Παραβατών	η) Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης «Ο Καλός Ποιμήν» (Δημόσια Υπηρεσία - Υπουργ. Δικαιοσύνης)	Μαυρογένους 12, Καμίνια Πειραιώς τηλ.: 4922805
	Ιδρυματική Προστασία	θ) Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Αθηνών Στέγη Ανηλίκων Περιστερού (Δημ. Υπ. Δικαιοσύνης)	Ομορφοκλήσιος 10, Περιστερό τηλ. 2774281
Ατ. Αττική	Ιδρύματα Παραβατών	ι) Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Θηλέων Παπάγου (Δημόσια - Υπ. Δικαιοσύνης)	Μεσογείων, Παπάγου τηλ.: 7778769
	Ιδρύματα Παραβατών	κ) Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κορυδαλλού (Δημόσια - Υπ. Δικαιοσύνης)	Σολωμού 1, Κορυδαλλός τηλ.: 4951097
Δεν. Αττική	Γενικά	λ) Αστυνομικές Αρχές & Υπηρεσίες Τμήμα Ανηλίκων μ) Υπηρεσίες Υπουργείου Δικαιοσύνης ν) Δικαστήρια Ανηλίκων Εισαγγελία ξ) Συμμετοχικά Καταστήματα (φυλακές)	Δ/ση Ασφαλείας Αττικής Τμήμα 3ο Ανηλίκων Λεωφ. Αλεξάνδρας 173, τηλ.: 6447687 - 6439631 οδός Κατεχάκη, Αθήνα Σακεράτους 57 Αθήνα Κορυδαλλός, τηλ.: 4952644 - 4952532

και κοινωνική εργασία, με τα αγόρια που προέρχονται απο προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, ή που στερούνται οικογένειας και παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Εφαρμόζεται η Συμβουλευτική σε επίπεδο ψυχολογικής στήριξης, που επιτυγχάνεται μέσα απο προσεγγίσεις της κοινωνικής εργασίας με «άτομο» και με ομάδα.

β, δ, στ, θ. Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων

Οι Εταιρείες Προστασίας Ανηλίκων είναι Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου και, τελούν υπο την εποπτεία του Υπουργείου Δικαιοσύνης. Συνιστώνται στην έδρα κάθε Πρωτοδικείου της χώρας.

Κύρια αποστολή τους είναι η προστασία των ανηλίκων που βρίσκονται σε κίνδυνο με απώτερο σκοπό την πρόληψη και την καταστολή της εγκληματικότητας των ανηλίκων.

Τα προγράμματα που εφαρμόζονται είναι:

α) δικαστηριακή βοήθεια σε περιπτώσεις αναγνώρισης-νομιμοποίησης εξωγάμων, έκδοσης διατροφής, διορθώσεων ληξιαρχικών πράξεων, επιμέλειας ή Γονικής Μέριμνας στον πλέον Κατάλληλο γονέα.

β) Προληπτική Συμβουλευτική Παρέμβαση των Κοινωνικών Λειτουργών στον ίδιο, στην οικογένεια του ανήλικου αλλά και σε τρίτους. Η παρέμβαση η συμβουλευτική των Κοινωνικών Λειτουργών, εφαρμόζεται σε ατομικό επίπεδο, μέσα από συνέντευξη με τον ανήλικο και την οικογένεια του (Vass, 1988).

Η επιδίωξη και εδώ της προσπάθειας της Συμβουλευτικής παρέμβασης των Κοινωνικών Λειτουργών είναι η ψυχολογική στήριξη, η βελτίωση της αυτοεικόνας των ανηλίκων, η αναμόρφωση της προσωπικότητάς των, ώστε να διαφύγει τον «ηθικό κίνδυνο» που βρίσκεται και να μην

υποπέσει σε «αδίκημα».

Στα πλαίσια του προληπτικού - προστατευτικού στεγαστικού προγράμματος της Εταιρείας Προστασίας Ανηλίκων Αθηνών, λειτουργεί η Στέγη Ανηλίκων αγοριών Περισσού, που έχει σαν σκοπό την βοήθεια στην Κοινωνική Προσαρμογή και αποκατάσταση του Ανηλίκου. Στη Στέγη καταφεύγουν αυτοί οι ανήλικοι που μεγαλώνουν σε ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον. (Παπάζογλου, 1987).

Παράλληλα λειτουργεί στην Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Πειραιώς, η Στέγη «Καλός Ποιμήν». Είναι ΝΠΔΔ. Στην στέγη καταφεύγουν παιδιά αγόρια και κορίτσια ηλικίας 7-21 ετών απ' όλες τις περιοχές της Ελλάδας, που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα, και έχουν εμφανίσει παρεκκλίνουσα συμπεριφορά:

Οι υπηρεσίες που παρέχονται είναι διαμονή, σίτιση και Συμβουλευτική παρέμβαση απο τους κοινωνικούς λειτουργούς μέσω της μεθόδου της Κοινωνικής εργασίας, η οποία εφαρμόζεται με τα παιδιά της Στέγης.

Αυτή τη στιγμή η απόδοση των Στεγών των Εταιρειών Προστασίας Ανηλίκων δεν κινείται σε ικανοποιητικά επίπεδα. Είναι ανάγκη να βελτιωθούν, να αναμορφωθούν και να πλαισιωθούν με εξειδικευμένο προσωπικό. (Φαρσεδάκης, 1985).

γ, ζ. Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων

Ο θεσμός των Επιμελητών Ανηλίκων είναι σημαντικός τόσο στον τομέα της πρόληψης όσο και της καταστολής της εγκληματικότητας των ανηλίκων, τα κύρια καθήκοντά τους είναι: 1) η διεξαγωγή κοινωνικής έρευνας για τους ανήλικους που πρόκειται να δικασθούν και για εκείνους, για τους οποίους έχει υποβληθεί αίτηση για λήψη διοικητικών μέτρων, 2) άσκηση της επιμέλειας των ανηλίκων που

τελούν σε δοκιμαστική άδεια απο τα ιδρύματα Αγωγής ή έχουν απολυθεί με όρους απο τα σωφρονιστικά καταστήματα, 3) επιμέλεια και συμβουλευτική εργασία με τους ανήλικους και τις οικογενειές τους, οι οποίοι τίθενται σε επιμέλεια απο το Δικαστήριο Ανηλίκων 4) προληπτική Συμβουλευτική υποστήριξη με τους ανήλικους οι οποίοι βρίσκονται σε «ηθικό κίνδυνο».

5) διενέργεια προληπτικού ελέγχου στα κέντρα διασκέδασης όπου συχνάζουν οι ανήλικοι (π.χ. μπλιάρδα). Στους χώρους αυτούς μεταβαίνουν μαζί με τη συνοδεία αστυνομικών ανηλίκων και ελέγχουν, εάν τηρούνται οι ανάλογες διατάξεις για την προστασία των ανηλίκων. Οι τεχνικές παρέμβασης που χρησιμοποιούνται είναι σε ατομικό επίπεδο, αφού το κάθε άτομο οδηγείται στην παραβατική συμπεριφορά για διαφορετικούς λόγους. Η συνέντευξη με τον ανήλικο είναι το εργαλείο της ατομικής συμβουλευτικής παρέμβασης.

Ο Επιμελητής Ανηλίκων μαζί με τον Δικαστή Ανηλίκων, στον τομέα της καταστολής, οφείλουν, αφού εξετάσουν τις ιδιάζουσες συνθήκες διαβίωσης του ανήλικου, να προτείνουν λύσεις για ανοικτή ή ιδρυματική προστασία.

Από τη στιγμή που αυξάνει η συμμετοχή του Επιμελητού στην πρόληψη της παραβατικότητας των ανηλίκων, μειώνονται και οι εισαγωγές στα ιδρύματα Αγωγής και τα Σωφρονιστικά Καταστήματα.

Είναι επομένως αναγκαίο να αναβαθμισθεί ο θεσμός των Επιμελητών από την Πολιτεία.

Οι Επιμελητές είναι Πτυχιούχοι Νομικών και Πολιτικών Επιστημών και Κοινωνικοί Λειτουργοί. Χρειάζεται να ιδρυθεί ειδική Σχολή Πανεπιστημιακού επιπέδου, όπως στο εξωτερικό (Γαλλία,

Μ. Βρετανία) και να αυξηθεί ο αριθμός των Επιμελητών.

ε. Ίδρυμα «Παιδικό Σπίτι»

Είναι Νομικό Πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου. Εποπτεύεται απο το Υπουργείο Υγείας.

Γίνονται δεκτά παιδιά, αγόρια ηλικίας 7-18 ετών που προέρχονται απο προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον. Εφαρμόζεται η Συμβουλευτική μέσα απο την δυναμική της Κοινωνικής εργασίας με «άτομο» αλλά και με «ομάδα». Σκοπός της Συμβουλευτικής παρέμβασης είναι, ο αυτοπροσδιορισμός των ανηλίκων, η τοποθέτηση των σε σχέση με το περιβάλλον (οικογενειακό, κοινωνικό), και η καλλιέργεια ρόλων και υγιών προτύπων ψυχοκοινωνικών, με σκοπό την σωστή «κοινωνικοποίηση».

η. Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης «Καλός Ποιμήν»

Υπάγεται στο Υπουργείο Δικαιοσύνης. Οι ανήλικοι που εισάγονται είναι ηλικίας 13-18 ετών. Η εισαγωγή γίνεται μετά από διοικητική ή δικαστική απόφαση. Σκοπός του ιδρύματος, είναι η κοινωνική επανένταξη και επαγγελματική αποκατάσταση των ανηλίκων.

Εφαρμόζεται η Συμβουλευτική με την μέθοδο της κοινωνικής εργασίας κατ' «άτομο» και κατά «ομάδα».

Παρέχεται στοιχειώδης και προεπαγγελματική εκπαίδευση. Παρακολουθείται η κοινωνική προσαρμογή των ανηλίκων και μετά την εξοδό τους από το ίδρυμα.

ι. Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Θηλέων (Παπάγου)

Προσπαθεί να διατηρεί στην πράξη την μορφή ανοιχτού τύπου ιδρύματος ενώ τυπικά ανήκει στη μορφή Ίδρυμάτων Κλειστής Ίδρυματικής Προστασίας.

Φιλοξενεί ανήλικες κοπέλες ηλικίας 13-18 χρόνων, που βρίσκονται σε κατάσταση «ηθικού κινδύνου», χωρίς ακόμη να έχουν βρεθεί στην κατηγορία των παραβατικών ομάδων.

Ο σκοπός του Ίδρυματος αφορά καθαρά την πρόληψη της παραβατικότητας των ανηλίκων θηλέων.

Οι ανήλικες προέρχονται από χαμηλά οικονομικά-κοινωνικά στρώματα και οικογενειακό περιβάλλον τις περισσότερες φορές προβληματικό, διαλυμένο έως ανύπαρκτο.

Η εισαγωγή στο Ίδρυμα, γίνεται μετά από χρήση της Διοικητικής οδού (απόφασης) διοικητικής του Υπουργείου Δικαιοσύνης).

Η κύρια επιδίωξη του Ίδρυματος είναι αυτοπροσδιορισμός της ανήλικου, ώστε να μπορέσει να βρει ενδιαφέρον στη ζωή, στη κοινωνία, στον εαυτό της, να επανεργοποιηθεί με τρόπο θετικό προς την σωστή κατεύθυνση και να ξεπεράσει τον «ηθικό κίνδυνο», στον οποίο βρίσκεται τη στιγμή της εισαγωγής στο Ίδρυμα. Για την υλοποίηση αυτής της επιδίωξης εφαρμόζεται από τους Λειτουργούς (2 Κοινωνικοί Λειτουργοί και 1 Ψυχολόγος) η Συμβουλευτική. Τα μέσα και το είδος των προσεγγίσεων παρέμβασης που χρησιμοποιούνται, λειτουργούν σε συνάρτηση με το σκοπό της πρόληψης. Εφαρμόζεται η ομαδική προσέγγιση κύρια αλλά και η ατομική.

Λειτουργούν δύο ομάδες: Η πρώτη ομάδα συνέρχεται το πρωί από την ψυχολόγο, την Κοινωνική λειτουργό και τις

ανήλικες. Στην ομάδα αυτή συζητούνται τα προβλήματα των ανηλίκων κοριτσιών, οι σχέσεις τους με τους υπαλλήλους, καθημερινά πράγματα, το πρόγραμμα τους γενικά οτιδήποτε άλλο τους απασχολεί.

Η ομάδα αυτή ανοίγει το δρόμο για μία άλλη ομάδα. Η δεύτερη ομάδα έχει ψυχοθεραπευτικό χαρακτήρα. Συνέρχεται μία φορά την εβδομάδα από την ψυχολόγο μόνο και γίνεται ανάλυση σε βάθος της προσωπικότητας των ανηλίκων, οι οποίες παρουσιάζουν χαρακτηριστικές διαταραχές συμπεριφοράς.

Η συμβουλευτική εφαρμόζεται στο Ίδρυμα και σε επίπεδο Οικογένειας. Λειτουργεί μία ομάδα οικογένειας. Οι Λειτουργοί του ιδρύματος συνεργάζονται ακόμη με μία ομάδα σπουδαστική της σχολής Αντλεριανών σε εθελοντική βάση. Εκτός από τις ομάδες λειτουργούν και προγράμματα ομαδικής θετικής ενασχόλησης, (π.χ. εργαστήρια χειροτεχνίας, κομμωτήριο), με σκοπό την επαγγελματική κατεύθυνση σε κάποιες σχολές. Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί παρεμβαίνουν συμβουλευτικά μέσα από την τεχνική της συνέντευξης.

Τελικά η κύρια επιδίωξη της Συμβουλευτικής παρέμβασης είναι: α) ο αυτοπροσδιορισμός της ανήλικου, β) τοποθέτησή της σε σχέση με το περιβάλλον (οικογενειακό, κοινωνικό), γ) καλλιέργεια ρόλων και υγιών προτύπων ψυχοκοινωνικών, με σκοπό τη σωστή «κοινωνικοποίηση».

κ. Το Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Κορυδαλλού (ΙΑΑΚ)

Είναι τυπικά σύμφωνα με το νόμο ένα κλειστό ίδρυμα αλλά στην πράξη γίνεται προσπάθεια από τους αρμόδιους λειτουργούς του ιδρύματος να λειτουργεί σαν ανοιχτό. Οι ανήλικοι άρρενες στο Ίδρυμα

είναι 14-18 χρόνων, απ' όλες της περιοχές της Ελλάδας. Προέρχονται κατά μέσο όρο από χαμηλά οικονομικά-κοινωνικά στρώματα και διαλυμένο οικογενειακό περιβάλλον.

Οι περισσότεροι από τους ανήλικους στο ίδρυμα έχουν διαπράξει αδίκημα ελαχίστης βαρύτητας (μικροκλοπές), ενώ οι υπόλοιποι απλώς βρίσκονται σε «ηθικό κίνδυνο» και δεν έχουν διαπράξει ακόμη παραβατική πράξη.

Η εισαγωγή στο ίδρυμα πραγματοποιείται είτε με χρήση της διοικητικής οδού (απόφαση του Υπουργείου Δικαιοσύνης), είτε με χρήση της δικαστικής οδού (απόφαση του δικαστηρίου ανήλικων) και είτε, τέλος, μετά από παραγγελία της Εισαγγελίας Ανήλικων, μέχρι την εκδίκαση της υπόθεσης.

Το μέτρο αυτό της εισαγωγής στο ίδρυμα θεωρείται από τους αρμόδιους λειτουργούς του ιδρύματος σαν μέτρο προστασίας για τον ανήλικο και όχι ποινή για την καταστολή του αδικήματος που διέπραξε ο ανήλικος.

Ο ουσιαστικός σκοπός του Ιδρύματος είναι η επανοργάνωση της προσωπικότητας του ατόμου και η μετέπειτα κοινωνική επανένταξη.

Τα παιδιά αυτά στο Ίδρυμα είναι απόφοιτοι Δημοτικού ή πρώτης Γυμνασίου.

Λειτουργεί Δημοτικό Σχολείο για παιδιά που δεν έχουν τελειώσει το Δημοτικό. Τέσσερα παιδιά είναι μαθητές Γυμνασίου, ένα πηγαίνει στο Επαγγελματικό Λύκειο. Το Γυμνάσιο και το Επαγγελματικό Λύκειο είναι εντός του Ιδρύματος, στην Κοινότητα. Η παρσημονή του ανήλικου στο Ίδρυμα εξαρτάται από τη βελτίωση της αυτοεικόνας του με σκοπό την κοινωνική του επανένταξη.

Για την υλοποίηση του προληπτικού σκοπού του Ιδρύματος, εφαρμόζονται αντίστοιχα προγράμματα Ομαδικής Θεωτικής Ενασχόλησης, όπως γυμναστική,

ζωγραφική, ξυλογλυπτική. Λειτουργεί επίσης μιά άτυπη τεχνική σχολή, από την οποία μπορούν να εκπαιδευθούν σαν ηλεκτρολόγοι αυτοκινήτων. Αυτό το πρόγραμμα εκπαίδευσης αφορά παρέμβαση αντιστάθμισης και αναπροσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον, όπως επίσης και η φοίτηση των ανήλικων στην υποχρεωτική εκπαίδευση και τη δευτεροβάθμια.

Οι Κοινωνικοί Λειτουργοί εφαρμόζουν τη Συμβουλευτική μέσα από τη δυναμική της κοινωνικής εργασίας με «άτομο». Το βασικό εργαλείο της Κοινωνικής εργασίας με «άτομο» είναι η συνέντευξη σε διαπροσωπικό επίπεδο. Παράλληλα με την ατομική προσέγγιση βοήθειας από τους (2) δύο Κοινωνικούς Λειτουργούς εφαρμόζεται και η Ομαδική, μέσα από την δυναμική της Κοινωνικής Εργασίας με «Ομάδα». Σκοπός της Ομάδας είναι η βελτίωση της αυτοεικόνας, η απόκτηση αυτογνωσίας, αυτοαντίληψης του ανήλικου με σκοπό την αναμόρφωση της προσωπικότητάς του. Οι ανήλικοι επιπλέον συμμετέχουν και σε μιά ομάδα νέων εξωιδρυματική από τον χώρο της Κοινότητας, η οποία λειτουργεί σε εθελοντική βάση με την υποστήριξη ενός ψυχολόγου από τη Λαϊκή Επιμόρφωση.

Γίνεται προσπάθεια μέσα από την ομάδα αυτή να βελτιωθεί η αυτοεικόνα του ανήλικου και να αποκτηθεί ξανά η εμπιστοσύνη του προς τους τρίτους και την κοινωνία γενικότερα.

λ. Οι Αστυνομικές Αρχές και Υπηρεσίες

Η Αστυνομία, σήμερα, ως φορέας κοινωνικός αλλά και ως όργανο τυπικού κοινωνικού ελέγχου, με τον πρόσφατο κανονισμό της ΠΔ/141/91 που αφορά ό,τι έχει σχέση με την αντιμετώπιση του ανήλικου παραβάτη, προσπαθεί να εκσυγχρονίσει τα μέσα, τις μεθόδους παρέμβασης στον ανήλικο και να επεκτείνει τον ρόλο της σε

προληπτικό και σε συμβουλευτικό, εκτός από τον ήδη υπάρχοντα καταστολικό.

Η πράξη της καταστολής ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία: Ο ανήλικος που έχει διαπράξει παραβατική πράξη συλλαμβάνεται από τον αστυνομικό, οδηγείται στο τμήμα Ανηλίκων· διαβιβάζεται στη συνέχεια η δικογραφία στον Εισαγγελέα, γίνεται η ενημέρωση των Επιμελητών Ανηλίκων, συνοδευόμενη από μία πλήρη αναφορά, σχετικά με το οικογενειακό, κοινωνικό περιβάλλον του ανήλικου και με μία σκιαγράφηση της προσωπικότητάς τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι, στις περιπτώσεις διάπραξης σοβαρών αδικημάτων (π.χ. κλοπές με άσκηση βίας), ο ανήλικος κρατείται σε ειδικά κρατητήρια ανηλίκων. Στα κρατητήρια οι συνθήκες είναι τέτοιες, ώστε να συντελούν στην διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης των ανηλίκων προς την μεριά της αστυνομίας. Ο αστυνομικός ανηλίκων προσπαθεί να επηρεάσει τον ανήλικο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μην παρουσιάσει ξανά παραβατική συμπεριφορά. Αυτό επιτυγχάνεται με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής παρέμβασης, μέσα από τη μέθοδο της Συνέντευξης, η οποία πραγματοποιείται στο γραφείο του Αστυνομικού.

Ο χώρος αυτός ο συγκεκριμένος είναι το γραφείο του Αστυνομικού Ανηλίκων που βρίσκεται στο Κεντρικό Κτίριο της Δ/σης Ασφάλειας Αττικής, του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης. Ο λειτουργός (Αστυνομικός Ανηλίκων), υποτίθεται ότι έχει επαρκή κατάρτιση και ευαισθητοποίηση σχετικά με το θέμα «ανήλικος παραβάτης» (Χαΐδου, 1991).

*μ. Υπηρεσίες του Υπουργείου
Δικαιοσύνης*

Η Δ/ση πρόληψης και αντιμετώπισης

της εγκληματικότητας των Ανηλίκων του Υπουργείου Δικαιοσύνης συγκροτείται από τα εξής τμήματα: 1) Τμήμα πρόληψης Εγκληματικότητας και Αγωγής Ανηλίκων και (2) Τμήμα Συνθηκών Λειτουργίας Ιδρυμάτων αγωγής Ανηλίκων και Σωφρονιστικών Καταστημάτων.

Το πρώτο τμήμα εισηγείται τη λήψη μέτρων πρόληψης και εγκληματικότητας των ανηλίκων και μεριμνά για την υλοποίησή τους, σε συνεργασία με τους άλλους φορείς, και φροντίζει για την εν γένει μεταχείριση των τροφίμων του Ιδρύματος, για την εκπαίδευση, τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό, την επαγγελματική τους εκπαίδευση και αποκατάσταση και εγκρίνει τη χορήγηση αδειών στους ανήλικους. Μεριμνά για την συγκρότηση των εταιριών προστασίας ανηλίκων και συνεργάζεται για την ίδρυση Παιδικών Στεγών. Το δεύτερο τμήμα μεριμνά για την ίδρυση, κατάρτιση, οργάνωση και λειτουργία των Ιδρυμάτων αγωγής Ανηλίκων. Μεριμνά ακόμη για την ορθή εκτέλεση των δικαστικών αποφάσεων με τις οποίες επιβάλλονται σωφρονιστικά μέτρα στους ανήλικους και για τη λήψη κάθε μέτρου για την κοινωνική τους επανένταξη.

ν. Δικαστήρια Ανηλίκων - Εισαγγελία

Τα Δικαστήρια Ανηλίκων, Μονομελή και τριμελή είναι Ποινικά δικαστήρια που ασκούν ποινική δικαιοδοσία. Δεν συνεδριάζουν δημόσια προς αποφυγή του στιγματισμού των ανηλίκων.

Προηγείται πάντα διενέργεια υποχρεωτικής κοινωνικής έρευνας για τη διαπίστωση της προσωπικότητας, και των συνθηκών ζωής του ανήλικου.

Τα Δικαστήρια ανηλίκων διακρίνονται σε μονομελή, τριμελή α' βαθμού και τριμελή β' βαθμού.

Τα μονομελή συντίθενται από τον Δικαστή Ανηλίκων, ενώ λαμβάνει μέρος ο Εισαγγελέας και παρίσταται Γραμματέας. Δικαστής ανηλίκων ορίζεται τακτικός δικαστής που γνωρίζει μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα και επιδεικνύει σχετικό ενδιαφέρον. Κατά κανόνα δεν υπάρχει πραγματική εξειδίκευση του δικαστή ανηλίκων, αφού δεν υπάρχουν άλλωστε ούτε ειδικοί ποινικοί δικαστές. Ο επαινετός ζήλος τους δεν αρκεί, ασφαλώς για να καλύψει τη σημαντική αυτή έλλειψη.

Τα μονομελή δικαστήρια ασχολούνται με το 99% της παραβατικότητας των ανηλίκων. Είναι αρμόδια για την επιβολή αναμορφωτικών και θεραπευτικών μέτρων στα παιδιά.

Τα τριμελή δικαστήρια ανηλίκων α' βαθμού συντίθενται από τον Δικαστή Ανηλίκων και δύο Πλημμελειοδίκες που ορίζονται από τον πρόεδρο Πρωτοδικών. Μετέχει και εδώ Εισαγγελέας και παρίσταται Γραμματέας. Είναι αρμόδια για την εκδίκαση πράξεων για τις οποίες προβλέπεται η δυνατότητα επιβολής ποινικού Σωφρονισμού.

Τα τριμελή δικαστήρια ανηλίκων του β' βαθμού συντίθενται από τον εφέτη Δικαστή Ανηλίκων και δύο εφέτες που διορίζονται από τον πρόεδρο εφετών. Είναι αρμόδια για την εκδίκαση των εφέσεων κατά των αποφάσεων των τριμελών δικαστηρίων α' βαθμού, μόνο στην περίπτωση ποινικού σωφρονισμού που ξεπερνά τον ένα χρόνο.

Στα Μονομελή Δικαστήρια μαζί με τον Δικαστή ανηλίκων, λαμβάνει μέρος και ο Εισαγγελέας. Εισαγγελέας Πλημμελοδικών ορίζεται αυτός που κατά προτίμηση έχει ειδικές γνώσεις.

Ο Εισαγγελέας Εφετών, μαζί και ο γραμματέας συμμετέχουν στην σύνθεση του Τριμελούς εφετείου ανηλίκων.

Στο Τριμελές Εφετείο ανηλίκων, διορί-

ζονται για 2 χρόνια ένας ή περισσότεροι εφέτες με προεδρικό διάταγμα που εκδίδεται με την πρόταση του Υπουργείου Δικαιοσύνης, ύστερα από γνώμη του Συμβουλίου ή του Δικαστή που διευθύνει το Δικαστήριο.

Κακή σύνθεση του Δικαστηρίου, ή του Δικαστικού Συμβουλίου, αποτελεί λόγο απόλυτης ακυρότητας της προδικασίας ή της κυρίας διαδικασίας, η οποία ακυρότητα, είναι λόγος αναίρεσης της απόφασης ή του βουλεύματος αρθ. 171 §1 παρ. 484, 510 ΚΠΔ.

Ο εισαγγελικός θεσμός προέρχεται από το γαλλικό ποινικό δίκαιο. Ο Σαβίνι τον αποκαλεί «φύλακα νόμων» γιατί επαγρυπνεί για την τήρηση των νόμων και ασκεί την ποινική δίωξη. Δεν είναι διάδικος, ούτε δικαστής, αλλά όργανο δικαιοσύνης σε ευρεία έννοια. Πρέπει να είναι αμερόληπτος.

Ο Εισαγγελέας κρίνοντας μία μήνυση ή αναφορά κατά ανηλίκου «συν νόμω», αβάσιμη ή ανεπιδεκτή δικαστικής εκτίμησης, μπορεί να αποφασίσει τη μη κίνηση της δίωξης και να αρχειοθετήσει τη μήνυση, γεγονός που ισοδυναμεί με απαλλαγή των κατηγορουμένων.

ξ. Σωφρονιστικά Καταστήματα Ανηλίκων (ΣΚΑ)

Το ΣΚΑ βρίσκεται στις φυλακές Κορυδαλλού. Σ' αυτό εγκλείεται ο ανήλικος, που έχει διαπράξει σοβαρή παραβατική πράξη (συνήθως κακούργημα), επιβάλλεται μόνον μετά από απόφαση του δικαστηρίου ανηλίκων και μόνον στους εφήβους. Η περίπτωση αυτή συμβαίνει μόνον, όταν το Δικαστήριο κρίνει, ότι οι περιστάσεις τέλεσης της πράξης και η προσωπικότητα του ανηλίκου, πείθουν ότι είναι αναγκαία η λήψη αυτού του μέτρου, για να συ-

γκρατηθεί ο ανήλικος από την αποτροπή. Κατά πλάσμα δικαίου (άρθρο 18 Π.Κ.) ο ανήλικος δεν διαπράττει ποτέ κακούργημα. Η διάρκεια του περιορισμού κυμαίνεται από 5 χρόνια μέχρι 20 ή από 6 μήνες μέχρι 10 χρόνια (σε κάθε άλλη περίπτωση άρθρ. 127 παρ. 2 και 54 Π.Κ.). Η διάρκεια του σωφρονιστικού περιορισμού του ανήλικου στο ΣΚΑ, εξαρτάται από τη βαρύτητα του αδικήματος και την ανάλογη συμπεριφορά του. Μόνο στην περίπτωση φόνου ο περιορισμός είναι 6 χρόνια.

Εκτός από το μέτρο τιμωρίας του ποινικού σωφρονισμού, καταβάλλεται ηρωϊκή προσπάθεια από τους δύο κοινωνικούς λειτουργούς να βοηθήσουν τον ανήλικο στην βελτίωση της αυτοεικόνας του, στην αναμόρφωση της προσωπικότητάς του και στην μετέπειτα κοινωνική του επανένταξη. (Μπεξέ 1990).

Η προσπάθεια αυτή από τον κοινωνικό λειτουργό γίνεται μέσω της συνέντευξης με τον ανήλικο σε ατομικό επίπεδο. Βέβαια μπορεί να μη συμβεί και ποτέ, εξ αιτίας του ελάχιστου αριθμού κοινωνικών λειτουργών, της έλλειψης των κατάλληλων προϋποθέσεων, για αυτή την εφαρμογή της Συμβουλευτικής, (ειδικός χώρος για συμβουλευτική, διάφορα μέσα, εργαστήρια, προγράμματα κλπ.). Η φιλοσοφία που υπάρχει πίσω από την ηρωϊκή προσπάθεια των κοινωνικών λειτουργών για ουσιαστική βοήθεια των ανηλίκων παραβατών, είναι ότι τα παραβατικά άτομα (ακόμη και οι εγκληματίες που δέχονται αυστηρές ποινές), είναι άτομα που δεν είχαν την ευκαιρία στη ζωή τους να ακολουθήσουν υγιή πρότυπα κι' ότι υπάρχει ακόμη καιρός να αξιοποιήσουν τον εαυτό τους θετικά για τους ίδιους και για το κοινωνικό σύνολο.

3. Διαδικασίες - Μέτρα

Φαίνεται ότι ο Έλληνας νομοθέτης και η πολιτεία είναι τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι με την προστασία της νεότητας στην πρόληψη και την καταστολή της παραβατικότητας ανηλίκων.

Ο κοινωνικός έλεγχος στην Ελλάδα ασκείται βασιζόμενος σε δύο κριτήρια: (1) εκείνο της ύπαρξης ηθικού κινδύνου κι εκείνο (2) της τέλεσης κάποιας παράβασης. Ανάλογα με το ισχύον κριτήριο κάθε φορά λαμβάνονται και τα αντίστοιχα μέτρα και ακολουθείται και η ανάλογη διαδικασία. Με βάση το κριτήριο α) «ηθικός κίνδυνος» λαμβάνονται μέτρα προληπτικά για την αποφυγή κινδύνων εκτροπής του ανήλικου προς αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Τα μέτρα αυτά λαμβάνονται με χρήση α) της διοικητικής οδού (αποφάσεις του Υπουργείου Δικαιοσύνης) και προκαλούνται από τις αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες. Τα μέτρα αυτά είναι 1) ανάθεση της επιμέλειας του ανήλικου σε ειδικό επιμελητή ανηλίκων (πράγμα που δεν προβλέπεται ρητά διά νόμου, όμως εφαρμόζεται κατά διερεύνηση της εφαρμογής των αρθ. 6 § κ. εδ. Β' και 4 § 2 του βδ. 27-6-1956 που αφορά καθήκοντα του επιμελητή ανηλίκων) και 2) η εισαγωγή σε ίδρυμα αγωγής (αρθ. 1 και 2 του α.ν. 2724/1940) βλ. αναλυτικά στο σχήμα 1.

Τα μέτρα που λαμβάνονται με βάση το κριτήριο β) «τέλεση αδικήματος» με χρήση της δικαστικής οδού, έχουν ουσιαστικά κατασταλτικό χαρακτήρα. Τα μέτρα αυτά διακρίνονται και σε αναμορφωτικά (122 ΠΚ), θεραπευτικά (123 ΠΚ) και σε σωφρονιστικά (ποινικός) σωφρονισμός 127, παρ. 1 ΠΚ), ανάλογα με την παράβαση και την ηλικία των παραβατών.

Στα παιδιά μπορούν να επιβληθούν μόνο αναμορφωτικά και θεραπευτικά μέτρα.

Αντίθετα στους εφήβους (13-17) μπορεί να επιβληθεί και ποινικός σωφρονισμός.

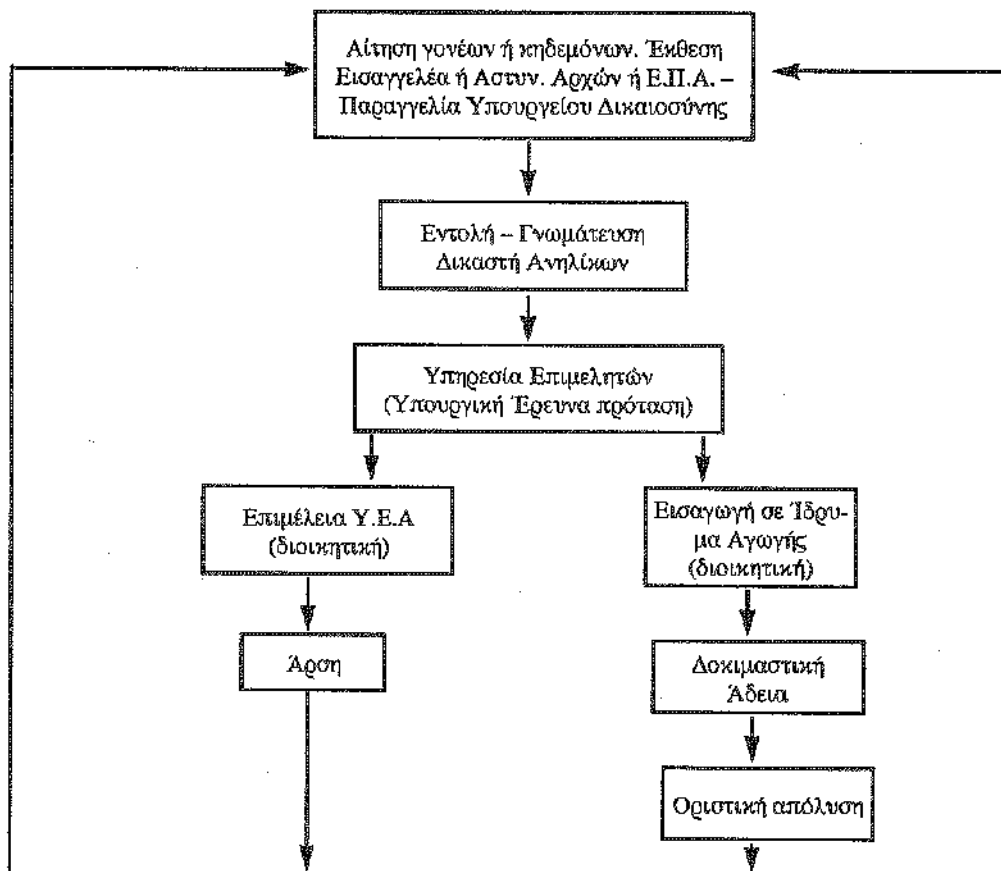
Αναμορφωτικά μέτρα είναι 1) η επέκταση 2) επιμέλεια γονέων, επιτρόπων ή κηδεμόνων (και παρακολούθηση του ανηλίκου επί ένα χρόνο, από επιμελητή ανηλίκων) 3) θέση του ανηλίκου υπό την επιμέλεια προστατευτικών εταιρειών ή επιμελητών ανηλίκων 4) εισαγωγή του ανηλίκου σε ίδρυμα αγωγής (οριστικό, ιδιωτικό, κοινοτικό).

Τα πιο πάνω αναμορφωτικά μέτρα, εκτός από την εισαγωγή του ανηλίκου σε ίδρυμα αγωγής, μπορούν να χαρακτηρισθούν και ως εξωίδρυματικά μέτρα, ενώ στα ιδρυματικά μέτρα ανήκουν η τοποθέτηση του ανηλίκου στο ίδρυμα αγωγής.

Σήμερα λειτουργούν τρία ιδρύματα ανηλίκων: Το Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Αρρένων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κορυδαλλού, το Ίδρυμα Ανηλίκων Στοιχειώδους

Διάγραμμα 1.

Αντιμετώπιση «ηθικής παρακροστής» ανηλίκων (Πρόληψη)
(Διοικητική οδός - Ειδικοί νόμοι)
Απόφαση Υπουργείου Δικαιοσύνης



Εκπαίδευσης Βόλου και το Ίδρυμα Αγωγής Ανηλίκων Θηλέων Πατάγου στην Αθήνα.

Θεραπευτικά μέτρα παίρνονται στην περίπτωση εκείνη του ανήλικου, που έχει ανάγκη από θεραπεία, γιατί πάσχει από ψυχική ασθένεια, από διατάραξη των πνευματικών του λειτουργιών, από καθυστέρηση στην πνευματική και ηθική του ανάπτυξη και κάνει χρήση τοξικών ουσιών.

Ο δικαστής διατάσσει την παραπομπή του ανήλικου μετά από προηγούμενη ιατρική γνωμάτευση, σε θεραπευτικό ή άλλο κατάστημα.

Ποινικός Σωφρονισμός ή Περιορισμός σε Σωφρονιστικό Κατάστημα (Κουράκης, 1985) επιβάλλεται μόνο στους εφήβους και μόνο μετά από δικαστική απόφαση, στην περίπτωση που το δικαστήριο κρίνει ότι η προσωπικότητα του ανήλικου και οι περιστάσεις τέλεσης της πράξης, πείθουν, ότι για να συγκρατηθεί από την υποτροπή, είναι αναγκαία η λήψη αυτού του μέτρου. Συνήθως αποφασίζεται στην περίπτωση διάπραξης σοβαρού αδικήματος.

Η διάρκεια του περιορισμού κυμαίνεται από 5 μέχρι 20 ή από 6 μέχρι 10 χρόνια.

Ειδικά ρυθμίζεται η περίπτωση της απόλυσης με όρους, (μετά από εξάμηνο ή έτος) του ανήλικου και η θέση του υπό δοκιμασία για διάστημα 2-5 ετών αρθ. 129ΠΚ.

Τα ανωτέρω δικαστικά μέτρα που αφορούν την παραβατικότητα των ανηλίκων, λαμβάνονται από τα Δικαστήρια Ανηλίκων. Είναι κοινά ποινικά δικαστήρια που ασκούν ειδική ποινική διαδικασία. Η προδικασία είναι ίδια μ' αυτήν που ισχύει και για τους ενήλικους. Την ποινική δίωξη ασκεί ο Εισαγγελέας Πλημμελειοδικών (άρθρα 23 και 43ΚΠΔ).

Η Τακτική Ανάκριση διενεργείται από Ειδικό Ανακριτή Ανηλίκων. Η κύρια διαδικασία της δίκης γίνεται «κεκλεισμένων των θυρών» (ν 3315/1955) για την αποφυγή δημιουργίας του στίγματος του «εγκληματία»

στον ανήλικο. Σωστό είναι να μη δημοσιεύονται επίσης φωτογραφίες, ονόματα και γενικά πληροφορίες που αφορούν τον ανήλικο στον τύπο.

Πριν από τη δικάσιμο, ο δικαστής πρέπει να έχει στα χέρια του την έκθεση της κοινωνικής έρευνας που διεξάγεται από τον επιμελητή ανηλίκων. Στο διάγραμμα 2 αναλυτικά περιγράφεται η αντιμετώπιση του ανήλικου δράστη μέσω της δικαστικής οδού, η οποία αναλύθηκε θεωρητικά στις προηγούμενες γραμμές.

Τον δικαστή ανηλίκων συντρέχουν στο έργο του οι Επιμελητές Ανηλίκων. Οι Επιμελητές ανηλίκων αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην εξελικτική πορεία του ανήλικου τόσο στο στάδιο πρόληψης, όσο και στο στάδιο καταστολής της παραβατικότητας του ανήλικου.

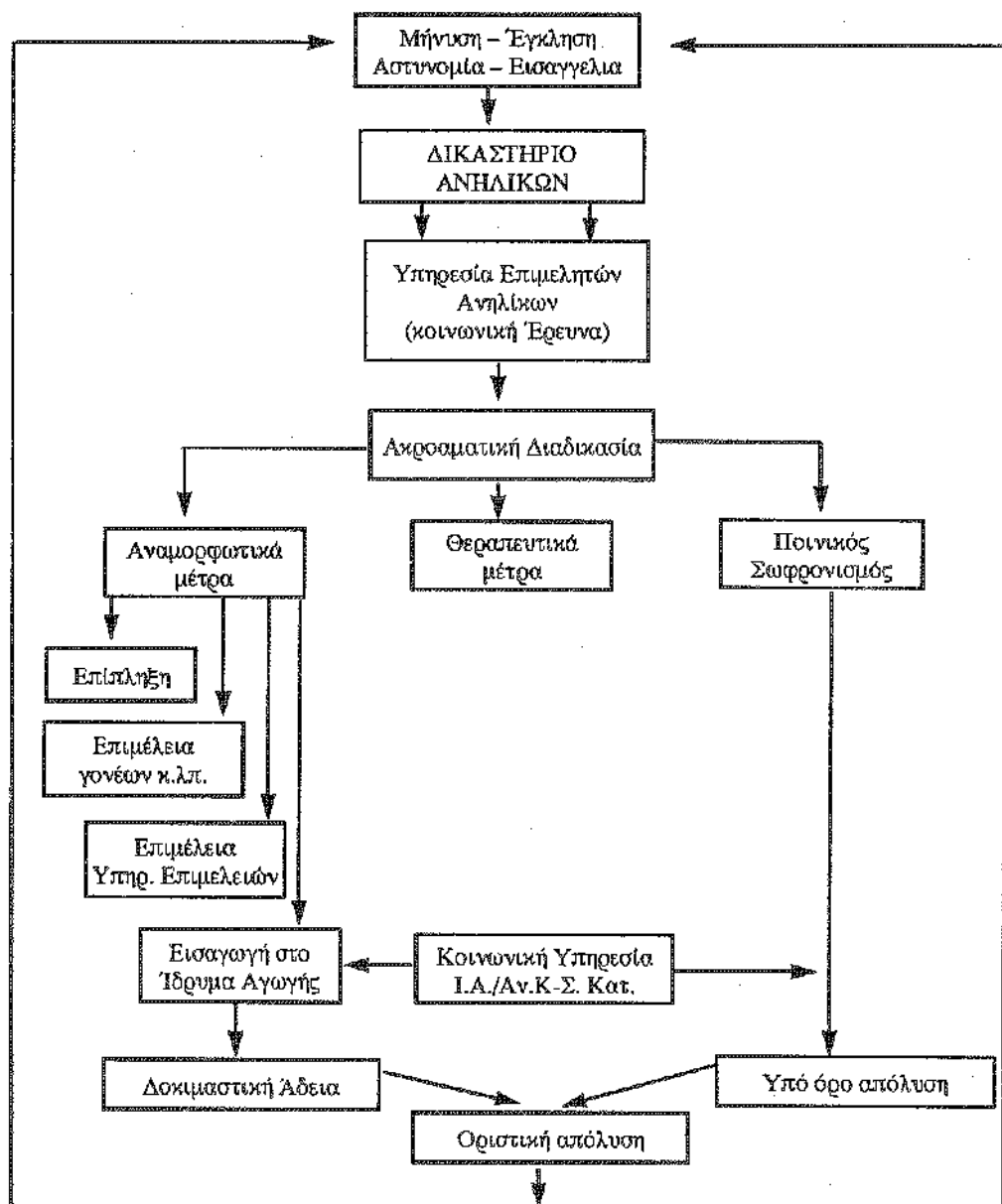
Οι Επιμελητές Ανηλίκων μαζί με τους γονείς, κηδεμόνες των ανηλίκων, τους κοινωνικούς λειτουργούς, το υπόλοιπο προσωπικό (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές) των ιδρυμάτων αγωγής, και το προσωπικό των Εταιρειών Προστασίας Ανηλίκων, αποτελούν τους φορείς των μέτρων αγωγής για την πρόληψη και καταστολή της παραβατικότητας των ανηλίκων.

Άλλα όργανα που επιλαμβάνονται των ανήλικων δραστών είναι οι Αστυνομικές Αρχές.

Τελευταία δημιουργήθηκε ένα τμήμα Ανηλίκων στην Γενική Ασφάλεια του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης που βρισκείται ακόμα στο πρώτο στάδιο διαμόρφωσης. Ο ρόλος τους είναι σε δύο επίπεδα: της καταστολής αλλά και της πρόληψης.

Ε. ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΠΡΟΧΕΙΡΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αξιολόγηση υπηρεσιών, προγραμμάτων, διαδικασιών, οργάνων, σκοπών και



επιδιώξεων, χώρων, ιδρυμάτων κτλ., όπως είναι αυτά που εμπλέκονται στη «διαχείριση» της παραβατικότητας των ανηλίκων είναι από τη φύση της μάλλον δύσκολη υπόθεση, και για να γίνει σωστά απαιτεί μακρόχρονες, πολυδάπανες, καλά σχεδιασμένες και άρτια οργανωμένες συστηματικές προσπάθειες. Στην πραγματικότητα πολύ σοβαρές τέτοιες αξιολογήσεις δεν έχουν καν γίνει στη χώρα μας.

Γι' αυτό και παρακάτω επιχειρείται μία επιφανειακή μόνο αξιολογική θεώρησή του συστήματος διαχείρισης της νεανικής παραβατικότητας, όχι τόσο με άξονα τη σωφρονιστική σκοπιά του όσο την Συμβουλευτική προσπάθεια.⁶

Κριτήρια με βάση τα οποία θα αξιολογούσε κανείς τις Υπηρεσίες /τα προγράμματα / τους φορείς κτλ. που σχετίζονται με τη νεανική παραβατικότητα εκπορεύονται από τους ίδιους τους σκοπούς των Υπηρεσιών, και θα μπορούσαν (ενδεικτικά) να είναι: η αποτελεσματικότητά τους, η μείωση των συμπτωμάτων και του φαινομένου, το επίπεδο του προσωπικού τους, η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα των μέσων και μεθόδων τους, η ποιότητα της υποδομής τους, η φιλοσοφία τους, η νοοτροπία τους, η σχετική νομοθεσία κοκ. (βλ. Δημητρόπουλος 1993α)

Κατ' αρχήν πρέπει να τονιστεί ότι το δικό μας σύστημα διαχείρισης της παραβατικής συμπεριφοράς έχει δύο όψεις: (1) αυτήν που εμφανίζει μέσω των γραπτών περιγραφών του νομοθετικού του πλαισίου (νομοθεσία σχετική), και (2) αυτήν που εμφανίζει στην πράξη υλοποίησης της θεσμοθετημένης πρακτικής.

Το πρώτο, συγκρινόμενο με εκείνα άλ-

λων χωρών, εμφανίζει πολύ θετικά στοιχεία. Χαρακτηρίζεται σε πολλά σημεία του για προοδευτικότητα και ανθρωπισμό. Προβλέπει θεσμούς που θεωρητικά μοιάζουν πολύ προχωρημένοι, και αντίστοιχα διαδικασίες που μοιάζουν πολύ σύγχρονες. Είναι, ακόμη, αναμφίβολα θετικό στοιχείο η διαφορετική μεταχείριση των ανηλίκων παραβατών. Είναι πολύ σωστή η θέσπιση ειδικών δικαστηρίων γι' αυτούς, που μάλιστα δεν συνεδριάζουν ανοιχτά.

Είναι σημαντικό στοιχείο η ύπαρξη ξεχωριστού τμήματος ανηλίκων στην Ασφάλεια. Είναι καλό βήμα η οργάνωση υπηρεσιών στατιστικής και τεκμηρίωσης. Αναμφίβολης χρησιμότητας το Περιοδικό *Παραβατικότητα Ανηλίκων*. Προχωρημένη νοοτροπία η ευαισθησία για το θέμα αυτό που δείχνουν πολλά από τα αρμόδια όργανα. Λαμπρή ιδέα η ύπαρξη των Επιμελητών Ανηλίκων και οι Εταιρείες και τα Ιδρύματα προστασίας, περίθαλψης, αγωγής κτλ.

Η εμπειρία και η πρακτική σε άλλες χώρες έχει δείξει ότι ενώ τα σωφρονιστικά και κατασταλτατικού τύπου μέτρα είχαν από μικρή μέχρι ανύπαρκτη θετική επίδραση στη συμπεριφορά του παραβατικού νέου, οι παρεμβάσεις Συμβουλευτικής είχαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα, ιδίως μάλιστα όταν στηρίζονταν σε προσπάθειες αναδόμησης της προσωπικότητας, βελτίωσης της αυτοεικόνας, περιορισμού του φόβου, αύξησης των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων αναπροσαρμογής και αναπροσανατολισμού (Thomas 1985β). Μάλιστα έρευνες που αναφέρει ο Wilson (1980) έχουν δείξει ότι μεγαλύτερη

6. Για μερικές καλές προσπάθειες αξιολόγησης που έχουν επιχειρηθεί ή ασπύφεις πάνω στο θέμα βλ. Κατήβαρναβα, Χανδάνος & Οικονόμου 1992, Παπάρογλου-Γαλιτάκη 1987, Ronge 1988, Σταθόπουλος 1988, Δημητρόπουλος 1993α και 1993β.

δεκτικότητα σε τροποποίηση συμπεριφοράς κατά τη συμβουλευτική παρέμβαση σε παραβατικούς νέους εμφανίζουν τα νεαρά άτομα που έχουν ικανότητα λόγου, που είναι νοήμονα, που εμφανίζουν ελαφρές νευρώσεις, που είναι λίγο αγχώδη.

Κι όμως, στη δική μας πραγματικότητα ακριβώς η Συμβουλευτική παρέμβαση είναι που εμφανίζεται να υστερεί ουσιαστικά τόσο σε συστηματικότητα και επιστημονικότητα εφαρμογής όσο και σε πρακτικότητα υλοποίησης. Γιατί, παρά τις περιγραφόμενες πρακτικές συμβουλευτικής στήριξης, η ποιότητα της εφαρμοζόμενης παρέμβασης κλίνει ουσιαστικά υπέρ της καταστολής.

Κι ενώ μία ηξημένη τάση προς τη συμβουλευτική προσέγγιση θα εσήμαινε έμφαση στην εξωϊδρυματική πρακτική για τα περισσότερα τουλάχιστον παραβατικά νεαρά άτομα, αύξηση της κοινοτικής μέριμνας, ενίσχυση των προληπτικών ή μεταϊδρυματικών προγραμμάτων, με παράλληλη μείωση των ιδρυματικών και σωφρονιστικών μέτρων, τα τελευταία συνεχίζουν να κυριαρχούν και μάλιστα να επιβάλλονται και στα υπόλοιπα, όπου τα τελευταία υπάρχουν. Υπερισχύει η τιμωρητική χροιά, κατακυριεύει ο σωφρονιστικός χαρακτήρας, κυριαρχεί και επιβάλλεται η καταναγκαστικότητα (Σπινέλη, 1985 και 1987, Μάνδρου 1991).

Γι' αυτό και στο επόμενο κεφάλαιο επιχειρείται η σκιαγράφηση μιάς πρότασης που να στρέφεται περισσότερο προς την κατεύθυνση της Δυναμικής Συμβουλευτικής.

Η αποτελεσματικότητα του έργου των Υπηρεσιών του τυπικού Κοινωνικού ελέγχου της παραβατικότητας των ανήλικων, καθώς και της εφαρμογής της Συμβουλευτικής, μπορούμε να πούμε ότι κινείται σε πενήχρα επίπεδα. Το κοινωνικό φαινόμενο της παραβατικότητας εξακολουθεί όχι μό-

νον να υφίσταται αλλά και να παρουσιάζει αύξηση στον αριθμό των παραβατών ανήλικων και υποτροπή στους ήδη διαπράξαντες αδίκημα.

Η φιλοσοφία των λειτουργιών, των εκπροσώπων των Υπηρεσιών συνοψίζεται στη θέση ότι η αντιμετώπιση του παραβάτη ανήλικου πρέπει να γίνεται σε επίπεδο πρόληψης, περισσότερο με σκοπό την επανοργάνωση της προσωπικότητας και την κοινωνική επανένταξη. Η φιλοσοφία αυτή, παρότι σωστή, όμως έρχεται σε αντίθεση με τη συντηρητική δομή των υπηρεσιών και τα αναχρονιστικά νομοθετήματα που εξυπηρετούν άλλους σκοπούς σε παλαιότερες εποχές.

Η δομή των υπηρεσιών δεν ξεφεύγει από τις τυπικές δογματικές, στερεότυπες διαδικασίες που έχουν σκοπό τη στέρηση της ελευθερίας του ανήλικου και όχι ουσιαστικά την επανόρθωση της προσωπικότητάς του.

Μετά τον περιορισμό της ελευθερίας του ανήλικου, δεν γίνεται καμιά ουσιαστική συμβολή στον εκφοβισμό των ανήλικων και στο θέμα της ειδικής πρόληψης. Το μόνο που επιτυγχάνεται από την πολιτεία είναι η καταχώρηση στα ποινικά μητρώα και ο στιγματισμός του ανήλικου ο οποίος τελικά αντιμετωπίζεται επιφανειακά και όχι μέσα από την πραγματική διάσταση των προβλημάτων του.

Η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, η πενιχρή εφαρμογή μεθόδων και μέσων (π.χ. Συμβουλευτική), η ανεπάρκεια εξειδικευμένου προσωπικού (Κοινωνικών Λειτουργών - Ψυχολόγων - Εργοθεραπευτών - παιδαγωγών κλπ), συντελούν στη μη αποτελεσματικότητα του έργου, και τη μη υλοποίηση των σκοπών των υπηρεσιών και των φορέων που σχετίζονται με τη νεανική παραβατικότητα. Ενδεικτικό της κατάστασης αυτής είναι το γεγονός ότι στο ΣΚΑ Κορυδαλλού υπηρε-

τούν μόνον 2 Κοινωνικοί Λειτουργοί και το αρμόδιο δικαστήριο ανηλίκων διαθέτει μόνον 18 Επιμελητές Ανηλίκων. Επιπλέον στο Δικαστήριο Ανηλίκων δικάζονται κάθε εβδομάδα ογδόντα υποθέσεις. Επίσης στην Αστυνομία Ανηλίκων, ειδική υπηρεσία, στη Γενική Ασφάλεια Αττικής υπηρετούν μόνο 14 Αστυνομικοί.

Το γεγονός ότι για την αντιμετώπιση της παραβατικότητας ασχολούνται σήμερα πολλές υπηρεσίες, αυτό δημιουργεί μία αλληλοεπικάλυψη αρμοδιοτήτων και μία σύγχυση που οδηγεί περισσότερο στην εξουδετέρωση της παρέμβασης των οργάνων αυτών. Οι δυνατότητες που δίνονται στους λειτουργούς των υπηρεσιών για την ουσιαστική άσκηση των καθηκόντων τους και για την υλοποίηση των προγραμμάτων, είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Σκοπός είναι επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική επανένταξη του παραβάτη ανήλικου που εξέρχεται από το ίδρυμα Αγωγής ή αποφυλακίζεται από ΣΚΑ (Σωφρονιστικό Κατάστημα) (Παπαδάτος, 1990). Ο σκοπός αυτός σπάνια υλοποιείται από την πλευρά του Κράτους. Το 1984 ο ΟΑΕΔ επεχείρησε την οργάνωση προγραμμάτων που προέβλεπαν επιχορήγηση εργοδοτών για την δημιουργία θέσεων εργασίας για αποφυλακιζόμενα άτομα και αργότερα οργάνωσε και εξειδικευμένα προγράμματα για νέους 15-21 ετών, στους οποίους επεβλήθησαν αναμορφωτικά μέτρα ή ποινικός σωφρονισμός. Όμως τα προγράμματα αυτά απέτυχαν.

Συνολικά πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι οι Υπηρεσίες Τυπικού Κοινωνικού Ελέγχου με την βοήθεια των λειτουργών τους, έχουν πράγματι επινοήσει πολλά προγράμματα για την αντιμετώπιση των ανηλίκων που έχουν διαπράξει «αδίκημα» ή αυτών που βρίσκονται σε «ηθικό κίνδυνο». Αυτά τα προγράμματα αφορούν, είτε αντιστάθμιση, είτε πρόληψη

και συνήθως είναι κατά την φύση τους προγράμματα συμβουλευτικής στήριξης, θεραπείας, επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, απασχόλησης εργασιακής, προγράμματα κοινωνικής ενσωμάτωσης. Τα προγράμματα αυτά που είναι ατομικά ή ομαδικά, τις περισσότερες φορές δεν υλοποιούνται, αλλά και όταν έρθαν στο επίπεδο της εφαρμογής, διακρίνονταν από μία πενιχρότητα της οποίας τα αίτια αναφέρθηκαν παραπάνω.

Το έμψυχο υλικό (οι Λειτουργοί) των Υπηρεσιών που ασχολούνται με την πρόληψη της παραβατικότητας των Ανηλίκων, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην επιτυχία και βελτίωση του έργου αυτών των τυπικών φορέων του Κοινωνικού Ελέγχου. Ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι οι Επιμελητές Ανηλίκων με την άσκηση του προληπτικού τους ρόλου, συντελούν στη μείωση των εισαγωγών των ανηλίκων στα Ιδρύματα αγωγής ή στα Σωφρονιστικά Καταστήματα.

Τελευταία παρατηρείται και μια ευαισθητοποίηση στα Αστυνομικά Όργανα, με τη δημιουργία τμήματος Ανηλίκων και εξειδικευμένων Αστυνομικών Λειτουργών. Όμως, η ευαισθητοποίηση μόνον των Λειτουργών των Υπηρεσιών του Τυπικού Κοινωνικού Ελέγχου της παραβατικότητας των Ανηλίκων, δεν αρκεί για αποτελεσματικότητα του έργου των υπηρεσιών. Χρειάζεται οπωσδήποτε μία γενναία μεταρρύθμιση στον τομέα αντιμετώπισης των ανηλίκων που βρίσκονται σε κίνδυνο και αυτών που έχουν υποπέσει σε «αδίκημα». Το σημείο αυτό θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα στις «Προτάσεις».

Εκτός από τους φορείς του Τυπικού Κοινωνικού Ελέγχου των Ανηλίκων, υπάρχουν και οι Φορείς του Άτυπου Κοινωνικού Ελέγχου, όπως για παράδειγμα, η οικογένεια - το σχολείο, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, (Σπινέλλη 1987),

τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο άλλοτε στην πρόληψη της εγκληματικότητας των ανηλίκων και άλλοτε στη δημιουργία παραβατικής συμπεριφοράς των ανηλίκων, οι οποίοι υποπίπτουν στην κατάσταση του «ηθικού κινδύνου» ή διαπραττουν «αδίκημα».

Το σχολείο στις μέρες μας μπορούμε να πούμε, ότι παίρνει τη μορφή ιδρύματος, στο οποίο γίνεται επιλογή αλλά και κατανομή ευκαιριών. Ο συναγωνισμός μετατρέπεται σε ανταγωνισμό και αντικοινωνική συμπεριφορά. Η μαθησιακή απόδοση γίνεται το κύριο χαρακτηριστικό κρίσης των μαθητών. Η συναισθηματική σύνδεση και η κοινωνικότητα παίζουν σήμερα συχνά δευτερεύοντα ρόλο. Η απαίτηση υψηλών μαθησιακών επιδόσεων, έχει σαν αποτέλεσμα μεγάλο αριθμό αποτυχιών και αύξηση του σχολικού «stress». Η αντικοινωνική συμπεριφορά αμείβεται έμμεσα ή άμεσα με καλύτερους βαθμούς και καλύτερη μεταχείριση. Αυτό οδηγεί στην αδιαφορία για τα προβλήματα των συμμαθητών αλλά και των δασκάλων. Υπαρξιακά άγχη κάνουν την εμφάνισή τους. Οι μαθητές τότε χάνονται στο λήθαργο, την επιθετικότητα και αδιαφορία.

Η παραβατικότητα και η εγκληματικότητα στη συνέχεια είναι το επακόλουθο αυτής της αλυσίδας αντιδράσεων.

Επομένως η αποτυχία αυτή του σχολείου και της οικογένειας στην πρόληψη της παραβατικότητας των Ανηλίκων, μαζί με τη μη αποτελεσματικότητα του έργου των φορέων του Τυπικού Κοινωνικού Ελέγχου των Ανηλίκων, συντελούν στην αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων και στην υποτροπή των ήδη διαπραξάντων «αδίκημα».

ΣΤ. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Όπως φάνηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι πραγματικά φιλότιμες προσπάθειες για παρέμβαση βοηθείας από μέρους των φορέων που περιγράφηκαν παραπάνω εις όφελος των πολλών ομάδων ατόμων που αγγίζονται σ' αυτή την εργασία δεν φαίνεται να οδηγούν σε ουσιαστικά αποτελέσματα τόσο σ' ό,τι αφορά την πρόληψη όσο και σ' ό,τι αφορά την καταστολή γενικά, δεν περιορίζεται το φαινόμενο της παραβατικότητας, ενώ η Συμβουλευτική έχει χρησιμοποιηθεί με περιορισμένη αποτελεσματικότητα. Βέβαια, το ενδιαφέρον αυτής της εργασίας δεν εκτείνεται στο σωφρονιστικό - κατασταλτικό σύστημα ολόκληρο, αλλ' εστιάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε δύο τομείς: α) στις λειτουργίες της Συμβουλευτικής που στοχεύουν στην πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας, και β) στις λειτουργίες της Συμβουλευτικής που στοχεύουν στη βελτίωση της κατάστασης των ήδη παραβατικών νέων με σκοπό την επάνοδό τους στη φυσιολογική ζωή και συμπεριφορά (επανένταξη, αποκατάσταση, αναπροσαρμογή κτλ. - βλ. R.G. Thomas 1985α, R.G. Thomas 1985β, R.M. Thomas 1985, Δημητρόπουλος 1993γ).

Οι σκέψεις που διατυπώνονται παρακάτω ως μία «πρόταση-πλαίσιο» για μία Δυναμική Συμβουλευτική Παρέμβαση αναφέρονται στα εξής ιδιαίτερα σημεία: α) σκοποί της παρέμβασης, β) χώροι παρέμβασης, γ) λειτουργοί που υλοποιούν τις διαδικασίες, δ) προσεγγίσεις, μέθοδοι και μέσα παρέμβασης, ε) προϋποθέσεις επιτυχίας της προσπάθειας αυτής και στ) παρακολούθηση της αποτελεσματικότητάς της.

Είναι προφανές ότι η Δ.Σ.Π. αφορά εδώ τόσο τη Σωφρονιστική Συμβουλευτική όσο και τη Συμβουλευτική Παραβατικών, τη

1. Οι Σκοποί της Παρέμβασης

α. Ο γενικός σκοπός της κάθε μορφής παρέμβασης στην περίπτωση της παραβατικότητας είναι προφανής: η μείωση της έκτασης της παραβατικής συμπεριφοράς από τη μία μεριά και η αύξηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης επί των ήδη παραβατών από την άλλη. Το πρώτο μέρος του σκοπού έχει κυρίως ποσοτική χροιά. Το δεύτερο έχει κυρίως ποιοτική.

β. Αναλύοντας αυτό το γενικό σκοπό σε ειδικούς, σε επιμέρους δηλαδή επιδιώξεις, εύκολα οδηγούμαστε σε διατυπώσεις ειδικών σκοπών της παρέμβασης όπως οι παρακάτω:

i) Η κατά το δυνατόν πρόληψη των φαινομένων παραβατικής συμπεριφοράς και συνεπώς μείωση (ποσοτική) των αργότερα χαρακτηριζόμενων ως παραβατικών νέων αλλά και μείωση (ποιοτική) της έντασης των φαινομένων (παραβάσεις μικρότερης κλίμακας). Παγκοσμίως αυτός θεωρείται και απ' τους πρωταρχικούς ειδικούς σκοπούς.

ii) Η κατά το μεγαλύτερο δυνατόν μείωση των αρνητικών επιπτώσεων που έχει στην προσωπικότητα του ατόμου η αλυσίδα των μέτρων και διαδικασιών από τη στιγμή που το άτομο χαρακτηρίζεται παραβατικό. Εδώ γίνεται λόγος για «πρόληψη» σε άλλο επίπεδο όμως.

iii) Η μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών αναδόμησης της προσωπικότητας των νεαρών παραβατών, στις περιπτώσεις βέβαια που η περιπέτεια της παραβατικής συμπεριφοράς και των

συνεπειών της, αλλά και παράγοντες που λειτούργησαν πριν από την παραβατική ενέργεια, έχουν προκαλέσει κοινωνικο-ψυχολογικές φθορές στην προσωπικότητα του νέου. Αυτή η αναδόμηση μπορεί να σημαίνει πολλά και ενίοτε διάφορα κατά περίπτωση επιμέρους πράγματα, ανάλογα με το είδος, την συμπτωματολογία και την αιτιολογία της φθοράς: από επαναδόμηση της αυτο-εικόνας/αυτοαντίληψης του ατόμου, μέχρι επανεξέταση φιλοσοφίας ζωής, στάσεων και αντιλήψεων κτλ.

iv) Η κατά το δυνατόν επιτυχέστερη και αποτελεσματικότερη προσαρμογή και επανεξέταση του νέου στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, από το οποίο και προέρχεται.

Αυτό στην πράξη σημαίνει από διαδικασίες αναδιαμόρφωσης κοινωνικών διαθέσεων και στάσεων μέχρι απόκτηση ικανότητας επιβίωσης. Ακόμη πιο ειδικά σημαίνει απόκτηση της ικανότητας προσαρμογής, και κοινωνικής συνύπαρξης στο κοινωνικό σύνολο μέχρι την ικανότητα επαγγελματικής απασχόλησης στην παραγωγική διαδικασία (Παπαδάτος, 1988, Δημητρώπουλος, 1993γ Thomas, 1985).

2. Χώροι Δυναμικής Παρέμβασης⁷

Οι χώροι στους οποίους ενδείκνυται η δυναμική συμβουλευτική παρέμβαση υπογορεύονται εν πολλοίς από την οργάνωση και δομή των επιμέρους υποσυστημάτων που σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά (βλ. διάγραμμα 1 στο κεφ. Δ). Είναι εύκολο, πάντως, αυτούς τους χώρους να τους θεωρήσουμε ότι εντάσσονται σε τρεις ευδιάκριτες κατηγορίες (χώροι Α, Β, και Γ) με ουσιαστική όμως αλληλεπί-

7. Βλ. και διαγράμματα 1 και 2 στο κεφάλαιο Δ.

δραση μεταξύ τους, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 3.

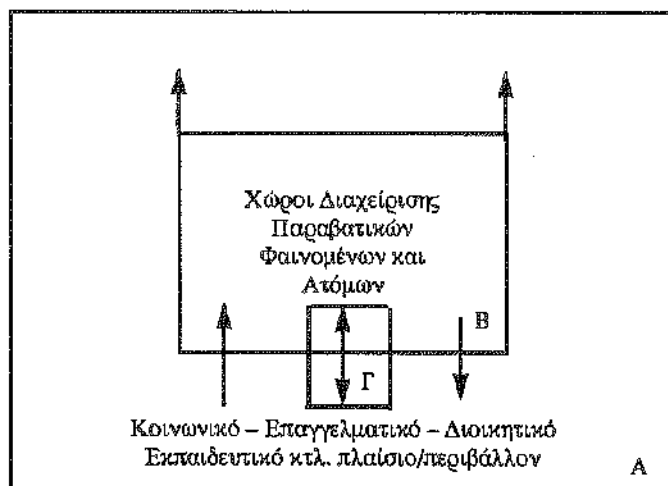
α. Χώρος Α είναι αυτός στον οποίο κατ' αρχήν προετοιμάζεται, διαμορφώνεται και εκδηλώνεται η παραβατική συμπεριφορά και στον οποίο ενυπάρχουν οι παράγοντες και συντελεστές που προκαλούν την εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς ή οδηγούν σ' αυτήν. Προφανώς γίνεται λόγος για το κοινωνικό, οικονομικό, διοικητικό, επαγγελματικό, εκπαιδευτικό κτλ. πλαίσιο, μέσα στο οποίο λειτουργεί το σύστημα διαχείρισης της νεανικής παραβατικότητας.

Ειδικότερα, σ' αυτό το πλαίσιο, κυρίως προληπτική αλλά και εν μέρει αντισταθμιστική συμβουλευτική παρέμβαση είναι δυνατό να γίνει στους βασικούς χώρους κοινωνικοποίησης του ατόμου, δηλαδή στο σχολείο, στην οικογένεια, στη γειτονιά, στους φίλους, και σε άλλους φο-

ρείς.

ι) Το σχολείο είναι το περιβάλλον που πρώτιστα προσφέρεται για εφαρμογή οργανωμένων προγραμμάτων Συμβουλευτικής, και μάλιστα υπό καλά ελεγχόμενες συνθήκες, που μπορεί να συμβάλουν τα μέγιστα στην πρόληψη της παραβατικότητας. Μάλιστα, προσοχή χρειάζεται ώστε το σχολείο να επιτύχει ώστε αφενός να αποτρέψει ή να μειώσει την «εισερχόμενη» στο σχολείο παραβατικότητα και αφετέρου να αποτρέψει τη γέννηση νέας παραβατικότητας μέσα στο σχολείο. Επειδή ένα μεγάλο μέρος της συμβουλευτικής παραβατικότητας σχετίζεται άμεσα με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, καθοριστικός στην πρόληψη είναι ο ρόλος του βασικού Συμβούλου του θεσμού στο Σχολείο.

Διάγραμμα 3



ii) Η οικογένεια είναι αναμφίβολα ο καταλληλότερος χώρος για άμεση και έμμεση συμβουλευτική παρέμβαση, τόσο προληπτική όσο και αντισταθμιστική. Η γνωστή μας Συμβουλευτική Οικογένειας αλλά και γενικότερα η Εκπαίδευση Γονέων είναι βασικές προσεγγίσεις στην πρόληψη της παραβατικότητας. Η συνεργασία των Υπηρεσιών και των Ιδρυμάτων Αγωγής, οποιασδήποτε μορφής κι αν είναι, με τους γονείς παραβατικών απόμων είναι κεφαλαιώδους σημασίας.

iii) Η γειτονιά, τόσο οργανωμένης μορφής (όπως συννοικιακές σχολές ή συννοικιακά κέντρα συμβουλευτικής ή ανοιχτής παρακολούθησης όσο και οι ευρύτερες προσπάθειες Δήμων και Κοινοτήτων όπως δημοτικοί συμβουλευτικοί σταθμοί) όσο και μη οργανωμένες ομάδες άτυπης κοινωνικοποίησης (ομάδες διάφορες, φίλοι, κλίκες, παρέες κτλ.)

iv) Το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο με τα διάφορα υποσυστήματά του (οικονομικό, διοικητικό, εκπαιδευτικό, υγείας, πρόνοιας κτλ) και τους διάφορους ειδικότερους φορείς τους (ιδίως μαζικά μέσα - έντυπα, ηλεκτρονικά κτλ.)

β. Χώρος Β είναι αυτός τον οποίο διατρέχει ένα άτομο από τη στιγμή που έχει εκδηλώσει την παραβατική συμπεριφορά και έχει κινηθεί ο προβλεπόμενος μηχανισμός καταστολής. Ο χώρος αυτός, τα ιδρύματα που αποτελούν τη βάση υλοποίησης της παραβατικής πολιτικής, οι λειτουργοί και φορείς, οι διαδικασίες που ακολουθούνται κτλ. έχουν περιγραφτεί σε έκταση στο κεφ. Α παραπάνω. Τα ιδρύματα που λειτουργούν σ' αυτό το χώρο, είτε προστασίας είτε αγωγής είτε σωφρονισμού, παρέχουν μεγάλα περιθώρια για δυναμική συμβουλευτική παρέμβαση, τόσο σε ατομική όσο και, πιο πολύ, σε ομαδική βάση. Ο όρος Σωφρονιστική Συμβουλευτική είναι γνωστός στην εφαρμογή του σ' αυτούς τους χώρους, και εκτείνε-

ται, πέραν των Συμβούλων στους Ψυχολόγους, Κοινωνικούς Λειτουργούς, Επιμελητές Ανηλίκων, Αστυνομικούς, Δικαστικούς κτλ.

γ. Χώρος Γ είναι το μέρος εκείνο στο οποίο διαπλέκονται φορείς, ιδρύματα, διαδικασίες και μέτρα σχετικά με τα Α και Β παραπάνω. Η φύση των μέτρων και διαδικασιών ποικίλλει από σύστημα σε σύστημα. Στις πιο πολλές πάντως περιπτώσεις περιλαμβάνονται τα κέντρα ανοιχτής προστασίας ή θεραπείας ή συμβουλευτικής, τα συνδυαστικά προγράμματα υποδοχής, εκπαίδευσης, κατάρτισης κ.ο.κ. εντάσσονται εδώ.

3. Λειτουργοί Συμβουλευτικής Παρέμβασης

Όλοι οι υπόλοιποι συντελεστές (υποδομή, νομοθεσία, μέσα κτλ) στην διαδικασία διαχείρισης της παραβατικότητας είναι αδύνατον να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά αν οι λειτουργοί που θα αξιοποιηθούν δεν είναι οι κατάλληλοι, δεν είναι οι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και δεν έχουν τη στοιχειώδη παρώθηση προκειμένου να εκδηλώσουν την πρόεπουσα παρεμβατική συμπεριφορά.

Στη δική μας πραγματικότητα αυτή τη στιγμή οι κατηγορίες λειτουργών που ασχολούνται με το πλέγμα των διαδικασιών και φορέων που σχετίζονται με την παραβατικότητα είναι προσδιορισμένες από τη σχετική νομοθεσία, και είναι, σ' ότι αφορά τη συμβουλευτική και ψυχολογική παρέμβαση σχεδόν αποκλειστικά Επιμελητές Ανηλίκων, Κοινωνικοί Λειτουργοί και ελάχιστοι Ψυχολόγοι. Πέραν αυτών, ακολουθεί το σύνολο των εργαζομένων στους χώρους αυτών: αστυνομικοί, δικαστικοί, σωφρονιστικοί υπάλληλοι, εκπαιδευτές κτλ.

Σ' άλλες χώρες μιά ολόκληρη ειδικευση

Συμβούλων (βλ. Delinquency Counsellors, Juvenile Delinquency Counsellors, Rehabilitation Counsellors κτλ.) απασχολείται αποκλειστικά στο σύστημα διαχείρισης της νεανικής παραβατικότητας, μαζί με μιά ολόκληρη σειρά ειδικά εκπαιδευμένων σωφρονιστικών ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, επιμελητών (με διάφορους κατά περίπτωση και σύστημα τίτλους). Στην εργασία Δημητρόπουλος - Αλτάνης (1992) έχει υποστηριχτεί και προβληθεί η άποψη ότι όλα τα επιστημονικά στελέχη που απασχολούνται στις χώρες που σχετίζονται με τη στήριξη του ανθρώπου πρέπει να έχουν λάβει μιά καλή θεωρητική και πρακτική κατάρτιση στη Συμβουλευτική.

4. Προσεγγίσεις - Μέθοδοι

Οι γενικές προσεγγίσεις και μέθοδοι παρέμβασης στη συμβουλευτική νέων παραβατικών ατόμων, καθώς και οι ειδικές τεχνικές, ποικίλλουν σε αφάνταστα μεγάλο βαθμό, ανάλογα με το χώρο παρέμβασης, την κατηγορία των παραβατών, τη φιλοσοφία που υιοθετείται από τους υπεύθυνους, τα μέσα που έχουν οι Σύμβουλοι στη διάθεσή τους κτλ. Στην ουσία όλες οι μέθοδοι και όλες οι τεχνικές είναι κατάλληλες σε κάποιες περιπτώσεις⁸. Άλλοτε ενδείκνυνται η ατομική παρέμβαση κι άλλοτε η ομαδική, άλλοτε η εκπαιδευτική προσέγγιση κι άλλοτε η αντισταθμιστική - θεραπευτική, άλλοτε η μέθοδος Gestalt κι άλλοτε η θεραπεία πραγματικότητας, άλλοτε τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς κι άλλοτε τεχνικές βελτίωσης της αυτο-εικόνας, άλλοτε άμεση προσέγγιση κι άλλοτε περιβαλλοντική.

Οι τεχνικές που τα τελευταία χρόνια φαίνεται να συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη εκτίμηση, και να θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές, είναι η αλληλοσυμβουλευτική, η συμβουλευτική οικογένειας, κι η καλλιέργεια θετικής αυτοαντίληψης (Thomas 1985γ). Παρά ταύτα, νομίζουμε ότι και εδώ ισχύει η βασική αρχή ότι σε κάθε κατάσταση ο Σύμβουλος πρέπει να είναι σε θέση να επιλέγει τη μέθοδο που ταιριάζει περισσότερο και εμφανίζει τις πιο καλές προδιαγραφές για επιτυχία. Σε κάθε περίπτωση φαίνεται ότι η *εκπαίδευση του ατόμου σε νέους τρόπους συμπεριφοράς και λειτουργίας, στην απόκτηση δεξιοτήτων (κοινωνικών, πρακτικών, ατομικών κτλ.)* είναι αναπόσπαστο στοιχείο αλλά και χαρακτηριστικό της δυναμικής συμβουλευτικής παρέμβασης.

5. Προϋποθέσεις Επιτυχίας

Η αποτελεσματικότητα της δυναμικής συμβουλευτικής παρέμβασης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ύπαρξη μιάς σειράς προϋποθέσεων, μιάς σειράς διευκολυντικών συντελεστών και παραγόντων. Τέτοιες προϋποθέσεις είναι ενδεικτικά οι παρακάτω.

α. Επανεξέταση και επαναδιατύπωση των σκοπών της προσπάθειας συμβουλευτικής στήριξης και παρέμβασης γενικότερα. Στην αναδιατύπωση αυτή κυρίαρχες διαστάσεις πρέπει να είναι αφενός η προληπτική και αφετέρου η αναδομητική-ατομική, όχι η κατασταλτική-σωφρονιστική.

β. Η *επιστημονικοποίηση των διαδικασιών και μεθοδεύσεων* παρέμβασης. Τυχαιές και ασυστηματοποίητες διαδικασίες σπάνια οδηγούν σε επιθυμητά αποτε-

8. Μια εκτενής περιγραφή όλων των μεθόδων και τεχνικών συμβουλευτικής παρέμβασης γίνεται στο Δημητρόπουλος 1993γ.

λέσματα.

γ. Η Επιστημονική προσέγγιση στην Συμβουλευτική προϋποθέτει μία σειρά άλλους συντελεστές όπως είναι για παράδειγμα

i. Οι σωστά επιλεγμένοι και επαρκώς εκπαιδευμένοι Λειτουργοί (Σύμβουλοι, Ψυχολόγοι, Κοινωνικοί Λειτουργοί, Επιμελητές Ανηλίκων κκ.) (βλ. παραπάνω), που, μάλιστα, θα είναι σε θέση να λειτουργούν σε σχέση με / άλλα ανεξάρτητα και ανεπηρέαστα από τις διοικητικές, κατασταλτικές και σωφρονιστικές παραδόσεις και νοοτροπίες.

ii. Κατάλληλη και επαρκής υποδομή καθώς και κατάλληλα και επαρκή μέσα και υλικά. Στην ομάδα αυτή παραγόντων νοούνται και εντάσσονται διάφορα: κατ'άλληλοι και κατάλληλα διαμορφωμένοι και εξοπλισμένοι χώροι, εργαστήρια, εργασιοθεραπευτική υποδομή, θεατρικά και καλλιτεχνικά κέντρα, ταινίες, πολιτιστικές δραστηριότητες, βιβλιοθήκες κτλ.

iii. Σύγχρονη, ευέλικτη, ενθαρρυντική, παρωθητική, προς την κατεύθυνση διευκόλυνσης της υλοποίησης των παραπάνω σκοπών, νομοθεσία σε σχέση με τη νεανική παραβατικότητα.

iv. Επαρκές και σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης, επανεκπαίδευσης και κατάρτισης των ήδη παραπτωματικών νέων ώστε να είναι δυνατή η καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων τόσο στον κοινωνικό όσο και στον επαγγελματικό τομέα.

δ. Η απομάκρυνση από την παραδοσιακή κατασταλτική-σωφρονιστική νοοτροπία είναι βασική προϋπόθεση για τη μετάβαση στη θετική, δυναμική συμβουλευτική.

ε. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση θεω-

ρούμε τη δόμηση ενός σύγχρονου, πλήρους και καλά εξοπλισμένου συστήματος παρακολούθησης και τεκμηρίωσης του φαινομένου της παραβατικότητας των ανηλίκων. Εδώ νοούνται τρεις επιμέρους δραστηριότητες, ίσης σημασίας για την επιτυχή εφαρμογή της πρότασης αυτής:

i. Νοείται πρώτα απ' όλα ένα σύστημα τεκμηρίωσης, το οποίο θα καταστήσει δυνατή την καταχώριση και παρακολούθηση των παραβατικών φαινομένων. Είναι αδύνατο να πάρεις μέτρα θεραπείας αν δεν γνωρίζεις την έκταση ενός προβλήματος.

ii. Νοείται, ύστερα, ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο εμπειρικής έρευνας των φαινομένων και των παραγόντων που σχετίζονται με την νεανική παραβατικότητα.

iii. Νοείται, τέλος, ένα σωστά οργανωμένο σύστημα δυναμικής αξιολόγησης του όλου πλέγματος διαχείρισης της νεανικής παραβατικότητας. Αυτό το τελευταίο στοιχείο θεωρείται μέγιστης σπουδαιότητας για την επιτυχία της όλης προσπάθειας παρέμβασης. Γι' αυτό, εξάλλου, δίνεται στην αξιολόγηση τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη έμφαση σ' όλους τους διεθνείς οργανισμούς και βέβαια στην ΕΟΚ.⁹

Επίλογος

Έγινε μία προσπάθεια σ' αυτή την εργασία, αφού περιγράφηκε η πραγματικότητα στη χώρα μας αναφορικά με την νεανική παραπτωματικότητα, να καταχωριστεί μία πρόταση για την επανένταξη των προσεγγίσεων συμβουλευτικής και ψυχολογικής βοήθειας προς τους ανήλικους παραβάτες, προς την κατεύθυνση της Δυναμικής Συμβουλευτικής Παρέμβασης.

9. Για την περιγραφή συστημάτων δυναμικής αξιολόγησης τέτοιων προσπαθειών βλ. Δημητράπουλος, 1993α και 1993β.

Πρόκειται στην ουσία για την οριοθέτηση ενός πλαισίου σκέψης προς την κατεύθυνση ενός αναπροσανατολισμού της στάσης προς το παραπτωματικό ανήλικο άτομο. Οι προτάσεις, εξάλλου, του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού¹⁰, όπως και άλλες ανάλογες προσπάθειες, στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν.

Κύριος στόχος της σύντομης αυτής εισήγησης είναι να επισημανθούν μερικά σημαντικά αλλά και αμφισβητούμενα θέματα

που σχετίζονται με τη θεωρία και πράξη της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και τη σχέση της με το Πανεπιστήμιο.

α) Ένα Κέντρο Πληροφόρησης και Συμβουλευτικής στο Πανεπιστήμιο συνδέεται, πιστεύω, άμεσα με την ανάλυση των πολυσύνθετων διαδικασιών της διαρκούς εκπαίδευσης και στοχεύει, ανάμεσα στα άλλα, στην αναζήτηση των εναλλακτικών λύσεων που θα εξασφαλίσουν ένα περιεκτικότερο σύστημα διαρκούς εκπαίδευσης και εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αργυρόπουλου, Π. *Δικαστική Ψυχολογία*. Αθήνα.

Βασιλιάς, Α. «Εγκληματικότητα. Μιά θεωρητική Προσέγγιση». *Κοινωνική εργασία*, τ 27, 1987 σσ. 163-168

Δημητρόπουλος, Ε. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση* (τ. Α και Β). Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη, 1993α και 1993β

Δημητρόπουλος, Ε. *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Η θεωρία της, η Πράξη της, οι Εφαρμογές της* (β' εκδ.) Αθήνα: Γρηγόρη, 1993γ.

Δημητρόπουλος, Ε. και Γιαννοπούλου: Δ. *Το Σύστημα Ποινών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η Κατάσταση Συμμόρφωσης των Μαθητών προς τους κανονισμούς του Σχολείου*. Αθήνα, 1989 (Ανέκδοτη εργασία)

Δημητρόπουλος, Ε. και Αλτάνης, Π. «Η Συμβουλευτική ως Λειτουργία Συνδετική των θεσμών και Υπηρεσιών Επικουρήσης του Ανθρώπου». *Κοινωνική Εργασία*, τ. 27, 1992, 198-207.

Δασκαλόπουλος, Ι. *Στοιχεία Εγκληματολογίας*. Αθήνα: Τζάνια, 1984.

Δραγώνα, Θ. και Ντάβου, Μ. *Εφηβεία. Προσδοκίες και Αναζητήσεις*. Αθήνα: Παπαζήση, 1991

Gandy, G.L. & Hardy, R.E. «Criminal Behavior: Counteracting». E.I. E, Oxford: Pergamon, 1985 pp. 1105-1107.

Κουράκης, Ν. *Ποινική Καταστολή*. Αθήνα, 1985.

Κώδικας Φορέων Παροχής Κοινωνικών Υπηρεσιών. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και ΕΚΚΕ, 1988.

Μάνδρου, Ι. «Αποτυχημένος Σωφρονισμός». *Το ΒΗΜΑ*, 29-9-91.

Μεσιμέρης, Σ. «Η επίδραση του Κοινωνικού Περιβάλλοντος στην παρανομία των Ανηλίκων». *Αστυνομική Επιθεώρηση*, τ. 13-14, 1985, σσ. 36-40.

Μπακατσούλας, Μ. Η Κοινωνιολογία της Εγκληματικότητας. Κομοτηνή: εκδ. Σάκουλα 1979.

Μπιτζέ, Α. *Οι Έφηβοι*. Αθήνα: εκδ. Σάκουλα, 1981.

Μπιτζέ, Α. *Ανήλικοι Παραβάτες*. Αθήνα: εκδ. Σάκουλα, 1985.

Μπιτζέ, Α. «Δυσκοινωνικότητα των Νέων και Δυσκολία προσαρμογής του Σωφρονιστικού

10. Το οργάνωσε η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Τα πρακτικά του εντάχθηκαν στο τεύχος 5-6 (1988) της *Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*.

- Συστήματος» στο Μπετζέ 1990, σελ. 29-38.
- Μπετζέ, Λ. (επιμέλεια). *Πρόληψη και Αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων*. Συμπόσιο 1988. Αθήνα εκδ. Σάκουλα, 1990.
- Πανούσης, Γ. «Νεανική Εγκληματικότητα. Το Παιχνίδι και η Πρόκληση», Στο Μπετζέ 1990, σ. 161-79.
- Πανούσης, Γ. *Εγκληματολογικές Έρευνες*, Αθήνα: εκδ. Σάκουλα, 1991.
- Παπαδάτος, Ι. «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός για την Ανάπτυξη και Υγεία του Ατόμου στην Οικογένεια, στην Ομάδα, στην Κοινωνία». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* τ. 5-6, 1988, σσ. 68-72.
- Παπαδάτος, Ι. «Η Επανεκπαίδευση και η Ένταξη των Ανηλίκων στο Κοινωνικό Σύνολο» Στο Μπετζέ 1990, σελ. 291-297.
- Παπαδάτου, Π. *Γενικές Αρχές Συγχρόνου Ορθολογιστικής Ανθρωπιστικής Αντιεγκληματικής Πολιτικής*, Αθήνα: εκδ. Σάκουλα, 1968.
- Παπαδόπουλος, Μ. «Ειδικά Προβλήματα Μαθητών στα Σχολεία της Κύπρου». *Δελτίο του ΟΠΕΚ*, τ. 46-47 1985, σσ. 32-48.
- Παπαδόπουλου Μ., «Ο Ρόλος του Σχολείου στην Πρόληψη της Νεανικής Παραβατικότητας». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 37. Νοέμβριος - Δεκέμβριος 1987.
- Πατάξογλου - Γαλετάκης, Ι. «Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Αθηνών». *Κοινωνική Εργασία*, τ. 27-1987, σ. 190-193.
- Ronge, V. «Η Έρευνα - Δράση και η Αυτοαξιολόγηση. Δείκτες των προβλημάτων Αξιολόγησης στον Χώρο των Προνοικιών Δραστηριοτήτων». *Εκλογή*, τ. 79, 1988, σσ. 172-180.
- Σπινέλη, Δ. *Εγκληματολογία*. Αθήνα: Σάκουλας, 1985.
- Σπινέλη, Κ. «Κοινωνική και Εξωποινική πρόληψη των Εγκλημάτων». *Κοινωνική εργασία*, τ. 2, 7, 1987, σελ. 154-163.
- Σταθόπουλος, Π. «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Ψυχικής Υγείας» *Εκλογή* τ. 79, 1988, σσ. 194-201.
- Τάτσης, Ν. «Θεωρητικοί και Μεταθεωρητικοί Προβληματισμοί στην Κοινωνιολογία των Ανηλίκων Παραβατών» Στο Μπετζέ 1990, σσ. 39-44.
- Thomas, R.G. «Correctional Counselling». *Encyclopedia of International Education*. Oxford, Pergamon, 1985, pp. 1016-1017. (1985α).
- Thomas, R.G. «Παραπαιωματική Συμπεριφορά: Συμβουλευτική». *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, τ. 7, Ελλην. Γράμματα, 1992, 3742-3744.
- Thomas, R.M. «Rehabilitation Counselling» *E.I.E.*, Oxford: Pergamon, 1985, pp. 4255-4256.
- Thomas, R.G. «Juvenile Delinquents Counselling». *Encyclopedia of International Education*. Oxford: Pergamon, 1985β, p.p. 2793-2795.
- Τσοκούσης, Δ. *Η Εγκληματικότητα των Ανηλίκων στην Περιφέρεια της Πρωτεύουσας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ, 1974.
- Τσιλιμγκάνη, Β. «Οι Καινοτομίες και οι Σημαντικότερες Ρυθμίσεις του Νέου Κώδικα για την Μεταχείριση των Κρατουμένων». *Κοινωνική εργασία*, τ. 2, 7 1987, σσ. 145-154.
- Τζαννόνε - Τζωρτζή, Κ. «Η Συμβολή των Κοινωνικών Παραγόντων στη Δημιουργία Κοινωνικά Αποκλινόντων Ατόμων» Στο Μπετζέ, 1990, σ.σ. 193-195.
- Vass, A. «Η Αποτελεσματικότητα της Παρέμβασης της Κοινωνικής Εργασίας». *Η Εκλογή* τ. 79, 1988, σσ. 180-194.
- Wilson, J.Q. «What works? Revisited. New Findings on Criminal Rehabilitation». *Public Interest*, v. 61, pp. 3-14.
- Χάϊδου, Α. «Εγκληματικότητα ή Παραπαιωματικότητα Ανηλίκων. Νομική και Εγκληματολογική Προσέγγιση». Στο Δραγώνα και Ντάβου, 1991, σσ 153-175.

Χαΐδου, Α. *Το θεωρητικό και Θεσμικό Πλαίσιο Κοινωνικού Ελέγχου των Ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 1989.

Χατζηβασιλάκη, Ε., Χανδάνος, Γ. και Οικονόμου, Α. *Αξιολόγηση Προνοιακού Έργου*. Αθήνα εκδ. ΕΛΛΗΝ, 1992.

Φαρσεδάκης, Ι. *Παραβατικότητα και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη, 1985.

EPEYNA

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993, σσ. 50-77

*Δέσποινα Σιδεροπούλου-Δημακάκου**

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΠΟΥ ΕΠΙΛΕΓΕΙ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο άρθρο αυτό, το οποίο βασίζεται σε δειγματοληπτική έρευνα, εξετάζονται τα κοινωνικο-οικονομικά και άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών οι οποίοι, μετά το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, επιλέγουν να συνεχίσουν τις μεταγυμνασιακές τους σπουδές στην τεχνική εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά αυτά εξετάζονται σε σύγκριση με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των μαθητών που κάνουν άλλες επιλογές. Στόχος είναι ο προσδιορισμός των παραγόντων, οι οποίοι καθορίζουν ή όχι τη στρόφη των μαθητών προς την τεχνική εκπαίδευση.

*Despina Sidiropoulou-Dimakakou**

TRAITS OF THE STUDENTS WHO CHOOSE TO PURSUE TECHNICAL EDUCATION

The present research examines the socioeconomic traits of the students who choose to pursue technical education after the completion of compulsory education. Students are examined in comparison with their schoolfellows who make different choices. The aim of the research is the definition of the factors which affect this certain choice.

Εισαγωγή

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά θέματα απετέλεσε ανέκαθεν σοβαρό ζήτημα η χαμηλή ζήτηση της δευτεροβάθμιας τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης σε αντίθεση με την γενική εκπαίδευση. Και τούτο παρά την επιμονή της πολιτείας να τονίζει τη

συνεχώς αυξανόμενη σημασία της τεχνικής εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Καζαμίας, 1986, Κασσωτάκης, 1985, Παπανούτσος, 1980) και παρά τις υψηλές αποδοχές των αποφοίτων δευτεροβαθμίων και τριτοβαθμίων τεχνικών σχολών σε σύγκριση με τους αποφοίτους των σχολείων γενικής

* Η Δ. Σ.-Δ. είναι Πολιτικός Μηχανικός, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής στο αντικείμενο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με μεταπτυχιακές σπουδές στον ΣΕΠ στο University of Wisconsin-Madison των ΗΠΑ. Εργάζεται ως Υπεύθυνη ΣΕΠ στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νομαρχίας Αθηνών. Επικοινωνία: Θεμισσιών 18, 166 74 Άνω Γλυφάδα, τηλ. 9650839.

εκπαίδευσης (Kassotakis, 1981 Ψαχαρόπουλος, & Καζαμίας, 1985).

Σύμφωνα με τον ισχύοντα για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση νόμο (1566/85), τα Τεχνικά - Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) είναι ισοτίμα με τα Γενικά Λύκεια. Ωστόσο η ισοτιμία αυτή ήταν (Ν. 576/77) και παραμένει θεωρητική μόνον, λόγω των ποιοτικών και ποσοτικών ελλείψεων και λόγω της αρνητικής στάσης των Ελλήνων απέναντι στην τεχνική εκπαίδευση, η οποία εθεωρείτο πάντα το καταφύγιο των αδύνατων μαθητών και γενικά εκείνων που δεν έχουν τη δυνατότητα να προωθηθούν προς ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Kassotakis, 1981). Καθώς μάλιστα η πλειονότητα των Ελλήνων μαθητών και των γονέων τους - στοχεύει προς την ανώτατη εκπαίδευση (Psacharopoulos, Soumelis, 1979 Kassotakis, 1981 Σιδηροπούλου, 1990 Σιδηροπούλου, 1991), αντιλαμβάνεται κανείς ότι τα παιδιά στρέφονται προς την τεχνική εκπαίδευση από ανάγκη μάλλον και όχι από ενδιαφέρον.

Αναφορικά με τη «λογική» του νόμου για την δευτεροβάθμια τεχνική εκπαίδευση, θα λέγαμε ότι δημιουργούνται, στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τρία ρεύματα: ένα προς τις Τεχνικές-Επαγγελματικές Σχολές Νέου Τύπου (ΤΕΣ) των οποίων οι απόφοιτοι έχουν θεωρητικά τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο, πρακτικά όμως στοχεύουν στην

αγορά εργασίας, ένα δεύτερο προς το Γενικό Λύκειο με στόχο την ανώτατη εκπαίδευση και ένα τρίτο προς το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο με στόχο, το πολύ, την ανώτερη τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση.

Αυτό το σχήμα θα μπορούσε να σπρώξει προς τις ΤΕΣ τους μαθητές που τα κριτήριά τους καθορίζονται από αίτια αυστηρά κοινωνικά και οικονομικά. Και τούτο γιατί τους προσφέρεται, μαζί με τη θεωρητική δυνατότητα να τελειώσουν το λύκειο, μία επαγγελματική εξασφάλιση που βαρύνει στην επιλογή. Έτσι, κοινωνικοί και οικονομικοί καθαρά λόγοι θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους λιγότερο προνομιούχους προς τα σχολεία αυτά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Από την άλλη μεριά, φαίνεται ότι από το Τεχνικό-Επαγγελματικό Λύκειο δεν υπάρχει ουσιαστικός δρόμος προς την ανώτατη εκπαίδευση αλλά μόνο προς την ανώτερη και προς την αγορά εργασίας, αφού ο δρόμος προς τα ΑΕΙ περνάει μέσα από τις «δέσμες» μαθημάτων, στις οποίες, η φοίτηση των μαθητών των ΤΕΛ είναι ουσιαστικά μία περιπέτεια¹.

Εφόσον, λοιπόν, στόχος των περισσότερων νεοελλήνων είναι η εισαγωγή στα ΑΕΙ και καθώς το ΤΕΛ θεωρείται ένα σχολείο, που δεν προσφέρει εύκολα πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kassotakis, 1981 Τζιόλας, 1982 Σιδηροπούλου, 1990), το ποσοστό των μαθητών που επιλέγουν αυτό τον τύπο σχολείου, μετά το πέρας

1. Σύμφωνα με την εγκύκλιο Γ2/3814/2.9.86 του ΥΠΕΠΘ «όταν σε κάποιο τεχνικό-επαγγελματικό λύκειο (ΤΕΛ) οι μαθητές που δήλωσαν δέσμη είναι λίγοι και δεν μπορούν να συγκροτήσουν τμήματα, σύμφωνα με τις προηγούμενες διατάξεις, επιτρέπεται (Σημ.: η υπογράμμιση δική μας) οι μαθητές αυτοί να παρακολουθούν τα μαθήματα δέσμης στο πλησιέστερο γενικό λύκειο και τα μαθήματα ειδικότητας στο ΤΕΛ προέλευσής τους». Στην πράξη αυτό μεταφράζεται σε αναζήτηση του πλησιέστερου ΤΕΛ που λειτουργούν «δέσμες» και, κατά συνέπεια, σε μετεγγραφή του μαθητή, αφού πρακτικά υπάρχουν περιπτώσεις διευθυντών Γενικών Λυκείων, οι οποίοι, καθώς δεν υποχρεούνται -βασιζόμενοι στο «επιτρέπεται» της εγκυκλίου- δεν κάνουν δεκτούς τους μαθητές των ΤΕΛ στις δέσμες των σχολείων τους.

της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, είναι μικρός (23,4% στο σύνολο των μαθητών του λυκείου για το 1987-88). Παράλληλα, ένα πολύ μικρό ποσοστό από αυτούς τους μαθητές παρακολουθεί «δέσμες προπαρασκευαστικών μαθημάτων». Τα στοιχεία της ΕΣΥΕ για το 1984-85 δείχνουν ότι, σε σύνολο 68.124 μαθητών που φοιτούσαν στα ΤΕΛ, μόνο 4700 μαθητές - ποσοστό 6,9%- παρακολουθούσαν δέσμες.

Δεν πρέπει βέβαια να μας διαφεύγει το γεγονός ότι τόσο σε ελληνικό επίπεδο (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1990 Ψαχαρόπουλος, & Παλαιοκρασσάς, 1990) όσο και διεθνώς (Foster, 1977 Benavot, 1983 Psacharopoulos, 1987) θεωρείται πως θα πρέπει να επανεξετασθεί αν η ξεχωριστή τεχνική - επαγγελματική σχολική εκπαίδευση είναι πραγματικά το πιο αποτελεσματικό μέσον για την ανάπτυξη των ικανοτήτων που θα συντελέσουν στην αύξηση της παραγωγικότητας και στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας μας (Καζαμίας, 1986). Από τους σημαντικότερους λόγους επανεξέτασης θεωρούνται οι απόψεις ότι η γενική εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για την τεχνική κατάρτιση (Husen, 1989), ότι το κόστος της τεχνικής εκπαίδευσης είναι πολύ υψηλό σε σύγκριση με τα κοινωνικά οφέλη που αποκομίζονται από μια τέτοια επένδυση (Psacharopoulos, 1987) - αν και το υψηλό αυτό κόστος δεν φαίνεται να ισχύει για τα ελληνικά δεδομένα (Κωστόκης, 1989)- καθώς και οι απόψεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής ιδεολογίας, που τονίζει τη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία θα εγγυώνται μεγαλύτερη ισοτιμία για τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων (Behavot, 1983).

Αντί της υπάρχουσας μορφής τεχνικής

εκπαίδευσης, που προσφέρεται μέσα από το σχολείο, προτείνεται η παροχή δεξιοτήτων από μη σχολικούς παράγοντες (Καζαμίας, 1986) ή τουλάχιστον όχι από το κεντρικό ρεύμα του εκπαιδευτικού συστήματος (Psacharopoulos, 1987). Υπάρχει η συγκεκριμένη άποψη ότι η επαγγελματική κατάρτιση θα πρέπει να παρέχεται όσο το δυνατόν μέσα στους πραγματικούς χώρους εργασίας, ενώ από το σχολικό κορμό θα πρέπει να ενισχύεται η παροχή κυρίως γενικών επαγγελματικών γνώσεων και όχι εξειδικευμένων (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1990 Ψαχαρόπουλος, & Παλαιοκρασσάς, 1990).

Ανεξάρτητα, πάντως, από το πώς πρέπει να παρέχεται η απαιτούμενη τεχνική γνώση, δεν αμφισβητείται η ανάγκη δημιουργίας εξειδικευμένου προσωπικού μέσου επιπέδου, το οποίο θεωρείται ότι θα χρειαστεί η χώρα για την οικονομική της ανάπτυξη. Με την προϋπόθεση, μάλιστα, της ύπαρξης διαρθρωτικών αλλαγών στην Ελληνική οικονομία - και συνεπώς και στην αγορά εργασίας- ως αποτέλεσμα της πλήρους ένταξης της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, πιστεύεται ότι θα έχουμε μία συνεχή διεύθυνση της απορρόφησης των αποφοίτων τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η αύξηση της απορρόφησης των αποφοίτων της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδέεται με την αύξηση των κλάδων της μεταποίησης, που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες αιχμής, με την ολοκλήρωση της εκμηχάνισης του αγροτικού τομέα και με τη χρησιμοποίηση της νέας τεχνολογίας οργάνωσης των φορέων παροχής υπηρεσιών (Παπαθεοδοσίου, 1988).

Μέσα στα πλαίσια, λοιπόν, αυτού του προβληματισμού και καθώς τα επίσημα

2. Τα επίσημα στοιχεία δείχνουν ότι το πρόβλημα της ανεργίας είναι ιδιαίτερα οξύ για τους πτυχιούχους και τους ανειδίκεντους αποφοίτους των λυκείων. Σύμφωνα με στοιχεία του 1989 (ΕΣΥΕ, ΟΑΕΔ), το 60, 8%

στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι το πτυχίο δεν έχει πλέον αντίκρισμα, ενώ παράλληλα οι ανειδίκευτοι απόφοιτοι λυκείου πλήττονται ιδιαίτερα από την ανεργία², οδηγηθήκαμε σ' αυτή την έρευνα, με στόχο τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του μαθητή που επιλέγει την τεχνική εκπαίδευση -σε σύγκριση με τον μαθητή που επιλέγει τη γενική ή την επαγγελματική εκπαίδευση μετά το πέρας των γυμνασιακών του σπουδών- καθώς επίσης και τον προσδιορισμό των λόγων που οδηγούν στις αντίστοιχες επιλογές. Ο προσδιορισμός των στοιχείων αυτών, μας οδηγεί ουσιαστικά στον καθορισμό των παραγόντων, οι οποίοι οδηγούν τους μαθητές στη συγκεκριμένη επιλογή.

Με τον όρο «τεχνική εκπαίδευση» αποδίδουμε τους τεχνικούς τομείς του Τεχνικού - Επαγγελματικού Λυκείου και της Τεχνικής - Επαγγελματικής Σχολής Νέου Τύπου. Οι τομείς αυτοί είναι ο Μηχανολογικός, Ηλεκτρολογικός-Ηλεκτρονικός, Δομικός, Χημικός - Μεταλλουργικός, Γεωργοκτηνοτροφικός και Πληροφορικής. Αντίστοιχα κατατάσσονται στην «επαγγελματική εκπαίδευση» οι τομείς Εμπορικής Ναυτιλίας, Οικονομίας και Διοίκησης, Κοινωνικών Υπηρεσιών, Ειραρμολογμένων Τεχνών, Κλωστοϋφαντουργίας και Κοπτικής-Ραπτικής. Δεν αναφερόμαστε καθόλου στους τεχνικούς κλάδους του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου, γιατί, όπως θα εξηγήσουμε αναλυτικότερα πιο κάτω, οι μαθητές του δείγματος μας, που στοχεύουν να φοιτήσουν σ' αυτό, δήλωσαν ότι θα παρακολουθήσουν δέσμες ή μη-τεχνικούς κλάδους.

Στην έρευνά μας στραφήκαμε μόνο στους τεχνικούς κλάδους, γιατί αυτοί, κυρίως, εί-

ναι οι κλάδοι που συνδέονται άμεσα με την παραγωγή (πρωτογενής, δευτερογενής τομέας), σε αντίθεση με τους επαγγελματικούς κλάδους που οδηγούν συνήθως στα υπερκορεσμένα επαγγέλματα του συνεχώς διογκούμενου τριτογενούς τομέα. Σημειώνεται ότι για λόγους γλωσσικής απλοποίησης, στο κείμενό μας οι μαθητές που επιλέγουν την τεχνική εκπαίδευση θα αναφέρονται ως «επιλέγοντες» ενώ οι μαθητές που στρέφονται στο Γενικό ή στο Πολυκλαδικό Λύκειο καθώς και στους επαγγελματικούς κλάδους των ΤΕΛ ή ΤΕΣ ως «μη-επιλέγοντες».

Εκτός από τις διαφορές μεταξύ επιλεγόντων και μη-επιλεγόντων, εξετάστηκαν στην έρευνά μας και οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, που επιλέγουν την τεχνική εκπαίδευση, δεδομένου ότι το φύλο θεωρείται σε όλες τις σχετικές έρευνες και μελέτες ως ισχυρός παράγοντας στον καθορισμό εκπαιδευτικών και επαγγελματικών στόχων και επιλογών.

Οι παράγοντες που λάβαμε υπόψη στην έρευνά μας είναι κοινωνικοί και σχετίζονται με (Lipsett, 1969 Kidd, 1981 Keil, 1981):

- την κοινωνική τάξη των γονέων, όπως αυτή προσδιορίζεται από το επάγγελμα, το εισόδημα, το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και τον τόπο κατοικίας τους.

- τις επιδράσεις του σπιτιού, όπως τους στόχους και τις προσδοκίες των γονέων για το παιδί τους, καθώς και τις επιδράσεις των αδελφών.

- το σχολείο, με την έννοια της σχολικής επίδοσης, της σχέσης καθηγητών - μαθητών και της ενθάρρυνσης που δέχονται οι μαθητές από τους δασκάλους τους.

- την κοινότητα, με την έννοια των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και επαγγελματικών

των νέων έχει τελειώσει τουλάχιστον το λύκειο ως και μεταπτυχιακές σπουδές. Πιο αναλυτικά, το 10,7% των νέων έχει πτυχίο ΑΕΙ, το 8,3% ΤΕΙ, το 3% φοίτησε σε κάποια ανώτατη σχολή, το 0,2% έχει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ στην πλειοψηφία των νέων σε εργασίες «λευκού κολάρου» αποτελούν οι απόφοιτοι λυκείου με ποσοστό 38,6% του συνόλου (βλ. εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 10 Μαΐου 1992, «Η ανεργία χτυπά τώρα και τα λευκά κολάρα», Π. Λάμψα).

στερεοτύπων, που επιβαρύνουν στο κοινωνικό περιβάλλον και επηρεάζουν το άτομο.

Η ΕΡΕΥΝΑ

1. Στοιχεία Μεθοδολογίας

Η παρούσα μελέτη βασίζεται σε δεδομένα, τα οποία αποτελούν μέρος των στοιχείων που προέκυψαν από έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το 1989 μεταξύ 833 μαθητών και μαθητριών της Γ γυμνασίου (βλ. Δ. Σιδηροπούλου, 1990). Η έρευνα έγινε σε 50 γυμνάσια της χώρας των περιοχών Αθηνών, Δ. Μακεδονίας και Κρήτης. Οι τρεις αυτές περιοχές επιλέχθηκαν με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: η περιοχή της Αθήνας εμφανίζει χαρακτηριστικά μεγαλοαστικού κέντρου, η Κρήτη χαρακτηριστικά νησιωτικού χώρου με στοιχεία αστικής, ημιαστικής και αγροτικής περιοχής και η Δ. Μακεδονία χαρακτηριστικά ορεινού χώρου, όπου επίσης συνυπάρχουν τα προηγούμενα στοιχεία. Επιπλέον, οι τρεις αυτές περιοχές έχουν μια ποικιλία δεικτών οικονομικής ευημερίας (Δ. Σιδηροπούλου, 1990, σελ. 356). Τα διαφορετικά γεωγραφικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των περιοχών αυτών καθιστούν το δείγμα μας εθνικά αντιπροσωπευτικό (Sudman 1983). Τα 50 γυμνάσια επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία στο σύνολο των 350 γυμνασίων των τριών περιοχών.

Από το σύνολο των μαθητών του δείγ-

ματος, το 32.2% (N=268) φοιτούσαν σε γυμνάσια της Αθήνας, το 42.9% (N=357) σε γυμνάσια της Δ. Μακεδονίας και 24.9% (N=208) σε γυμνάσια της Κρήτης. Όσον αφορά στο φύλο των μαθητών το 54.0% (N=450) ήταν κορίτσια και το 46.0% (N=383) αγόρια.

Ως μέθοδος διενέργειας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες στην τάξη την ώρα του ΣΕΠ.

2. Στατιστική ανάλυση Στοιχείων - Αποτελέσματα

α. Δημογραφικά και Κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά

Από τους 833 μαθητές του δείγματος, 789 δήλωσαν ότι θα συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά το γυμνάσιο ως εξής: στο Γενικό λύκειο 449 μαθητές και μαθήτριες (ποσοστό 56.9%), στο Τεχνικό λύκειο³ 93 (ποσοστό 11.8%), στο Επαγγελματικό λύκειο 95 (ποσοστό 12.0%), στο Ενιαίο Πολυκλαδικό λύκειο 96 (ποσοστό 12.2%) και στην Τεχνική Επαγγελματική Σχολή 56 (ποσοστό 7.1%).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στις σχετικές ερωτήσεις, τα παιδιά, τα οποία δηλώνουν ότι επιθυμούν να φοιτήσουν στην τεχνική εκπαίδευση⁴ προέρχονται κυρίως από χωριά. Συγκεκριμένα, από τους μαθητές που επιλέγουν το Τεχνικό Λύκειο, το 52.7% προέρχεται από χωριά, το 24.7% από επαρχιακές πόλεις

3. Όπως προαναφέρθηκε, με τον όρο «τεχνική εκπαίδευση» εννοούμε τους τεχνικούς κλάδους των ΤΕΛ και ΤΕΣ. Ανάλογα χρησιμοποιούνται οι όροι «Τεχνικό Λύκειο» και «Τεχνική Σχολή». Επίσης, χρησιμοποιούνται οι αντίστοιχοι όροι για να δηλωθούν οι επαγγελματικοί κλάδοι. Στο ερωτηματολόγιο ο διαχωρισμός έγινε τόσο με βάση τον τύπο λυκείου, όσο και με βάση την ειδικότητα.

4. Οι μαθητές που επιθυμούν να φοιτήσουν στο Τεχνικό Λύκειο δήλωσαν ότι προτιμούν τις ακόλουθες ειδικότητες στα εξής ποσοστά: Ηλεκτρολόγων 24,5%, Ηλεκτρονικών 22,6%, Μηχανολόγων 22,6%, Πληροφορικής 17,0% και Δομικών 9,4%. Αντίστοιχα, αυτοί που κατευθύνονται στην ΤΕΣ προτιμούν τις ειδικότητες Μηχανολόγων σε ποσοστό 48,6%, Ηλεκτρολόγων 37,8% και Ηλεκτρονικών 10,8%.

και το 22.6% από την Αθήνα ($\chi^2=89.934$, $P=0.000$). Αντίστοιχα, από τους μαθητές που επιλέγουν Τεχνική Σχολή, το 67.9% προέρχεται από χωριά, το 25.0% από επαρχιακές πόλεις και μόνο ποσοστό 7.1% από την Αθήνα. Από πλευράς γεωγραφικών περιοχών, το 52.3% των παιδιών που κατευθύνονται στην τεχνική εκπαίδευση προέρχεται από τη Δ. Μακεδονία, το 30.9% από τη Κρήτη και το 16.8% από την Αθήνα ($\chi^2=20.010$, $P=0.000$). Από πλευράς φύλου, το 79.2% είναι αγόρια και μόνο το 20.8% κορίτσια⁵. Η διασταύρωση με τη μεταβλητή «ηλικία» έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών ηλικίας 16 ετών επιλέγει την τεχνική εκπαίδευση. Δεδομένου, ότι η ομάδα αυτή απαρτίζεται, αποκλειστικά σχεδόν από μαθητές, που έχουν «χάσει χρονιά» αφού ο μέσος όρος των μαθητών του δείγματός μας είχε ηλικία 15 ετών- θεωρούμε πως για τους μαθητές αυτούς η τεχνική εκπαίδευση αποτελεί την εναλλακτική λύση.

Τα παιδιά που επιλέγουν τεχνική εκπαίδευση ανήκουν, συγκριτικά με αυτά που δεν την επιλέγουν, σε πολυμελείς οικογένειες. Το ποσοστό των παιδιών που δηλώνουν ότι έχουν περισσότερα από δύο μεγαλύτερα αδέρφια είναι 17.5% για τους επιλέγοντες και μόνο 7.5% για τους μη-επιλέγοντες ($\chi^2=15.973$, $P<0.05$). Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα μικρότερα αδέρφια είναι 11.4% και 5.4% ($\chi^2=16.811$, $P<0.005$). Φαίνεται ότι τα παιδιά των πολυμελών οικογενειών στρέφονται προς την τεχνική εκπαίδευση σε υψηλότερα ποσοστά, πιθανότατα για λόγους γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση των γο-

νών, η ανάλυση των σχετικών στοιχείων έδειξε ότι οι γονείς των επιλεγόντων έχουν, στο σύνολό τους, λιγότερα χρόνια εκπαίδευσης από τους γονείς των μη-επιλεγόντων. Συγκεκριμένα, το 63.8% των επιλεγόντων έχει πατέρα από αγράμματο έως απόφοιτο δημοτικού, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μη-επιλέγοντες είναι 46.7%. Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι από τα παιδιά που έχουν πατέρα πτυχιούχο πανεπιστημίου το 98.1% κατευθύνεται στη μη-τεχνική εκπαίδευση ενώ μόνο το 1.9% στην τεχνική.

Ανάλογα συμπεράσματα έχουμε και για το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Ποσοστό 74.7% των επιλεγόντων έχουν μητέρα που το επίπεδο εκπαίδευσής της δεν ξεπερνά αυτό του αποφοίτου δημοτικού ενώ, το αντίστοιχο ποσοστό για τους μη-επιλέγοντες είναι 54.7%. Από τους μη επιλέγοντες 8.5% έχει μητέρα πτυχιούχο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ από τους επιλέγοντες ποσοστό μόλις 1.4%. Ο πίνακας 1 περιγράφει αναλυτικά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των μαθητών, ανάλογα με την επιλογή τύπου μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης.

Η κατηγορία εργασίας και το επάγγελμα του πατέρα, εξετάστηκε ως άλλος ένας παράγοντας, που καθορίζει την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των επιλεγόντων έχουν πατέρα αυτοαπασχολούμενο (ποσοστό 37.5% και των μη-επιλεγόντων δημόσιο υπάλληλο (25.9%) ή αυτοαπασχολούμενο (24.8%) ($\chi^2=15.780$, $P<0.05$).

Η ανάλυση του οικογενειακού εισοδήματος έδειξε ότι τα παιδιά που επιλέγουν

5. Περισσότερα για την αρνητική στάση των κοριτσιών απέναντι στην τεχνική εκπαίδευση βλ. στο περιοδικό *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ. 3, Ν. 2, 3, Οκτώβριος 1991 – Μάρτιος 1992, στο άρθρο των Μ. Κασσωτάκη και Δ. Σιδηροπούλου-Δημητριάδου με τίτλο «Ο Προσανατολισμός των Ελληνίδων προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση», σελ. 158-179.

Πίνακας 1

Ποσοστά μαθητών, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους
(επιλέγοντες = 1 – μη-επιλέγοντες = 2)

Επίπεδο εκπαίδευσης	πατέρες		μητέρες	
	1	2	1	2
* Αγράμματοι ή λίγες τάξεις δημοτικού	9.9	9.5	12.7	9.6
* Απόφοιτοι δημοτικού	33.9	37.2	62.0	45.1
* Λίγες τάξεις γυμνασίου	17.7	20.9	15.5	17.9
* Απόφοιτοι εκπαίδευσης	16.3	18.5	8.5	19.0
* Απόφοιτοι ανωτέρων σχολών	1.4	5.5	—	3.2
* Απόφοιτοι ανωτάτων σχολών	0.7	8.5	1.4	5.3
Σύνολο %	100.0	100.0	100.0	100.0
N	141	623	142	627
	$\chi^2=22.761$ $p=0.000$ Cramer's	V=0.17	$\chi^2=32.543$ $p=0.000$ Cramer's	V=0.17

την τεχνική εκπαίδευση προέρχονται, στην πλειονότητά τους, από ασθενέστερες οικονομικά οικογένειες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Συγκεκριμένα, το 29.7% των επιλεγόντων δηλώνει οικογενειακό εισόδημα μέχρι 70.000 δρχ. το μήνα ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μη επιλεγόντων είναι 19.9%. Παράλληλα, ενώ οι μη-επιλέγοντες δηλώνουν οικογενειακό εισόδημα άνω των 130.000 δρχ. το μήνα σε ποσοστό 41.5%, το αντίστοιχο των επιλεγόντων είναι 29.7% ($\chi^2 = 35.593$, $P<0.05$). Η κατανομή του εισοδήματος φαίνεται λεπτομερέστερα στο διάγραμμα 1.

β. Σχολική επίδοση - στάση απέναντι στα μαθήματα - σχέσεις με τους καθηγητές

Όσον αφορά στην σχολική επίδοση των μαθητών του δείγματός μας, παρατηρήθηκε, από τις απαντήσεις σε σχετική ερώτηση, ότι μόνο το 18.2% των επιλεγόντων τοποθετεί τον εαυτό του, πάνω από

το μέσο όρο της τάξης, ενώ στην ομάδα των μη-επιλεγόντων το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 54.6% ($\chi^2=104.246$, $P<0.001$).

Η χαμηλή επίδοση των επιλεγόντων δεν είναι φυσικά ανεξάρτητη από το χρόνο που διαθέτουν για τη μελέτη τους. Οι επιλέγοντες δηλώνουν ότι μελετούν λιγότερες ώρες την ημέρα από τους μη-επιλέγοντες και συγκεκριμένα το 32.9% των επιλεγόντων δηλώνει ότι μελετά πάνω από 3 ώρες την ημέρα, με αντίστοιχο ποσοστό για τους μη-επιλέγοντες 54.4% ($\chi^2=69.162$, $P<0.001$). Παράλληλα αναφέρουν ότι συχνά νιώθουν πως δεν μπορούν να εκφράσουν σωστά στο μάθημα αυτό που πραγματικά εννοούν.

Είναι πιθανόν ότι η επίδοσή τους δεν είναι άσχετη με την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση και ετο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους. Η Άννα Φραγκουδάκη (1985) αναφέρει ότι σ' όλες τις χώρες του κόσμου, διαπιστώνεται πως

οι κακοί μαθητές είναι παιδιά φτωχών οικογενειών και οι καλοί παιδιά προνομιούχων (σελ. 151). Σχετικές έρευνες για τον ελληνικό χώρο καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει ανάλογα την σχολική επίδοση (Παπακωνσταντίνου, 1981 Τζάνη, 1983) αν και σε αντίστοιχη έρευνα του Φλουρή δεν επιβεβαιώθηκε το συμπέρασμα αυτό (Φλουρή, 1989). Πάντως, η άποψή μας είναι ότι η πολιτιστική υστέρηση του οικογενειακού περιβάλλοντος δεν δημιουργεί κίνητρα για υψηλές σχολικές επιδόσεις. Επίσης, η χαμηλή σχολική επίδοση των επιλεγόντων υποθέτουμε ότι σχετίζεται και με το φύλο τους, αφού έχει βρεθεί ότι τα αγόρια έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις από τα κορίτσια (Σιδηροπούλου, 1990)⁶ και η πλειονότητα των επιλεγόντων είναι αγόρια.

Πράγματι, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το πορτραίτο του μαθητή, ανάλογα με την επιλογή του, ελέγχεται συγχρόνως και από τον παράγοντα φύλο, αφού το ποσοστό των μαθητριών που επιλέγουν την τεχνική εκπαίδευση είναι πολύ μικρό σε σχέση με τα αγόρια. Ουσιαστικά, λοιπόν, η εικόνα του μαθητή που επιλέγει τεχνική εκπαίδευση είναι «αγορίστικη».

Οι απαντήσεις των μαθητών σε μία σειρά ερωτήσεων, σχετικών με τη στάση τους απέναντι στα μαθήματα, έδειξε ότι:

1) οι επιλέγοντες θεωρούν, σε υψηλότερα ποσοστά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, «ενδιαφέρον» μάθημα τη Φυσική ($\chi^2=3.33$, $P<0.10$) και «δύσκολα» μαθήματα τα Ελληνικά ($\chi^2=4.33$, $P<0.05$) και τη Φυσική ($\chi^2=3.94$, $P<0.05$).

2) οι επιλέγοντες φαίνεται ότι «προτιμούν να φτιάχνουν πράγματα με τα χέρια παρά να διαβάζουν» ($\chi^2=21.788$, $P=0.001$).

3) οι επιλέγοντες, σε υψηλότερα ποσοστά από τους συμμαθητές τους, αναφέρουν ότι διαβάζουν για να μην απογοητεύσουν τους γονείς τους ($\chi^2=26.616$, $P<0.001$) και τους καθηγητές τους ($\chi^2=13.389$, $P<0.05$), και όχι επειδή τους αρέσουν τα μαθήματα, στοιχείο που ενισχύει το συμπέρασμα ότι οι επιλέγοντες δεν ανήκουν στην ομάδα των πιο επιμελών μαθητών. Άλλωστε, οι ίδιοι παραδέχονται πως θα μπορούσαν να είχαν καλύτερη επίδοση, αν ήθελαν ($\chi^2=12.978$, $P<0.05$).

4) οι επιλέγοντες, σε σύγκριση με τους μη-επιλέγοντες, έχουν σε υψηλότερα ποσοστά την άποψη ότι τα τεχνολογικά μαθήματα και οι ασκήσεις στο εργαστήριο δεν μορφώνουν τον άνθρωπο ($\chi^2=21.733$, $P=0.001$). Δηλαδή, ουσιαστικά παραδέχονται ότι το είδος της εκπαίδευσης που επιλέγουν είναι κατώτερο ή, στην καλύτερη περίπτωση, κάπως «περιορισμένων δυνατοτήτων» σε σχέση με τη μη-τεχνική εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό όμως καθίσταται λιγότερο παράδοξο, όπως θα δούμε πιο κάτω, αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά, για παράδειγμα, που επιλέγουν το Τεχνικό Λύκειο, θεωρούν ως έναν από τους σημαντικότερους λόγους επιλογής τη δυνατότητα να βρουν ευκολότερα δουλειά στην αγορά εργασίας με το πτυχίο του λυκείου αυτού. Συνδέοντας λοιπόν την εκπαίδευση με την παραγωγή περισσότερο απ' ό,τι οι μη-επιλέγοντες, τα παιδιά που στρέφονται στην τεχνική εκπαίδευση φαί-

6. Το εύρημα μας επιβεβαιώνεται και από τα στοιχεία της Ε.Σ.Υ.Β., σύμφωνα με τα οποία μεταξύ των ετών 1970-1985 οι μαθητές των γυμνασίων και λυκείων της χώρας, που προβιβάστηκαν ή απολύθηκαν ή προβιβάστηκαν με βαθμό «Λίαν καλώς» έως «Άριστα», ήταν στην πλειονότητά τους κορίτσια.

νονται να ξέρουν καλά τι περιμένουν από το συγκεκριμένο τύπο σχολείου. Με άλλα λόγια, δεν τους απασχολεί τόσο η απόκτηση ακαδημαϊκής μόρφωσης - για την οποία πιθανόν να μην θεωρούν ικανό τον εαυτό τους, λόγω της χαμηλής τους σχολικής επίδοσης- όσο η απόκτηση δεξιοτήτων.

Η ενθάρρυνση των μαθητών που στρέφονται προς την τεχνική εκπαίδευση είναι μικρότερη από την ενθάρρυνση που παρέχεται από τους καθηγητές προς τους υπόλοιπους μαθητές. Από την έρευνά μας προέκυψε ότι οι επιλέγοντες επαινούνται λιγότερο και επιπλήττονται περισσότερο για την καλή/κακή επίδοσή τους στα μαθήματα ή για

την καλή/κακή ποιότητα των εργασιών τους (πίνακας 2).

Δεδομένου, όμως, ότι η θετική ή αρνητική ενίσχυση που δέχεται ο μαθητής αντανακλά στην αυτοαντίληψή του, η οποία, με τη σειρά της, επηρεάζει τη σχολική επίδοσή⁷, αντιλαμβάνεται κανείς τη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου. Σημειώνοντας κακή σχολική επίδοση, οι επιλέγοντες έχουν στην πραγματικότητα ανάγκη μεγαλύτερης ενθάρρυνσης από τους δασκάλους τους σε σύγκριση με τους καλούς μαθητές, προκειμένου να μην διαμορφώσουν αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό τους. Και φυσικά, είναι πολύ πιθανό, αν πιστέψουν ότι τα «σημαντικά

Πίνακας 2

Κατανομή μαθητών με το πόσο συχνά επαινούνται ή επιπλήττονται από τους δασκάλους τους για τη σχολική τους επίδοση ή/και τη συμπεριφορά τους στην τάξη.
(επιλέγοντες=1 – μη-επιλέγοντες=2)

Πόσο συχνά οι καθηγητές σου	Σε επαινέσαν για το μάθημα που είπες		Σου έκαναν παρατηρή- σεις γιατί ήσουν αδιάβαστος/η		Σε επαινέσαν για τις εργασίες σου		Σου έκαναν παρατήρη- ση γιατί οι εργασίες σου δεν ήταν καλές	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Πολύ συχνά	2.0	7.0	4.1	1.1	6.1	6.2	1.4	0.3
Συχνά	10.9	21.0	6.9	1.3	10.2	24.4	8.1	1.6
Μερικές φορές	64.6	55.5	51.7	25.1	59.2	50.1	34.5	20.6
Ποτέ	22.4	16.6	37.2	72.5	24.5	19.3	56.1	77.5
Σύνολο %	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
N	147	633	145	637	147	631	148	630
	$p=0.001$ Cramer's V=0.14		$p<0.001$ V=0.30 (σχέση ισχυρή)		$p<0.05$ V=0.14		$p<0.001$ V=0.22 (σχέση ισχυρή)	

7. Μια εμπειριστικωμένη ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, σχετικά με την αυτοαντίληψη και επίδοση, μπορεί να βρει ο/η ενδιαφερόμενος/η στο βιβλίο του Γ. Φλουρή «Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων», εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1989.

πρόσωπα» του σχολικού περιβάλλοντός τους θεωρούν ικανούς, τότε να βελτιωθεί η επίδοσή τους, γεγονός που μάλλον θα έχει επίδραση και στις εκπαιδευτικές τους επιλογές. Είδαμε, άλλωστε, πιο πάνω ότι τα παιδιά αυτά διαβάζουν κυρίως για να μην απογοητεύσουν τους καθηγητές και τους γονείς τους: η ενθάρρυνση, λοιπόν, από μέρους αυτών των προσώπων θα ήταν αναμφίβολα σημαντική για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους.

Τέλος παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές που στρέφονται προς την τεχνική εκπαίδευση ενδιαφέρονται σε χαμηλότερο ποσοστό, σε σχέση με τους υπόλοιπους, να συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες μαθητικές δραστηριότητες ($\chi^2=7.532, P=0.05$). Το τελευταίο υποθέτουμε ότι έχει να κάνει με το πόσο έντονα νιώθει κανείς ενταγμένος στη μαθητική κοινότητα. Καθώς η επίδοσή τους είναι χαμηλή και η ενθάρρυνση που δέχονται από τους καθηγητές τους περιορισμένη, ο χώρος του σχολείου φαίνεται ότι δεν είναι ιδιαίτερα προσφιλής για τα παιδιά που στρέφονται προς την τεχνική εκπαίδευση με αποτέλεσμα να μην έχουν και ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα κοινά.

δ) Λόγοι επιλογής τύπου λυκείου

Στην παράγραφο αυτή η ανάλυσή μας επικεντρώνεται από πλευράς σχολείου μόνο στα λύκεια, δηλαδή σε σχολεία ισοτίμα. Έτσι, η ομάδα των επιλεγόντων περιλαμβάνει τους μαθητές του τεχνικού λυκείου, ενώ των μη-επιλεγόντων τους μαθητές των υπολοίπων λυκείων. Η ανάλυση των λόγων, για τους οποίους οι μαθητές επιλέγουν το τεχνικό λύκειο ή κάποιο από τους υπόλοιπους τύπους λυκείων, μας οδήγησε στα εξής συμπεράσματα:

Οι μαθητές που επιλέγουν το τεχνικό λύκειο, σε σύγκριση με τους μαθητές που επιλέγουν άλλους τύπους λυκείων, θεωρούν σε υψηλότερα ποσοστά σημαντικούς

τους ακόλουθους λόγους επιλογής:

- «Είναι πιο εύκολο να πάρω απολυτήριο από το Τεχνικό Λύκειο».
- «Τα μαθήματα του Τεχνικού Λυκείου είναι πιο εύκολα».
- «Θα βρώ ευκολότερα δουλειά με το πτυχίο του Τεχνικού Λυκείου».
- «Από το Τεχνικό Λύκειο θα προετοιμασθώ καλύτερα για να συνεχίσω στα ΤΕΙ».
- «Οι γονείς μου θέλουν να φοιτήσω στο Τεχνικό Λύκειο».

Τα ποσοστά των μαθητών, ανάλογα με το πόσο σημαντικός είναι ο κάθε λόγος, φαίνονται στον πίνακα 3, όπου παρατηρούμε ότι η πεποίθηση των επιλεγόντων πως από το Τεχνικό Λύκειο μπορούν ευκολότερα να πάρουν απολυτήριο, είναι ο σημαντικότερος λόγος. Καθώς, μάλιστα, θεωρούν τα μαθήματα του Τεχνικού Λυκείου εύκολα, ο στόχος αυτός φαίνεται εφικτός για μαθητές χαμηλής σχολικής επίδοσης. Δεν είναι πρόθεσή μας να εξετάσουμε στο άρθρο αυτό το «εύκολο» ή μη των μαθημάτων του Τεχνικού λυκείου και, κατά συνέπεια, το πόσο ορθά είναι πληροφορημένα τα παιδιά γύρω από το θέμα αυτό. Με την ιδιότητά μου ως μηχανικού και έχοντας την εμπειρία πολλών χρόνων διδασκαλίας και διοίκησης σε Τεχνικά Λύκεια, υποστηρίζω ότι τα τεχνικά και τεχνολογικά μαθήματα που διδάσκονται στα σχολεία αυτά είναι μάλλον δυσκολότερα από τα γενικής φύσεως μαθήματα των Γενικών Λυκείων, μεγάλος αριθμός των οποίων, άλλωστε, διδάσκεται και στα Τεχνικά Λύκεια. Έτσι, δεν είναι περίεργο το γεγονός ότι η επίδοση των μαθητών που στρέφονται στα Τεχνικά Λύκεια δεν βελτιώνεται κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους σ' αυτά, σε σχέση με την επίδοση που είχαν στο Γυμνάσιο.

Ο επόμενος σημαντικός λόγος είναι η ευκολία εξεύρεσης εργασίας με το πτυχίο

του Τεχνικού Λυκείου. Οι μαθητές που επιλέγουν το Τεχνικό Λύκειο φαίνεται ότι είναι περισσότερο πιθανό να μπουν στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το λύκειο⁸. Η σπουδαιότητα, άλλωστε που αποδίδουν σ' αυτό το λόγο είναι ενδεικτική του ενδιαφέροντος τους για γρήγορη επαγγελματική αποκα-

τάσταση, παρά για περαιτέρω εκπαίδευση.

Σημαντικός επίσης λόγος επιλογής, για τους μαθητές που επιλέγουν το Τεχνικό Λύκειο, είναι η πεποίθησή τους ότι στο σχολείο αυτό θα προετοιμασθούν καλύτερα για να συνεχίσουν τις σπουδές τους στα ΤΕΙ. Κατά την επίδοση των ερωτηματολογίων φάνηκε ότι τα παιδιά πιστεύουν

Πίνακας 3

Κατανομή μαθητών, ανάλογα με τους λόγους για τους οποίους επιλέγουν έναν τύπο λυκείου (επιλέγοντες Τεχνικό Λύκειο = 1 – επιλέγοντες άλλο τύπο Λυκείου = 2)

Λόγοι	πολύ σημ/κός		αρκ. σημ/κός		λίγο σημ/κός		καθ. σημ/κός		Σημαντικ ότητα Σχέσης
	1	2	1	2	1	2	1	2	
Τα μαθήματά του είναι εύκολα για μένα.	44,7	19,4	26,2	26,7	24,1	33,6	5,0	20,3	** v=0,25
Νομίζω ότι θα βρω πιο εύκολα δουλειά με το απολυτήριο αυτού του λυκείου	43,6	39,8	37,1	30,3	13,7	20,0	3,6	9,9	* v=0,10
Από το λύκειο αυτό θα προετοιμασθώ καλύτερα για να συνεχίσω στα ΤΕΙ	31,9	13,8	28,1	19,0	23,0	19,8	17,0	47,3	** v=0,26
Οι γονείς μου θέλουν να φοιτήσω σ' αυτό το λύκειο	25,5	18,5	24,1	16,6	21,3	31,4	29,1	33,6	* v=0,12
Είναι πιο εύκολο να πάρω απολυτήριο απ' αυτό το λύκειο	53,1	21,5	26,6	23,0	11,2	27,9	9,1	27,6	** v=0,31
Η μόρφωση που θα πάρω θα μου προσφέρει καλύτερη κοινωνική θέση	32,2	46,8	29,4	29,2	28,0	17,1	10,5	7,0	* v=0,14
Στο λύκειο αυτό θα προετοιμασθώ καλύτερα για να συνεχίσω στο Πανεπιστήμιο	15,6	56,5	20,6	20,5	21,3	9,9	42,6	13,1	** v=0,37
Στο λύκειο αυτό θ' αποκτήσω πιο ολοκληρωμένη μόρφωση	35,7	56,1	39,9	30,6	19,6	10,1	4,9	3,2	** v=0,17

* p<0,005

** p<0,001

8. Σε αντίστοιχη έρευνα στην Ιρλανδία παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που φοιτούν στην Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση έχουν την τάση να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη «χρησιμοθηρική» πλευρά της εκπαίδευσης και εισέρχονται στην αγορά εργασίας σε υψηλότερα ποσοστά από τους υπόλοιπους μαθητές, αμέσως μετά την αποφοίτησή τους (βλ. Hamman, D. and Breen, R., 1983).

πως η τεχνική γνώση που θα αποκτήσουν στο Τεχνικό Λύκειο θα τα βοηθήσει να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα ειδικά αντικείμενα των σπουδών τους στα ΤΕΙ. Άλλωστε, η έρευνα του ΙΤΕ για την πορεία των αποφοίτων των ΤΕΛ στα ΤΕΙ (ΙΤΕ, 1988) έδειξε ότι, ενώ οι σπουδαστές οι προερχόμενοι από τα ΤΕΛ έχουν χαμηλή βαθμολογία εισαγωγής, στη συνέχεια έχουν κανονική διάρκεια σπουδών και υψηλό βαθμό πτυχίου.

Επίσης, η έρευνα των Μαρκόπουλου και Σταυρόπουλου (1989) έδειξε ότι οι απόφοιτοι γεωργοκτηνοτροφικού τομέα των ΤΕΛ, που είναι σπουδαστές των ΤΕΙ, ανταποκρίνονται πολύ θετικά στα μαθήματα ειδικότητας (σελ. 140). Τέλος, η έρευνα των Παππά και Ψαχαρόπουλου

(1989) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα ΤΕΙ είναι η πρώτη επιλογή των αποφοίτων ΤΕΛ.

Στον πίνακα 3 φαίνεται σαφέστατα ότι οι μαθητές που δεν επιλέγουν το Τεχνικό Λύκειο, θεωρούν ως πολύ σημαντικούς λόγους επιλογής τη δυνατότητα καλύτερης προετοιμασίας για να συνεχίσουν στα ΑΕΙ καθώς και τη δυνατότητα απόκτησης πιο ολοκληρωμένης μόρφωσης, η οποία θα τους προσφέρει καλύτερη κοινωνική θέση. Αντίθετα, οι μαθητές που επιλέγουν το Τεχνικό Λύκειο, ενδιαφέρονται σε πολύ χαμηλό ποσοστό για τις πανεπιστημιακές σπουδές, ενώ η απόκτηση ολοκληρωμένης μόρφωσης και η συνεπακόλουθη καλύτερη κοινωνική θέση τους απασχολεί λιγότερο από τους

Πίνακας 4

Μαθητές Γ' γυμνασίου, ανάλογα με το επάγγελμα που φιλοδοξούν να εξασκήσουν

Επαγγέλματα	% μαθητών επιλεγόντες	μη επιλεγόντες
Γιατρός	—	9,2
Ραδιοτεχνίτης	24,4	1,6
Δάσκαλος	1,6	9,7
Προγραμματιστής Η/Υ	4,9	3,7
Αξιοματικός Εμπορικού Ναυτικού	4,9	6,9
Μηχανικός αυτοκινήτων	13,8	0,7
Δικηγόρος	—	4,1
Τεχν. Πολ. Μηχανικός	8,1	2,3
Καθηγητής	4,1	23,5
Υδραυλικός	3,3	—
Δημόσιος Υπάλληλος	0,8	2,3
Μηχανοτεχνίτης	4,9	0,4
Διακοσμητής	2,4	1,2
Μοντελίστ	1,6	0,9
Αστυνομικός	8,1	4,8
	p=0,000	Gramer's V=0,68.

μαθητές που επιλέγουν άλλο τύπο σχολείου.

Τελικά, τα παιδιά που κατευθύνονται στο Τεχνικό Λύκειο έχουν την ξεκάθαρη άποψη ότι κατευθύνονται προς ένα σχολείο, το οποίο θα τους προσφέρει, κυρίως, εξειδικευμένη τεχνική γνώση και ένα «εύκολο» απολυτήριο, για να ενταχθούν γρήγορα στην αγορά εργασίας.

ε) Εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί στόχοι

Όπως θα περίμενε κανείς, η ανάλυση των επαγγελματικών στόχων έδειξε ότι τα παιδιά που επιλέγουν την τεχνική εκπαίδευση επιθυμούν να κατευθυνθούν κυρίως σε τεχνικά-χειρωνακτικά επαγγέλματα, σε αντίθεση με τους μη-επιλέγοντες που προτιμούν επαγγέλματα «λευκού κολάρου» (πίνακας 4).

Η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση «ποιος είναι ο ανώτερος τίτλος σπουδών που περιμένεις από τον εαυτό σου;» που περιείχε το ερωτηματολόγιο, διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, όταν εξετασθεί από την άποψη του επιθυμητού σχολικού προσανατολισμού των παιδιών ($\chi^2=281.131$, $P<0.001$). Ο ανώτερος προσδοκώμενος τίτλος σπουδών για το 25.0% των επιλεγόντων και για το 25.4% των μη-επιλεγόντων είναι το απολυτήριο λυκείου. Η διαφοροποίηση είναι έντονη μετά το λύκειο. Έτσι, οι μαθητές που φιλοδοξούν να αποκτήσουν πτυχίο ΤΕΙ προέρχονται κατά 17.4% από τους επιλέγοντες και μόνο κατά 6.3% από τους μη-επιλέγοντες. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην έρευνα του ΙΓΕ για την πορεία των σπουδών των αποφοίτων ΤΕΛ στα ΤΕΙ, βρέθηκε πως τα ποσοστά των σπουδαστών

Πίνακας 5

Κατανομή μαθητών Γ' Γυμνασίου, ανάλογα με τον ανώτερο τίτλο σπουδών που προσδοκούν γι' αυτούς οι γονείς τους οι καθηγητές τους και οι ίδιοι.
(επιλέγοντες=1, μη-επιλέγοντες=2)

Τίτλος σπουδών που περιμένουν από σένα	ο πατέρας		η μητέρα		% μαθητών οι καθηγητές		συν ο/η ίδιος/α	
	1		1	2	1	2	2	1 2
Απολυτήριο γυμ/σίου	17,2		1,6	8,6	1,6	8,6	1,2	7,6 1,1
Απολυτήριο Λυκείου	26,6		24,8	22,9	25,5	11,4	22,5	22,5 25,4
Πτυχίο Τ.Ε.Σ.	35,3		1,8	32,9	1,9	60,0	4,6	38,9 1,9
Πτυχίο Τ.Ε.Ι.	14,4		4,9	15,0	4,8	8,6	6,4	17,4 6,3
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	12,9		60,3	17,9	58,7	8,6	60,7	10,4 57,3
Άλλο	3,6		6,5	2,9	7,6	2,9	4,6	0,7 7,5
Σύνολο %	100		100	100	100	100	100	100 100
N	139		612	140	622	35	173	144 623
p<0,001 p<0,001								
p<0,001 p<0,001								
Gramer's V=0,56 V=0,54 V=0,65 V=0,61								

που προέρχονται από τα Γενικά Λύκεια διαρκώς μειώνονται, ενώ αυτών που προέρχονται από τα Τεχνικά-Επαγγελματικά λύκεια αυξάνονται (ΓΤΕ, 1988).

Τέλος, οι μαθητές, των οποίων στόχος είναι το πτυχίο ΑΕΙ προέρχονται σε ποσοστό 57.8% από τους μη-επιλέγοντες και μόνο σε ποσοστό 10.4% από τους επιλέγοντες (πίνακας 5).

Ανάλογες με τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες είναι και οι ειδικότητες που επιθυμούν να παρακολουθήσουν στα ΤΕΙ ή ΑΕΙ, όσοι από τους μαθητές στοχεύουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι προσφιλείς στους μη-επιλέγοντες ειδικότητες είναι αυτές του Γιατρού (14.2%), Θεολόγου (11.5%), Φιλολόγου (9.6%), Φυσικού-Μαθηματικού (9.2%), Γυμναστή (7.8%), Δικηγόρου (6.4%), Καθηγητή Αγγλικής γλώσσας (6.4%) και Κοινωνιολόγου (6.0%), ενώ οι επιλέγοντες προτιμούν τις ειδικότητες του Ηλεκτρονικού (30.0%), Τεχνολόγου Πολιτικού Μηχανικού (35.0%) και Προγραμματιστή Η/Υ (10.0%), ($\chi^2=105.834$, $P=0.000$).

στ) Προσδοκίες - επιδράσεις σημαντικών προσώπων

Οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των παιδιών δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τις προσδοκίες των καθηγητών τους και των γονέων τους για τα παιδιά αυτά, με μόνη έντονη διαφοροποίηση αυτή που εμφανί-

ζεται στις προσδοκίες των καθηγητών για τους επιλέγοντες. Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, οι προσδοκίες των καθηγητών για αυτά τα παιδιά είναι εξαιρετικά χαμηλές. Συγκεκριμένα, όσοι από τους επιλέγοντες κουβεντιάζουν με τους καθηγητές τους⁹ για τις σπουδές τους μετά το γυμνάσιο, αναφέρουν σε σημαντικά υψηλό ποσοστό (60.0%), ότι οι καθηγητές τους περιμένουν απ' αυτούς ως ανώτερο τίτλο σπουδών το πτυχίο της Τεχνικής-Επαγγελματικής Σχολής και μόνο σε ποσοστό 8.6% πτυχίο ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Οι χαμηλές προσδοκίες των καθηγητών για τα παιδιά, που ουσιαστικά φανερώνουν αμφιβολία για τις ικανότητες του μαθητή για μάθηση, έχουν, όπως αναφέραμε πιο πάνω, επίδραση στην εικόνα που διαμορφώνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και συνεπώς στην εξέλιξη των ικανοτήτων τους, στη σχολική τους επίδοση και στους μελλοντικούς τους στόχους.

Η επίδραση που ασκούν οι γονείς, οι καθηγητές και διάφορα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος στις εκπαιδευτικές επιλογές των παιδιών φαίνονται στον πίνακα 6, όπου είναι σαφές ότι οι επιλέγοντες παίρνουν συνήθως εξαρτημένες από το οικογενειακό τους περιβάλλον αποφάσεις¹⁰. Η γνώμη των γονέων για την επιλογή τύπου σχολείου είναι πιο σημαντική για τους επιλέγοντες, με σημαντικότερη μάλιστα τη γνώμη της μητέρας. Το ίδιο ισχύει και για τη γνώμη του μεγαλύτερου αδελφού, της μεγαλύτερης αδελφής και των φίλων. Η γνώμη του καθηγητή ΣΕΠ θεωρείται πιο σημαντική από τους

9. Η διασαύρωση της επιλογής τύπου μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης με την μεταβλητή-ερώτηση «έχεις κουβεντιάσει με τους καθηγητές σου για τις σπουδές σου μετά το γυμνάσιο», έδωσε σχέση στατιστικά ανεξάρτητη. Πάντως το ποσοστό των παιδιών που κουβεντιάζει με τους καθηγητές για τις μελλοντικές του σπουδές ανέρχεται στο 28.6% του συνόλου των υποκειμένων, δηλαδή είναι σχετικά μικρό.

10. Περισσότερα για την εξαρτημένη απόφαση βλ. στο άρθρο της Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου «Ανάπτυξη της Δεξιότητας Λήψης Απόφασης στα Πλαίσια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού», *Νέα Παιδεία*, τ., 66:23-33.

μη επιλέγοντες. Πάντως, το αν θεωρούν σημαντική ή όχι τη γνώμη των καθηγητών τους για την επιλογή τους, δεν βρέθηκε να σχετίζεται με το σχολικό τους προσανατολισμό.

Σχετικά με τους επαγγελματικούς στό-

ανάλυση έδωσε σχέσεις στατιστικά σημαντικές για τις περιπτώσεις των γονέων, των μεγαλύτερων αδελφών και των φίλων του μαθητή και βρέθηκε ότι οι επιλέγοντες κουβεντιάζουν περισσότερο με τα μεγαλύτερα αδέλφια τους, σε σύγκριση με τους μη

Πίνακας 6

Κατανομή μαθητών που επιλέγουν ή όχι τεχνική εκπαίδευση, ανάλογα με το πόσο σημαντική είναι γι' αυτούς η γνώμη σπουδαίων προσώπων του περιβάλλοντός τους, στην επιλογή τύπου σχολείου μεταγυμνασιακής εκπαίδευσης. (επιλέγοντες=1, μη επιλέγοντες=2).

Πόσο σημαντική ήταν η γνώμη των παρακάτω ανθρώπων στην απόφασή σου	Πολύ σημαντική		Αρκετά σημαντική		% μαθητών καθόλου σημαντική		Δεν υπάρχει τέτοιο πρόσωπο ή δεν κουβεντιάσα μαζί		Σημαντική ένταση σχέσης
	1	2	1	2	1	2	1	2	
Του πατέρα σου	42,9	28,7	34,7	45,0	14,3	15,6	8,2	10,7	** v=0,12
Της μητέρας σου	42,5	28,7	43,5	48,0	10,3	16,6	4,1	7,1	** v=0,13
Του μεγαλύτερου αδελφού σου	13,4	9,0	28,6	13,6	10,1	12,2	47,9	65,2	*** v=0,17
Της μεγαλύτερης αδελφής σου	18,8	10,5	23,1	19,6	12,8	11,2	45,3	58,6	** v=0,12
Των καθηγητών					p>0,10				
Του γυμνασιάρχη					p>0,10				
Των φίλων σου	14,4	7,7	25,3	29,6	43,2	48,1	17,1	14,7	** v=0,10
Του καθηγητή ΣΕΠ	22,0	33,1	13,4	25,2	22,0	24,1	42,7	17,6	* v=0,10

* p<0,10

** p<0,005

*** p<0,001

χους των παιδιών, εξετάσθηκε το κατά πόσο συζητούν τα σχέδιά τους για τη μελλοντική τους δουλειά με σημαντικά γι' αυτούς πρόσωπα του περιβάλλοντός τους. Η

επιλέγοντες, ενώ οι δεύτεροι συγκριτικά, περισσότερο με τη μητέρα και τους φίλους τους (πίνακας 7). Τέλος, δεν βρήκαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές, από τη δια-

Πίνακας 7

Κατανομή μαθητών που επιλέγουν ή όχι τεχνική εκπαίδευση, ανάλογα με το πόσο σίχητόν τα σχέδιά τους για τη μελλοντική τους δουλειά με σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους.
(επιλέγοντες=1, μη επιλέγοντες=2).

	% Μαθητών								
Πόσο πολύ έχεις συζητήσει με κάποια από τα παρακάτω πρόσωπα	Πάρα πολύ	Αρκετά		Καθόλου		Δεν έχω τέτοις συγγενείς		Σημαντ/τα ένταση σχέσης	
	1	2	1	2	1	2	1	2	
Τον πατέρα σου									
Τη μητέρα σου	35,2	36,5	46,2	52,4	17,9	10,4	0,7	0,6	
Τους καθηγητές σου									
Τον/την γυμνασιάρχη									
Τον καθηγητή ΣΕΠ									
Τους φίλους σου	22,8	24,8	47,6	56,4	26,9	16,7	2,8	2,1	
Το μεγαλύτερο αδελφό	14,5	8,4	19,4	15,3	19,4	16,9	46,8	59,5	
Τη μεγαλύτερη αδελφή	15,7	13,1	25,6	18,9	19,0	10,1	39,7	58,0	
Συγγενείς ή φίλους της οικογένειας									
						</			

σταύρωση των σχολικών επιλογών των παιδιών με τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους.

ζ) Χαρακτηριστικά μαθητών που επέλεγον τεχνική εκπαίδευση από πλευράς φύλου

Το φύλο απετέλεσε στην έρευνά μας βασική ανεξάρτητη μεταβλητή, αφού, όπως φαίνεται από τις επιλογές των μαθη-

τών, τα κορίτσια κατευθύνονται στην τεχνική εκπαίδευση σε πολύ χαμηλό ποσοστό. Υπενθυμίζουμε ότι στην έρευνά μας, από τους 149 μαθητές, οι οποίοι επιθυμούν να κατευθυνθούν στην τεχνική εκπαίδευση, 118 είναι αγόρια (79.2%) και 31 κορίτσια (20.8%). Από τα αγόρια 66 δηλώνουν ότι θα φοιτήσουν στο Τεχνικό Λύκειο και 52 στην ΤΕΣ, ενώ από τα κορίτσια 27 στο Τεχνικό Λύκειο και μόνο 4

στην ΤΕΣ¹¹.

Τα αγόρια και τα κορίτσια που κατευθύνονται προς την τεχνική εκπαίδευση δεν παρουσιάζουν διαφορές ως προς τη σχολική επίδοση. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται μόνο στη στάση των παιδιών απέναντι σε ορισμένα μαθήματα. Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια βρίσκουν πιο ενδιαφέροντα τα Μαθηματικά, τη Φυσική και την Ιστορία και θεωρούν πιο δύσκολο σε σχέση με τα κορίτσια το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Η στάση αυτή ήταν μάλλον αναμενόμενη, δεδομένου ότι διάφορες έρευνες έχουν επισημάνει μία ειδική γλωσσική κλίση των γυναικών και μία ιδιαίτερη κλίση των ανδρών στη μαθηματική σκέψη. Ωστόσο, φαίνεται ότι αυτού του είδους οι προτιμήσεις και, ως εκ τούτου, οι διαφορές δεν είναι θέμα ικανότητας, παρά θέμα κοινωνικοποίησης των παιδιών στο σχολείο (Fenemma, E., & Sherman, J., 1977) ή και κοινωνικής προκατάληψης (Κατή, 1990). Φαίνεται, μάλιστα, ότι όταν τα κορίτσια επιλέγουν να ακολουθήσουν σπουδές στα μαθηματικά, αποδεικνύουν μία ικανότητα υψηλότερη από αυτή των αγοριών (Χατζηγεωργίου, 1991).

Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι τα κορίτσια προτιμούν τα «μαθήματα που ασχολούνται με ανθρώπους ή καθημερινά προβλήματα» σε υψηλότερο ποσοστό από τα αγόρια (73.3% έναντι 43.2%, $\chi^2=9.172$, $P<0.05$). Εδώ έχουμε μία ένδειξη ότι, παρά τις ίδιες επιλογές, τα κορίτσια φαίνεται να

παρουσιάζουν πιο έντονα τα χαρακτηριστικά του «κοινωνικού τύπου» στην κλίμακα του Holland (Holland, 1973), από τα αγόρια. Το φύλο δεν επηρεάζει την προτίμηση των παιδιών στο να κάνουν πράγματα με τα χέρια παρά να διαβάσουν. Ανεξάρτητα με το φύλο τους εκφράζουν υψηλή προτίμηση στις δεξιότητες (ποσοστό συμφωνίας 68.4%). Στο σημείο αυτό παρατηρείται μία διαφορά μεταξύ των κοριτσιών που επιλέγουν το Τεχνικό Λύκειο ή την ΤΕΣ και των κοριτσιών που δεν στρέφονται στην τεχνική εκπαίδευση (βλ. Κασσωτάκης & Σιδηροπούλου - Δημακάκου, 1992).

Επίσης, το φύλο δεν φαίνεται να σχετίζεται με την ανταγωνιστικότητα ή την υποχωρητικότητα των μαθητών στην τάξη, ούτε με τα υπόλοιπα στοιχεία της προσωπικότητας των παιδιών όπως αυτή εκδηλώνεται στο σχολείο¹². Η μόνη διαφορά ποιοποίηση μεταξύ των φύλων παρατηρείται στη συχνότητα, με την οποία γίνονται στα δύο φύλα παρατηρήσεις στην τάξη για κακή συμπεριφορά, όπου τα αγόρια φαίνεται να είναι κάπως πιο «ξωηρά» από τα κορίτσια. Οι μαθητές, σε ανάλογη ερώτηση, απαντούν ότι δέχονται παρατηρήσεις «πολύ συχνά» έως «συχνά» σε ποσοστό 8.6% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις μαθήτριες είναι 0% ($\chi^2=7.989$, $P<0.05$).

Στον πίνακα 8 φαίνονται οι διαφορές των δύο φύλων στους λόγους για τους οποίους επιλέγουν το Τεχνικό Λύκειο. Ο σημαντικότερος λόγος για τα αγόρια είναι

11. Το μικρό μέγεθος του δείγματος των κοριτσιών, το οποίο θα μπορούσε να οδηγήσει στη διατύπωση επιφυλάξεων για τις διαπιστώσεις που προέκυψαν από τη σύγκριση των δύο φύλων, αντανάκλα την πραγματικότητα, αφού η παρουσία των κοριτσιών στους τεχνικούς κλάδους των ΤΕΑ και ΤΕΣ είναι πολύ μικρή.

12. Τα στοιχεία αυτά διερευνήθηκαν με τη βοήθεια των εξής μεταβλητών δηλώσεων:

— «Δε μ' αρέσει να ανταγωνίζομαι τους άλλους στην τάξη».

— «Συνήθως υποχωρώ όταν κάποιος διαφωνεί έντονα μαζί μου».

— «Δε μ' αρέσουν οι άνθρωποι που προσπαθούν να προβληθούν στην τάξη».

η ευκολία εξεύρεσης εργασίας με το πτυχίο του Τεχνικού Λυκείου. Ακολουθεί η πεποίθηση ότι από το λύκειο αυτό θα πάρουν εύκολα απολυτήριο και θα αποκτήσουν πιο ολοκληρωμένη μόρφωση. Σε μικρότερα ποσοστά θεωρούνται σημαντικοί λόγοι η καλή κοινωνική θέση, το κύρος του λυκείου και το γεγονός ότι σ' αυτό το λύκειο θα φοιτήσουν και οι φίλοι του μαθητή.

Για τα κορίτσια, ο σημαντικότερος λόγος είναι ότι θα πάρουν εύκολα απολυτήριο από το Τεχνικό Λύκειο. Μάλιστα, με μεγάλη διαφορά ποσοστών (70.0% έναντι 48.7%) τα κορίτσια θεωρούν το λόγο αυτό «πολύ σημαντικό» σε σχέση με τα αγόρια. Η εξεύρεση εργασίας απασχολεί λιγότερο έντονα τα κορίτσια, τα οποία αποδίδουν μικρότερη αξία στη χρησιμοθηρική πλευρά της εκπαίδευσης απ' ό,τι τα αγόρια. Μία πιθανή εξήγηση αυτού του φαινομένου είναι ότι τα κορίτσια βλέπουν το ρόλο τους ως εργαζόμενου ενήλικα, λιγότερο σίγουρο απ' ό,τι τα αγόρια και τη συμμετοχή τους στην αγορά εργασίας περισσότερο αμφισβητούμενη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ακόμη κι όταν στοχεύουν σε κάποιο επάγγελμα, να μη μεταφράζουν τη φιλοδοξία τους αυτή σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική επιλογή, που θα αυξήσει, πιθανόν, τη δυνατότητα τους να εργασθούν.

Ένα θέμα που μας απασχόλησε είναι το κατά πόσο τα αγόρια που επιλέγουν τεχνικές ειδικότητες επηρεάζονται στην επιλογή τους αυτή από το γεγονός ότι οι ειδικότητες αυτές θεωρούνται «ανδρικές» και αν θα τους ενοχλούσε να ακολουθήσουν μία ειδικότητα που θεωρείται «γυναικεία», όπως για παράδειγμα τις επαγγελματικές ειδικότητες των ΤΕΛ. Επίσης, η ίδια προβληματική μας οδήγησε στην υπόθεση τα κορίτσια που επιλέγουν τις τεχνικές ειδικότητες διακατέχονται από προοδευτικές ιδέες όσον αφορά το διαχω-

ρισμό «ανδρικών» και «γυναικείων» επαγγελμάτων, σπουδών και ρόλων. Τις απόψεις τους για τα θέματα των κοινωνικών στερεοτύπων εξετάσαμε με μία σειρά ερωτήσεων που αφορούσαν στην εκπαίδευση, στην εργασία και στην οικογενειακή ζωή ανδρών και γυναικών. Η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών έδειξε ότι τα αγόρια που επιλέγουν την τεχνική εκπαίδευση είναι, στο σύνολό τους, πιο συντηρητικά από τα αντίστοιχα κορίτσια σε θέματα εργασίας των δύο φύλων. Η διασταύρωση του φύλου με την ερώτηση «πιστεύεις ότι τα κορίτσια πρέπει να έχουν διαφορετική εκπαίδευση από τα αγόρια;» έδωσε σχέση στατιστικά ανεξάρτητη, με το 77.0% των παιδιών να απαντά αρνητικά. Οι διασταυρώσεις, όμως, του φύλου με τις απόψεις για την εργασία των δύο φύλων έδειξαν ότι:

— τα αγόρια, σε υψηλότερο ποσοστό από τα κορίτσια, θεωρούν ότι η επαγγελματική σταδιοδρομία των δύο φύλων πρέπει να είναι διαφορετική (30.2% έναντι 13.3%, $\chi^2=2.640$, $P<0.10$).

— τα αγόρια, σε υψηλότερο ποσοστό από τα κορίτσια, θεωρούν τα τεχνικά επαγγέλματα μη-κατάλληλα για τις γυναίκες (54.4% έναντι 16.7%, $\chi^2=12.107$, $P<0.001$).

— τα κορίτσια, σε ποσοστό 80.0% απάντησαν ότι δεν θα ενοχλούνταν να κάνουν στο μέλλον μία «ανδρική» δουλειά (αναμενόμενη η απάντηση άλλωστε για την επιλογή τύπου σχολείου που έχουν κάνει), ενώ τα αγόρια σε ποσοστό 77.0% δηλώνουν ότι θα τους ενοχλούσε να κάνουν μία δουλειά που θεωρείται «γυναικεία». Η στάση αυτή νομίζουμε πως έχει να κάνει, καταρχήν, με το γεγονός ότι τα κορίτσια είναι λιγότερο συντηρητικά από τα αγόρια και περισσότερο «ανοιχτά», σε όλες τις ηλικίες, στο να υιοθετήσουν απόψεις απαλλαγμένες από στερεότυπα ρόλων καθώς

Πίνακας 8
Κατανομή μαθητών Γ' Γυμνασίου, ανάλογα με τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν
το Τεχνικό Λύκειο κατά φύλο

Λόγοι	% μαθητών								Σημα/τητα σχέσης έντασης
	πολύ σημ/κός αγορ.	πολύ σημ/κός κορίτσ.	αρκετά σημ/κός αγορ.	αρκετά σημ/κός κορίτσ.	λίγο σημ/κός αγορ.	λίγο σημ/κός κορίτσ.	καθόλου σημ/κός αγορ.	καθόλου σημ/κός κορίτσ.	
Νομίζω ότι θα βρω πιο εύκολα δουλειά με το απολυτήριο αυτού του λυκείου.	49,1	23,3	35,5	43,3	14,5	20,0	0,9	13,3	** v=0,32
Η μόρφωση που θα πάρω θα μου προ- σφέρει καλύτερη κοι- νωνική θέση	35,4	20,0	31,9	20,0	24,8	40,0	8,0	20,0	** v=0,24
Το λύκειο αυτό έχει περισσότερο κύρος	25,0	6,9	23,1	41,4	32,4	34,5	19,4	17,2	** v=0,22
Από το λύκειο αυτό θα πάρω πιο εύκολα απολυτήριο	48,7	70,0	31,0	10,0	11,5	10,0	8,8	10,0	* v=0,20
Στο λύκειο αυτό θ' αποκτήσω πιο ολο- κληρωμένη μόρφωση	40,7	16,7	36,3	53,3	17,7	26,7	5,3	3,3	* v=0,22
Στο λύκειο αυτό θα πάνε οι φίλοι μου	14,2	—	23,9	10,0	21,2	26,7	40,7	63,3	** v=0,26

*p<0,10

** p<0,05

και πιο έτοιμα να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους γύρω από το ρόλο των γυναικών στην οικογένεια και στο επάγγελμα (Guttentag, & Bray, 1976 Knell, & Winner, 1979, Σιδηροπούλου, 1990). Συγχρόνως, όμως, θεωρούμε ότι είναι και αποτέλεσμα της κοινωνικής στάσης ότι οι «ανδρικές» δραστηριότητες θεωρούνται γενικά αξιολογες, ενώ η ενασχόληση με «γυναικεία» θέματα ταπεινωτική. Έτσι, δικαιολογείται το πολύ υψηλό ποσοστό των αγοριών, που θα ενοχλούνταν να κάνουν μία «γυναικεία» δουλειά.

— τα κορίτσια, σε υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια, πιστεύουν ότι η εργαζόμενη γυναίκα πρέπει να συνεχίζει την εργασία της και μετά το γάμο ή τη γέννηση των παιδιών. Οι απαντήσεις φαίνονται αναλυτικότερα στους πίνακες 9 και 10. Η λύση που θεωρείται προτιμότερη και από τα δύο φύλα είναι το να εργάζεται η γυναίκα λιγότερες ώρες και να φροντίζει το παιδί. Τα αγόρια, ως δεύτερη λύση προτείνουν το να εγκαταλείπει η γυναίκα τελείως τη δουλειά της και να ασχοληθεί με το παιδί, ενώ τα κορίτσια

θεωρούν ως δεύτερη καλύτερη λύση το να μειωθούν οι ώρες εργασίας και των δύο ώστε να φροντίζουν απο κοινού το παιδί.

Παρατηρούμε ότι τα κορίτσια έχουν γενικά μία στάση απορριπτική των κυρίαρχων κοινωνικών ιδεών για τους ρόλους των φύλων. Αντίθετα, τα αγόρια συμφωνούν περισσότερο με τις παραδοσιακές αντιλήψεις, υποστηρίζοντας συνισιαστικά μία σειρά ιδεών και αξιών, πάνω στις οποίες στηρίχθηκε το «βόλεμα» του ανδρικού φύλου. Τα κορίτσια, όπως είναι φυσικό, αντιδρούν σ' αυτές, γιατί απλά αφορούν στην καταπίεση του φύλου τους.

Ωστόσο, τα κορίτσια φαίνεται ότι δεν συμπεριφέρονται όπως μιλούν και κατά ένα μεγάλο ποσοστό έχουν αποδεχθεί το «γυναικείο» ρόλο. Την άποψή μας αυτή βασίζουμε στο γεγονός ότι επιθυμούν να παντρευτούν σε αρκετά μικρότερη ηλικία από τα αγόρια και η συμμετοχή τους στις δουλειές του νοικοκυριού και στην εξυπηρέτηση των οικείων τους είναι μεγάλη. Κι αυτό δεν είναι βέβαια περίεργο, αν αναλογισθεί κανείς ότι όταν ένα παιδί νιώθει πως πρέπει να επιδείξει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά, σύμφωνα με τις κοινωνικές απαιτήσεις, αυτόματα προσαρμόζει τη συμπεριφορά τους, για να γίνει αποδεκτό από το περιβάλλον του.

Η στατιστική έδειξε ότι τα κορίτσια, σε ποσοστό 61.3%, επιθυμούν να παντρευτούν σε ηλικία μέχρι τα 23 τους χρόνια, με αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια 37.4% ($\chi^2=9.476$, $P<0.10$). Επίσης, τα κορίτσια συμμετέχουν στις οικιακές εργασίες¹³ σε πολύ υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια, με εξαίρεση τα «ψώνια για το σπίτι», τα οποία φαίνεται ότι γίνονται συνηθέστερα από τα αγόρια. Είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι η δουλειά αυτή είναι ταυτισμένη με το ρόλο του άνδρα- «κουβαλητή» της οικογένειας.

Θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι και από τη γενική σύγκριση των επιλεγόντων με τους μη-επιλέγοντες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που επέλεγον τεχνική εκπαίδευση είναι, στο σύνολό τους, πιο συντηρητικοί στις απόψεις τους και πιο προσκολλημένοι στις πατριαρχικές αξίες και αντιλήψεις. Παρατηρήθηκε ότι οι επιλέγοντες πιστεύουν σε υψηλότερα ποσοστά από τους μη-επιλέγοντες στη διαφορετική εκπαίδευση και στη διαφορετική επαγγελματική σταδιοδρομία των δύο φύλων (πίνακας 11). Οι συντηρητικές τους αντιλήψεις επιβεβαιώνονται και από τη στάση τους απέναντι στη γυναικεία εργασία σε σχέση με το γάμο και τη μητρότητα. Η άποψή τους είναι ότι η θέση της παντρεμένης γυναίκας είναι κυρίως στο σπίτι. Το αρκετά υψηλό ποσο-

13. Οι αντίστοιχες ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στα παιδιά ήταν: «Πόσα συχνά τις δύο τελευταίες εβδομάδες έκανες κάποια από τις παρακάτω δουλειές του σπιτιού:

- έφτιαξες το κρεβάτι σου ($\chi^2=14.120$, $P<0.05$)
- έφτιαξες τα κρεβάτια των άλλων ($\chi^2=18.406$, $P<0.001$)
- σκούπισες το πάτωμα ($\chi^2=30.400$, $P<0.001$)
- πέταξες τα σκουπίδια ($P>0.10$)
- καθάρισες το τραπέζι ($\chi^2=26.732$, $P<0.001$)
- έπλυνες τα πιάτα ($\chi^2=51.914$, $P<0.001$)
- ετοίμασες φαγητό ή καφέ ($\chi^2=18.2627$, $P<0.001$)
- σιδέρωσες τα ρούχα ($\chi^2=39.897$, $P<0.001$)
- έκανες ψώνια για την οικογένεια ($\chi^2=7.701$, $P<0.05$)

Πίνακας 9

Κατανομή μαθητών που επιλέγουν Τεχνική Εκπαίδευση, ανάλογα με την απάντησή τους στην ερώτηση «αν μια εργαζόμενη κοπέλα παντρευτεί, τι νομίζεις ότι πρέπει να κάνει;», κατά φύλο

Απάντηση	% μαθητών	
	αγόρια	κορίτσια
— Να συνεχίσει να εργάζεται	23,9	48,4
— Να αναζητήσει δουλειά με μειωμένο ωράριο	34,2	22,6
— Να εγκαταλείψει τη δουλειά της	7,7	—
— Να εγκαταλείψει τη δουλειά της, εφόσον της το ζητήσει ο σύζυγός της	18,8	25,8
— Δεν ξέρω	15,4	3,2
Σύνολο %	100,0	100,0
N	117	31
$\chi^2=11,88$ B.E.=4 $p<0,05$ Gramer's $v=0,28$		

Πίνακας 10

Κατανομή μαθητών που επιλέγουν Τεχνική Εκπ/ση ανάλογα με την απάντησή τους στην ερώτηση: «αν μια εργαζόμενη γυναίκα αποκτήσει κάποιο στιγμή παιδί, τί νομίζεις ότι πρέπει να κάνει;» (κατά φύλο)

Απαντήσεις	% μαθητών	
	αγόρια	κορίτσια
— Να εγκαταλείψει την δουλειά της και ν' ασχοληθεί με το παιδί της.	37,6	13,3
— Να δουλεύει λιγότερες ώρες και να φροντίζει το παιδί, ενώ ο σύζυγος της θα συνεχίσει να εργάζεται κανονικά.	38,5	43,3
— Να συνεχίσει τη δουλειά της και να πληρώνει μαζί με το σύζυγό της κάποιον να φροντίζει το παιδί.	10,3	16,7
— Να δουλεύουν και οι δύο λιγότερες ώρες και να φροντίζουν μαζί το παιδί.	13,7	26,7
— Να συνεχίζει να δουλεύει κανονικά ενώ ο σύζυγος της θα εγκαταλείψει τη δουλειά του και θα φροντίζει το παιδί.	—	—
Σύνολο %	100,0	100,0
N	117	30
$\chi^2=7,77$ B.E.=3 $p=0,05$ Gramer's $V=0,23$		

στό, μάλιστα, αυτών που απαντούν ότι η γυναίκα πρέπει να εγκαταλείψει τη δουλειά της εφόσον της το ζητήσει ο σύζυγός

πλάσιο ποσοστό από τους μη-επιλέγοντες, οι επιλέγοντες πιστεύουν ότι η γυναίκα πρέπει να εγκαταλείψει τη δουλειά της

Πίνακας 11

Ποσοστά μαθητών, ανάλογα με την άποψη που έχουν για την εκπαίδευση και την εργασία των δύο φύλων
(επιλέγοντες=1 – μη-επιλέγοντες=2)

Απόψεις Σημαντικότητα		% μαθητών				
		ΝΑΙ		ΟΧΙ		
		1	2	1	2	
Πιστεύεις ότι τα κορίτσια πρέπει να έχουν διαφορετική εκπαίδευση από τα αγόρια;	22,9	9,6 (32)	77,1 (60)	90,4 (108)	$\varphi=0,16$ (562)	**
Νομίζεις ότι η επαγγελματική καριέρα της γυναίκας πρέπει να είναι διαφορετική από του άνδρα;	26,7	14,1 (39)	73,3 (89)	85,9 (107)	$\varphi=0,13$ (544)	**
Πιστεύεις ότι τα τεχνικά επαγγέλματα είναι κατάλληλα για τη γυναίκα;		53,5 (77)	62,2 (386)	46,5 (67)	37,8 (235)	$\varphi=0,07$
* $p<0,05$ Στις παρενθέσεις αναφέρεται ο αντίστοιχος πληθυσμός						

της, δείχνει την ταύτισή τους με την χαρακτηριστική πατριαρχική αντίληψη της γυναικείας υποταγής στην ανδρική κυριαρχία (πίνακες 12). Ας μην ξεχνούμε βέβαια ότι η πλειονότητα των επιλεγόντων είναι αγόρια, οπότε μιά τέτοια άποψη, «βολική» για το ανδρικό φύλο, είναι μάλλον αναμενόμενη. Χωρίς να ισχυριζόμαστε ότι τα παιδιά αντιγράφουν απόλυτα τους ενήλικες, πρέπει να παραδεχθούμε ότι διακινδυνεύουν «επάξια» τις κρατούσες αντιλήψεις.

Τέλος, οι απόψεις τους για το συνδυασμό γυναικείας εργασίας και μητρότητας είναι ακόμη πιο συντηρητικές. Σε υπερδι-

προκειμένου να φροντίζει το παιδί (πίνακας 13). Γενικά, αυτές οι συντηρητικές απόψεις τους, πιστεύουμε ότι είναι αποτέλεσμα του χαμηλού εκπαιδευτικού και, ως εκ τούτου, πολιτιστικού επιπέδου των γονέων τους.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους των δύο φύλων παρατηρήθηκε ότι ο ανώτερος τίτλος σπουδών που προσδοκούν να αποκτήσουν τα παιδιά δεν επηρεάζεται από το φύλο. Στο θέμα όμως της επιλογής επαγγέλματος βρέθηκε ότι τα κορίτσια, αν και επιλέγουν τεχνικές ειδικότητες, επιθυμούν να

Πίνακας 12

Κατανομή μαθητών ανάλογα με την απάντησή τους στην ερώτηση «αν η εργαζόμενη κοπέλα παντρευτεί, τι νομίζεις ότι πρέπει να κάνει»; (Οι απαντήσεις ανάλογα με την επιλογή τύπου λευκείου)

Απάντηση	% μαθητών	
	επιλέγοντες	μη-επιλέγοντες
— Να συνεχίσει να εργάζεται	29,1	53,6
— Να ψάξει για δουλειά με μειωμένο ωράριο	31,8	24,7
— Να εγκαταλείψει τη δουλειά της	6,1	2,5
— Να εγκαταλείψει τη δουλειά της εφόσον της το ζητήσει ο σύζυγός της	20,3	10,8
— Δεν ξέρω	12,8	8,3
ΣΥΝΟΛΟ %	100,0	100,0
N	148	636

 $\chi^2=32,97$

B.E.=4

P<0,001

Gramer's V=0,21

Πίνακας 13

Κατανομή μαθητών ανάλογα με την απάντησή τους στην ερώτηση «αν μια γυναίκα παντρεμένη που εργάζεται αποκτήσει κάποια στιγμή παιδί, τί νομίζεις ότι θα πρέπει να κάνει»; Οι απαντήσεις ανάλογα με την επιλογή.

Απαντήσεις	% μαθητών	
	επιλέγοντες	μη-επιλέγοντες
— Να εγκαταλείψει τη δουλειά της και ν' ασχοληθεί με το παιδί.	32,7	14,7
— Να δουλεύει λιγότερες ώρες και να φροντίζει το παιδί, ενώ ο σύζυγός της θα εργάζεται κανονικά.	39,5	38,2
— Να συνεχίσει τη δουλειά της και να πληρώνει μαζί με το σύζυγό της κάποιον να φροντίζει το παιδί.	11,6	10,6
— Να δουλεύουν και οι δύο λιγότερες ώρες και να φροντίζουν το παιδί.	16,3	35,5
— Να συνεχίσει να δουλεύει κανονικά ενώ ο σύζυγός της θα εγκαταλείψει τη δουλειά του και θα φροντίζει το παιδί.	—	0,9
ΣΥΝΟΛΟ	100,0	100,0
N	147	633

 $\chi^2=36,64$

B.E.=4

p<0,001

Gramer's V=0,22

απασχοληθούν σε επαγγέλματα του τριτογενούς τομέα κυρίως, σε αντίθεση με τα αγόρια που στρέφονται περισσότερο προς εργασίες τεχνικές-χειρωνακτικές. Τα προσφιλέστερα για τα αγόρια επαγγέλματα φαίνεται να είναι του ραδιοτεχνίτη, του προγραμματιστή Η/Υ, του τεχνολόγου πολιτικού μηχανικού, του μηχανικού αυτοκινήτων, του μηχανοτεχνίτη και του αστυνομικού. Τα κορίτσια προτιμούν να εργασθούν ως δασκάλες, προγραμματίστριες Η/Υ, νοσοκόμες, καθηγήτριες, διακοσμήτριες, αστυνομικοί και αεροσυνοδοί ($\chi=568.328$, $P=0.000$, Cramer's $V=0.61$ - διαφοροποίηση πολύ ισχυρή).

Τέλος η επίδραση που έχουν ασκήσει πάνω στα παιδιά σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός τους στη διαδικασία της επιλογής τύπου σχολείου, είναι ανεξάρτητη από το φύλο. Επίσης, το φύλο δεν επηρεάζει το βαθμό, στον οποίο τα παιδιά έχουν συζητήσει με τα πρόσωπα αυτά, τα σχέδια για τη μελλοντική τους δουλειά, ούτε σχετίζεται με τις προσδοκίες των γονέων και των καθηγητών για τον ανώτερο τίτλο σπουδών των παιδιών.

Συμπεράσματα:

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι η επιλογή της τεχνικής εκπαίδευσης καθορίζεται από κοινωνικούς, κυρίως, παράγοντες και χαρακτηρίζεται από χαμηλή στροφή προς αυτήν του μαθητικού πληθυσμού, που ακολουθεί μεταγυμνασιακές σπουδές. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τη γεωγραφική περιοχή καθώς και με την αστικότητα της περιοχής, από την οποία προέρχεται ο μαθητής, με το εκπαιδευτικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο της οικογένειας του μαθητή, με τη σχολική του επίδοση και με το φύλο του.

Οι μαθητές δεν φαίνεται να στρέφο-

νται στην τεχνική εκπαίδευση από ενδιαφέρον γι' αυτό το είδος σπουδών, αλλά μάλλον από μία κοινωνική αναγκαιότητα, που καθορίζεται από τους παραπάνω παράγοντες. Οι περισσότεροι είναι παιδιά από οικογένειες μη ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων, των οποίων οι ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη είναι περιορισμένες. Είναι, λοιπόν, η τεχνική εκπαίδευση ένα είδος εκπαίδευσης, που αποτελεί εναλλακτική λύση για μαθητές με χαμηλή επίδοση, οι οποίοι δεν βλέπουν άλλο τρόπο επαγγελματικής αποκατάστασης. Πιθανόν, έτσι να την θεωρούν οι μαθητές που στρέφονται σ' αυτήν, γνωρίζοντας ότι η χαμηλή σχολική τους επίδοση, η οποία διαιωνίζεται μέσα από την απουσία ενθάρρυνσης από τους δασκάλους τους, καθιστά απαγορευτικό το να στοχεύσουν σε πανεπιστημιακές σπουδές και συνεπώς ανώφελο το να στραφούν στη γενική εκπαίδευση. Από την άλλη, είναι φανερό ότι η πολυμελής και χαμηλού εισοδήματος οικογένεια, στην οποία ανήκουν, δεν μπορεί να αντεπεξέλθει σε έξοδα πολυετών σπουδών, με αποτέλεσμα η γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση να θεωρείται επιβεβλημένη.

Έτσι, ο βασικός λόγος επιλογής του Τεχνικού Λυκείου «θα βρώ γρήγορα δουλειά με το πτυχίο του λυκείου αυτού», πιθανόν να μην εκφράζει την επιθυμία των μαθητών, αλλά να αποτελεί μία εκλογίκευση της επιλογής τους. Σε αντίθετη περίπτωση είναι πιθανόν ότι άλλοι λόγοι, όπως οι πανεπιστημιακές σπουδές ή η κοινωνική ανέλιξη, θα ήταν περισσότερο καθοριστικοί στην επιλογή τους, μια και οι φιλοδοξίες της κοινωνικής ανόδου συχνά προηγούνται του στόχου της επαγγελματικής αποκατάστασης, όπως άλλωστε αποδεικνύει η στροφή των παιδιών στα πανεπιστήμια παρά την υψηλή ανεργία των πτυχιούχων.

Ωστόσο, η αναγκαιότητα ύπαρξης εξειδικευμένου τεχνικού προσωπικού στη χώρα μας δεν μπορεί να αμφισβητηθεί και η στροφή των μαθητών προς την τεχνική εκπαίδευση επιβάλλεται να είναι μεγαλύτερη και περισσότερο συνειδητή από μέρους των μαθητών. Δεν είναι πρόθεσή μας να αναλύσουμε τη χιλιοειπωμένη από τους μελετητές του θέματος άποψη ότι προϋπόθεση γι' αυτή τη συνειδητή στροφή αποτελεί η αναβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης και η αλλαγή της κοινωνικής αντίληψης και στάσης απέναντι στα τεχνικά επαγγέλματα, ώστε να εξασφαλισθεί απολύτως η κοινωνική αποδοχή τους και να σταματήσει η διάκριση μεταξύ «καλών» μαθητών, οι οποίοι προορίζονται για πανεπιστημιακές σπουδές και «κακών», οι οποίοι δεν έχουν άλλη διέξοδο παρά μόνο την τεχνική εκπαίδευση. Έχοντας την αίσθηση του συγκεκριμένου κοινωνικού χώρου και τη γνώση της ταλαιπωρίας που έχει υποστεί η τεχνική εκπαίδευση στην προσπάθεια να αναβαθμισθεί, θα εκφράσουμε μόνο μερικές σκέψεις.

Η τεχνική εκπαίδευση, μια και είναι το είδος εκείνο της εκπαίδευσης που συνδέεται άμεσα με την παραγωγή, οφείλει να εκσυγχρονίζεται διαρκώς και να παράγει ανταγωνιστικούς εργαζομένους, ακολουθώντας τους ρυθμούς της βιομηχανίας. Στην πατρίδας μας παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο της ανυπαρξίας σύνδεσης του σχολείου με την αγορά εργασίας, λες και οι μαθητές το μόνο που επιδιώκουν με τη φοίτησή τους στα σχολεία είναι να αυξήσουν τον όγκο των εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, με αποτέλεσμα να αναζητούν στη συνέχεια δουλειά σε μιά αγορά εργασίας τελείως άγνωστη γι' αυτούς και χωρίς οι ίδιοι να έχουν τα απαραίτητα προσόντα για να απορροφηθούν από

αυτή. Ο πολυπόθητος εκσυγχρονισμός της τεχνικής εκπαίδευσης αναμφίβολα θα πρέπει να περιλαμβάνει την ανανέωση του εξοπλισμού και τη διαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο, πέρα από τις σύγχρονες παιδαγωγικές γνώσεις και τις νέες μεθόδους διδασκαλίας θα πρέπει να επιμορφώνεται στην πληροφόρησή γύρω από τις νέες τεχνολογίες και τις σύγχρονες τεχνικές μεθόδους, τις καινούργιες γνώσεις που πρέπει να έχουν οι νέοι εργαζόμενοι για να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της σύγχρονης βιομηχανίας και τις νέες μεθόδους παραγωγής. Κυρίως όμως, εκείνο από το οποίο έχει ανάγκη η τεχνική εκπαίδευση, είναι η σχεδίαση νέων προγραμμάτων και η παροχή νέων γνώσεων, με βάση τις παραγωγικές ανάγκες και τις μεταβολές από πλευράς τεχνολογιών, μεθόδων, προϊόντων κτλ. στην αγορά εργασίας.

Σήμερα, σ' όλο τον ευρωπαϊκό χώρο, επικρατεί γενικά η αντίληψη ότι η τεχνική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζει στους μαθητές βασικές τεχνικές γνώσεις και ικανότητες, ενώ παράλληλα να τους παρέχει γενικές γνώσεις που, αφ' ενός θα τους καθιστούν ισοτίμους ακαδημαϊκά με τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης και ικανότερους κοινωνικά, καταργώντας το μοντέλο του «αγράμματος» τεχνίτη, αφ' ετέρου θα τους βοηθούν να προσαρμόζονται ευκολότερα στις εξελίξεις της τεχνικής και της τεχνολογίας και να κατανοούν και να εφαρμόζουν νέες γνώσεις μετά από σύντομη επανακατάρτιση. Εκεί, βέβαια, θα πρέπει να παίξει σημαντικό ρόλο ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός με την έννοια της επαγγελματικής πληροφόρησης, της ανίχνευσης των ενδιαφερόντων και της συστηματικής ενημέρωσης της κοινότητας για τη φύση της σύγχρονης τεχνολογίας και για τις

επαγγελματικές ευκαιρίες των αποφοίτων της τεχνικής εκπαίδευσης, αφού φυσικά εξασφαλισθούν από την πολιτεία τα επαγγελματικά τους δικαιώματα.

Πάντως, επειδή η εξασφάλιση της κοινωνικής αποδοχής της τεχνικής εκπαίδευσης δεν είναι εύκολη σε μιά χώρα σαν την Ελλάδα, όπου το κοινωνικό κύρος είναι ταυτισμένο με τον πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, νομίζουμε ότι θα συντελούσε σημαντικά σ' αυτό η δυνατότητα πρόσβασης των αποφοίτων της τεχνικής εκπαίδευσης στα τμήματα των

Πολυτεχνείων της χώρας με ευνοϊκότερους όρους, π.χ. χωρίς την παρακολούθηση μαθημάτων δέσμης, με ειδικά ποσοστά και με χωριστές εξετάσεις. Κάτι τέτοιο βέβαια θα είχε ως προϋπόθεση την παροχή εκπαίδευσης υψηλής στάθμης και τη σοβαρή αξιολόγηση των μαθητών, ώστε η τεχνική εκπαίδευση να πάψει να ταυτίζεται με το «εύκολο απολυτήριο» και να αποτελεί πόλο έλξης των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Benavot, A., (1983). *The Rise and Decline of Vocational Education*, *Sociology of Education*, 6, April.
- Guttentag, M. & Bray, H., (1976). *Undoing Sex Stereotypes: Research and Resources for Educators*, Mc Graw Hill Book Co.
- Hannan, D. & Breen, R. et al., (1983). *Schooling and Sex Roles: Sex Differences in Subject Provision and Student Choice in Irish Post-Primary Schools*, The Economic and Social Research Institute, Dublin.
- Ηδυσό, Μ., (1984). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, εκδόσεις Πορεία, Αθήνα.
- Holland, J. L., (1973). *Making Vocational Choices: A Theory of Carrers*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Husen, T., (1989). «Ενσωμάτωση Γενικής Εκπαίδευση και Επαγγελματικής Κατάρτισης: Μια Διεθνής Προοπτική», *Επαγγελματική Κατάρτιση*, CEDEFOP, 1/89: 9-14.
- ΙΤΕ - ΥΠΕΠΘ, (1988). *Η Πορεία Σπουδών Αποφοίτων ΤΕΑ στα ΤΕΙ*, Αθήνα.
- Καζομίας, Α., (1986). «Η τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ανασκόπηση και Προοπτικές», *Επαγγελματική Κατάρτιση*, CEDEFOP, αρ. 1: 24-30.
- Καζομίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ., (1990). *Η Ελληνική Εκπαίδευση και η Νέα Ευρώπη, Εκπαίδευση και Επάγγελμα* τ.2, αρ. 3: 199-216.
- Kassotakis, M., (1981). «Technical and Vocational Education in Greece and the Attitudes of Greek Youngsters toward it», *Journal of the Hellenic Diaspora*, VIII, No 2-3: 81-93.
- Κασσωτάκης, Μ., (1985). *Η προσπάθεια Ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την Περίοδο 1950-1980 και η Αποτυχία της: Μία ερμηνευτική Προσέγγιση*, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μ. & Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (1992). «Ο Προσανατολισμός των Ελληνίδων Μαθητριών προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ.3, αρ. 2,3: 159-180.
- Κατή, Δ., (1990). *Νοημοσύνη και Φύλο: Ο Σεξισμός στις Επιστημονικές Ιδέες για τις Γνωστικές Ικανότητες*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα.

- Keil, T., (1981). «Social Structure and Status in Career Development» in *Career Development in Britain*, Biddles Ltd., Guildford, Great Britain.
- Kidd, J.M., (1981). «Self and Occupational Awareness as Influences on the Career Development of Young People» in *Career Development in Britain*, Biddles Ltd., Guildford, Great Britain.
- Kneil, S. & Winner, G.A., (1979). «Effects of Reading Content on Occupational Sex Stereotypes», *Journal of Vocational Behavior*, 14: 78-87.
- Κωστόκη, Α., (1989). «Τεχνικά-Επαγγελματικά Λύκεια και Γενικά Λύκεια: Μιά Συγκριτική Ανάλυση Κόστους», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ.2, αρ. 2: 119-127.
- Lipsett, L., (1962). «Social Factors in Vocational Development», *Personnel and Guidance Journal*, 40: 432-437.
- Μαρκόπουλος, Κ. & Σταυρόπουλος, Π., (1989). «Η Πορεία των Αποφοίτων του Γεωργικού Τομέα των ΤΕΛ», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ.2, αρ. 2: 134-144.
- Παπαθεοδοσίου, Θ., (1988). *Κείμενα για την Τεχνολογική Εκπαίδευση*, εκδόσεις Αύχνος, Αθήνα.
- Παπακωνσταντίνου, Π., (1981). «Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση», *Ο ΠΟΛΙΤΗΣ*, τ. 44: 46-51.
- Παπανούτσος, Ε., (1980). «Τεχνικά Λύκεια: Τα χρειαζόμαστε; Γιατί δεν τα αγαπάμε;», εφημερίδα *ΤΟ ΒΗΜΑ*, 31/8/1980.
- Παππάς, Γ. & Ψαχαρόπουλος, Γ., (1989). «Από τα Γενικά Λύκεια στα ΤΕΙ: Ποιος πάει σ' αυτά και γιατί;», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ.2, αρ.1.
- Psacharopoulos, G. & Soumelis, C., (1979). «A Quantitative Analysis of the Demand for Higher Education», *Higher Education*, April.
- Psacharopoulos, G., (1987). «To Vocationalize or not to Vocationalize: That is the Curriculum Question», *International Review of Education*, 33, 2: 187-211.
- Σιδηροπούλου, Δ., (1990). «Ο Προσανατολισμός της Ελληνίδας προς τη Μέση Τεχνική Εκπαίδευση όπως διαμορφώνεται από τον Κοινωνικό και Επαγγελματικό Ρόλο της Γυναίκας», διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Ρέθυμνο.
- Σιδηροπούλου, Δ., (1991). «Η Στάση των Γονέων απέναντι στη Δευτεροβάθμια Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, τ. 18-19: 67-80.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., (1993). «Ανάπτυξη της Δεξιότητας Λήψης Απόφασης στα Πλαίσια του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού», *Νέα Παιδεία*, τ.66: 23-33.
- Sudman, S., (1983). «Applied Sampling» in *Handbook of Survey Research*, Academic Press Inc.
- Τζάνη, Μ., (1983). «Σχολική Επιτυχία: Ζήτημα Ταξικής Προέλευσης και Κουλτούρας», Αθήνα.
- Τζιόλας, Α., (1983). «Εξέλιξη, Στάθμη και Προοπτικές της Μέσης Τεχνικής Εκπαίδευσης στον Τομέα της Δομικής Βιομηχανίας, διπλωματική εργασία, Πολυτεχνείο Α.Π.Θ., Έδρα Δομικών Μηχανών, Θεσσαλονίκη.
- Fennema, E. & Sherman, J., (1977). «Sex related Differences in Mathematic Achievement - Spatial Visualization and Affective Factors», *American Educational Research Journal*, V.14, No 1:66.
- Φλουρής, Γ., (1989). «Αυτοαντίληψη, Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων», εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα.
- Foster, P.J. (1965). «The Vocational School Fallacy», in *Power and Ideology in Education*, Karabel, J. & Halsey, A.H. (eds.), New York, Oxford University Press, 1977: 356-372.
- Φραγκουδάκη, Α., (1985). «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Α., (1991). «Μαθητές και Μαθηματικά: Διαφορές Επιλογών μεταξύ των Δύο Φύλων», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, τ.18-19: 81-96.

- Ψαχαρόπουλος, Γ. & Καζαμίας, Α., (1985). «Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και Οικονομική Μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΚΕ, Αθήνα.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. & Παλαιοκρασσάς, Σ., (1990). «Η Τεχνική - Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση: Προβλήματα και Προοπτικές ενόψει του 2000», *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, τ.2, σφ. 3: 217-230.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993, σσ. 78-87

Μήλιου Μαντώ*

ΝΕΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Εισαγωγικά

Η πολυπλοκότητα της σύγχρονης κοινωνίας και η συνθετότητα των μηνυμάτων και πληροφοριών που εκπέμπει, απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες από τους αποδέκτες των μηνυμάτων και πληροφοριών, ώστε να μπορούν να αποκωδικοποιούν «σωστά» και να χρησιμοποιούν με επωφελή τρόπο τα μηνύματα και τις πληροφορίες αυτές.

Το άτομο-αποδέκτης παρουσιάζει κάποια χαρακτηριστικά τα οποία διάφοροι ερευνητές έχουν εντοπίσει και τα οποία καθιστούν εξαιρετικά δύσκολη της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης.

Οι περιορισμοί που το ίδιο το άτομο βάζει στον ίδιο τον εαυτό του, τόσο στη φάση της πρόσληψης¹ λόγω ψυχολογικών και κοινωνικών αντιστάσεων, όσο και στη φάση της επεξεργασίας των πληροφοριών αυτών,² μειώνουν την δυνατότητά του για

πρόσληψη και αντικειμενική ερμηνεία της πραγματικότητας³.

Ο τρόπος που το άτομο πρέπει να αντιμετωπισθεί για να και για να μπορεί να επωφελείται τελικά δημιουργώντας λύσεις για τον εαυτό του έχει απασχολήσει επι μακρόν τους ειδικούς⁴.

Η βεβαιότητα που υπάρχει στους περισσότερους ερευνητές ότι υπάρχουν τρόποι θετικής παρέμβασης έχει στρέψει τις έρευνες στην κατεύθυνση της ανακάλυψης εκείνης της μεθοδολογίας μέσα από την οποία τελικά οι υπηρεσίες που προσφέρουν τα κέντρα πληροφόρησης ή άλλοι φορείς πληροφόρησης να βελτιωθούν.

Στην περίπτωση που η εφαρμογή του ΣΕΠ γίνεται και μέσα στο σχολείο και σε υπηρεσίες εκτός σχολείου υπάρχει πάντα ο προβληματισμός για την μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθείται τόσο μέσα στο σχολείο όσο και εκτός, ώστε από αυτή

* Η Μ.Μ. είναι υπεύθυνη ΣΕΠ στο Νομό Πειραιά. Έχει ειδικευτεί στον ΣΕΠ στη Γαλλία. *Επικοινωνία*, Κορή 14, 183 45 Μοσχάτο, Τηλ.: 94.18.526.

1. Βλ. α. Θεωρία της Επικοινωνίας και της Πληροφόρησης. Λεξικό όρων επικοινωνίας και σημειωτικής ανάλυσης (1980) σελ. 129. β. Θεωρία των Κοινωνικών Πληροφοριών. Θαλής Αίελος 1978 κ. γ. Francis Kanyge. *Expression Communication Paris* 1973.

2. Βλ. α. Steffens 1973 στο Βρετάκου 1990 σελ. 34 β. Δημητράπουλος 89 σελ. 74.

3. Βλ. α. Paul Watzlawick «Η γλώσσα της αλλαγής - Στοιχεία Θεραπευτικής Επικοινωνίας» 1981 Κέδρος σελ. 66. β. Κατάκη Χ. στο «Αναζητώντας τις ρίζες. Από τον κοσμογονικό μύθο, στο προσαντικό παραμύθι» Patrick Tomassin. Κέδρος 1993, σελ. 15.

4. Βλ. Paplan 1984 και 1985.

5. Βλ. Pasquasy 69 στο Κασωτάκη 1981 σελ. 26.

6. Βλ. Μήλιου Μ. «Κέντρα Πληροφόρησης» τεύχος 16-17 της Επιθεώρησης Συμβουλευτικής & Προσανατολισμού 1991, σελ. 74.

τη συνεργασία να φθάνουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Στο άρθρο «Κέντρα πληροφόρησης» η υποφαινόμενη είχε τοποθετηθεί ως εξής γι' αυτό το θέμα:

Το κέντρο πληροφόρησης έρχεται να βοηθήσει το σχολείο, να στηρίξει τη λειτουργία της πληροφόρησης στο σχολείο αλλά και να συμπληρώσει όσα δεν μπορεί να κάνει μ' αυτή τη λειτουργία το σχολείο. Δεν πρέπει με κανένα τρόπο, δεν μπορεί εξάλλου, το κέντρο να υποκαταστήσει το σχολείο. Αντίθετα θα πρέπει να πάει πιο μακριά, πέρα από τις δυνατότητες που έχει η λειτουργία της πληροφόρησης μέσα στο σχολείο.

Απο τότε που είχε διατυπωθεί αυτή η θέση είχε αναδυθεί το εξής ερώτημα: έχουμε άραγε ερευνήσει όλες τις δυνατότητες που έχει η λειτουργία της πληροφόρησης μέσα στο σχολείο;

Η προσπάθεια και οι πειραματισμοί που έγιναν για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, μέσα από τις δυνατότητες πάντα που προσφέρει η θέση του υπευθύνου ΣΕΠ, αλλά και ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε θα παρουσιασθεί μέσα από αυτή την εργασία.

Α. Νέες Προτάσεις για τη Λειτουργία των Κέντρων Πληροφόρησης

Απαρχή της διερεύνησής μας θα μπορούσε να είναι η εξέταση των λύσεων που προτείνουν οι ειδικοί για την καλύτερη λειτουργία των κέντρων.

Πολύ σύντομα αναφέρουμε εδώ τα κυριότερα θέματα που προτάθηκαν σαν λύσεις και που βεβαίως έχουν νόημα σ' αυτή εδώ την διερεύνηση επειδή μπορούν να αξιοποιηθούν στο χώρο του σχολείου.

Μεγάλη βαρύτητα δίδεται στον τρόπο αντιμετώπισης του «επισκέπτη» του κέ-

ντρου. Έτσι οι περισσότεροι μελετητές βλέπουν ένα νέο ρόλο γι' αυτόν. Ένα ρόλο μέσα από τον οποίο συμμετέχει ενεργητικά στις διαδικασίες πληροφόρησης, ωθείται σε κάποιον είδους δράση και δεν είναι πλέον παθητικός. Η ανακάλυψη πληροφοριών που τον ενδιαφέρουν μέσα από τη δημιουργία προσωπικού έργου είναι η βασική δραστηριότητα που συνήθως προτείνεται.

Ο τρόπος παρουσίασης του υλικού πληροφόρησης πρέπει να είναι αποτέλεσμα προσωπικής επεξεργασίας. Προτείνεται να χρησιμοποιούνται οι παλαιές τυποποιημένες παρουσιάσεις για να γίνονται νέες προσωπικές συνθέσεις. Με την «καθοδήγηση» του συμβούλου πληροφόρησης οι ενδιαφερόμενοι βοηθούνται να κάνουν σύνθετη επεξεργασία του πληροφοριακού υλικού, δηλ. συγκρίσεις, συνδυασμούς και διασταυρώσεις προηγούμενων πληροφοριών. Μιά άλλη θέση που προσελκύει πολύ τους ειδικούς είναι η επεξεργασία που προαναφέρθηκε να γίνεται σε ομοιογενείς ομάδες ατόμων κοινών ενδιαφερόντων.

Η γλώσσα, το ύφος και το καλλιτεχνικό μέρος (πίνακες, αφίσσες, σχεδιαγράμματα) του υλικού πληροφόρησης αφήνεται στη διάθεση και την απόφαση των μελών της ομάδας που ενεργοποιείται.

Το τελευταίο θέμα που απασχολεί τους μελετητές είναι το θέμα της «ατμόσφαιρας» μέσα στην οποία διενεργείται η επικοινωνιακή πράξη. Έτσι δίδεται μεγάλη έμφαση στην μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των δύο βασικών παραγόντων της λειτουργίας της πληροφόρησης δηλ. μεταξύ δέκτη και λήπτη.

Η σχέση αυτή είναι αναγκαίο να διαπνέεται από θετικά συναισθήματα δηλ. εμπιστοσύνη, ζεστασιά, ειλικρίνεια, διαθεσιμότητα, συνέπεια. Εκτός από τη σχέση μεταξύ του συμβούλου πληροφόρησης και του συμβουλευόμενου τέτοιου είδους σχέ-

ση γίνεται προσπάθεια να εγκατασταθεί και μεταξύ των μελών της ομάδας, των ενεργοποιημένων ή συνεργαζομένων σε κοινό πρόγραμμα πληροφόρησης.

Τίθεται λοιπόν το ερώτημα αυτές οι αρχές που προτάθηκαν για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των κέντρων πληροφόρησης δεν θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της πληροφόρησης μέσα στο σχολείο;

Δηλ. η συμμετοχική ενεργοποίηση ομάδων μαθητών κοινών ενδιαφερόντων και φιλικά μεταξύ τους διακείμενων για την δημιουργία έργου σχετικού με τις ανάγκες πληροφόρησής τους, θα μπορούσε να βελτιώσει την ποιότητα πληροφόρησής τους;

Εάν η ποιότητα πληροφόρησης των μαθητών καθορίζεται από τον αριθμό των εναλλακτικών λύσεων που μπορούν να μελετήσουν, από το είδος της επεξεργασίας που μπορούν να εφαρμόσουν στο ήδη υπάρχον πληροφοριακό υλικό, και από το αν μπορούν να δεχθούν θετική επίδραση από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, όσον αφορά τα στερεότυπά τους και τις προκαταλήψεις τους, τότε μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες, ίσως πολύ μεγαλύτερες απ' ότι σ' ένα κέντρο πληροφόρησης, να βελτιώσουμε την ποιότητα πληροφόρησης των μαθητών.

Μερικά άλλα πλεονεκτήματα που δημιουργούνται στην προσπάθεια αυτή στο σχολείο είναι:

- Η εκμετάλλευση της υποδομής που έχει κατακτήσει ο μαθητής μέσα από την εργασία με τα Αναλυτικά προγράμματα.
- Το γεγονός ότι το πρόγραμμα ενεργοποίησης μπορεί να εφαρμοστεί παράλληλα με το Αναλυτικό πρόγραμμα και να αποκτήσει χρονική διάρκεια είναι απαραίτητη για την αφομοίωση

των επιμέρους στοιχείων πληροφόρησης ώστε να διανύει ομαλά όλα τα στάδια πληροφόρησης.

- Η εκμετάλλευση όλων των εγκατεστημένων θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των μαθητών και καθηγητών και ιδίως των καθηγητών ΣΒΠ.
- Η δυνατότητα ενεργοποίησης όλων των μαθητών με κατάλληλο κατά περίπτωση τρόπο.

Αλλά το κυριότερο απ' όλα αυτά που αναφέρθηκαν είναι να μπορεί ο κατάλληλα εκπαιδευμένος καθηγητής ΣΒΠ, να παρακολουθεί συνεχώς κάθε μικρή λεπτομέρεια του έργου που διεξάγεται, ώστε να ελέγχει συνεχώς την ποιότητα των επιμέρους ενεργειών και πράξεων. Βεβαίως το τελικό αποτέλεσμα θα κριθεί από τις σχέσεις που θα εγκαταστήσει στη τάξη, και οι οποίες πρέπει να γεννούν θετικά συναισθήματα.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα θα έπρεπε να επισημάνουμε επίσης ότι αυτές οι αρχές που αναφέρθηκαν δηλ. η συμμετοχή του μαθητή και η ενεργοποίησή του, η ελεύθερη επιλογή περιεχομένου του έργου, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά του και με το νόημα που έχει το έργο αυτό για την υπόλοιπη ζωή του, η σημασία και η βαρύτητα στη λειτουργία της ομάδας και ο ρόλος των συναισθημάτων, αποτελούν βασικές παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες θεμελιώσαν τις θεωρίες της αγωγής και εκμάθησης οι σπουδαιότεροι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί του περασμένου αλλά και των αρχών του αιώνα μας⁷.

Και είναι ακόμα πιο ενδιαφέρον ότι αυτές οι αρχές είναι από αυτές που άντεξαν στη πρόκληση του νεοσυντηρισμού που σάρωσε τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών της Ευρώπης και της Αμερικής.

7. Βλ. Κασσωπάκη Μ. 1991.

Το γεγονός ότι αυτές οι παιδαγωγικές αρχές προτείνονται από τους ειδικούς σαν λύση και για την κοινωνική λειτουργία της πληροφόρησης πρέπει να μας προβληματίσει.

Β. Διερεύνηση των Δυνατοτήτων Εφαρμογής των Νέων Μεθόδων στο Σχολείο

Η διερεύνηση μας χρειάζεται να εμβαθύνει περισσότερο για να εξετάσουμε τις δυνατότητες εφαρμογής αυτών των μεθόδων μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες.

Έτσι ο προβληματισμός μας θα εξειδικευθεί σε συγκεκριμένη τάξη την Α' Λυκείου. Η τάξη αυτή επιλέχθηκε μεταξύ των δύο τάξεων του Λυκείου επειδή οι μαθητές έχουν λιγότερο φόρτο εργασίας. Η Β' Λυκείου έχει και αυτή μεγάλο ενδιαφέρον για τη λειτουργία της πληροφόρησης επειδή ο μαθητής πιέζεται περισσότερο για απόφαση σπουδών και επαγγέλματος. Αλλά αυτή η διερεύνηση θα γίνει σε άλλη εργασία.

Καλό θα ήταν αρχίζοντας να προσπαθήσουμε να γνωρίσουμε λίγο τον μαθητή της Α' Λυκείου δηλ. να σκιαγραφήσουμε λίγο την εικόνα του έτσι όπως μας δίδεται μέσα από την Βιβλιογραφία⁸. Όσον αφορά κατ' αρχήν τα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, ο μαθητής πρέπει να βρίσκεται μεταξύ των εξής δύο σταδίων: το στάδιο εξειδίκευσης - απόφασης και το στάδιο υλοποίησης.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών πρέπει να έχουν κατακτήσει το πρώτο στάδιο που αναφέρθηκε και να περνούν σιγά-σιγά στο δεύτερο.

Ας γνωρίσουμε καλύτερα το άτομο στα στάδια αυτά: στάδιο εξειδίκευσης - απόφασης. Η σκέψη (νοητική εξέλιξη) είναι αξιολογική και ο μαθητής μπορεί να συγκρίνει, να ιεραρχεί, να αξιολογεί, να διαλέγει δεδομένα, μπορεί να κάνει υπεύθυνες προσωπικές εκτιμήσεις, να διακρίνεται για συνέπεια και υπευθυνότητα. Μπορεί επίσης να κάνει διάγνωση και έχει τάση για κριτική και στοχασμό.

Στάδιο υλοποίησης της απόφασης. Η σκέψη είναι συμμετοχική-εμπλεγμένη. Τα γνωρίσματα της προσωπικότητας είναι: μπορεί να παρακολουθεί τις αλλαγές, προβλέπει, κάνει γενικεύσεις, μπορεί να οργανώνει δεδομένα για την επίτευξη στόχου, μπορεί να επεξεργάζεται παλιά δεδομένα και να παράγει καινούργια. Μπορεί τέλος να ελέγχει την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του, να είναι διορατικός και αποφασιστικός.

Σ' αυτή την ηλικία τα ενδιαφέροντά του, οι προτιμήσεις του και αρκετά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, αρχίζουν να έχουν χαρακτήρα μόνιμο και σταθερό.

Όσον αφορά τις αξίες του, μπορεί πλέον να αρχίζει να τις ενιοπίζει, να τις κατονομάζει και να τις αναγνωρίζει. Η περιέργειά του να πληροφορηθεί για θέματα που έχουν σχέση με τη ζωή μετά το σχολείο είναι δεδομένη.

Το πορτραίτο αυτό, που μόλις παρουσιάστηκε, μας δίνει το δικαίωμα να υποθέσουμε ότι ένα τέτοιο άτομο μπορεί να αντιμετωπίσει στις απαιτήσεις υπεύθυνης αντιμετώπισης της πληροφόρησης του, μπορεί να εκμεταλλεύεται προηγούμενη εμπειρία του αλλά και να δημιουργεί ενεργοποιούμενος νέα εμπειρία. Αυτή η συνεχής διαδικασία τον βοηθά να βελτιώνει τις

⁸ B.A. Noiseux-Pelletier-Pomerleau-Sollazi. La collection Education des Choix. Exp. Ecole-Travail EAP Paris 1983, Guide de l'aminateur, σελ. 25.

ήδη υπάρχουσες ικανότητες δεξιότητες αλλά και να αναπτύσσει νέες δεξιότητες, απαραίτητες για τη ζωή και την ωρίμανσή του. Μπορεί να βγάζει συμπεράσματα για τον εαυτό του και το περιβάλλον του. Μπορεί μέσα από την αξιολογική σκέψη που κατέχει, να τηρεί κριτική στάση απέναντι στη πληροφόρηση.

Μπορεί επίσης να επεξεργάζεται δεδομένα που έχουν σχέση με τα συναισθήματά του.

Τέλος, μπορεί οριζόμενος από ευαισθητοποίηση πάνω σε γενικά φαινόμενα, να εξειδικεύει, να περνάει δηλ. από το γενικό στο ειδικό, στο προσωπικό. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά μας καθορίζουν τον τρόπο που πρέπει να ενεργοποιηθεί ο μαθητής της Α' Λυκείου. Το δεύτερο που θα ήταν χρήσιμο να εξετάσουμε για τις ανάγκες της εμβάθυνσής μας στις συνθήκες της Α' Λυκείου είναι η υποδομή που δημιουργείται στον μαθητή μέσα από την συμμετοχή του στην εφαρμογή του θεσμού του ΣΕΠ και συγκεκριμένα μέσα από την ευαισθητοποίησή του με το Α.Π.

Επειδή όλες οι λειτουργίες στο ΣΕΠ έχουν την ίδια σημασία και αξία για το τελικό αποτέλεσμα και κάθε μία από αυτές τις λειτουργίες συμπλέκεται, συνεργάζεται και υποστηρίζει τις άλλες, δεν θα έπρεπε εδώ να ξεχωρίσουμε κάποιες ενότητες, που ίσως καταρχήν θα θεωρούσε κάποιος υποδομή, επειδή ασχολούνται με θέματα πληροφόρησης.

Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα «όλο» και έτσι πρέπει να το δούμε. Εξ άλλου σε μια τέτοια διερεύνηση δεν θα έπρεπε να αγνοήσουμε όλη την άλλη υποδομή που έχει δημιουργήσει ο μαθητής από την ευαισθητοποίησή του με τα Αναλυτικά Προγράμματα ΣΕΠ τα προηγούμενα χρόνια αλλά και με όλες τις άλλες δραστηριότητες και γνώσεις μέσα και έξω από το Σχολείο.

Αυτό όμως που είναι χρήσιμο για την παρούσα εργασία είναι να εξετάσουμε τις δυνατότητες που δημιουργούν κάποιες ενότητες του Αναλυτικού Προγράμματος, να συμβάλλουν στην πορεία και στην εξέλιξη μιάς συγκεκριμένης δραστηριοποίησης των μαθητών, μέσα από ένα συγκεκριμένο σχέδιο-πρόγραμμα, για να τον βοηθούν σταδιακά να κατακτήει ένα - ένα τα επιμέρους στοιχεία της οργάνωσης αυτής της δραστηριοποίησης.

Μ' αυτή τη λογική οι ενότητες του αναλυτικού Προγράμματος θα μπορούσαν να λειτουργήσουν παράλληλα με την εξέλιξη ενός προγράμματος-δράσης ή δραστηριοποίησης, χωρίς συγχρόνως να χάνεται και η αυτόνομη λειτουργία του Αναλυτικού Προγράμματος ως εξής:

1ο στάδιο: εντοπισμός προσοπικών αναγκών και τρόπων δράσης (θέλω, μ' αρέσει, μπορώ, σκοπεύω, θα προσπαθήσω).

Υποδομή: ενότητα 3 του Α.Π. (συνεργαζόμενες 1η και 2η εν.)

2ο στάδιο: ευαισθητοποίηση σε θέματα αξιών και κοινωνικών διλλημάτων.

Υποδομή: ενότητες 5η και 6η του Α.Π.

3ο στάδιο: ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στη πληροφόρηση (επιμέρους φαινόμενα)

Υποδομή: ενότητες 7η και 10η του Α.Π.

4ο στάδιο: Δημιουργία υποδομής για να αντιμετωπίσουν πρακτικά προβλήματα του προγράμματος δραστηριοποίησης.

Υποδομή: ενότητες 11η, 12η, 13η, 14η, 15η.

(Οι ενότητες 8 και 9 του Αναπλ. Πρ. θα μπορούσαν να αποτελέσουν υποδομή για θέματα στρατηγικής προετοιμασίας και στάσεις για τη ζωή και μπορούν να διαχέονται).

Το τελευταίο θέμα που θα έπρεπε να εξετάσουμε είναι οι δυνατότητες που υπάρχουν για τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, κατάλληλης συναισθηματικής

«ατμόσφαιρας» για την ευδοκίμηση μιάς υπεύθυνης αλλά και τόσο «προσωπικής» προσπάθειας, όπως αυτή εδώ που μελετάμε.

Η τάξη, η κάθε τάξη έχει τη δική της «προσωπικότητα» οσοναφορά τις εγκατεστημένες σχέσεις μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους.

Οι σχέσεις αυτές έχουν σμιλευτεί σιγά σιγά μέσα στο χρόνο, μέσα στα τρία προηγούμενα χρόνια και φαίνεται να έχουν εγκαταστήσει μία συγκεκριμένη «ατμόσφαιρα» μέσα στη τάξη.

Οι καθηγητές που γνωρίζουν τα πρόσωπα, τα γεγονότα και τις καταστάσεις μπορούν να εξηγούν πώς επηρεάζει αυτή η «ατμόσφαιρα» τόσο τη διαδικασία της μάθησης όσο και κάθε άλλη επικοινωνιακή διεργασία, όπως είναι αυτές που μας απασχολούν στο θεσμό του ΣΕΠ. Αυτή η βαθιά γνώση που μπορεί να κατέχει ένας καθηγητής και πολύ περισσότερο ένας εκπαιδευμένος καθηγητής ΣΕΠ, μπορεί να τον οδηγήσει μετά απο ανάλυση της δυναμικής των εγκατεστημένων σχέσεων, στη δημιουργία ομάδων μαθητών, οι οποίοι μπορούν να αναπτύσσουν όλη εκείνη τη συναισθηματική αλληλεπίδραση που είναι απαραίτητη για να αισθανθούν ασφαλείς μέσα σ' ένα κλίμα αποδοχής και κατανόησης.

Μέσα σ' αυτό το κλίμα θα αλληλοενημερωθούν, θα χαλαρώσουν, θα «ανοιχθούν» σε νέα πληροφόρηση, θα συζητήσουν θέματα που έχουν σχέση με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους, θα οργανώσουν την δουλειά τους.

Ο ρόλος του καθηγητή ΣΕΠ δεν σταματά σ' αυτό το σημείο. Είναι ένας ρόλος βοηθού, διευκολυντή, επιμυχωτή, το πρόσωπο που κυρίως μεταδίδει το μήνυμα της αποδοχής και της κατανόησης και το έργο του πρέπει να έχει συνέχεια και συνέπεια.

Μπορεί να εργάζεται για λίγο μέσα στην ομάδα για να συνδράμει, να επιβραβεύει, να βρει κάποιες λύσεις, να δημιουργήσει κάποιες νέες κατευθύνσεις στην εργασία της ομάδας, να κινητοποιήσει κάποιους μαθητές. Οπωσδήποτε δεν πρέπει να αξιολογεί ούτε την εργασία των ομάδων μεταξύ τους, ούτε την εργασία των μελών κάθε ομάδας. Αντίθετα ωθεί διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Ο καθηγητής ΣΕΠ μπορεί να εργασθεί και με κάποιους μαθητές που έμειναν μόνοι ή δεν εντάχθηκαν στις ομάδες.

Τα μεγάλα πλεονεκτήματα της παρέμβασης μέσα στο σχολείο είναι ότι ο καθηγητής ΣΕΠ είναι μέρος του συστήματος όπως και ο μαθητής και αντιμετωπίζεται σαν κάτι γνώσιμο και οικείο αφενός και αφετέρου ότι η δουλειά του μέσα στο σχολείο μπορεί να έχει όση διάρκεια απαιτείται.

Γ. Πλαίσιο Αρχών Σχεδίου Δράσης

Η εξέταση των συνθηκών στο σχολείο και στη τάξη μας προετοίμασε για να μπορούσαμε να καθορίσουμε αφενός το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να αναπτυχθεί όλο το σχέδιο-πρόγραμμα και αφετέρου να εντοπίσουμε όλους εκείνους τους παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Θα προσπαθήσουμε εδώ να σκιαγραφήσουμε το πλαίσιο και τους παράγοντες.

– Το πρόγραμμα αυτό πρέπει να είναι ελκυστικό για τους μαθητές. Τόσο ο στόχος του προγράμματος όσο και όλα τα επιμέρους στοιχεία του πρέπει να έχουν κάποιο νόημα για αυτούς, για τη μελλοντική τους ζωή αλλά και για τις ανάγκες που έχουν τώρα. Πρέπει στις διάφορες φάσεις αλλά και στα στάδια εξέλιξης του προγράμματος, να υπάρχουν εκείνοι τα κίνητρα, που θα τον ωθούν να ενδιαφερθεί για

τη συνέχιση της προσπάθειας του.

— Μέσα απο το πρόγραμμα πρέπει να βοηθηθεί να οδηγηθεί σ' ένα ορατό και χειροπιαστό αποτέλεσμα, π.χ. τη δημιουργία ενός φακέλλου πληροφόρησης. Αυτό το προϊόν της δουλειάς του πρέπει να αποτυπώνει την ποιότητα της προσπάθειας που κατέβαλε. Το αποτέλεσμα αυτό πρέπει επίσης να έχει νόημα ως προς τη χρησιμότητα του και ως προς τη χρήση του.

— Το πρόγραμμα πρέπει να του δίνει την ευκαιρία να εφαρμόσει μ' ένα τρόπο συστηματικό, όλα όσο έχει μάθει θεωρητικά για τη λειτουργία της πληροφόρησης. Συγχρόνως πρέπει να νιώσει ότι μέσα απ' αυτή τη προσπάθεια κατακτά καλύτερη ποιότητα σε απαντήσεις ερωτημάτων και προβληματισμών αλλά και σε λύσεις διλημάτων.

— Επίσης πρέπει να μπορέσει να παρακολουθηθεί ένα τρόπο συστηματικής και δομημένης οργάνωσης και εκμετάλλευσης επιμέρους εργαλείων πληροφόρησης όπως επαγγ. μονογραφίες ή ερωτηματολόγια κ.α για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου.

Ο μαθητής πρέπει να βιώσει μιά εμπειρία μετάβασης απο τη θεωρία στη πράξη δηλ. να διαπιστώσει πώς θεωρητικές προσεγγίσεις και σχεδιασμοί μπορούν να μετασχηματίζονται σε δράση.

Πρέπει επίσης να του δίδεται η ευκαιρία να εντάσσει και να συνδέει μ' ένα τρόπο λειτουργικό την κατάλληλη χρονική στιγμή, τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση που έχει δημιουργηθεί απο την εφαρμογή των εννοιών του Α.Π. ΣΕΠ, στη ροή και στη φυσική εξέλιξη του σχεδίου δραστηριοποίησης.

Τέλος πρέπει να εννοήσει ότι όλο αυτό το πρόγραμμα δεν είναι παρά μια πολύπλοκη άσκηση, η οποία όμως τελικά ανάγεται σε εργαλείο και μέσο χρήσιμο για την συνεχή διερεύνηση του μαθητή για θέ-

ματα πληροφόρησης.

Πρέπει να του δοθεί η δυνατότητα να εργασθεί μαζί με άλλους συμμαθητές του σε ομάδα κοινών ενδιαφερόντων, όπου θα βιώσει την εμπειρία της συνεργασίας, της αλληλοενημέρωσης και της σύμπραξης προς ένα κοινό στόχο.

Το πλαίσιο του προγράμματος θα ήταν ελλειπές, εαν δεν επισημαίναμε τα δευτερογενή αποτελέσματα μιας τέτοιας προσπάθειας. Εννοούμε τη δυνατότητα που ανοίγεται στον μαθητή μέσα απ' αυτή την εμπειρία να κάνει διαπιστώσεις και παρατηρήσεις για τον ίδιο του τον εαυτό και το περιβάλλον. Δυνατότητα που έχει σχέση με το ότι θα δει τον εαυτό του σε νέους ρόλους, μέσα απο νέες σχέσεις και σε πρωτόγνωρες ή σε πρωτότιμες καταστάσεις και συνθήκες, που έχουν σχέση περισσότερο με την ζωή μετά το σχολείο παρά με τη σχολική που ζει τώρα.

Πρέπει να του δοθεί η ευκαιρία να γνωρίσει πρόσωπα-επαγγελματίες και χώρους εργασίας που δεν θα είχε αλλιώς ούτε την ευκαιρία ούτε τη δυνατότητα να προσεγγίσει.

Α. Η Εφαρμογή του Προγράμματος

Όλος αυτός ο προβληματισμός, όλες οι υποθέσεις που έγιναν και τα συμπεράσματα που βγήκαν είναι μιά προσέγγιση εντελώς προσωπική. Γι' αυτό είναι βέβαιο ότι θα υπάρξουν και άλλοι τρόποι επίλυσης των προβλημάτων τα οποία παρουσιάζονται, που ίσως τους ανακαλύψουμε αργότερα είναι επίσης βέβαιο ότι όλη αυτή η πρόταση επιδέχεται βελτιώσεις. Η εφαρμογή και η εξέλιξη και άλλων θεμάτων στο θεσμό του ΣΕΠ σίγουρα θα μας φέρει μπροστά σε νέα διλήμματα αλλά και σε νέες λύσεις.

Η διάθεση μου να μοιρασθώ τον προ-

βληματισμό μου αλλά και την εμπειρία ενός τέτοιου προγράμματος ώστε να υπάρχουν και άλλοι για να κρίνουν, μ' έκανε να ζητήσω τη συνεργασία και των υπολοίπων συναδέλφων του Πειραιά.

Η συνεργασία έγινε δυνατή στο πλαίσιο της συναδέλφου Κας Καρακατσάνη Ειρήνης.

Τα αρχικά σχέδια του προγράμματος μέσα από τη συνεργασία πήραν τελική μορφή στο «πειραματικό πρόγραμμα εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης» που κατατίθεται αμέσως μετά.

Η εμπειρία της εφαρμογής είναι πλούσια και μπορεί να οδηγήσει σε ποικίλα και ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Οι διαπιστώσεις που ακολουθούν είναι προϊόν προσωπικών εκτιμήσεων. Οι εκτιμήσεις αυτές διαμορφώθηκαν μέσα από την εμπλοκή και την παρατήρηση αλλά και από ερωτηματολογία που προσπάθησαν υποτυπωδώς να συλλέξουν απόψεις των μαθητών. Επιπλέον όλη αυτή η προσέγγιση έγινε και από τη πλευρά του υπεύθυνου ΣΕΠ και από τη πλευρά του καθηγητή ΣΕΠ επειδή είχα την ευκαιρία να εφαρμόσω το πρόγραμμα στο 1ο Λ. Μοσχάτου όπου εφαρμόζω το ΣΕΠ.

α) Διαπιστώσεις σχετικά με την εμπλοκή των σχολείων και στατιστικά στοιχεία από την εφαρμογή του προγράμματος:

Στο πρόγραμμα πήραν μέρος 3 σχολεία του Πειραιά, 3 Λύκεια της Καλλιθέας, 2 Λύκεια του Μοσχάτου και 3 Λύκεια της Ν. Σμύρνης.

Συντέλεσαν με την εργασία τους 18 καθηγητές ΣΕΠ εκ των οποίων μάλιστα οι 5 εφάρμοσαν τον θεσμό πρώτη φορά. Στο πρόγραμμα ενεπλάκησαν περισσότεροι από 1000 μαθητές. Δημιουργήθηκαν περισσότερες από 151 ομάδες μαθητών κοινών ενδιαφερόντων και αντίστοιχα φάκελλοι επαγγελμάτων. Ο απαιτούμενος χρόνος εκπόνησης του προγράμματος εί-

ναι τουλάχιστον 4 εβδομάδες (για τα σχολεία).

Και ο απαιτούμενος χρόνος στήριξης και παρακολούθησης κάθε καθηγητή που εμπλέκεται, είναι τουλάχιστον 2 επισκέψεις εκ μέρους του υπεύθυνου ΣΕΠ.

— Οι παράγοντες που καθόρισαν την εμπλοκή ή όχι του σχολείου καθώς και την ποιότητα αυτής της εμπλοκής είναι: Ο τρόπος που έγινε η παρουσίαση του προγράμματος τόσο στους καθηγητές ΣΕΠ όσο και στους Δ/ντές.

Ο τρόπος που αντιμετωπίζει τον θεσμό του ΣΕΠ ο Δ/ντής κάθε Σχολείου. Η παράδοση που έχει καθιερωθεί στο σχολείο για την αντιμετώπιση τέτοιων εκδηλώσεων και βέβαια ο καθηγητής ΣΕΠ μέσα από τον τρόπο που βλέπει την λειτουργία του γενικά στο σχολείο αλλά και ειδικά στο ΣΕΠ.

Οι εργασίες των μαθητών παρουσιάζουν την γνωστή ποιοτική ποικιλία που παρουσιάζει κάθε εργασία στο ελληνικό σχολείο, εν τούτοις μερικές απ' αυτές είναι ξεχωριστές και ο μέσος όρος των εργασιών ξεπερνά τα προσδοκώμενα ποιοτικά αποτελέσματα.

Σε σχολεία όπου τα παιδιά δεν είχαν συνηθίσει σε τέτοιου είδους δημιουργική εργασία, οι μαθητές τον πρώτο καιρό στενοχωρήθηκαν, πιέστηκαν. Στη συνέχεια μόλις μπήκαν στο πνεύμα της μεθόδου, ενεργοποιήθηκαν αποτελεσματικά, γρήγορα και η ποιότητα της δουλειάς τους άλαξε αλματωδώς.

Διαπιστώσεις και προβληματισμοί για τη τριήμερη συνάντηση διαφορετικών σχολείων. Δημιουργήθηκε ανταγωνισμός με την προσδοκία της συνάντησης διαφορετικών σχολείων και αρκετοί καθηγητές καλλιέργησαν τον ανταγωνισμό για να κινητοποιήσουν τα παιδιά ή για να έχουν καλύτερα ποιοτικά αποτελέσματα. Όμως το βασικό κίνητρο που λειτούργησε και ενεργοποίησε στην αρχή τους μαθητές

ήταν η προοπτική της ομαδικής εργασίας.

Οι μαθητές που είχαν εργασθεί στη φάση της προετοιμασίας είχαν δημιουργήσει υψηλές προσδοκίες για τη συνάντηση των διαφορετικών σχολείων, είχαν απαιτήσει, έκαναν αξιόπιστη κριτική και στήριξαν τις εργασίες της ομάδας. Το αντίθετο βέβαια παρατηρήθηκε για τους μαθητές, ευτυχώς λίγους, που δεν είχαν εμπλακεί ενεργητικά στο πρόγραμμα.

Οι περισσότεροι εξ άλλου μαθητές που επέλεξαν κάποιο θέμα ορμώνοντο από ενδιαφέρον ή έστω απλή περιέργεια, μετά την ενεργητική εμπλοκή τους, ομολογούν ότι η παρούσα εργασία, τους δημιούργησε μια εντελώς καινούργια σχέση με το επάγγελμα.

Η κριτική σχετικά με την τριήμερη συνάντηση ήταν θετική. Οι στόχοι της συνάντησης, όπως προκύπτει από τις αξιολογήσεις των μαθητών, κατά ένα μεγάλο ποσοστό ετετεύχθησαν. Την ποιότητα εργασιών των μαθητών κατά τη συνάντηση διαμόρφωσαν παράγοντες που μπορούν να ελέγχονται. Αυτοί οι παράγοντες έχουν σχέση με τη σύνθεση της ομάδας των μαθητών, με το κατά πόσο οι εργασίες τους αναφέρονται σ' ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ή σε συγκεκριμένα επαγγέλματα, η διαμόρφωση του διατιθέμενου χώρου εργασίας της ομάδας και ο διατιθέμενος χρόνος.

Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι για τις εργασίες της δεύτερης φάσης της συνάντησης. (Η δεύτερη φάση της τριήμερης συνάντησης προέβλεπε παρουσίαση των εργασιών της κάθε ομάδας, σ' όλες τις υπόλοιπες ομάδες. Η παρουσίαση γινόταν σε αμφιθέατρο και οι ομάδες ήταν μικτές, δηλ. οι μαθητές προερχόντουσαν από τα διαφορετικά σχολεία που είχαν προσκληθεί εκείνη την ημέρα στη τριήμερη συνάντηση. Η πρώτη φάση προέβλεπε συζήτηση-συνεργασία των μικτών ομάδων των διαφορετικών σχολείων γύρω από την κοινή ομάδα επαγγελματιών με την οποία είχαν εργασθεί).

Το να παρουσιάσουν την δουλειά τους και τις απόψεις τους ή τις απόψεις της ομάδας τους σ' ένα μεγάλο ακροατήριο, πρέπει να ήταν πολύ ελκυστικό, να δικαιώσει τους κόπους τους και να επιβράβευσε κατά κάποιο τρόπο όλη τη καλή τους διάθεση και διαθεσιμότητα.

Διαπιστώσεις και προβληματισμοί για όλο το πρόγραμμα.

Από τις αξιολογήσεις των μαθητών φάνηκε ότι ιδιαίτερα τους γοήτευσε η δημιουργικότητα κατά την ομαδική εργασία. Η συνεργασία, ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός, η κατανομή εργασιών και αρμοδιοτήτων, η ανάγκη συντονισμού, η ανάληψη ευθύνης απέναντι στα άλλα μέλη της ομάδας, πρέπει να ήταν στοιχεία που ένωσαν τους μαθητές, δημιούργησαν συγανήσεις και άλλα έντονα συναισθήματα, σχέσεις εμπειρίας και βιώματα.

Η ευκαιρία που παρουσιάστηκε να συναντήσουν και να συνομιλήσουν με κάποιους επώνυμους, με άλλους που θεωρούσαν σπουδαίους και αιρόσιτους δημιουργήσε την αναμενόμενη κοινωνική υπέρβαση. Πράγματι, μέσα από αλληλοσυγκρουόμενες πληροφορίες, και ανάμεσα από επάλληλες διαβεβαιώσεις και διαψεύσεις προηγούμενων απόψεων ή θέσεων, τα παιδιά κατάφεραν να εισχωρήσουν αρκετά βαθιά σε μια κοινωνική πραγματικότητα, που στη πλειονότητα τους γνώριζαν μόνο μέσα από τις δυνατότητες που τους έδινε η εντός των τοιχών του σχολείου και της οικογένειας γνώση. Μ' αυτή την δραστηριότητα, μ' αυτή την εμπλοκή άνοιξαν την πόρτα του σχολείου στη κοινότητα. Και αυτό το άνοιγμα έγινε με διάθεση κριτική. Πράγματι προσπάθησαν να κάνουν διασταύρωση των πληροφοριών των διαφορετικών πηγών, και αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πηγών και των συνομιλητών που προσέγγισαν.

Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν

θέμα κοντά στα ενδιαφέροντα τους και όπως ομολογούν, κατά την εκπόνηση της εργασίας τους είχαν την ευκαιρία, μέσα απο τις καινούργιες εμπειρίες που έζησαν να κάνουν μια διαφορετική αντίληψη και γνωριμία του είδους του εαυτού.

Είναι σίγουρο ότι μέσα απ' αυτό το

πρόγραμμα οι μαθητές είχαν την ευκαιρία όχι μόνο να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, αλλά να προχωρήσουν ποιοτικά προς την κατάκτηση που δημιουργεί το βίωμα, η προσωπική εμπλοκή και η εμπειρία.

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993, σσ. 88-95

Ειρήνη Καρακατσάνη & Μαντώ Μήλιου*

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΟΡΘΩΣΗΣ

Οι μαθητές του λυκείου συλλέγουν, επεξεργάζονται, και ανταλλάσσουν πληροφορίες για τις σπουδές και τα επαγγέλματα.

Στόχος. Να μάθουν οι μαθητές να συλλέγουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες που αφορούν τις σπουδές και τα επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν και να εμπλακούν σε διαδικασίες αλληλοενημέρωσης με άλλους μαθητές και γονείς.

Σχεδιασμός. Το πρόγραμμα θα εξελιχθεί σε τρεις φάσεις, τις εξής:

- 1η Φάση της προετοιμασίας
- 2η Φάση της υλοποίησης
- 3η Φάση της αξιολόγησης

1η Φάση. Προετοιμασίας

Οι μαθητές εργάζονται με την καθοδήγηση του καθηγητή ΣΕΠ για την συλλογή και την επεξεργασία πληροφοριακού υλικού για να δημιουργήσουν φάκελο πληροφόρησης για σπουδές και επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν.

(Μέχρι τις 9 Απριλίου πρέπει τα σχολεία να έχουν τελειώσει αυτή την φάση και να αποστείλουν αντίγραφα των φακέλων στο γραφείο υπευθύνων ΣΕΠ)

2η Φάση. Υλοποίησης

1) Ημέρα επαγγελματικής και εκπαιδευτικής πληροφόρησης στο σχολείο. (μέχρι 12 Μαΐου)

2) Παρουσίαση του πληροφοριακού υλικού σε τρίτημερη συνάντηση των συμμετεχόντων σχολείων. (μαθητές, καθηγητές, γονείς με τους μαθητές, καθηγητές, γονείς άλλων σχολείων, 14, 15, 16 Μαΐου)

3η Φάση. Αξιολόγησης

Αξιολόγηση της όλης προσπάθειας, όπως εξελίχθηκε στις διάφορες φάσεις. (Σύνθεση των αξιολογήσεων των μαθητών από τους καθηγητές και τους μαθητές που ενεπλάκησαν και αποστολή μέχρι 10 Ιουνίου στο γραφείο υπευθύνων ΣΕΠ μιας σύνθεσης αξιολόγησης ανά τμήμα.

Επί μέρους στόχοι

1) Να εξασκηθούν οι μαθητές να συλλέγουν πληροφορίες για σπουδές και επαγγέλματα έχοντας αφηγηρία τα ενδιαφέροντά τους.

2) Να προσεγγίσουν με τρόπο ενεργητικό και κριτικό την πληροφόρηση του περιβάλλοντός τους.

3) Να εφαρμόζουν στην πράξη αρχές και κανόνες της λειτουργίας της πληροφόρησης όπως τους γνώρισαν στα πλαίσια του ΣΕΠ.

4) Να ενθαρρυνθούν στην κατάκτηση των μέσων και των τρόπων που οδηγούν στην υπεύθυνη πληροφόρηση για κάθε προσωπική τους ανάγκη.

5) Να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να πλησιάζουν χώρους ή πρόσωπα για να συλλέξουν τις πληροφορίες που ενδεχομένως δεν είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν διαφορετικά.

6) Να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους, προκειμένου να φθάσουν σε δημιουργικά αποτελέσματα.

7) Να εξασκηθούν ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες οργάνωσης, ταξινόμησης και παρουσίασης υλικού πληροφόρησης.

8) Να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να επιδείξουν το έργο τους στους άλλους.

9) Να εμπλακούν σε διαδικασίες διερεύνη-

* Υπεύθυνες ΣΕΠ Πειραιά.

9) Να εμπλακούν σε διαδικασίες διερεύνησης, ενεργοποίησης, αξιολόγησης προσωπικής και συλλογικής δουλειάς.

Οδηγίες

Α' Φάση: προετοιμασία

1η και 2η διδακτική ώρα: Ο καθηγητής εφαρμόζει την 3η ενότητα ακολουθώντας τη μεθόδευση του Αναλυτικού. Μετά την ευαισθητοποίηση των μαθητών για θέματα που έχουν σχέση με προσωπικές ανάγκες και προσωπικούς τρόπους δράσης (θέλω, μ' αρέσει, μπορώ, σκοπεύω, θα προσπαθήσω) ο καθηγητής προτείνει ένα τρόπο δράσης μέσα στο αυτό το πρόγραμμα.

Παρουσιάζει λοιπόν το πρόγραμμα και αναλύει τους στόχους. Στο τέλος ο καθηγητής προτείνει στους μαθητές να σκεφτούν με τι θα ήθελαν να ασχοληθούν και με ποιούς συμμαθητές τους να συμπράξουν. Τις τελικές τους προτιμήσεις θα τις δηλώσουν στο τέλος της τρίτης διδακτικής ώρας.

3η διδακτική ώρα: Ευαισθητοποιούνται οι μαθητές σε θέματα αξιών και διλημμάτων που έχουν σχέση με την απόφαση (ενότητες 5η και 6η του Αναλυτικού προγράμματος), κατατίθενται οι δηλώσεις και συγκροτούνται οι ομάδες.

Σημ.: Δεν αποκλείονται και μεμονωμένες προσπάθειες μαθητών.

4η διδακτική ώρα: Ο καθηγητής ενημερώνει τους μαθητές για το υλικό που θα περιέχει ο φάκελλος. Δηλ.:

- Συνεντεύξεις από επαγγελματίες του χώρου που ενδιαφέρει την ομάδα.

- Επαγγελματικές μονογραφίες και συνθέσεις επαγγελματικών μονογραφιών.

- Σχετικά άρθρα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο.

- Μικρές εμπειρικές έρευνες για μια πρώτη γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας.

- Διερεύνηση του τρόπου παρουσίασης σχετικών μικρών αγγελιών εργασίας στον τύπο.

- Φωτογραφικό υλικό - αφίσες - κολάζ - διαγράμματα.

- Υλικό σχετικό με τα εκπαιδευτικά ιδρύ-

ματα και τις σπουδές.

— Εκθέσεις ή μαρτυρίες γραπτές από τη συνεργασία με σπουδαστές, εκπαιδευτικό και διδακτικό προσωπικό.

Στη συνέχεια οι μαθητές εργάζονται στις ομάδες που έχουν σχηματισθεί για να:

- α) Καθορίσουν το θέμα που θα ερευνήσουν στην ομάδα καθώς και τη μέθοδο εργασίας που θ' ακολουθήσουν

- β) Να κατανεύουν τις επί μέρους εργασίες μεταξύ τους.

5η διδακτική ώρα: Αναπτύσσονται η 7η και 10η ενότητα με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα πληροφόρησης και γίνεται προσπάθεια να μάθουν να τηρούν κριτική στάση στη πληροφόρηση.

Εφαρμογή των ανωτέρω γίνεται κατά την επεξεργασία του υλικού των φακέλων.

6η διδακτική ώρα (ενότητες αναλυτικού προγρ. 13, 14, 15)

Ευαισθητοποιούνται οι μαθητές για την ενεργοποίησή τους στο θέμα της συνέντευξης επαγγελματία και για τη σύνταξη επαγγελματικής μονογραφίας. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν το υλικό στήριξης που επισυνάπτεται καθώς και μονογραφίες του οδηγού επαγγελματιών και φυλλαδίων οδηγών επαγγελματιών (Μηχανολογικά, Γεωργικά, Τουριστικά)

7η διδακτική ώρα (ενότητες αναλυτικών προγρ. 11 και 12) μετά την ευαισθητοποίησή τους στη τάξη οι μαθητές ενθαρρύνονται να ερευνήσουν τα θέματα των σπουδών και των διεξόδων με:

- Επισκέψεις σε εκπαιδευτικά ιδρύματα.

- Συνομιλίες και ανταλλαγή απόψεων με σπουδαστές φοιτητές.

- Συγκέντρωση υλικού (πηγές: οδηγοί σπουδών εκπ. ιδρ. και φυλλάδια, οδηγοί σπουδών τεύχος β', τόμος I και II του ΟΕΒΔ)

- δημοσιεύσεις στο τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο.

Ο χρόνος που απομένει διατίθεται για την επεξεργασία, μορφοποίηση, οργάνωση, ταξινόμηση και τελική παρουσίαση του υλικού στους φακέλους της ομάδας.

Τέλος φάσης προετοιμασίας.

β. Φάση Υλοποίησης

1) Ημέρα επαγγελματικής και εκπαιδευτικής πληροφόρησης στο σχολείο.

Ο τρόπος οργάνωσης αυτής της ημέρας θα εξαρτηθεί από τις δυνατότητες της εκπροσώπησης των τμημάτων. Δηλαδή από τον αριθμό των μαθητών και των τμημάτων που ενεπλάκησαν, από την ποσότητα του υλικού και από τις ανάγκες παρουσίασής του. Οι μαθητές των ομάδων που εργάστηκαν εξηγούν, ενημερώνουν, πληροφορούν, ανταλλάσσουν απόψεις με τους μαθητές του σχολείου για κάθε βίωμα και εμπειρία που έζησαν στα πλαίσια του προγράμματος.

Αυτή την ημέρα οι μαθητές πρέπει να έχουν την ικανοποίηση της παρουσίασής της δικής τους εργασίας και της δημιουργικής επικοινωνίας με τους άλλους.

Όλοι, αυτήν την ημέρα, πρέπει να επωφεληθούν, αφενός επιδεικνύοντας τη δική τους δουλειά αλλά και συγχρόνως παίρνοντας πληροφορίες από την δουλειά των άλλων.

Σ' αυτή την ημέρα μπορούν να παρίστανται γονείς - επαγγελματίες, σπουδαστές ή φοιτητές που ενεπλάκησαν στην προετοιμασία και μπορούν να προσφέρουν κάτι την ημέρα της παρουσίασής.

Σημείωση: Μετά την ημέρα επαγγελματικής και εκπαιδευτικής πληροφόρησης το υλικό των φακέλλων φυλάσσεται στο αρχείο του σχολείου, ώστε με την επανάληψη, κάθε σχολική χρονιά να τροφοδοτούνται και να εμπλουτίζονται οι φάκελλοι σπουδών και επαγγελμάτων του σχολείου. Οι μαθητές εφόσον επιθυμούν μπορούν να κάνουν αντίγραφα των εργασιών για προσωπική τους χρήση. Τέλος το υλικό αυτό του αρχείου θα παρουσιασθεί και στην τριήμερη συνάντηση.

2) τριήμερη συνάντηση των συμμετεχόντων σχολείων (μαθητών, καθηγητών, γονέων)

Το υλικό των σχολείων θα έχει φθάσει στο γραφείο υπευθύνων ΣΕΠ μέχρι τις 9 Απριλίου.

Οι υπεύθυνοι ΣΕΠ αναλαμβάνουν την ευθύνη οργάνωσης και παρουσίασης του τριήμερου (13, 14, 15 Μαΐου).

Θα ακολουθήσουν οδηγίες για τον τρόπο εκπροσώπησης, παρουσίασης και συμμετοχής των σχολείων.

Γ. Φάση Αξιολόγησης

Οι μαθητές, σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες που ακολουθούν, σ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος κρατούν σημειώσεις και κάνουν παρατηρήσεις για τις γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες που αποκτούν καθώς και για τον τρόπο που λειτουργούν ως προς την ομάδα.

Η ίδια η ομάδα θα αξιολογήσει επίσης τον τρόπο που λειτούργησε σ' όλες τις φάσεις του προγράμματος.

Μετά το τέλος του προγράμματος πρέπει να γίνει η αξιολόγηση μέσα σε κάθε τμήμα.

Οι μαθητές έχουν συντάξει προσωπική έκθεση αξιολόγησης. Η τάξη με τη βοήθεια του καθηγητή και των προσωπικών αξιολογήσεων των μαθητών εργάζεται για να δημιουργήσει μια συγκεντρωτική έκθεση που θα αποτυπώσει κατά το δυνατόν τη συνολική αξιολόγηση του τμήματος.

Ο καθηγητής συντάσσει αξιολογική έκθεση που αφορά τις δικές του εκτιμήσεις. Οι συγκεντρωτικές εκθέσεις των τμημάτων και αξιολογικές εκθέσεις των καθηγητών πρέπει να έχουν αποσταλεί στο γραφείο υπευθύνων ΣΕΠ μέχρι τις 10 Ιουνίου.

Πρακτικές οδηγίες

1. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στο θέμα της αυτοδέσμευσης που μπορεί να δημιουργηθεί εκ μέρους κάποιων μαθητών σε σχέση με τα επαγγέλματα που θα μελετήσουν. Πρέπει με κάθε ευκαιρία να τους εξηγείται ότι το πρόγραμμα αυτό είναι μιά άσκηση, μιά πρώτη προετοιμασία, ενόψει τελικών αποφάσεων που θα πάρουν τα επόμενα δύο χρόνια. Πρέπει επίσης να συζητηθεί το θέμα της αλλαγής κάποιων δεδομένων που μπορούν να συμβούν τα επόμενα δύο χρόνια, άρα και αλλαγή επιλογών για σπουδές και επαγγέλματα.

2. Για να διαφυλαχθεί η ποιότητα της εργασίας των μαθητών, καλό είναι κάθε ομάδα να δημιουργήσει ένα με δύο φακέλους επαγγελμάτων. Τα άλλα επαγγέλματα που θα προσελκύσουν τα ενδιαφέροντα της ομάδας, θα εξετασθούν προφορικά ή μπορούν να γίνουν ατομικές εργασίες πέρα από τα χρονικά δεδομένα

της ομάδας.

3. Οι μαθητές πρέπει να ετοιμάσουν δύο αντίγραφα φακέλων για κάθε περίπτωση. Ο πρώτος φάκελος θα χρησιμοποιηθεί την ημέρα σπουδαστικής και επαγγελματικής πληροφόρησης ενώ ο δεύτερος θα σταλεί στο γραφείο υπευθύνων ΣΕΠ. Κάθε μαθητής εξάλλου μπορεί να δημιουργήσει δικό του προσωπικό φάκελο, για δική του χρήση.

4. Στη 1η και 2η διδακτική ώρα δίδονται τα φύλλα μαθητή 1 και 2 καθώς και φωτοτυπία των στόχων του προγράμματος αφού βέβαια γίνει η συζήτηση στη τάξη.

5. Στη 5η διδακτική ώρα δίδεται το φύλλο μαθητή αρ. 3 για να βοηθήσει μαζί με τις ενότητες 7 και 10 στην άσκηση των μαθητών να ελέγχουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες.

6. Στην 6η διδακτική ενότητα δίδονται τα φύλλα μαθητή 4 και 5. Το φύλλο μαθητή αρ. 4 θα βοηθήσει τα παιδιά να εντοπίσουν μ' ένα τρόπο συστηματικό όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για μία πλήρη διερεύνηση κάθε επαγγέλματος, ενώ το φύλλο μαθητή αρ. 5 αποτελεί ένα παράδειγμα ερωματολογίου για τη συνέντευξη με επαγγελματία. Το παράδειγμα ερωτημ. μπορεί να αλλάξει και να εμπλουτισθεί ανάλογα με τις ανάγκες και απαιτήσεις του επαγγέλματος που εξετάζεται. Το υλικό στήριξης των φύλλων 4 και 5, μαζί με τις ενότητες 13, 14 και 15, καλύπτει κάθε ανάγκη των μαθητών για τη σύνθεση των επαγγελματικών μονογραφιών.

7. Στη Φάση αξιολόγησης, όταν οι μαθητές εργάζονται για τη τελική σύνθεση της αξιολόγησης του τμήματος, καλό είναι για τον καλύτερο χειρισμό του προβληματισμού που περιέχεται στις ερωτήσεις 10, 11, 12, 13 και 14 του φύλλου μαθητού αρ.1, να χρησιμοποιηθεί σαν υλικό στήριξης, το περιεχόμενο των ενότητων 1, 2, 8, 9 και 9 του αναλυτικού προγράμματος.

8. Η ποιότητα του περιεχομένου των εργασιών των μαθητών στους φακέλους, εξαρτάται σε μεγάλο ποσοστό από την αξιοποίηση των στόχων των ενότητων του αναλυτικού προγράμματος της Α' λυκείου. Έτσι κατά την επεξεργασία κάθε στόχου, κάθε ενότητας που προτείνεται, να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή κ' έμφα-

ση στα στοιχεία εκείνα ή στα φαινόμενα εκείνα, που θα μας βοηθήσουν περισσότερο στην υποστήριξη του πειραματικού προγράμματος δράσης.

9. Σημαντικές ημερομηνίες

9 Απριλίου 1993. Τέλος φάσης προετοιμασίας. Αποστολή αντιγράφων των φακέλων στο γραφείο υπευθύνων ΣΕΠ.

12 Μαΐου 1993. Τελευταία ημερομηνία πραγματοποίησης της ημέρας επαγγελματικής και εκπαιδευτικής πληροφόρησης στο σχολείο.

14, 15, 16 Μαΐου 1993. Τριήμερη συνάντηση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα σχολείων.

10 Ιουνίου 1993. Επιστροφή των αξιολογήσεων των τμημάτων και των καθηγητών.

Φύλλο μαθητή 1

Οδηγίες για το μαθητή, για την αξιολόγηση της εμπλοκής του σε κάθε φάση του προγράμματος.

Ο μαθητής έχει υπόψη του το παρόν ερωτηματολόγιο, κρατά σημειώσεις και παρατηρήσεις και στο τέλος συνθέτει προσωπική έκθεση γύρω απ' όλη την εμπειρία του.

Η έκθεση αυτή θα χρησιμοποιηθεί και την ημέρα αξιολόγησης στη τάξη.

1) Από την εμπλοκή σου στο πρόγραμμα έμαθες πως να συλλέγεις και πως να επεξεργάζεσαι πληροφορίες που σου χρειάζονται. (θέματα: πηγών, εγκυρότητας, διασταύρωσης, επικαιρότητας κ.τ.λ.)

2) Η εμπλοκή σου σε βοήθησε να εντοπίσεις σαφέστερα κάποια από τα ενδιαφέροντά σου ή να ανακαλύψεις κάποια καινούργια;

3) Τι είδους εμπειρία αποκόμισες από την επαφή σου με την εξωσχολική πραγματικότητα, κατά τη συλλογή πληροφοριών;

4) Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν για σένα να τηρήσεις τις αρχές και τους κανόνες λειτουργίας της αντικειμενικής πληροφόρησης;

5) Είχες την ευκαιρία να προσπελάσεις χώρους εργασίας και να πλησιάσεις πρόσωπα που δεν είχες διαφορετικά τη δυνατότητα να το κάνεις; ποιούς;

6) Πόσο πιά εύκολο είναι τώρα για σένα να συγκεντρώνεις τις πληροφορίες που σου χρειάζονται; που σε οδηγεί αυτή η εμπειρία σου;

7) Πώς αισθάνθηκες, τι έμαθες από τη συλ-

λογική αυτή δουλειά; θα μπορούσες μόνος να κάνεις κάτι ανάλογο;

8) Τι είδους δεξιότητες νομίζεις ότι είχες την ευκαιρία να αναπτύξεις;

9) Ποιά σημασία και νόημα είχε για σένα η ημέρα εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης στο σχολείο; πώς αισθάνθηκες;

10) Τι γνώρισες για τον εαυτόν σου μέσα από την εμπειρία της εμπλοκής σου στο πρόγραμμα;

11) Πώς λειτούργησες στην ομάδα;

12) Ποιά θετικά στοιχεία του εαυτού σου, είχες την ευκαιρία να εντοπίσεις μέσα απ' αυτή την εμπειρία.

13) Ποιά χαρακτηριστικά του εαυτού σου διαπίστωσες ότι έχουν κάποια μονιμότητα και σταθερότητα και ποιά ότι αλλάζουν ή εξελίσσονται

14) Αυτά που έμαθες και αυτά που έζησες μέσα απ' αυτό το πρόγραμμα σου επιτρέπουν να σχεδιάσεις το επαγγελματικό σου μέλλον με όσο γίνεται πλατύτερη προοπτική; ποιά είναι αυτή;

Φύλλο μαθητή αρ. 2

A. Οδηγίες για το περιεχόμενο του φακέλου πληροφόρησης για σπουδές και επαγγέλματα.

B. Οδηγίες για την επιλογή του θέματος και του τρόπου προσέγγισής του.

A. Το υλικό που θα περιέχει ο φάκελος μπορεί να είναι

— Συνεντεύξεις από επαγγελματίες του χώρου που ενδιαφέρει την ομάδα.

— Επαγγελματικές μονογραφίες ή συνθέσεις επαγγελματικών μονογραφιών.

— Σχετικά άρθρα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο.

— Μικρές εμπειρικές έρευνες ή μελέτες για την πρώτη γνωριμία με τον κόσμο της εργασίας.

— Διερεύνηση του τρόπου παρουσίασης σχετιζών μικρών αγγελιών εργασίας στον τύπο.

— Φωτογραφικό υλικό - αφίσες - κολάζ - διαγράμματα

— Υλικό σχετικό με τα εκπαιδευτικά ιδρύ-

ματα και τις σπουδές.

— εκθέσεις ή γραπτές μαρτυρίες από τη συνεργασία με σπουδαστές, εκπαιδευτικό και διδακτικό προσωπικό.

B. Οι μαθητές ξεκινούν από ένα γενικό θέμα που θα τους ενδιέφερε και με αφετηρία αυτό, ανιχνεύουν τομείς του θέματος σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Στη συνέχεια μελετούν τον εργασιακό χώρο, τα επαγγέλματα που ασκούνται και τις σπουδές που απαιτούνται.

Επιλέγουν τέλος για επεξεργασία τα επαγγέλματα που τους ενδιαφέρουν. Για κάθε επάγγελμα δημιουργείται ξεχωριστός φάκελος.

Η ομάδα επιπλέον μπορεί να δημιουργήσει, εάν τούτο είναι δυνατόν, ξεχωριστό φάκελλο από την ανίχνευση τομέων του θέματος και από τη γενική μελέτη του εργασιακού χώρου.

Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικά γενικά θέματα:

1) Αεροπλάνο

2) Μ.Μ.Ε.

3) Λιμάνι

4) Ένδυμα

5) Διακόσμηση

6) Ρομποτική

7) Βιβλίο

8) Στρατός

9) Ηλεκτρισμός

10) Διαφήμιση

11) Δικαιοσύνη

12) Εγκληματικότητα

13) Υγεία

14) Διπλωματία κ.α

Στη μελέτη του εργασιακού χώρου οι μαθητές εκτός από τον εντοπισμό των επαγγελμάτων που εμπλέκονται και των απαραίτητων σπουδών μπορούν να διερευνήσουν και τα εξής θέματα:

α) Μεταβολές που συνετελέσθηκαν στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο και στα επαγγέλματα λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας και στις επιστήμες.

β) Ο ρόλος του γεωγραφικού χώρου και της οικονομικής ανάπτυξης στη διαμόρφωση της απασχόλησης στο συγκεκριμένο χώρο.

Φύλλο μαθητή αρ. 3

Οδηγίες στο μαθητή για να μπορεί να γνω-

ρίσει ουσιαστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη πληρότητα και την ποιότητα της πληροφόρησής του.

Για να αναπτύξει ο κάθε μαθητής κριτική στάση απέναντι στη πληροφόρηση και για να μπορεί να επεξεργασθεί σωστά τις πληροφορίες που θα συλλέξει μέσα απ' το πρόγραμμα, πρέπει να γνωρίζει τα εξής:

1. Το πρόβλημα της υποκειμενικότητας κατά τη μετάδοση πληροφοριών. Τα αίτια της υποκειμενικότητας, εάν δεν γίνεται από πρόθεση, έχουν σχέση με ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη δράση αυτού που μεταδίδει τις πληροφορίες δηλ. ψυχολογικές και κοινωνικές αντιστάσεις του συγκεκριμένου ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη πληροφόρηση, τόσο στη φάση της πρόσληψης όσο και στη φάση της ερμηνείας μέσω των κοινωνικών του φίλτρων: των προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Στη φάση της μετάδοσης μεταδίδεται η πληροφορία χωρίς την αρχική πληρότητα και την αρχική ποιότητα.

2. Το πρόβλημα της μετάδοσης της πληροφορίας όχι, αυτούσιας, αλλά εμπλουτισμένης με τη προσωπική άποψη του γράφοντος. Συνήθως το μήνυμα μεταδίδεται με τρόπο περιττεχνο έτσι ώστε συχνά η κυρίως πληροφορία συμπιέζεται και συμπλέκεται με τη προσωπική άποψη. Αποτέλεσμα αυτής της απαιτητής συνόπτης είναι τελικά η προσωπική άποψη να εκλαμβάνεται και αυτή ως αντικειμενική πληροφόρηση.

3. Το πρόβλημα της συνειδητής παραποίησης της πληροφορίας για την επίτευξη κρυφών και υπόγειων στόχων, για την εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων. Για να αντιμετωπίσει κάποιος αυτό το πρόβλημα πρέπει να εφαρμόζει δύο αρχές.

Α. Την αρχή της διασταύρωσης των πληροφοριών μέσα από διαφορετικές πηγές.

και

Β. Την αξιολόγηση των πηγών ως προς τις εξής ποιότητες:

α. Την αντικειμενικότητα

β. Την πληρότητα και τεκμηρίωση

γ. Την επικαιρότητα*

Κατά την εργασία του λοιπόν ο μαθητής θα προσπαθήσει να εφαρμόσει τις δύο αυτές αρχές, δηλ. της διασταύρωσης των πληροφοριών και της αξιολόγησης των πηγών. Για την αξιολόγηση των πηγών οι μαθητές χρησιμοποιούν τον πίνακα που ακολουθεί.

Φύλλο μαθητή 5

ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΟΣ ΕΝΑΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΟ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ

1. Ποιό είναι συγκεκριμένα το αντικείμενο της δουλειάς σας;

2. Χρειάστηκαν κάποιες επαγγελματικές γνώσεις, εκπαίδευση ή κάποια ξεχωριστή εξειδίκευση για την είσοδο στο επάγγελμά σας;

3. Ποιά ιδιαίτερα προσόντα, ικανότητες ή δεξιότητες απαιτούνται για να κάνει κανείς αυτή τη δουλειά;

4. Σε τι περιβάλλον εργάζεσθε, πως είναι γενικά οι συνθήκες και αν διατρέχετε κινδύνους (;) Χρησιμοποιείται εργαλεία-μηχανήματα;

5. Έχετε την ευκαιρία να συναναστρεφόσαστε με κόσμο;

6. Με τι ανθρώπους συνεργάζεσθε και κατά πόσο εξαρτάται η δουλειά σας από τους άλλους ή είσθε εσείς υπεύθυνος για την δουλειά άλλων;

7. Με ποιιά σχέση εργασίας απασχολείσθε; (υπάλληλος, ελεύθερος επαγγελματίας, κλπ). Υπάρχει άλλη από την δική σας για το επάγγελμά σας;

8. Ποιό είναι το ωράριό σας, έχετε αρκετές ελεύθερες ώρες;

9. Παίρνετε εύκολα άδεια οποιαδήποτε περίοδο στον χρόνο;

10. Σας καλύπτουν οι αποδοχές σας και αν όχι υπάρχει τρόπος να τις αυξήσετε;

11. Η δουλειά σας έχει εξασφαλισμένες κάποιες κοινωνικές παροχές; (π.χ. ασφάλιση, μο-

* Ακολουθούν φύλλα 4 και 5: πίνακας με στοιχεία αξιολόγησης από τους μαθητές και φύλλο με στοιχεία εξέτασης επαγγέλματος.

νιμότητα, σύνταξη, περίθαλψη... κλπ.).

12. Ποιές προοπτικές εξέλιξης έχετε και ποιές έχει το επάγγελμά σας;

13. Ποιές ευκαιρίες σας παρέχει το επάγγελμά σας για ταξίδια, κοινωνική δράση, φήμη, γνώσεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις;

14. Σας επιβάλλει η δουλειά σας συγκεκριμένη ενδυμασία; Πώς αισθάνεσθε γι' αυτό;

15. Προσαρμοστήκατε εύκολα στον τρόπο ζωής, που καθορίζεται από το επάγγελμα ή δυσκολευτήκατε και πού;

16. Τι σας αρέσει και τι όχι στη δουλειά σας; και θα θέλατε να το αλλάξετε;

17. Το επάγγελμά σας ανταποκρίνεται στην αρχική εικόνα που είχατε σχηματίσει γι' αυτό;

18. Πως διαλέξατε το επάγγελμά σας, ποιοί παράγοντες σας επηρέασαν ή σας ανάγκασαν να μπειτε σ' αυτή τη δουλειά;

19. Αν ξεκινούσατε από την αρχή για να διαλέξετε επάγγελμα, θα διαλέγατε το ίδιο; Αν όχι, ποιά επάγγελμα θα προτιμούσατε και γιατί;

20. Χρειάστηκε ν' αλλάξετε μέχρι σήμερα δουλειά; Μήπως αντιμετώπιζετε κάτι τέτοιο σαν μελλοντική πιθανότητα; Γιατί;

21. Γνωρίζετε τα συνδικαλιστικά αιτήματα του χώρου στον οποίο εργάζεσθε ή του επαγγελματικού σας κλάδου; Αν ναι ποιά είναι τα βασικότερα (1-2) και πόσο θα επηρεάσει τη δουλειά σας η επίλυσή τους;

22. Ποιά είναι η εικόνα της αγοράς εργασίας για το επάγγελμά σας;

23. Ύστερα από όλα όσα είπαμε θα είχατε να κάνετε κάποια ιδιαίτερη σύσταση ή να δώσετε κάποια σύμβουλή σε έναν νέο που ενδιαφέρεται για το επάγγελμά σας;

24. Οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις στην εποχή μας αλλάζουν τα πράγματα από την μία στιγμή στην άλλη, εμείς θα μπορούμε στην αγορά εργασίας σε δέκα περίπου χρόνια,

αν δεν συμβούν ιδιαίτερα απρόοπτα. Πώς φαντάζεστε το χώρο του επαγγέλματός σας τότε;

25. Ποιός είναι κατά τη γνώμη σας ένας καλός επαγγελματίας στο είδος σας;

Επίλογος

Το πρόγραμμα αυτό έχει το πλεονέκτημα ότι εμπλέκει και ενεργοποιεί τους μαθητές σε μία συμμετοχική δραστηριότητα που έχει πολλαπλούς στόχους και αποτελέσματα.

Το πρόγραμμα αποτελεί μία γέφυρα μεταξύ ενδιαφερόντων και επαγγελμάτων. Δίδει την ευκαιρία να γνωρίσουν οι μαθητές αρκετά είδη σπουδών ενώ συγχρόνως επιτυγχάνεται το άνοιγμα του σχολείου στη κοινότητα.

Είναι μία πρώτη συστηματική προσπάθεια να γίνει αξιοποίηση της γνώσης και της εμπειρίας του εξωσχολικού περιβάλλοντος.

Μέσα από το πρόγραμμα αυτό οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσει τη μετουσίωση θεωρητικών προσεγγίσεων και σχεδιασμών σε δράση.

Το πρόγραμμα αυτό επιτρέπει στους μαθητές να βλέπουν μέσα με την ημέρα να παίρνουν υλική υπόσταση λόγια και σχεδιασμός.

Το ορατό και χειροπιαστό αποτέλεσμα όλης αυτής της προσπάθειας, τα βιώματα που θα ζήσει, οι διαπιστώσεις που θα κάνει για τον εαυτό του, για τους συμμαθητές τους, αλλά και για τον καθηγητή του που θα τον αντιμετωπίσει σ' ένα άλλο ρόλο διαφορετικό από αυτό της καθημερινής ζωής στο σχολείο, οι δεξιότητες που θα αποκτήσει ή θα έχει είχε την ευκαιρία να αναπτύξει δίδουν μία νέα διάσταση στις δυνατότητες και στη προσφορά του σχολείου και του θεσμού του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού στο θέμα της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βρετάνου, Β. *Ο Σχολικός Επαγγ. Προσανατολισμός στην Ελλάδα*, Αθήνα: Παπαζήσης 1990.
- Δημητρίου, Σ. *Λεξικό Όρων Επικοινωνίας και Σημειωτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1980.
- Δημητρίου, Ε. *Σχολικός Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική*, Αθήνα: Γρηγόρη, 1989.
- Δίτση, Θ. *Θεωρία των Κοινωνικών Πληροφοριών*, Αθήνα: Παπαζήσης, 1978.
- IFAPLAN, 1984.
- σχέδιο 2: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός
- σχέδιο 3: Σχολείο και κοινότητα
- IFAPLAN, 1985, θέμα «Για τη Βελτίωση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού - Υπηρεσίες Σχολικού Επαγγ. Προσανατολισμού».
- Κασσωτάκης Μ. *Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα*, Αθήνα: Γρηγόρης 1981
- Κασσωτάκης Μ. *Από την εκπαιδευτική ανανέωση στον εκπαιδευτικό νέο συντηρητισμό. Πανεπιστημιακές εκδόσεις*, Αθήνα 1991.
- Μήλιου Μ. *Κέντρα πληροφόρησης τεύχος 16-17 της επιθεώρησης Συμβουλευτικής και προσανατολισμού* Αθήνα 1991.
- Noiseux - Pelletier - Pomerleau - Solazzi da collection education de choix. Exp. Ecole-Travail. EAP. Paris 1988.
- Ομάδα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού του ΙΙΙ. *Αναλυτικό Πρόγραμμα ΣΕΠ. Α' Λυκείου*, Αθήνα 1986.
- Tomassin Patrick. *Αναζητώντας τις ρίζες. Από τον κοσμογονικό μύθο, στο προσωπικό παραμύθι*, Αθήνα. Κέδρος 1993.
- Vayone F. *Expression Communication Paris - Collection Armand Colin* 1973.
- Watzlawick P. *Η γλώσσα της αλλαγής. Στοιχεία θεραπευτικής επικοινωνίας*, Αθήνα Κέδρος 1981.
- Τζαβέλλα, Ν. «Περί Μετεμπαιδύσεως στο Κέντρο Επαγγελματικής Πληροφόρησης του Βερολίνου».
- Com. (ανέκδοτη Έκθεση) ΟΑΕΔ 1980.
- Vayone, F. *Expression Communication. Paris: Collection Armand Colin*, 1973.
- Ομάδα εργασίας ΣΕΠ του ΙΙΙ. «Ενημερωτικό τεύχος για τους καθηγητές που θα εφαρμόσουν τον ΣΕΠ» Αθήνα 1982.
- Ομάδα εργασίας ΣΕΠ του ΙΙΙ «Αρχείο Πληροφόρησης ΣΕΠ» Αθήνα 1986.
- Wiener N. «Κυβερνητική και Κοινωνία». Αθήνα: Παπαζήση 1970.
- Watzlawick...

ΒΙΒΛΙΟ – ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ – ΑΠΟΨΕΙΣ

ΒΙΒΛΙΟ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993, σσ. 96-99

Επιμ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

1. Τίτλοι Εκδόσεων που ενδιαφέρουν*

α. Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. Τόμοι 8. Αθήνα: *Ελληνικά Γράμματα*, 1993 ολοκληρώθηκε.

β. Δημητρόπουλος, Ε. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου* (Γ' έκδ.). Αθήνα: Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, 1993, σσ. 150.

γ. Δημητρόπουλος, Ε. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Μέρος Δεύτερο: Η Αξιολόγηση του Μαθητή* (Ε' έκδ.). Αθήνα: Εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, 1993, σσ. 375.

δ. ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ. *Το Μέλλον της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. (Έκθεση του ΟΟΣΑ). Αθήνα: ΕΛΚΕΠΑ, 1989, σσ. 82.

ε. ΤΕΙ Αθηνών. *Επιπτώσεις της Τεχνολογικής και Επιστημονικής Επανάστασης*. Αθήνα, 1984, σσ. 160.

στ. Παπαθεοδοσίου Θ. *Τεχνολογία, Εκπαίδευση, Ανάπτυξη, Πρότυπο Ανάπτυξης - Νέες Ειδικότητες*. Αθήνα: Λύχνος, 1991, σσ. 105.

ζ. Παπαθεοδοσίου, Θ. (επιμ.) *Η Ευρωπαϊκή Αγορά Εργασίας και η Ελλάδα. SYSDM*. Αθήνα: 1992, σσ. 150.

η. Παπαθεοδοσίου, Θ. *Περιφερειακές Ανάγκες και Ελλείψεις Ειδικοτήτων - Η Περίπτωση της Δυτικής Αττικής*. Αθήνα, 1992, σσ. 160.

θ. Παπαθεοδοσίου Θ. *Παραγωγή Τεχνογνωσίας και Μεταφορά Τεχνολογίας. Ελλείψεις ειδικοτήτων, Ευρωπαϊκή Διάσταση*. Αθήνα: Λύχνος, 1993, σσ. 210.

ι. Παπαθεοδοσίου, Θ., Φραγκόπουλος, Σ. και Κωτσάκης, Β. *Η Χρηματοδότηση της Επαγγελματικής Κατάρτισης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΤΕ, 1990, σσ. 80.

ια. Μιχαηλίδης - Νουάρος, Α. *Παιδαγωγική Επιστήμη και Έρευνα. Ειδική Παιδαγωγική Βιβλιογραφία στην Ελλάδα 1830-1990. (τ. Α+Β)*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Ίδριου, 1992, σσ. Β' τόμου 635.

ιβ. Περιοδικό ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΑΝΗΛΙΚΩΝ. Εκδότης: Υπουργείο Δημ. Τάξης, Δ/ση Ασφαλείας Αττικής, 3ο Τμήμα Ανηλίκων, Αθήνα. Ετήσιο.

ιγ. Πιντέρης, Γ. *Ανάποδα στο Χρόνο. Ποιήματα* Αθήνα, Εκδόσεις Θυμάρι, 1993.

* Σε τυχάια σειρά.

ιδ. Τζήρος, Γ.Χ. Διοίκηση Επιχειρήσεων, Εκπαίδευση και Αγορά Εργασίας στην Ελλάδα, Αθήνα, εκδ. Ιδίου, 1993, σ.σ. 315.

2. Σύντομες Βιβλιοπαρουσιάσεις

α. Βάμβουκας, Μ. *Η Αναγνώριση των Σημασιικών Σχέσεων των Λέξεων Από Μαθητές Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Εκδ. Μ.Π. ΓΡΗΓΟΡΗΣ, 1992, σσ. 80.

Πρόκειται για παρουσίαση μιάς έρευνας που πραγματοποίησε ο συγγραφέας πάνω στο υπό τίτλο θέμα. Αφού κάνει πρώτα αναφορά στη θεωρία και στα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα, ο σ. περιγράφει την έρευνά του, που είχε σκοπό τη διερεύνηση της έκτασης στην οποία οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου γνωρίζουν τη σημασία ενός δείγματος λέξεων που περιλαμβάνονται στα αντίστοιχα γλωσσικά εγχειρίδια. Περιγράφονται η μεθοδολογία της έρευνας, το δείγμα της, τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν, ο τρόπος που έγινε η ανάλυση των δεδομένων. Τέλος σκιαγραφούνται τ' αποτελέσματα της έρευνας και συζητούνται τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

β. Γιαννικόπουλος, Α. *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Ελληνιστική Εποχή*. Αθήνα: Εκδ. Μ.Π. ΓΡΗΓΟΡΗΣ, 1993, σσ. 350.

Είναι ανεξάρτητος τόμος ενός ευρύτερου έργου του συγγραφέα που αναφέρεται στην Εκπαίδευση κατά την αρχαιότητα. Μετά από σύντομη εισαγωγή στο ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο της υπό τίτλο περιόδου, ο σ. παρουσιάζει σε δεκατέσσερα κεφάλαια τη Γενική Εκπαίδευση (ειδικά την κατώτερη, τη μέση, την τεχνική), την Ανώτερη Εκπαίδευση (με ξεχωριστή αναφορά στους Στωϊκούς, στους Επικούρειους, στο Σκεπτικισμό, στις Επιστήμες, στις βιβλιοθήκες κτλ.), την εκπαίδευση των Εφήβων (με ειδική αναφορά στα γενικά γνωρίσματα, στο θεσμό τον ίδιο, στο εφηβείο, και τη λειτουργία του, κτλ.).

γ. Γράφας, Ε. «*Μαθαίνω το Παιδί μου να Διαβάζει σ' ένα μήνα*» (Με Οδηγίες Παιχνιδιών και 32 Πολύχρωμες Καρτέλες, Σε ειδική θήκη προστασίας)

Αθήνα: Εκδ. Θυμάρι, 1993

Οι εκδόσεις Θυμάρι μ' αυτό το βιβλίο, τολμούν μια καινοτομία. Προσφέρουν μια ενότητα παιχνιδιών-εργαλείων για να μάθετε τα παιδιά σας να διαβάζουν από μικρή ηλικία: ακόμα και από 3 ετών! Αυτό βεβαιώνουν οι ειδικοί. Αρκεί να χρησιμοποιηθεί η κατάλληλη μέθοδος.

Η καινοτομία αυτή δεν έχει καμία σχέση με τις αντιλήψεις της εποχής μας, ότι πρέπει τα παιδιά να φορτώνονται γνώσεις από πολύ μικρά, για να ετοιμαστούν, όσο πιο γρήγορα γίνεται, να μπουν στο χορό του ανταγωνισμού.

Η ενότητα των παιχνιδιών που προσφέρουμε σκοπεύει να καλύψει μια ΑΝΑΓΚΗ του παιδιού: να παίξει και το μυαλό του -όχι μόνο το σώμα του.

Το παιδί των 3 ετών, σ' οποιοδήποτε σπίτι, ζει ανάμεσα σε βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες. Πιάνει καθημερινά στα χέρια του αυτά τα έντυπα. Βλέπει συνεχώς κείμενα στην Τηλεόραση. Ακούει τις λέξεις που του διαβάζουν στα παιδικά προσχολικά βιβλία. Αλλά το κρατάμε μακριά από τη γνωριμία με τις λέξεις και τα γράμματα.

Γιατί; Απλούστατα γιατί πιστεύαμε ότι «τα γράμματα» είναι γι' αργότερα. Έτσι δούλεψε μέχρι σήμερα η εκπαιδευτική αντίληψη στην προηγούμενη αγροτική ζωή. Αλλά εκεί το παιδί είχε ν' ασχοληθεί και ν' ανακαλύψει χιλιά δυο πράγματα μέχρι να πάει σχολείο. Όσοι γονείς μεγάλωσαν στο χωριό το καταλαβαίνουν πολύ καλά αυτό. Στις συνθήκες του διαμερισματος όλες αυτές οι ευκαιρίες είναι χαμένες.

Αφού γνωρίζουμε, τώρα, ότι το μυαλό του παιδιού των 3 χρόνων μπορεί να αποτυπώσει τις εικόνες των λέξεων, γιατί να του στερήσουμε τη χαρά να ταξιδεύει -μ' ένα παιδικό βιβλίο στο χέρι- στους κάμπους, στα βουνά και στις θάλασσες της πατρίδας μας; στο φύτεμα, στο σκάλισμα, στο πότισμα, στον τρύγο, στο μάζεμα της ελιάς, στα ζώα του σπιτιού -που τόσο τ' αγαπάει και τόσο τα στερείται- στο ψάρεμα με τον παππού και σε τόσες άλλες μαγευτικές, για τη φαντασία του, ασχολίες;

δ. Δαβαρούκας, Α. και Σουρέτης, Ι. *Τοξικομανία: Προβλήματα κι Αλήθειες*. Αθήνα: Έκδοση Ιδίων, 1981, σσ. 160.

Είναι μιά πολυτελής έκδοση, που αγγίζει ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα της σημερινής κοινωνίας. Πρώτα γίνεται μιά ιστορική αναδρομή στο θέμα των τοξικών ουσιών - ναρκωτικών. Στη συνέχεια επιχειρείται μιά διαίρεση -κατάταξη των τοξικών ουσιών, ενώ στο υπόλοιπο μέρος του βιβλίου περιγράφονται λεπτομερώς οι διάφορες κατηγορίες ναρκωτικών: τα φυσικά ναρκωτικά (όπιο, μορφίνη, κωδεΐνη, θηβαΐνη), τα ημισυνθετικά ναρκωτικά (ηρωΐνη, υδρομορφίνη, οξυκοδόνη, ετορφίνη και διπρενορφίνη, κωδεΐνη), και τα συνθετικά ναρκωτικά (πεθιδίνη, μεθαδόνη, άλλα).

Υστερα παρουσιάζονται οι τρόποι θεραπείας και τα φάρμακα -ανταγωνιστές των ναρκωτικών, πάλι ανά κατηγορία και μέθοδο παρέμβασης. Τέλος, δίνονται πολλά στοιχεία σχετικά με την παραγωγή και διακίνηση των ναρκωτικών, στοιχεία σχετικά με την κατάσταση σ' άλλες χώρες, κι ακόμη στοιχεία της σχετικής νομοθεσίας.

Πρόκειται για πολύ ενδιαφέρουσα εργασία, που εμπλουτίζεται, πέραν των πληροφοριών, με πολύ παραστατικές φωτογραφίες. Για το Λειτουργό Συμβουλευτικής είναι ένα απαραίτητο εγχειρίδιο.

ε. Παπάς, *Θέματα Εκπαίδευσης - Αξιολόγησης Προτάσεις Αποφοίτων Γενικών Λυκείων*. Αθήνα 1994 (σσ. 69)

Πρόκειται για την παρουσίαση της εμπειρικής εκπαιδευτικής έρευνας που διεξήγαγε ο συγγραφέας με ατομική προσπάθεια – σε δύο χρονικές περιόδους το 1985 και 1986 στην ευρύτερη περιοχή Αθήνας – με κύριο σκοπό τη μελέτη των παραγόντων που διαμορφώνουν τις επιδιώξεις των αποφοίτων Λυκείου.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται και σχεδιάζονται οι απαντήσεις- προτάσεις των αποφοίτων στις βασικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στη διαδικασία μετάβασης από τη Δευτεροβάθμια στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή στην αγορά εργασίας, με κύριο “κομβικό” σημείο τις Γενικές Εξετάσεις. Σε ξεχωριστό κεφάλαιο παρουσιάζονται οι γνώμες των τελειοφόρων Λυκείου που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με την πνευματική και χειρωνακτική εργασία.

Επειδή τα προβλήματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του συστήματος επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διατηρούνται αναλλοίωτα για μερικά χρόνια τώρα, θεωρώ ότι η εργασία αυτή του συγγραφέα έχει σημαντική αξία αφού φέρνει στο φως της δημοσιότητας τις πολύ ενδιαφέρουσες σκέψεις και δημιουργικές προτάσεις των αποφοίτων λυκείων για τα πάντοτε επίκαιρα αυτά θέματα. Ο τρόπος εφαρμογής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού θίγεται άμεσα και έμμεσα στις απαντήσεις των αποφοίτων και στα σχόλια του συγγραφέα. Από την άποψη αυτή επομένως, το βιβλίο αυτό είναι απόλυτα χρήσιμο στις βιβλιοθήκες ΣΕΠ των σχολείων όλης της χώρας.

ΒΙΒΛΙΟ - ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ - ΑΠΟΨΕΙΣ

ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993, σσ. 100-144

Επιμ.: Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

1. Το Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Πραγματοποιείται στη Φλώρινα, στο διάστημα 29-30-31 Οκτωβρίου 1993, το ΣΤ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, το οποίο τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Πολιτισμού.

Γενικό θέμα του συνεδρίου είναι «Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του». Εισηγητές είναι Έλληνες και ξένοι μελετητές ανάλογων θεμάτων, ενώ το πρόγραμμα περιλαμβάνει εργασίες ολομέλειας και σε ομάδες. Στις εισηγήσεις παρουσιάζεται η πραγματικότητα του ελληνισμού της διασποράς και περιγράφεται η προσπάθεια για την εκπαίδευσή του. Καλύπτονται περίπου όλα τα γεωγραφικά σημεία, στα οποία κατοικούν Έλληνες.

2. Το Ευρωπαϊκό Συνέδριο της Ε.Ε.Ε.Σ.

Πραγματοποιείται στην Κέρκυρα, στο διάστημα 6-10 Σεπτεμβρίου 1994 το 24ο Πανευρωπαϊκό συνέδριο της European Association of Behaviour and Cognitive Therapy. Την οργάνωση του συνεδρίου έχει αναλάβει η Ελληνική Εταιρεία Έρευνας της Συμπεριφοράς (Ε.Ε.Ε.Σ.).

Το γενικό θέμα του συνεδρίου είναι «Sane mind in healthy body» και σ' αυτό το πλαίσιο θα εξεταστούν θέματα τόσο μεθοδολογικά όσο και γενικής προσέγγισης υγείας.

Ομιλητές θα είναι διακεκριμένοι επιστήμονες της θεραπείας συμπεριφοράς τόσο από την Ελλάδα όσο και από το εξωτερικό.

Πληροφορίες: TRIAENA Congress

Χαριλάου Τριχούπη 24,

10679 Αθήνα

Τηλ. 01. 36. 09. 511

3. Προσανατολισμός και Προγράμματα της ΕΟΚ.

Πολλά θέματα σχετικά με τον Προσανατολισμό στη χώρα μας έχουν ενταχθεί σε διάφορα προγράμματα χρηματοδότησης από την ΕΟΚ. Είναι γεγονός

ότι η ενημέρωση που έχουμε πάνω στο θέμα είναι τουλάχιστον ελλιπής. Μάλιστα, αυτό το γεγονός της έλλειψης ενημέρωσης είναι το ίδιο ένα απ' τα σοβαρά προβλήματα σε σχέση με τον Προσανατολισμό στη χώρα μας*.

Από τη λήξη, πάντως, ενημέρωση που έχουμε πάνω στο θέμα είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τα εξής:

α. Στο πλαίσιο του προγράμματος EUROFORM η Γ.Γ.Ν.Γ. έχει λάβει γενναία χρηματοδότηση (περί τα 120 εκατ. δραχμές) προκειμένου να οργανώσει το Κέντρο Πληροφόρησης Νεότητας.

β. Στο πλαίσιο το ίδιου προγράμματος διάφοροι φορείς έχουν πάρει χρηματοδότηση και πραγματοποιούν σύντομες εκπαιδευσεις ιδίως στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ενδεικτικά σημειώνω το ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ., κάποιες περιφέρειες και μέσω αυτών κάποιοι Δήμοι).

γ. Στο πλαίσιο του προγράμματος PETRA κινείται χρηματοδότηση προς ΟΑΕΔ (εκπαίδευση Συμβούλων) και ΟΕΕΚ (οργάνωση Κέντρου).

δ. Μέσω του Υπουργείου Εργασίας και στο πλαίσιο του Προγράμματος «Ανταγωνιστικότητα των Επιχειρήσεων» δόθηκαν χρηματοδοτήσεις στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα για την οργάνωση των λεγόμενων «Γραφείων Σταδιοδρομίας».

ε. Σύντομες εκπαιδευσεις Συμβούλων έχουν γίνει και από ιδιώτες με χρηματοδότηση μέσω της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς.

4. Δραστηριότητες Συμβουλευτικής στον Ε.Ο.Π.

Οι δραστηριότητες του Εθνικού Οργανισμού Πρόνοιας (ΕΟΠ) που εντάσσονται στο χώρο της Συμβουλευτικής είναι πολλές. Εδώ θα γίνει αναφορά σε δύο απ' αυτές.

α. Λειτουργεί στην Αθήνα η *Γραμμή Άμεσης Κοινωνικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης Οικογένειας και Ατόμου*, που εξυπηρετείται στον αριθμό κλήσης 197. Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι να προσφέρει συμβουλευτική στήριξη σε άτομα ή ομάδες ατόμων που απευθύνονται στον αριθμό αυτό, και να προσφέρει πληροφορίες σχετικά με δυνατότητες και εναλλακτικές λύσεις βοήθειας.

Η «γραμμή» είναι υπηρεσία στελεχωμένη κυρίως με κοινωνικούς λειτουργούς, και λειτουργεί σε καθημερινή βάση 8πμ έως 2 μετά τα μεσάνυχτα.

β. Από το 1993 στον ΒΟΠ οργανώνεται δίκτυο *Κέντρων Συμβουλευτικής της Οικογένειας*. Πρόθεση του ΕΟΠ είναι το δίκτυο να επεκταθεί σ' όλη την Ελλάδα. Η αρχή πάντως έγινε με την Αθήνα, όπου ήδη λειτουργεί το πρώτο κέντρο. *Επικοινωνία*: Κριναγόρου 30, Ν. Κόσμος, Τηλ. 90. 10. 136.

5. Συνέδριο Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής στο Π.Τ.Δ.Ε.

Από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών οργανώνεται στις 5 και 6 Νοεμβρίου 1993 *Συνέδριο Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση*.

Περιλαμβάνει εργασίες ολομέλειας μόνο, ενώ εισηγήσεις θα πραγματοποιήσουν Έλληνες και ξένοι ειδικοί και θα καλύψουν μιά σειρά πολύ σοβαρά θέματα σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού στην Εκπαίδευση.

Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής είναι ο Αναπλ. Καθηγητής του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Κ. Μάνος, φίλος και συνεργάτης της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πληροφορίες: Μάνου Ι., τηλ. 28. 20. 723

Εν τω μεταξύ εστάλη στην Επιθέωση από την οργανωτική επιτροπή η παρακάτω Τελική Έκθεση:

ΣΥΝΕΔΡΙΟ «ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΘΕΩΡΙΑ-ΕΡΕΥΝΑ-ΠΡΑΞΗ)»

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός του Συνεδρίου «Ψυχοπαιδαγωγικής Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην εκπαίδευση (θεωρία-έρευνα πράξη)» που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε¹ του Πανεπιστημίου Αθηνών ήταν:

1. Να διερευνηθεί τί γίνεται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Καθηγητικές Σχολές, Παιδαγωγικά Τμήματα) από πλευράς θεωρητικής, ερευνητικής και πρακτικής ενημέρωσης των μελλόντων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε αυτοί να καταστούν σύμβουλοι και επαγγελματικοί προσανατολιστές πρώτου επιπέδου (βασική κατάρτιση), δεύτερου επιπέδου (σεμιναριακή επιμόρφωση) και τρίτου επιπέδου (μεταπτυχιακές σπουδές) για τους μαθητές τους.

2. Να ενθαρρυνθεί η περαιτέρω προσπάθεια στον τομέα αυτό.

3) Να ευαισθητοποιηθούν οι λοιποί εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες για το υπό συζήτηση θέμα:

Προς το σκοπό αυτό οι εισηγητές αναζητήθηκαν στο χώρο των Παιδαγωγικών Τμημάτων (για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) των Ανωτάτων Παραγωγικών Σχολών (για τη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση) και στη ΣΕΛΕΤΕ (για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική-τεχνική εκπαίδευση). Από τη Φιλοσ. Σχολή του Πανεπ. Αθηνών ανταποκρίθηκαν οι κ.κ.: Μ. Κασσωτάκης, Χρ. Κοσμίδου και μεταπτ. φοιτητές.

Από τα Π.Τ. ανταποκρίθηκαν συνάδελφοι του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών (κ.κ. Μάνος, Μ. Τζάνη, Στ. Βοσνιάδου, Ε. Κολιάδης, Στ. Πολυχρονοπούλου, Γ. Δράκος, δάσκαλοι και οι φοιτητές Η. Λαγός και Α. Καδαράκης, καθώς και ο Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε. κ. Ν. Γακίδης.

Από το χώρο της Επαγγελματικής-Τεχνικής Εκπαίδευσης ανταποκρίθηκαν συνάδελφοι της ΣΕΛΕΤΕ (κ.κ. Ε. Δημητρόπουλος, Μ. Χιώτης) από τους οποίους ο κ. Δημητρόπουλος μίλησε και ως Πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.).

Μίλησε επίσης ο Καθηγητής του Πανεπιστημίου των ΟΣΑΟ κ. MELBY TORE για τους σχολικούς Συμβούλους στη Νορβηγία.

Το Συνέδριο το παρακολούθησαν πανεπιστημιακοί, Σχολικοί Σύμβουλοι Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης, φοιτητές κ.ά. Χαιρέτισμό απηύθυναν οι κ.κ.: Ε Κολιάδης, Αν. Πρόεδρος Π.Ι.Δ.Ε., Ι. Παρασκευόπουλος, Κοσμήτορας της Φιλ. Σχολής του Πανεπ. Αθηνών, Κ. Χάρης, εκπρ. της Π.Ε.Ε., Ε. Δημητρόπουλος, Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και ο Γεν. Γρ. της ΔΟΕ κ. Παπαχαράλαμπος. Την έναρξη των εργασιών κήρυξε ο Αντιπρόεδρος κ. Κ. Ευαγγελίδης.

Α) ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

1) Η ΨΠ.Σ. είναι κλάδος της Παιδαγωγικής, που αναπτύχθηκε στις διάφορες χώρες κατά τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες.

2) Ως λειτουργοί της ΨΠ.Σ. χρησιμοποιούνται, βασικά, οι εκπαιδευτικοί: ως σύμβουλοι πρώτου επιπέδου (με την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των σχολών βασικής εκπαίδευσης) ή δεύτερου επιπέδου (με σεμιναριακή επιμόρφωση), ή τρίτου επιπέδου (με μεταπτυχιακές σπουδές). Περισσότερο να επισημανθεί πως εμείς κινούμαστε ακόμα στο πρώτο επίπεδο.

3) Σε αρκετές χώρες (όπως και στην Ελλάδα) η ΨΠ.Σ. περιορίστηκε στην άσκηση της επαγγελματικής συμβουλευτικής και μάλιστα με την μορφή της επαγγελματολογίας (πρώτο στάδιο). Σπάνια στη χώρα μας η επαγγελματική συμβουλευτική προχωρεί στη διάγνωση των πνευματικών δυνατοτήτων, των δεξιοτήτων, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των νέων (δεύτερο στάδιο) και στην αυτογνωσία (τρίτο στάδιο).

4) Η συμβουλευτική προϋποθέτει άτομα, που έχουν ανάγκη συμβουλευτικής-οδηγητικής και που επιθυμούν να τους προσφερθεί αυτή η υπηρεσία. Πρόκειται, δηλαδή, για λειτουργία, που ασκείται με τη θέληση και μόνο των ατόμων που θα τη δεχτούν. Σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να είναι υποχρεωτική.

5) Η Συμβουλευτική είναι λειτουργία που λαμβάνει σοβαρά υπόψη την εξελικτική πορεία του ατόμου, μια διαδικασία προσαρμοσμένη και αναπροσαρμοζόμενη με βάση τα εξελικτικά στάδια της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας.

6) Η σωστή υλοποίηση της συμβουλευτικής προϋποθέτει απαραίτητα την ύπαρξη ικανοποιητικού περιβάλλοντος, δηλαδή την πρόβλεψη για άστυα υλικοτεχνική υποδομή στο χώρο άσκησης της συμβουλευτικής, αλλά και δημιουργία αρμονικών σχέσεων των συμβούλων με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, όπου και ασκείται η συμβουλευτική.

7) Η συμβουλευτική αποβλέπει στην ολοκλήρωση του ατόμου και διαμόρφωση του σε ελεύθερη και υπεύθυνη προσωπικότητα για ικανοποίηση και εξυπηρέτηση του ίδιου, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου.

8) Κατά την άσκηση της συμβουλευτικής επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών με έμφαση στην αυτοδραστηριοποίησή τους για αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων:

Βοήθεια για αυτοβοήθεια

9) Η γνωστική περιοχή της ΨΠ.Σ. και του επαγγελματικού προσανατολι-

σμού φαίνεται ότι ικανοποιεί τους φοιτητές των παραγωγικών Σχολών και των Π.Τ. δηλαδή τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς.

10) Η σοβαρότερη προσπάθεια στον τομέα της ΨΠ.Σ. και του επαγγελματικού προσανατολισμού φαίνεται ότι γίνεται στη Φιλοσοφική Σχολή και το Π.Τ. Δημοτικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, καθώς και στη ΣΕΛΕΤΕ. Ευχής έργο είναι να επεκταθεί και στα άλλα Ιδρύματα.

11) Η ενημέρωση και κατάρτιση των Σχολικών Συμβούλων πρέπει να γίνεται στο δεύτερο και τρίτο επίπεδο, ώστε να μπορούν να ασκούν επιτυχέστερα τα καθήκοντά τους.

12) Διαπιστώθηκε τέλος η ανάγκη προετοιμασίας Σχολικών Ψυχολόγων τρίτου επιπέδου, ανάγκη που σε κάποιο βαθμό θα ικανοποιηθεί από τη Φιλοσοφική Σχολή των Πανεπιστημίων Αθηνών με τα μεταπτυχιακά προγράμματα που ετοιμάζουν και από τα ιδρυθέντα Τμήματα Ψυχολογίας άλλων Πανεπιστημίων και Π.Τ.

Β) ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1) Να συνεχιστεί η προσπάθεια που γίνεται αυτή τη στιγμή στις παραγωγικές σχολές και τα Π.Τ. και να επεκταθεί σε όλα τα τμήματα και τις Σχολές που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς.

2) Να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί και λοιποί κοινωνικοί παράγοντες να ενθαρρύνουν αυτή την προσπάθεια.

3) Να συγκροτηθεί Επιτροπή από παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας, των Α.Ε.Ι., των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών και από άλλους παράγοντες της κοινωνίας για να μελετήσει σε βάθος το θέμα με σκοπό να δημιουργηθεί ένας ενιαίος εθνικός φορέας Ψυχοπαιδαγωγικής συμβουλευτικής και επαγγελματικού Προσανατολισμού.

4) Προγράμματα και προτάσεις άλλων χωρών (όπως λ.χ. της Νορβηγίας κ.α.) είναι ανάγκη να μελετηθούν και να υιοθετηθούν τα θετικά στοιχεία.

5) Να αναζητηθεί τρόπος έκδοσης Πρακτικών του Συνεδρίου.

Εκ μέρους της Επιστημονικής Οργανωτικής Επιτροπής

ΒΙΒΛΙΟ - ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ - ΑΠΟΨΕΙΣ

ΑΠΟΨΕΙΣ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993, σσ. 105-108

*Αργυρώ Βερυκίου - Μπαλντά**

Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός 11 Χρόνια Εφαρμογής στη Δ/βάθμια Εκπ/ση

Ο τίτλος του κειμένου ίσως προδιαθέσει τον αναγνώστη ότι ακολουθεί έρευνα και στατιστικά στοιχεία που αφορούν τον θεσμό του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Δεν πρόκειται για κάτι ανάλογο, γι' αυτό και σπεύδω από την αρχή να το διευκρινίσω.

Υπάρχει όμως στον κλάδο των εκπαιδευτικών και ευρύτερα, μιά κατασταλαγμένη άποψη, που ο καθένας την εκθέτει αμέσως όταν ακούσει τη φράση: «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Τίποτα! Δεν γίνεται τίποτα! Απέτυχε! πλήρης υποβάθμιση και εγκατάλειψη...»

Αν τολμήσεις να ρωτήσεις γιατί; θα πάρεις την απάντηση: «Δεν έχουμε επιμόρφωση, δεν τα ενδιαφέρει, δεν προσέχουν τα παιδιά, η ώρα του παιδιού, υπάρχει μόνο για συμπλήρωση ωραρίου και πολλά άλλα, που αν τ' ανέφερα εδώ, θα χρειαζόμουν πάρα πολλές σελίδες.

Γνωστή η κατάσταση δεν κομίζω γλαύκα... και ούτε να ρίξω σε κανέναν το ανάθεμα σκοπεύω.

Απλά μέσα από τις γραμμές αυτές, επιτρέψτε μου να εκφράσω τον προβληματισμό μου και κάποιες σκέψεις, που είναι καταστάλαγμα των εμπειριών μου από την εφαρμογή του ΣΕΠ στην Δ/βάθμια Εκπ/ση. Από το 1988 είμαι αποσπασμένη στη Δ/ση Δ/βάθμιας Εκπ/σης Νομ. Αθηνών, ως υπεύθυνη ΣΕΠ.

Τα τριάντα τελευταία χρόνια οι σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις στην Ελληνική Εκπ/ση έγιναν το 1964, 1976, 1982. Στην τελευταία, του 1982 συμπεριλαμβάνεται η εφαρμογή του ΣΕΠ στη Δ/βάθμια Εκπ/ση και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Από το 1984 αρχίζει η συστηματική εφαρμογή του ΣΕΠ σε όλο το φάσμα της Δ/βάθμιας Εκπ/σης: Στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου στην Α' τάξη του ΕΠΑ και του ΤΕΛ και Α', Β' τάξεις Γενικού Λυκείου.

Οι προσπάθειες που κατέβαλαν τότε, όλοι όσοι εργάστηκαν για την εφαρμογή του ήταν: σημαντικές, αξιόλογες, ελπιδοφόρες. Αναλυτικά προγράμματα, Σεμινάρια, Πληροφοριακές Εκδόσεις. Πουθενά δεν αναφέρθηκαν, από τους διάφορους συντελεστές που ξεκίνησαν το θεσμό οι έννοιες: Αυθεντικό, οριστικό, τελειωμένο, για το μοντέλο του ΣΕΠ που δούλεψαν σε πρώτη φάση και έδωσαν για εφαρμογή.

Απεναντίας ακουγόταν συνέχεια: «Πειραματικό μοντέλο, πειραματική εφαρμογή, πειραματικό στάδιο».

Αν θέλαμε να ερμηνεύσουμε τον όρο «πειραματικό» τι θα λέγαμε! Ότι προέρχεται εκ του αποθετικού ρήματος πειράομαι-ώμαι με σημασία ενεργητικού και σημαίνει επιχειρώ, προσπαθώ. Πείραμα-πειραματικό σημαίνει το τέλος ή αποτέλεσμα κάποιου πράγματος. Ανάλογα με το αποτέλεσμα που θα προκύψει, θα εξαρτηθεί η παρά πέρα πορεία του πράγματος, αφού θα γίνουν αλλαγές, αν χρειαστεί, ή θα παραμείνει όπως είναι αν το αποτέλεσμα από την πειραματική εφαρμογή είναι ευνοϊκό.

Τι έγινε όμως με το πειραματικό στάδιο εφαρμογής του ΣΕΠ; Τι έδειξε το αποτέλεσμα; Είναι γνωστό και το ξέρουμε όλοι. Ο θεσμός ήθελε υποστήριξη, αλλαγές, ανάπτυξη και κυρίως οικονομική στήριξη από την πολιτεία. Μιά μεγάλη ατυχία για το νεοσύστατο θεσμό του ΣΕΠ, και για όσους δούλεψαν γι' αυτόν, ήταν ο πρόωρος χαμός του Συμβούλου του ΣΕΠ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αείμνηστου Γεωργίου Βάλου. Έκτοτε η θέση έμεινε πάρα πολύ καιρό χωρίς αντικαταστάτη. Η ομάδα εργασίας στο Π.Ι. έκανε ό,τι μπορούσε. Το ίδιο και οι Υπεύθυνοι που τοποθετήθηκαν στις διάφορες Εκπ/κές περιφέρειες για να βοηθήσουν στην καλύτερη εφαρμογή του. Χωρίς, να θέλω να υπερτονίσω το ρόλο μας, είναι γεγονός ότι αν δεν έχει βουλιάξει τελείως η υπόθεση του ΣΕΠ, οφείλεται στους Υπεύθυνους ΣΕΠ και στην Ομάδα Εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Όλα έμειναν εκεί απ' όπου ξεκίνησαν. Δεν συνεχίστηκαν οι επιμορφώσεις των καθηγητών. Δεν βελτιώθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα. Δεν δόθηκε κανένα κίνητρο και υποστήριξη από τους αρμόδιους φορείς της πολιτείας, στους εκπ/κούς που σήκωσαν όλο το βάρος της εφαρμογής του. Καμία κάλυψη και καμία διευκόλυνση γαι τις δραστηριότητες που έπρεπε να οργανώνουν εντός και εκτός σχολείου στα πλαίσια του ΣΕΠ. Εκτός από κάποιες εγκυκλίους, που αφορούσαν τον ΣΕΠ και την εφαρμογή του και ερμηνεύονταν όπως το «ήξεις... - αφήξεις...» Καμία νομοθετική υποστήριξη δεν έγινε.

Μετάωρος ο θεσμός αφέθηκε να παραπαίει και να τελματώνει στο τέναγος της αδιαφορίας. Παραμένει στα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων, με αποτέλεσμα για να τηρηθούν οι τύποι, να δίνεται η ώρα του ΣΕΠ στους Εκπ/κούς για συμπλήρωμα ωραρίου.

Δικαιολογημένοι οι Εκπ/κοί που το αναλαμβάνουν χωρίς δική τους επιλογή, αλλά εξ ανάγκης για να συμπληρώσουν ωράριο, χωρίς καμία επιμόρφωση και εμπειρία στο θεσμό, να μην ασχολούνται με την εφαρμογή του, όπως θα έπρεπε, αλλά τις περισσότερες φορές ν' αναπτύσσουν το μάθημα της ειδικότητάς τους κατά την ώρα του ΣΕΠ.

Παρουσιάζεται και το φαινόμενο: Σε σχολεία που υπάρχουν καθηγητές που έχουν επιμόρφωση ή εμπειρία στον ΣΕΠ και θέλουν ν' ασχοληθούν, να μην διευκολύνονται από την κατανομή των ωρών και πάλι ο ΣΕΠ να καταλήγει στη συμπλήρωση του ωραρίου.

Έτσι αντί της φροντίδας για την αναβάθμισή του, με συστηματικά ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια των καθηγητών, με ανανεωμένα αναλυτικά

προγράμματα, με τακτικοποίηση του πλέγματος των νομοθετικών διατάξεων, που αφορούν στην ανάθεση διδασκαλίας των ωρών του ΣΕΠ και ενημέρωση του κλάδου των Εκπαιδών σχετικά με την σημασία του ΣΕΠ, έρχονται οι αρμόδιοι έχοντας και την υποστήριξη του Π. Ινστιτούτου και σύμφωνα με τη λαϊκή ρήση «πονάει δόντι, κόβει κεφάλι» προτείνουν, για να γίνω πιο σαφής, την απομάκρυνσή του ΣΕΠ από το σχολείο, ως μάθημα και την αντικατάστασή του με κάποιο καινούργιο μοντέλο που θα εφαρμοστεί πειραματικά σε πρώτη φάση.

Είναι γνωστή η υποβάθμιση του ΣΕΠ. Πριν καλά καλά ολοκληρωθεί και συστηματοποιηθεί η εφαρμογή του σχεδιάζεται η κατάργηση του μοντέλου. Νομίζω ότι είναι ακόμη νωρίς διότι υπάρχουν και φωτεινές εξαιρέσεις. Συναντάμε σχολεία που είτε λόγω συγκυριών, είτε με τη συνειδητή συμβολή των Δ/ντών, που αξιολόγησαν τη σημασία του ΣΕΠ, η εφαρμογή του είναι επιτυχημένη.

Στα σχολεία δε αυτά είναι φανερή η βοήθεια του ΣΕΠ, σε μαθητές, καθηγητές και γονείς.

Τι θ' αλλάξει, αν απομακρύνουμε το υπάρχον μοντέλο του ΣΕΠ από τα σχολεία που έχει καθιερωθεί και αποδίδει, και να εφαρμόσουμε ένα καινούργιο μοντέλο πειραματικά, όταν είναι δεδομένη η αιτία της σημερινής του υποβάθμισης και αποτυχίας; Θα αρχίσουμε από την αρχή με βασική προϋπόθεση την οικονομική και τη θεσμική στήριξη της Πολιτείας. Μα, αν είχαμε την οικονομική και τη θεσμική στήριξη και στο τωρινό μοντέλο, θα είχε καθιερωθεί και θα είχε αναγνωριστεί από τον κλάδο της Δ/βάθμιας Εκπ/σης ο ΣΕΠ και θ' αποτελούσε τον κανόνα η αναγκαιότητα και ουσιαστική προσφορά του κι όχι την εξαίρεση, όπως εμφανίζεται σήμερα. Αν απομακρυνθεί ο ΣΕΠ, ως μάθημα, από την τάξη, αυτό θα είναι και το οριστικό τέλος του.

Από πρόσφατη εισήγηση του καθηγητή του Πανεπιστημίου κ. Κασσωτάκη, στα πλαίσια του συνεδρίου «Πανόραμα Παιδείας» (Μάιος 93) μεταφέρω αυτούσια την φράση: «... Πώς θα συνειδητοποιηθούν οι συνάδελφοι όχι μόνο τη Δ/βάθμιας αλλά και της Α/βάθμιας εκπ/σης δια την αναγκαιότητα του ΣΕΠ και της πληροφόρησης στα σχολεία...» Κατά την προσωπική μου άποψη η λύση του προβλήματος ευρίσκεται στο «ΠΩΣ».

Οι ραγδαίες αλλαγές και ανακατατάξεις που συμβαίνουν στην εποχή μας και θα προχωρήσουν με γεωμετρική πρόοδο στο μέλλον, συνεπάγονται την ανάγκη συνειδητοποίησης όλων: Παιδιών-γονιών-διδασκόντων και κυρίως της Πολιτείας. Γράφει μαθήτριά του Λυκείου σε άρθρο της που δημοσιεύθηκε σε αθηναϊκή εφημερίδα της Κυριακής 25ης Απριλίου 1993 με θέμα: «Τι δεν γίνεται στο σχολείο», «... Η εκπαίδευση οφείλει να μεταδίδει στο μαθητή τη θέληση για μάθηση και να του δίνει τα ερεθίσματα να εκμεταλλευτεί τις δεξιότητες και τις ιδιαιτερές κλίσεις του. Το τελευταίο έγκειται στις αρμοδιότητες του ΣΕΠ... Η ανάθεσή του όμως σε αναρμόδιους και ανειδίκευτους καθηγητές μπορεί ν' αποβεί καταστρεπτική...». Εδώ μπορούμε ν' αντικαταστήσουμε τον όρο «αναρμόδιους» της μαθητρίας με τον όρο «συνειδητοποιημένους» του κ. Κασσωτάκη, οπότε θα αποδειχθεί ότι η εφαρμογή του ΣΕΠ κάθε άλλο παρά καταστρεπτική είναι.

Πρίν φτάσουμε λοιπόν να καταργήσουμε τον ΣΕΠ, ως μάθημα από τα σχολεία της Δ/βάθμιας Εκπ/σης μήπως θάταν προτιμότερο να προσπαθήσουμε για την αναβάθμισή του και την προέκτασή του στην Α/βάθμια Εκπ/ση; Δεν μπορώ να μην αναφέρω το παράδειγμα της μαθήτρια Δημοτικού Σχολείου του Νομού Σερρών, που στα πλαίσια του μαθήματος των Ελληνικών και σε κεφάλαιο που αναφερόταν: στις έννοιες «πληροφόρηση - είδηση - συνέντευξη - δημοσιογράφος», μετά από σωστή επεξεργασία του μαθήματος από τον δάσκαλο έδωσε έκθεση με θέμα: «Μιά συνέντευξη». Έγραψε καταπληκτική έκθεση με θέμα «Συνέντευξη με το κ. Γκιλιγκόροφ». Σημειώνω ότι η έκθεση γράφτηκε στο σχολείο.

Σταματώ εδώ και αφήνω τον προβληματισμό και τα σχόλια στον αναγνώστη. Εξ άλλου από την αρχή αυτού του κειμένου τοποθετήθηκα, ότι σκοπός μου ήταν η καταγραφή του δικού μου προβληματισμού και η αγωνία, μέσα από τη δική μου άποψη και σκέψη, ως καταστάλαγμα εμπειριών από την εφαρμογή του θεσμού.

Τελειώνοντας ήθελα να κλείσω μ' ένα μικρό απόσπασμα από το προλογικό σημείωμα του βιβλίου του Χρήστου Δούκα εκπ/κού και τέως προέδρου της ΟΛΜΕ. «Το μέλλον είναι η παιδεία» «... Δεν θα ήταν υπερβολή να υποστηρίξουμε ότι τα εκπ/κά συστήματα όλων των Ευρωπαϊκών χωρών βρίσκονται σε μία περίοδο συνεχών αναζητήσεων και εξελίξεων. Η κρίση αυτή βιώνεται με ιδιαίτερα μεγάλη ένταση στο εκπ/κό μας σύστημα, λόγω της χρόνιας καθυστέρησής του σε σχέση με τις συντελούμενες αλλαγές...».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού, τ. 26-27 Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1993, σσ. 109-111

Επιμ.: Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

ΤΑ ΝΕΑ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

1. Η Ημερίδα της Εταιρείας μας

Πραγματοποιήθηκε το Σάββατο στις 27 Νοεμβρίου 1993 στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου Αθηναίων (οδού Ευελπίδων) η ετήσια επιστημονική ημερίδα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., που είχε ως γενικό θέμα της «Ο Λειτουργός Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού στη χώρα μας». Η ημερίδα περιελάμβανε εισηγήσεις στην ολομέλεια και εργασία σε δύο ομάδες εργασίας. Στη μία ομάδα συζητήθηκαν θέματα σχετικά με τον Λειτουργό ΣΕΠ, ενώ στην άλλη θέματα σχετικά με τον Λειτουργό σε άλλους χώρους.

Τα γραπτά κείμενα (εισηγήσεις και παρεμβάσεις) θα αποτελέσουν το περιεχόμενο του επόμενου τεύχους της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ.

2. Η Ετήσια Γενική Συνέλευση (1993) της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Πραγματοποιήθηκε, επίσης, στις 27 Νοεμβρίου 1993 στην Αθήνα η ετήσια Γενική Συνέλευση της Εταιρείας μας. Κατά τις εργασίες της συζητήθηκαν θέματα σχετικά με την εξέλιξη του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στη χώρα μας και την κατάσταση του λειτουργού του θεσμού, καθώς και θέματα σχετικά με την Εξέλιξη της Εταιρείας.

3. Τα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου 1992

Είναι έτοιμα τα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού που οργανώθηκε το Νοέμβριο του 1992 στην Αθήνα από την Εταιρεία μας. Τα πρακτικά στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. θα διατεθούν δωρεάν.

Κάθε άλλος ενδιαφερόμενος μπορεί να τα προμηθεύεται από τον ταμία της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Είναι προς το συμφέρον της Εταιρείας μας, και όχι μόνον σε οικονομική βάση, η προβολή του έργου της.

4. Το Περιοδικό της Εταιρείας μας

α. Η ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ κυκλοφορεί κανονικά, συνήθως σε διπλά τεύχη. Έχει πλέον καθιερωθεί ως ένα αδιαμφισβήτητου κύρους περιοδικό, και αναφέρεται πολύ συχνά ως πηγή αναφοράς σε επιστημονικές εργασίες. Χρειάζεται, όμως, στήριξη και προώθηση. Όλοι μας πρέπει να συμβάλλουμε σ' αυτό, γράφοντας συνδρομητές γνωστούς μας, τις Υπηρεσίες μας ή τα σχολεία μας.

β. Από το 1993 (τ. 24-25 κ.ε.) αυξήθηκε, αναγκαστικά λόγω αύξησης του κόστους έκδοσης, η λιανική τιμή πώλησης της ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗΣ και αντίστοιχα η συνδρομή της.

5. Ο Κατάλογος των Μελών - Αλληλογραφία

Έχει διανεμηθεί στα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. μιά δεύτερη έκδοση του καταλόγου των μελών της Εταιρείας, τακτικών και εκτάκτων. Ο κατάλογος αυτός πρέπει να είναι ανά πάσαν στιγμήν ενημερωμένος, και για να είναι αυτό δυνατό χρειάζεται:

α. Ο Γραμματέας του Δ.Σ. να ενημερώνει, και ενημερώνει, τον κατάλογο σε κάθε μεταβολή του Μητρώου Μελών που τηρεί το Δ.Σ. (να προστίθενται τα νέα μέλη, ενώ παράλληλα θα αφαιρούνται τα διαγραφόμενα - μέχρι στιγμής ένα μόνο μέλος έχει επισήμως διαγραφεί με δική του πρωτοβουλία, αλλά υπάρχουν «οικονομικά αδρανή» μέλη), και

β. Τα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. τα ίδια να ενημερώνουν το Δ.Σ. όταν αλλάζουν διεύθυνση κατοικίας, επαγγελματική κατάσταση κ.τ.λ.

Αυτό το δεύτερο σε πολλές περιπτώσεις δεν γίνεται, με αποτέλεσμα (1) ο κατάλογος που κυκλοφορεί να μην είναι πλήρης ή να έχει σφάλματα, και (2) να χάνεται μέρος της αλληλογραφίας που αποστέλλεται κατά καιρούς από το Δ.Σ. στα μέλη, οπότε τα μέλη εκείνα δεν ενημερώνονται.

6. Η Ετήσια Συνδρομή στην ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Επί μιά σειρά ετών το Δ.Σ. της Εταιρείας πέτυχε ώστε η συνδρομή μελών στην ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. να παραμένει, στις 2.000 δρχ. ετησίως. Αυτό κατέστη δυνατό χάρις στις προσπάθειες του Δ.Σ. να εξασφαλίζει μερικές χρηματοδοτήσεις για τις εκδηλώσεις και για τις εκδόσεις της. Μάλιστα, με αυτή τη συνδρομή μπόρεσε να εξασφαλίσει ώστε τα μέλη της Εταιρείας να έχουν σοβαρά οφέλη, όπως

δωρεάν το περιοδικό, δωρεάν τα πρακτικά των δύο συνεδρίων που εκδόθηκαν ξεχωριστά, δωρεάν συμμετοχή στις εκδηλώσεις της Εταιρείας κτλ. Αυτά, τη στιγμή που άλλες επιστημονικές εταιρείες έχουν διπλάσιες και τριπλάσιες συνδρομές (π.χ. η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, η Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία κτλ).

Όμως, η οικονομική πραγματικότητα μας αναγκάζει τώρα σε μιά αναπροσαρμογή της συνδρομής. Έτσι, από 1-1-1994, η ετήσια συνδρομή μέλους της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. γίνεται 3.000 δραχμές και το τέλος εγγραφής μέλους 1.000 δραχμές.

Προσδοκούμε ότι τα μέλη της Εταιρείας μας θα δείξουν κατανόηση σ' αυτή την αναγκαστική αναπροσαρμογή.

Υπενθυμίζουμε ότι οι συνδρομές πρέπει να στέλνονται απευθείας στη διεύθυνση του Ταμεία.

7. Τα «Οικονομικά Αδρανή» Μέλη

Μερικά μέλη της Εταιρείας, ευτυχώς πολύ λίγα, παραλείπουν να τακτοποιήσουν την οικονομική τους υποχρέωση προς την Εταιρεία, δηλαδή να στείλουν τη συνδρομή τους, που είναι και η βασική πηγή κάλυψης των τρεχουσών δαπανών για τη λειτουργία της Εταιρείας.

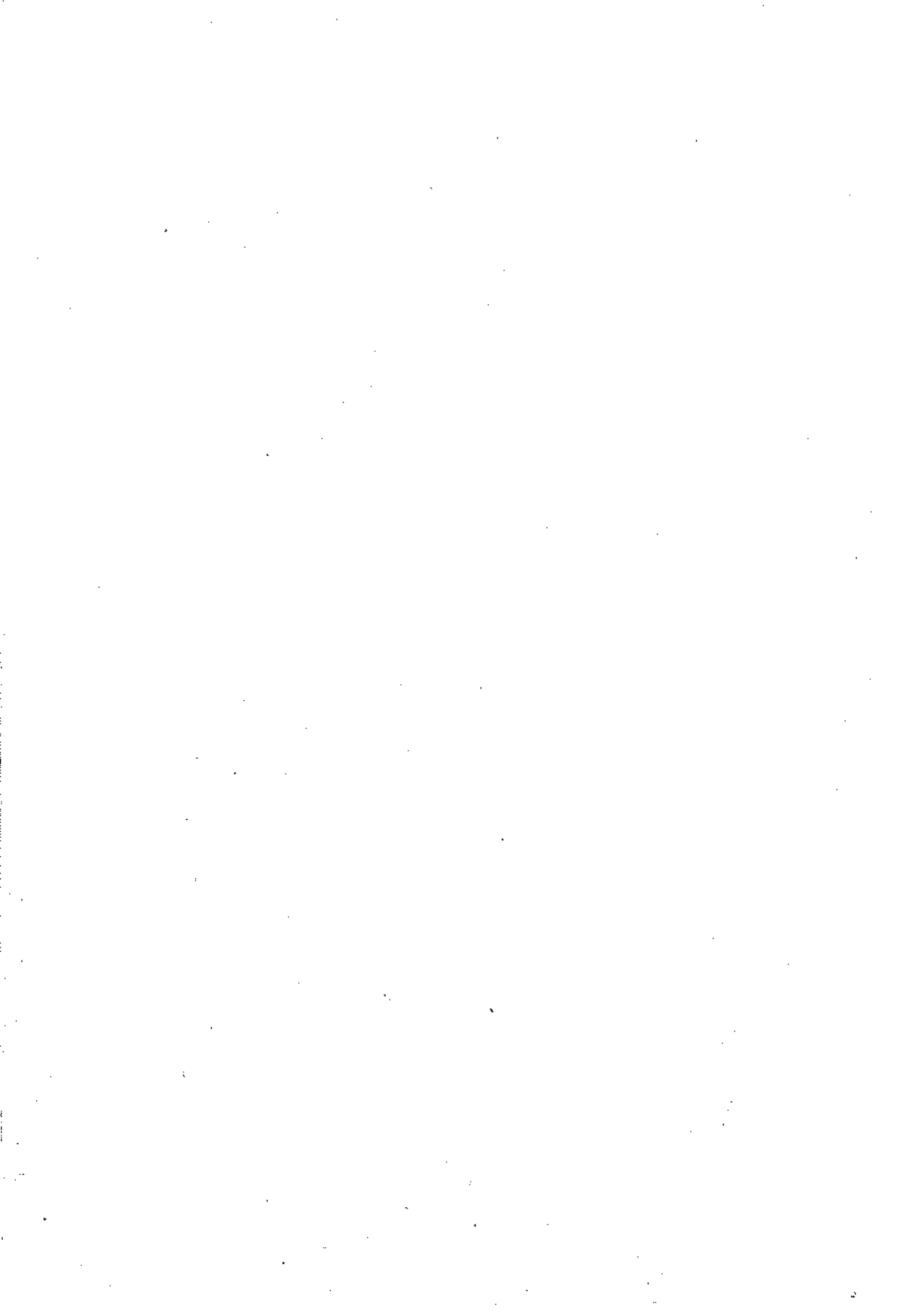
Σ' αυτά τα μέλη στέλλονται υπενθυμιστικές επιστολές (κι αυτό σημαίνει πρόσθετη δαπάνη - σπατάλη για την Εταιρεία). Αν περάσουν δύο χρόνια και το μέλος δεν έχει τακτοποιήσει τη συνδρομή του, αποφασίστηκε να σταματά 'κατ' αρχήν η αποστολή υλικού (περιοδικό, ενημέρωση) στο μέλος αυτό. Σύμφωνα με το καταστατικό, τα μέλη αυτά στη συνέχεια διαγράφονται αυτοδικαίως.

8. Δραστηριότητες Μελών

Πολλά μέλη της Εταιρείας μας δραστη-

ριοποιούνται σε διάφορους τομείς, εντός ή εκτός της Εκπαίδευσης, για την προώθηση του θεσμού. Μερικές τέτοιες δραστηριότητες φαίνονται στο τμήμα «ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΞΗ» και στο τμήμα «ΒΙΒΛΙΟ - ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ - ΑΠΟΨΕΙΣ». Επισημαίνεται ιδιαίτερα η

ημερίδα του 1992 στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών για τα Κέντρα Πληροφόρησης και το συνέδριο του Νοεμβρίου 1993 που οργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.



ISSN 1105-2449