

ANTZY-M. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ VERSUS ΕΦΗΒΟΣ: ΖΗΤΗΜΑΤΑ
ΑΥΤΟΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ*:
Η ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΠΟ ΤΟ
ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΚΛΙΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΦΗΒΙΚΕΣ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΕΣ

Εφηβεία είναι: ο αστερισμός των εντονότερων συρράξεων
στο δρόμο για τη νοήμονα αυτονομία.

Θεωρητικοί προσδιορισμοί

Αναμφισβήτητα η εφηβεία αποτελεί κρίσιμη φάση ζωής, στη διάρκεια της οποίας λαβαίνουν χώρα πολυδιάστατες διαφοροποιήσεις. Αυτές ερμηνεύονται ως ένα βαθμό από τις θεωρίες ανάπτυξης (Dacey and Kenny 1997, Esman 1998, Kaplan 1998, Westenberg 1998), αλλά και από τα κοινωνιογνωστικά μοντέλα (Cartron 1997, Markoulis and Valanides 1997)- ιδί-

* Το πρώτο μέρος του τίτλου είναι και ο τίτλος που η γράφουσα έθεσε κατά την οργάνωση και παρουσίαση ομόλογου υλικού για εισήγηση στο πλαίσιο σεμιναρίου ΕΠΕΑΕΚ, υλοποιημένου υπ' ευθύνη καθ. Ψυχολογίας Δ. Στασινού και υπό την αιγίδα του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το πρόγραμμα στόχευε στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση εκπαιδευτικών λειτουργών σε θέματα προβληματικής συμπεριφοράς και προαγωγής της ψυχικής υγείας εφήβων. Τα εισαγωγικά σχόλια του παρόντος δόθηκαν εν περιλήψει από τη συγγραφέα στο οπισθόφυλλο του οικείου προγράμματος, στο οποίο η ίδια είχε ρόλο συνυπεύθυνης. Εδώ η παρουσίαση γίνεται στην ολοκληρωμένη μορφή της αρχικής κατάρτισης των σχολίων, με τις σχετικές διευκρινίσεις κι αντίστοιχη αναφορά στις αυθεντικές πηγές, αλλ' έχει εμπλουτιστεί κι από πιο πρόσφατες αναφορές, συγκεντρωμένες στη διάρκεια πλέον των εργασιών του σεμιναρίου.

Σημείωμα επί προσωπικού: Ευχαριστώ θερμά όλους τους τ. φοιτητές και τ. φοιτήτριες «μου», που από των μεταπτυχιακών τους βασάνων στην αλλοδαπή μου αφιέρωσαν αυτόβουλα τόσο πολύ χρόνο, «δανειστικό», «συλλεκτικό», «φωτοτυπικό» και «ταχυδρομικό», που να κάνουν τις αποζημιωτικές μου κινήσεις να ωχριούν προ της προθυμίας τους.



ως εκείνα που κινούνται σε συνάφεια με την πολυπαραμετρική διερεύνηση και τον προσδιορισμό της ταυτότητας (Bartle-Karing 1997, Ollech and MacCarthy 1997, Sayers 1997). Με την κλασσική, ψυχοδυναμικής κατεύθυνσης, θεωρία του Erik H. Erikson για τις οκτώ κρίσιμες καμπές στην ανθρώπινη ζωή να προτεραιοποιεί την εφηβεία ως ίσως την πλέον αποφασιστική φάση ζωής για τη μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου, πλήθος άλλες θεωρίες έχουν ασχοληθεί με την ερμηνευτική των εφηβικών πραγμάτων. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται αρκετές μεταμοντέρνες καθώς και φεμινιστικές θεωρήσεις (βλ., π.χ., Heilman, 1998), χωρίς, ωστόσο, κάποια από αυτές να φέρεται ως πληρέστερη των προαναφερθεισών (βλ. Adams and Marshall 1996, Markstrom et al 1998).

Την ίδια στιγμή, στο χώρο της έρευνας οι αναγκαστικά μεμονωμένες αναλύσεις των ενδοεφηβικών δεδομένων, που εξακολουθούν να έλκουν αμείωτο το επιστημονικό ενδιαφέρον ενόψει των σύγχρονων ραγδαίων, κάποτε εν είδει χιονοστιβάδας, εξελίξεων, στερούνται, σχεδόν αναγκαστικά σφαιρικών προοπτικών εν ονόματι της επιστημονικής καθαρότητας και της μεθοδολογικής ευκρίνειας. Έτσι φαίνεται να λείπουν αναλύσεις που να συμπεριλαμβάνουν πολύεδρες θεωρητικές θεάσεις, οι οποίες θα εξυπηρετούσαν σε αντίστοιχα πολύγραμμες συλλήψεις της γενικότερης εικόνας του σημερινού νεαρού ατόμου, σε όρους όχι στενά, αλληλεπιδράσεων, αλλά σε όρους ευρύτερων, ψυχο-βιο-νοο-κοινωνικών διαναδράσεων.

Ήδη, η Gaoni, η Black και ο Baldwin (1998) διαπιστώνουν διακεκριμένους περιορισμούς στην έως τώρα πολυετή εντρύφηση στα εφηβικά πράγματα, όχι μόνο σε επίπεδο ανάπτυξης άψογων λειτουργικών εργαλείων μέτρησης των εκφάνσεων της εφηβείας, αλλά και σε επίπεδο προώθησης λειτουργικών προσδιορισμών ελεύθερων από ετερογενείς και δη αποκλειστικά κλινικές μετρήσεις. Κι ενώ η παρούσα μελέτη διατείνεται ότι η έλλειψη λεξικογραφικών υπερσυγκεντρώσεων ωφελεί, ανταποκρινόμενη στην αλήθεια της ανθρώπινης ρευστότητας — και, για το λόγο αυτό, επιστημονικά προκλητικής μεταβλητότητας — ωστόσο υιοθετεί την πίστη των ίδιων στοχαστών αναφορικά με την υποχρέωση να ανταποκριθούμε σε πολυ-θεωρητικές ιδέες. Πάλι, όμως, σκοπός δεν θα ήταν η πλήρωση μιας κάποιας θέσης έτυμου, που ακριβώς λόγω ρευστότητας θα καταντούσε παρετυμολογία, αλλά η εξασφάλιση μιας δυνάμει χρηστικής, και προς διαρκή εφαρμογή εναλλακτικής ατένισης ενός φαινομένου, της εφηβείας, που, όπως θα φανεί μέσα από τις παρατηρήσεις που ακολουθούν, καλώς πράττει και παραμένει «ασύλληπτη» στο πλήρες της εύρος, αφού έτσι διασφαλίζει άθελά της μια απόσταση από τη συνολική αντιμετώπισή της ως δήθεν δικαιολόγου για αυθαίρετες επεμβάσεις.



Η εφηβεία δεν είναι απλώς ένα ενδοατομικό γεγονός στην εξελικτική διαδικασία, αλλά ένα κοινωνικό, βιοψυχικό, ηθικό, πολιτικό και, υπό μίαν έννοια, παγκόσμιο γεγονός, το οποίο, σύμφωνα με την οπτική των παρατηρητών της, λαβαίνει χώραν ανά μονάδα χρόνου συντελώντας στην προώθηση του ανθρώπινου γίγνεσθαι (βλ., π.χ., Neubauer and Hurrelmann 1995). Όμως, σύμφωνα με την οπτική των ίδιων των εφήβων, λαβαίνει χώραν «αυτή τη στιγμή» και συντελείται ανεπιστρεπτί με ό,τι φορτίο και φόρτιση φαίνεται ακόμη να προσδιορίζεται από μίαν αχλύ, κατά το μάλλον ή ήττον τυχαίων γεγονότων, ατάκτως εριμμένων γνώσεων (που επιστρατεύονται επιλεκτικά αφαιρούμενες από διαφόρων ετερόκλητων ερευνητικών πορισμάτων το υλικό), καθώς και ενός πλήθους αδιαχειρίστων ζητημάτων, που απασχολούν τους ίδιους τους εφήβους, αλλά και τους σημαντικούς τους άλλους.

Κατά την εφηβική, και γενικότερα την περιεφηβική περίοδο ζωής, προκύπτουν ψυχοβιονοητικές, κοινωνιοπολιτισμικές και ηθοβιογραφικές λειτουργίες, βάσει των οποίων οριστικοποιούνται, διαμορφώνονται, αλλά και αναδιαμορφώνονται πυρηνικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου — χαρακτηριστικά, που δομούν αποφασιστικά την εικόνα του, σε επίπεδο ψυχολογικών / συναισθηματικών αντιδράσεων, σε επίπεδο διανοητικών / γνωσιακών λειτουργιών (Bernier et al, 1998), σε επίπεδο γενικότερων συμπεριφορών και στάσεων (Cheney and Harvey, 1994), σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων και ευρύτερης κοινωνικής εκφοράς (Cicchetti and Toth, 1997) κι ακόμα και σε επίπεδο βιολογικό, σε όρους σχηματοποίησης του σωματότυπού του και σειράς ενδοκρινολογικών, και εν γένει βιολογικών μεταβολών και ανακατατάξεων (Dacey and Kenny 1997, Visser et al 1998).

Ενόψει αυτών των εξελίξεων η κρίσιμη αυτή περίοδος ζωής δεν εμφανίζεται δίχως τα προβλήματά της. Είναι ακριβώς στο πλαίσιο αυτών των αναδιαμορφώσεων που βρίσκουν πρόσφορο έδαφος διατήρησης, υποτροπής εμφάνισης, ή και επιπλοκών, με επικινδυνότητα χρόνιας παγίωσης, μια σειρά παθογενείς συμπεριφορές.

Στοιχεία που άπτονται των διεργασιών οριστικοποιήσεων, διαμορφώσεων και αναδιαμορφώσεων εξετάζονται στη συνέχεια.

Οριστικοποιήσεις

Ως εξελικτικό γεγονός η εφηβεία δε μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από τα προηγούμενα εξελικτικά στάδια ζωής, το νηπιακό και το παιδικό, στα οποία έχουν ήδη διαμορφωθεί ορισμένες βασικές ενδοατομικές και διατομικές δομές, που αφορούν στην πολυσχιδή (δυσ)λειτουργία του ατόμου

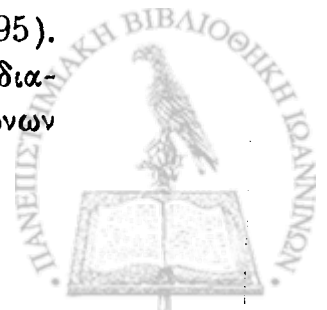


στον κόσμο. Μόνο και μόνο μια ενδεικτική ματιά στην αχανή βιβλιογραφία σχετικά με τη δόμηση των παραμέτρων που αφορούν στη διάκριση των φύλων από νηπιακής κιόλας ηλικίας αρκεί για να αναδείξει τις δυνάμει παθογενείς συνδέσεις της εφηβείας με προηγούμενα εξελικτικά στάδια [για μια διεξοδική παρουσίαση του υλικού αυτού, βλ. Μαραγκουδάκη 1995]. Από την άποψη αυτή πολλές από τις ενδοατομικές και διατομικές δομές που εμφανίστηκαν πρώιμα και οι αντίστοιχες λειτουργίες τους είναι που οριστικοποιούνται κατά την περιεφηβική περίοδο, με αφορμές και καταλύτες όλες τις μεταβλητές παραμέτρους που υπεισέρχονται στο στίβο της ζωής ένεκα της εισόδου στην εξελικτική αυτή φάση προετοιμασίας για τον ενήλικο βίο: μια σειρά από κοινωνιογενετικές, περιβαλλοντικές, και οικογενειακές «σταθερές» που έχουν εμφανιστεί κατά τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης τείνουν κατά την εφηβεία να εδραιωθούν, μέσω της έντονα συμβολοποιημένης διαδικασίας της εσωτερίκευσης (internalization), στο σύστημα πίστεων, στάσεων, και αντιλήψεων του έφηβου, πλέκοντας τον καμβά του μέλλοντός του (Cox and Lightfoot 1997). Η διεργασία της οριστικοποίησης ισχύος αυτών των πίστεων, στάσεων και αντιλήψεων φαίνεται να συντελείται μάλλον ανεπίγνωστα, παρά εγνωσμένα, χωρίς να είναι ευκρινής η βουλευτική εξελεγκτική παρέμβαση και αξιολόγηση, είτε εκ μέρους του ίδιου του εφήβου, είτε και εκ μέρους των σημαντικών του άλλων, που έχουν παίξει και παίζουν το ρόλο των πομπών γι αυτή τη μηνυματική αξιών.

Σε κλινικά περιβάλλοντα είναι προφανές το ανεπίγνωστο της οριστικοποίησης εσφαλμένων ή και παθογενών τακτικών διαχείρισης του εαυτού και των πιέσεων που ο έφηβος δέχεται από το περιβάλλον του.

Άτομα, που κατά τη διάρκεια των πρώιμων σχολικών χρόνων είχαν παρουσιάσει, λ.χ., άγχος αποχωρισμού, σχολική, φοβία ή αγχώδεις και υπεραγχώδεις αντιδράσεις φαίνεται ότι τείνουν να είναι επιρρεπή να εμφανίζουν νέες διαταραχές, ιδίως κοινωνικής φύσης, όπως κοινωνική φοβία, αγοραφοβία ή και επεισόδια πανικού κατά τη διάρκεια της εφηβικής φάσης, ιδιαίτερα όταν στο ιστορικό τους δεν περιλαμβάνεται πληροφόρηση που να αφορά σε υποτυπώδεις έστω απόπειρες των κηδεμόνων τους να διαχειριστούν ευθέως το πρώιμο πρόβλημα με τη βοήθεια επαγγελματιών της ψυχικής υγείας. Γενικότερα η πρώιμη εμπειρία του τραύματος τείνει να υποσχεθεί καταθλιπτικόμορφα, καταθλιπτικά, και ακόμη και αυτοκτονικά συμπτώματα (π.χ., Huff 1999, Vargo 1995).

Άτομα με αδιαχείριστες διάχυτες διαταραχές της διαγωγής κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων



φαίνεται μετέπειτα, κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους, να γίνονται πρωταγωνιστές παραβατικότητας και μετεφηβικά υπόσχονται μακρά καριέρα στην εγκληματικότητα (π.χ., Tremblay et al. 1994).

Άτομα, που εμφάνισαν διαταραχές υπερκινητικότητας κατά την παιδική ηλικία, και που δεν παραπέμφθηκαν τότε για ψυχολογική παρακολούθηση σε ειδικούς, εμφανίζουν επιρρέπεια στην υπερβολική χρήση (τουλάχιστον) αλκοόλ κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους, καθώς επίσης και βίαιη συμπεριφορά που αγγίζει τα όρια των αξιόποινων προσβολών τρίτων (π.χ., Klinteberg et al, 1993).

Παρά την εξακολουθητικά επαναλαμβανόμενη παλαιά διαβεβαίωση ότι η πρώιμη αναζήτηση συμβουλευτικής και βοήθειας από επαγγελματίες της ψυχικής υγείας μειώνει δραστικά την επικινδυνότητα εμφάνισης σοβαρών ψυχικών διαταραχών στην παιδική και εφηβική ηλικία (π.χ., Feehan et al 1993), και παρά την εξακολουθητικά επαναλαμβανόμενη διαβεβαίωση ότι ιδίως οι ενδοβαλλόμενες εφηβικές διαταραχές έχουν σαφή πρόγνωση συνέχισης και επιδείνωσης της μορφής και σοβαρότητάς τους κατά τον ενήλικο βίο (βλ. Aronen et al 1999), φαίνεται ότι οι φόβοι στιγματισμού, η ανασφάλεια περί προσωπικών αποκαλύψεων, η άγνοια, ή η απάθεια από τη μια πλευρά, αλλά και η ενδεχόμενη (παθολογική;) υπεραισιοδοξία από την άλλη — για να αναφερθούν μόνον ορισμένες παράμετροι τροχόπέδησης — εξακολουθούν να διαπλέκουν τον πέπλο της αποσιώπησης των ψυχολογικών προβλημάτων των νέων ατόμων εκ μέρους των κηδεμόνων τους επισείοντας βαρύτατους κινδύνους για τη μετέπειτα ψυχική ισορροπία των παιδιών.

Διαμορφώσεις

Παράλληλα τείνουν να διαμορφωθούν νέες δομές και λειτουργίες, οι οποίες εκπηδούν από τις διεργασίες προς την ανεξαρτητοποίηση, που σημειώνονται ως φυσικό επακόλουθο της πορείας προς την ωρίμανση. Κυρίαρχοι πόλοι έλξης εδώ οι μείζονες ανάγκες στην εφηβική ηλικία: (α) αποχωρισμού / διαχωρισμού από τις παραδοσιακές, δοτές νόρμες, (β) μετάβασης / μετεγκαθίδρυσης σε ιδογραφικά καθορισμένες περιοχές δράσης και ενδυνάμωσης, καθώς και (γ) ενσωμάτωσης / διαμόρφωσης ενός ή περισσότερων συμπλεκόμενων προσωπικών σεναρίων ενεργοποίησης και προώθησης επιλυτικών τακτικών για την αντιμετώπιση της διαβόητης κρίσης ταυτότητας, αλλά και, ιδεατά τουλάχιστον, ρηξικέλευθων σχεδιασμών για την ανάδειξη της ατομικής πιστότητας (Markstrom et al, 1998).

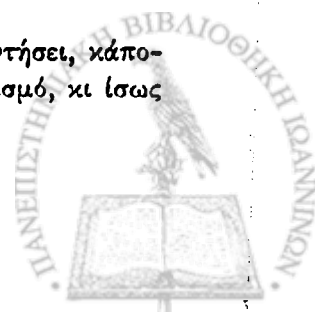


Η διεργασία της διαμόρφωσης νέων — δηλαδή πρωτόγνωρων τουλάχιστον για τον ίδιο τον έφηβο — δομών και λειτουργιών.¹ περιλαμβάνει προώσεις όπως: διαμόρφωση ενός ιδιάζοντος, ιδιωτικού, ιδικού πλέγματος ηθικών αξιών· διαμόρφωση πνευματικών ενασχολήσεων και ενδιαφερόντων (McKinney and McKinney, 1999)· διαμόρφωση μιας νέας εικόνας των οικογενειακών σχέσεων, δυναμικών, και δεσμών (Jackson et al, 1998, Rosenthal et al 1998)· διαμόρφωση μιας γενικώς καινοτρόπου αντίληψης για τη σεξουαλικότητα και τις σχέσεις με το φύλλο ενδιαφέροντος (Mitchell and Wellings, 1998)· διαμόρφωση ενός καινοφανούς ιδιογραφικού συστήματος πίστεων και αξιών για το ανήκειν σε ομάδες ομηλικών (Woodward and Fergusson, 1999a)· καθώς επίσης και κατ' επέκταση επαγγελματικών απαιτήσεων (Felsman and Blustein, 1999), που, μεταβαλλόμενες, συμπίπτει να συγχρονίζονται με την ηλικιακή φάση της εφηβείας. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται και διαμόρφωση μιας σειράς νεοφανών θέσεων και συμπεριφορών, που αντιστοιχούν στη διαχείριση διαφόρων προκλήσεων — προκλήσεων, που με τη σειρά τους, επίσης εμφανίζονται θελκτικές ή μη κατά την εφηβεία, με προεξάρχοντα τα πεδία της παραβατικότητας, της επίδοσης σε επικίνδυνες δραστηριότητες, και της διατήρησης ή μη ορισμένων παθογενετικών εκφορών (Jarrett, 1999). Η ένδοση στις προκλήσεις αυτές τείνει κυρίως να εξυπηρετεί, είτε σε παλινδρομικό εφησυχασμό, είτε σε τελετουργικές μεταβατικές διαδικασίες προβολής του εαυτού στο μέλλον (π.χ., Woodward and Fergusson, 1999b).

Καίρια τάση στο πλαίσιο αυτό αποτελεί μια εν πολλοίς αυθόρμητη κίνηση απομυθοποίησης των γονέων και αποστασιοποίησης από αυτούς, ώστε προοδευτικά να ιδωθούν σε ρεαλιστικούς όρους απαλλαγμένους από τις τυχόν εξιδανικεύσεις με τις οποίες είχαν επενδυθεί κατά τις προηγούμενες φάσεις ζωής. Η έκφραση της τάσης αυτής δεν προκύπτει πάντοτε με τους πλέον κομψούς τρόπους, με αποτέλεσμα οι γονείς να απειλούνται έκδηλα, ανατροφοδοτώντας όμως έτσι την ένταση και την ανακύκλωσή της. Χωρίς εδώ να υπονοείται κάποια σύσταση απραξίας, εννοείται, όμως, η ανάγκη μιας ευρύτερα πληροφορημένης στάσης «επιλεκτικής απορροφητικότητας» των εφηβικών μύδρων.

Άλλωστε, οι σχετικές εντάσεις δεν αναλαμβάνουν αναγκαστικά τη μορφή έκδηλων και προσανατολισμένων σε τρίτους συμπεριφορών, αλλ' ενδέχεται να ενδοβάλλονται σε όρους αυτοκαταστροφικότητας.

1. Θα φανεί αργότερα ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος αυτή η δόμηση να καταντήσει, κάποτε πριν καν τη διαμόρφωση της, από δυνάμει καινοτομία σε απλό εκμοντερνισμό, κι ίσως ακόμη και ανιαρή ανακαίνιση, στερούμενη πρωτοτυπίας.



Το παράδειγμα της ψυχογενούς ανορεξίας vs βουλημίας

Μια αντίστροφα ανάλογη της προαγωγικής διάσταση της εφηβείας από την άποψη των νεοεμφανιζόμενων κατ' αυτήν δομών εκτυλίσσεται στα κλινικά σενάρια των αυτοκαταστροφικών συμπεριφορών της ψυχογενούς ανορεξίας και της ψυχογενούς βουλημίας.

Στο βαθμό που μια από τις κεφαλαιώδεις ενασχολήσεις των εφήβων είναι η εναγώνια και ενίοτε εμμανής στροφή της προσοχής στη διάπλαση του σώματος (με ισόρροπα εναγώνια και ενίοτε εμμανή προσοχή στη διανόηση), απροσεξίες ή αμέλειες εκ μέρους ιδίως γονέων αλλά και διδασκόντων στην εκ του σύνεγγυς παρακολούθηση των βιοκοινωνικών εξελίξεων και επιρροών στους εφήβους ενδέχεται να λειτουργήσουν άκρως αρνητικά, ευνοώντας έμμεσα την εξέλιξη διαταραχών διατροφής. Επιρροές από τις ομάδες των ομηλικών ως προς τα κριτήρια του κάλλους· επιδράσεις προτυποποιήσεων από τα μαζικά μέσα επικοινωνίας· η αυτοπαρατήρηση, που αποκαλύπτει σωρεία βιολογικών και εμφανισιακών διαφοροποιήσεων· καθώς και η αυτογενής επιθυμία για, και έλξη προς, το φύλο ενδιαφέροντος είναι όλες σημαντικές παράμετροι, που ενδέχεται αδιαφανώς να εμβληθούν στον τρόπο σκέψης, και σε ορισμένους εφήβους να επιτείνουν ίσως μια διαταραγμένη αντίληψη της εικόνας του εαυτού συνεπικουρώντας στο να λάβουν οι ίδιοι δραστηρικά διορθωτικά μέτρα επίτευξης της υποκειμενικά προσδιορισμένης ιδεατής εκδοχής της. Τούτα, σε συνδυασμό με παραμέτρους που αφορούν στην ύπαρξη ή μη αδελφών (τάσεις εσφαλμένης σύγκρισης)· στην από προηγούμενως πιθανή εμφάνιση μιας παθητικής συμπεριφοράς που διατηρήθηκε στο νυν εφηβικό προφίλ των νέων αυτών (λ.χ., εξαρτημένη συμπεριφορά, «φόβος ενηλικίωσης» λόγω φόβου ανάληψης ευθυνών, «φόβος επιτυχίας» λόγω φόβου επιβεβαίωσης της ενηλικίωσης, κτ.ό.)· καθώς και σε συνδυασμό με ατυχείς ή κακοήθεις χειρισμούς στην επικοινωνία με τους εφήβους (λ.χ., επικριτικά ή και χλευαστικά σχόλια) — αποτελούν συνθήκες, που εναλλακτικά ή συνολικά είναι δυνατό να δημιουργήσουν το εκρηκτικό μίγμα, από την πυροδότηση του οποίου θα εκπηδήσει δυσδιαχειρίστη η ψυχογενής ανορεξία, και, ομοίως εναλλακτικά ή συνδυαστικά, η εξίσου δυσδιαχειρίστη, και επικίνδυνα υποσχετική για παγίωση χρονιότητας, ή για παγίωση επαναλαμβανόμενων επεισοδίων υποτροπής, ψυχογενής βουλημίας.

Εξαιτίας ιδίως της αντικειμενικά ισχνής έως τότε διάπλασής του, ο Ρ., ετών 14, προερχόμενος από αυστηρά θρησκευόμενη, στα όρια της θρησκώληπτης, οικογένεια λογίων εν γένει μελών, και έχοντας επί πολύ χλευαστεί από τους ομηλικούς του για τη «συντηρητική» του εμ-



φάνιση, που εμφατικοποιούσε την ισχύότητά του, αλλά και για τις «συντηρητικές» του απόψεις [καθώς αντέγραφε τις θέσεις των κηδεμόνων του κατά τις πρώτες αδέξιες προσπάθειές του να μοιάσει στους διανοούμενους προγόνους του], παρουσίασε προοδευτικά μια τάση υπερφαγίας. Η κατάσταση κάποια στιγμή επιδεινώθηκε ραγδαία, και σε διάρκεια μόνον τεσσάρων μηνών η υπερβολική αύξηση βάρους του ανησύχησε τόσο τους οικείους του για προβλήματα θυρεοειδισμού, ώστε να τον ταλαιπωρήσουν — όχι άδικα — επί πολύ με πλήθος επίπονων ιατρικών εξετάσεων. Εξαντλημένος από τις ανώφελες δίαιτες στις οποίες επίμονα τον υπέβαλαν, ο Ρ., 15 ετών και οκτώ μηνών πλέον, έφθασε, μετά από τέσσερις μόνον συνεδρίες κλινικής ψυχολογικής βοήθειας, να αρθρώσει ευκρινώς τη διακαή επιθυμία του: μέσω έστω αυτής της συμπεριφοράς, ισχυροποίησης της φιγούρας του, να «αποστομώσει» τους συμμαθητές του, αλλά και να υπερκεράσει σε σπουδαιότητα (ενν. «βαρύτητα») τους λόγιους γονείς, θείους μα και προγόνους του, εδραιώνοντας έτσι μιαν αδιαμφισβήτητη ισχύ για το άλλοτε και κατ' άλλους «αδύναμο» άτομό του.

Σε αντίστοιχους, κάποτε δε και αντιδιαμετρικών κριτηρίων, όρους αντιμετώπισης του ανεξήγητου φαινομένου της σωματικής αύξησης κινούνται [ιδίως] οι έφηβες (Leon et al, 1994), συμβολικά επιθυμώντας: άλλοτε την έλξη του φύλου ενδιαφέροντός τους με βάση τα τρέχοντα πολιτισμικά πρότυπα — όπως αυτά προβάλλονται στην πιο απισχνωμένη εκδοχή τους αφειδώς στον περιοδικό τύπο· άλλοτε τη διατήρηση της εξαρτημένης, άρα βολικής, σχέσης με δυναμικότερα άτομα του περιβάλλοντός τους· κι άλλοτε την ίδια την αποτροπή της πορείας στην ενηλικίωση, καθώς αυτή σηματοδοτεί «φοβερές» υπευθυνότητες κι απώλεια της παιδικότητας κι ανεμελιάς. Φθάνουν έτσι να επιδίδονται σε μιαν εναγώνια νηστεία, που απειλεί — σήμερα σπανιότατα — κάποτε και την ίδια τους τη ζωή, και πάντως την υγιή διατήρηση σειράς φυσιολογικών λειτουργιών, όπως αυτή της πέψης, της διανοητικής διαύγειας, της σύστοιχης ακαδημαϊκής επίδοσης, της ομαλής περιοδικότητας του έμμηνου κύκλου, κι ακόμα και αυτής, της χωροταξικής ισορροπίας και προσανατολισμού.



Αναδιαμορφώσεις

Μια τρίτη κατηγορία εξελίξεων που σημειώνονται στη διάρκεια της περιεφηβικής περιόδου αφορά σε μια σειρά αναδιαμορφώσεων, που περιλαμβάνει τόσο τα στοιχεία που τείνουν να οριστικοποιηθούν και εγκαθιδρυθούν από χρονικά προηγούμενες και ταυτόχρονες απαιτήσεις και γενικότερα διαθέσιμες πληροφορίες στη συλλογή των προς αξιολόγηση εκ μέρους του εφήβου, όσο και τα στοιχεία που τείνουν να διαμορφωθούν για πρώτη φορά, εξαιτίας ακριβώς των καλπαζουσών μεταβολών στην εμπειρία του έφηβου ατόμου.

Το πλαίσιο των αναδιαμορφώσεων

Ο Marcia (1966) ιχνηλάτησε την πορεία της ωρίμανσης στην περιεφηβική περίοδο, επηρεάζοντας ισχυρά όλες τις γενεές επιστημόνων που τον ακολούθησαν ενασχολούμενοι με ζητήματα εφηβείας (Iedema and Meeus 1998, Muuss 1998). Εντόπισε τέσσερις διαδοχικές φάσεις κατά τις οποίες διαμορφώνεται η ταυτότητα του εφήβου και αξιολογούνται οι εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος του υπό το κράτος αντίστοιχα διαδοχικών ψυχικών καταστάσεων που διέπουν τη διάθεσή του. Συγκεκριμένα, διακρίνει τα εξής επίπεδα ανάπτυξης προς την ωρίμανση:

α) το επίπεδο διάχυσης (diffusion), κατά το οποίο επικρατεί μια κάποια γενικότερη σύγχυση ιδίως αναφορικά με τους ρόλους που διατίθενται προς ανάληψη για το μέλλον, και μια κάποια γενικότερη αναβλητικότητα, που υποθάλλει την ανάσχεση λήψης αποφάσεων, την αποφυγή διαμόρφωσης στάσεων και το δισταγμό για ενεργό συνυπολογισμό τυχόν διατιθέμενων εναλλακτικών οπτικών. Το επίπεδο αυτό θα μπορούσε ως προς την εξελικτική άποψη να συνδεθεί χρονικά με την καμπή ανάμεσα στην παιδικότητα και την πρώτη εφηβεία περί το δωδέκατο με δέκατο τρίτο έτος ζωής, ενώ ως προς την ερμηνευτική άποψη και κατά το ψυχοδυναμικό ιδίως μοντέλο, με τη μετάβαση από τη λανθάνουσα περίοδο στο γενετήσιο ή γενετικό ψυχοσεξουαλικό στάδιο. Ψυχο-νοο-κοινωνικά το ίδιο επίπεδο θα σχετιζόταν είτε με μια επιρρέπεια στην επίδειξη αναλγησίας, ίσως και απάθειας, που συνοδεύεται από μείωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, χαμηλή αυτοεκτίμηση και επικινδυνότητα για ροπή στη χρήση διαφόρων εθιστικών ουσιών, είτε αντίστροφα, με μια εντονότερη εκδηλωτικότητα γενικά θετικών συναισθημάτων, ιδίως ανοιχτή έκφραση τρυφερότητας και ζεστασιάς, που συνοδεύεται από αύξηση ακαδημαϊκών επιτυχιών, τόνωση της αυτοπεποίθησης, ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

β) το επίπεδο κατάσχεσης (foreclosure), κατά το οποίο επιχειρείται, σχεδόν «προβάρεται», μια κατά το μάλλον ή ήττον άκριτη υιοθέτηση των γονεϊκών αρχών, στάσεων, απόψεων, αντιλήψεων και πίστευων στο σύ-



νολό τους, δίχως άμεση κριτική παρέμβαση και αμφισβήτηση εκ μέρους του εφήβου, που επιδεικνύει μια διάθεση λίγο-πολύ «μουδιασμένη» έναντι των πραγμάτων της ζωής και εναρμονίζεται φαινομενικά πλήρως στα δεδομένα της γονεϊκής εξουσίας.

γ) το επίπεδο χρεωστασίου (*moratorium*), κατά το οποίο το κλίμα αναβλητικότητας διατηρείται μεν, αλλ' ωστόσο σε μια πλέον ενεργητική του εκδοχή, αφού η ανάσχεση αφορά περισσότερο στη λήψη αποφάσεων που θα οριστικοποιούσαν το συμβιβασμό με τις δοτές παραδοσιακές νόρμες και με τις εξωγενείς περιβαλλοντικές απαιτήσεις, παρά στη σύννοη επεξεργασία των διαθέσιμων δεδομένων, η οποία, άλλωστε, στη φάση αυτή αναζωπυρώνεται έντονα. Ταυτόχρονα σημειώνεται κριτικός συνυπολογισμός όλων των γνωστών διατιθέμενων εναλλακτικών οπτικών ως προς τη διαχείριση της πραγματικότητας σε όλες τις εντοπισμένες της διαστάσεις. Στήριξη εκ μέρους των ενηλίκων που τον περιστοιχίζουν, στο επίπεδο αυτό, θα μπορούσε να νοείται και μόνον η ενημερωτική προσφορά προς τον έφηβο αναφορικά με τον εντοπισμό διαφορετικών θεάσεων και αναγνώσεων των εκφάνσεων της ίδιας της πραγματικότητας, καθώς επίσης και προτάσεις επί εναλλακτικών τρόπων διαχείρισης των υποθετικών ή και ρεαλιστικών εξελίξεων και εκβάσεων της. Τέλος, ο Marcia διακρίνει:

δ) το επίπεδο ολοκλήρωσης, ή επίτευξης του προσδιορισμού της ταυτότητας (*identity achievement*), κατά το οποίο ρίπτεται (σσ. συχνά, όπως-όπως) ο κύβος του είδους της αυτονομίας, του είδους της αυτάρκειας και του είδους των ανεξάρτητων αποφάσεων που κρίθηκαν κατάλληλα, κι επιτυγχάνεται μια κατά πάντα ιδιογραφική ισορροπία μιας κάποιας μορφής «συμβιβασμού» ανάμεσα στις εσωτερικές ανάγκες του εφήβου και τις διάφορες κοινωνικές επιταγές και απαιτήσεις που βιώνει και αντιλαμβάνεται να τον επιφορτίζουν.

Ο Marcia βεβαίωσε ότι κάθε επίπεδο καθορίζεται από τουλάχιστον δύο παραμέτρους. Συγκεκριμένα, (i) το βαθμό έντασης υπό το καθεστώς της οποίας το άτομο διήλθε της κρίσης ταυτότητας, και (ii) το εύρος δεσμεύσεων που έχει εν τω μεταξύ αναλάβει έναντι ενός κάποιου συστήματος αξιών. Χωρίς να υποτιμάται η συμβολή άλλων παραμέτρων όπως οι γονεϊκές επιρροές, η επιρροή εξωοικογενειακών προσώπων που είναι σημαντικά για τον έφηβο, ή και, η επιβάρυνση από τυχόν στρεσογόνα γεγονότα της ζωής ή άλλες παθογενείς συνθήκες λόγω, π.χ., κληρονομικότητας, στο πνεύμα της μελέτης του Marcia τείνει να αναδειχτεί μια γενικά αδιαπραγματευτή από τους συνεχιστές του διάσταση: αυτή, της προοδευτικής συγκέντρωσης των ευθυνών για την εξέλιξη στη δικαιοδοσία του εφήβου. Πρόκειται για μια διεργασία που αναφορικά με τους ίδιους τους έφηβους δείχνει να ενσωματώνεται με τρόπο φυσικό στην πορεία της εξέλιξης, παρά τη



μη κραυγαλέα δήλωση ύπαρξής της.

Πράγματι, μια πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη της Stilwell και των συνεργατών της (1998), χρησιμοποιώντας την κλίμακα ηθικής βουλευτικότητας του ημιδομημένου πλάνου συνέντευξης που η ίδια δημιούργησε (Stilwell Conscience Interview), απέδειξε ότι: παράλληλα προς την ανοιχτά παρατηρήσιμη, έκδηλη ανάπτυξή τους, οι έφηβοι προοδευτικά και αθέατα εκτιμούν, κατ-αξιώνουν, και ιδιογραφικά δομούν τις εξής κατά σειρά διαστάσεις ηθικής προθετικότητας: α) ηθική [αποδοχής] περιορισμών και ορίων (morality of restraint), (β) ηθική [άσκησης] ελέγχου και επάρκειας εαυτού (morality of mastery / sufficiency), (γ) ηθική [διατρέφωσής] αγώνος για την επιδίωξη ενάρετων στόχων (morality of virtuous striving), (δ) ηθική [κριτικής προώθησης] εξιδανικεύσεων και προτυποποιήσεων (morality of idealization), και τέλος (ε) ηθική ανάληψης προσωπικών υπευθυνοτήτων (morality of individual responsibility).

Η σπάνια αυτή εργασία τείνει να δανείσει ερείσματα στον προβληματισμό περί της παραμέλησης που συναντά το εξελικτικό μοντέλο του Marcia ως προς την αυθόρμητη κατεύθυνση των εφήβων να αναλάβουν αυτόβουλα τον έλεγχο και την ευθύνη του εαυτού. Όμως, η δουλειά των Stilwell et al συμβάλλει στην έλλογη συνειδητοποίηση μιας πρόσθετης διάστασης πραγμάτων, προφανούς κι ευνόητης μεν, αλλ' εν πλάτει άρρηκτης: ότι δηλαδή, η προαναφερθείσα καινοτόμος και ρηξικέλευθη δόμηση του προσωπικού αξιακού συστήματος των εφήβων ενδέχεται κατά περίπτωση να νομιμοποιείται ως τέτοια μόνον αναφορικά με τον υποκειμενικό εφηβικό ενθουσιασμό της επιφανειακής, κατ' ουσία, συγκρουσιακής απομυθοποίησης των ενηλίκων — ο οποίος, άλλωστε, εδράζει μάλλον στη σφαίρα των συναισθηματικών παρορμήσεων και, ανάλογα με τον πλούτο των παραστάσεων και των προσλαμβανουσών του εφήβου, άλλοτε περισσότερο, μα κι άλλοτε λιγότερο στη σφαίρα της εμβριθούς περίσκεψης. Έτσι, η διαδικασία υπεύθυνης αυταγωγής στους εφήβους δεν είναι αναγκαστικά και καθολικά επακριβώς αυταγωγική, αλλ' ούτε και επακριβώς υπεύθυνη, αφού διενεργείται εσωτερικά με τρόπους που εμφανώς φέρουν ανεξίτηλους τους προσανατολισμούς των ηθικών προσδιορισμών που οι ενήλικες του περιβάλλοντός τους έχουν προ πολλού ενσπείρει. Με άλλα λόγια, η μηνυματική των ενηλίκων έχει [ήδη] προεγγραφεί στην προοπτική συνειδητότητα των εφήβων, ώστε ο προοδευτικός εναρμονισμός των τελευταίων με τα ηθικά δεδομένα του περιβάλλοντος να φαίνεται σε τέτοιο βαθμό ως αβίαστο φυσικό επακόλουθο της πρόσκαιρης εφηβικής επαναστατικότητας, ώστε να παρωθεί να φθάσει να συλλογιστεί κανείς «ανατρεπτικά», εάν για λόγους εντιμότητας είναι να γίνει παραδεκτό το ότι η πρόοδος ορίζεται δυνάμει και ως κατάλυση, αν μη μόνον ως τροποποίηση, των πεπατημένων και τετριμμένων.



Αυτονομία;

Στην πράξη πάντως, η πτυχή αυτή φαίνεται να μην έχει γίνει αντικείμενο επεξεργασίας των μελετητών — πολύ δε μάλλον των κηδεμόνων και των εξωοικογενειακών σημαντικών άλλων στο εφηβικό περιβάλλον — με εμφανή δείγματα από την απλή εμπειρική παρατήρηση να επιβεβαιώνουν την επίταση των προσπαθειών άσκησης εξουσίας και ελέγχου στους εφήβους μάλλον, παρά την εντατικοποίηση των προβληματισμών για την εξεύρεση πλήθους εναλλακτικών οδών προς την πρόθηση της ανεξαρτησίας τους, την απελευθέρωση της αυτονομίας τους σε όρους ανάπτυξης πρωτοβουλίας, την παρότρυνση χρήσης της δημιουργικότητας και εφευρηματικότητάς τους, κ.ο.κ. Κλισέ του είδους που ακολουθεί ενδεικτικά φαίνεται να αποτυπώνουν εύστοχα την κυρίαρχη τρέχουσα αντίληψη αγωγής:

«Δε θέλω ο Γιάννης μου να γίνει καννας τύπος κλειστός και μονόχνωτος»

«Θέλω ο Τάκης μου νάναι σεμνός και μετρημένος, συγκεντρωμένος στα μαθήματά του»

«Δε θα επιτρέψω η Μαριγούλα μου να μείνει γεροντοκόρη»

«Θα βρούμε στην Τίτη μας ένα ευκατάστατο παλικάρι, κι ας μην τον αγαπήσει, βρε αδερφέ! Αυτά θα κοιτάμε τώρα;»

«Δεν ακούω τίποτα για Καλών Τεχνών! Εδώ έχουμε επιχείρηση ν' αναλάβεις!»

«Κοίτα πως του αρέσουν τα βιβλία! Λες να μου γίνει δάσκαλος; Θα μου άρεσε όμως και γιατρός».

Φαίνεται ότι τελικά οι έφηβοι χρειάζεται να «κερδίσουν» μόνοι την επιτυχία, όχι βέβαια νοούμενη σε επίπεδο μετρήσιμων αποκτημάτων, αλλά σε επίπεδο κατάρτισης ευοδόσιμων σεναρίων αληθούς ζωής. Ο «αγώνας» διαδραματίζεται ανάμεσα στη Σκύλλα των εξωγενώς επιβεβλημένων περιβαλλοντικών πιέσεων εξουσίας και κατευθυντικότητας και τη Χάρυβδη των ενδογενώς παρωθόμενων ακροτήτων που υπαγορεύει η υποκειμενική πλάνη μιας «ασπρόμαυρης» ερμηνείας του εαυτού και του κόσμου, υποβάλλοντας άλλοτε τη ναρκισσιστική προβολή του εαυτού (Eisman, 1998), κι άλλοτε μια καταθλιπτική θέαση αμφοτέρων, με σημαδούρα την πολυπόθητη αυτονομία (Neubauer and Hurrelmann, 1995). Αυτή όμως φαίνεται να κλυδωνίζεται ανά μονάδα χρόνου από την έκδηλη και φενακισμένα αντιληπτή εκ μέρους των ενηλίκων ως δικαιωματική και καθολικά πρέπουσα κατευθυντικότητα.



ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΕΣ ΑΜΦΙΡΡΟΠΩΝ ΕΠΙΡΡΩΝ:
ΖΕΥΞΕΙΣ, ΑΠΟΖΕΥΞΕΙΣ, Ή ΟΜΟΖΥΓΙΕΣ (;)

Απόπειρες -αξιολόγησης

Σαφής διάκριση ανάμεσα σε ό,τι μπορεί να γίνει αντιληπτό ως «φυσιολογικότητα» και σε ό,τι θα να μπορούσε ιδωθεί και να... «ταμπελοποιηθεί» ως μη-«φυσιολογικότητα», είναι συχνά δύσκολο, και κάποτε ακόμα κι ανάρμοστο να επιχειρηθεί.

Μια πρώτη δυσκολία συνιστά η ίδια η εξελικτική διαδικασία στο βαθμό που η εμφάνιση μιας φαινομενικής διαταραχής στη συμπεριφορά του εφήβου ενδέχεται να κυμαίνεται από έναν πρόσκαιρο ιδιογραφικό εκκεντρισμό έως ένα χαρακτηριστικό ιδιότυπο προφίλ που δε σηματοδοτεί επικινδυνότητα για τον εαυτό, ή τους άλλους. Οσάκις — και στο διεθνή στίβο τούτο συμβαίνει σε αρκετές περιπτώσεις εφηβικής συμπεριφοράς — έχουν όντως εντοπιστεί προβληματικά στοιχεία, αυτά δεν είναι καθολικά ενδεικτικά μιας θεμελιωδέστερης αιτιοπαθογένεσης και αρνητικής πρόγνωσης (πρβλ.: Sharpley et al, 1993): άλλοτε συνιστούν αναμενόμενα, παροδικά, μεταβατικά φαινόμενα, που εντάσσονται στο ρυθμό της ενηλικίωσης, και σπανιότερα αφορούν σε αληθείς διαταραχές διάφορων βαθμών σοβαρότητας, πάντως εγκυλώντας την προσοχή των αρωγών στην πορεία της ηλικίωσης.

Υπερπαραπομπές και υποπαραπομπές

Έτσι, ένα ποσοστό της τάξης του 50% των ατόμων στην περιεφηβική ιδίως περίοδο που αρχικά παραπέμφθηκαν με το αιτιολογικό της άκρας σοβαρής ψυχοπαθολογικής διαταραχής, δύο μόλις χρόνια αργότερα χαρακτηρίζονταν ως μη-περιστατικά (Fergusson et al, 1995). Στο φόντο των παρατηρημένων τάσεων για «υπερ-παραπομπές», πρόσφατα οι Walter et al (1999) ξαναυπευθυμίζουν κρούοντας τον κώδωνα του κινδύνου ότι δαπανάται πολύτιμος χρόνος, τόσο των ίδιων των κλινικών επαγγελματιών όσο και των γονέων, κηδεμόνων και διδασκόντων (αφού οι τελευταίοι τείνουν να διέπονται από υψηλό άγχος, αλλά και ελλιπή ενημέρωση), όταν υπερ-παραπέμπονται λευρά ιδίως άτομα σε επαγγελματίες της ψυχικής υγείας, μόνο για να διαπιστωθεί αργότερα ότι τα περισσότερα προβλήματα, που οι ενήλικες προέβαλλαν ως σημαντικές ενδείξεις διαταραχής, δε σχετίζονταν, παρά στην καλύτερη περίπτωση έμμεσα, με το παραπεμφθέν άτομο.

Χωρίς τούτο να ολοκληρώνει την εικόνα, αφού εξακολουθούν να παραμένουν απροσδιόριστα τα αδιάγνωστα περιστατικά, ταυτόχρονα δεν αποκλείει και την ανάγκη προληπτικής παρακολούθησης των τυχόν διαταραχών στην ανάπτυξη — με όλη την επιφύλαξη, που μια τέτοια πρακτική θα μπορούσε να έλκει σε όρους ηθικής και δεοντολογίας, ιδίως για περιπτώ-



σεις κηδεμόνων που θα χρησιμοποιούσαν την οδηγία ανάρμοστα ή και, εγνωσμένα ή ανεπίγνωστα, κατά τρόπο φαύλο. Εξακολουθούν, για παράδειγμα, και κατ' αντίθεση προς το ύφος των τελευταίων αυτών ευρημάτων υπερ-παραπομπής, να θεωρούνται αντιπροσωπευτικά και ισχύοντα τα πρώιμα πορίσματα περί «υπο-παραπομπών» των Anderson et al (1987). Αυτοί οι ερευνητές επεσήμαιναν ότι ένα αξιοσημείωτο 29% του γενικού πληθυσμού των ατόμων στην περιεφηβική περίοδο χρήζει μιας κάποιας επαγγελματικής παρακολούθησης και ενδεχομένως μιας κάποιας μορφής ψυχοθεραπευτικής αγωγής, αλλά και εξέφραζαν ανησυχία για το ότι από αυτόν τον πληθυσμό μόνον ένα 17% είναι που τελικά όντως παραπέμπεται σε επαγγελματίες της ψυχικής υγείας — και πάλι, όχι πάντα κατόπιν άμεσης μεσολάβησης των ίδιων των γονέων, οι οποίοι βρέθηκαν να έχουν εκουσίως προσαγάγει για θεραπεία μόνο το ένα στα τέσσερα από τα περιστατικά των παιδιών με ήδη διαγεγνωσμένες διαταραχές. Κι ενώ οι γονεϊκές τάσεις, και οι τάσεις που παρατηρούνται σε εξωοικογενειακούς σημαντικούς άλλους τείνουν, για αυτή τη σκοπιά έρευνας, να παραμένουν σταθερά υποπαραπεμπτικές, η ίδια ομάδα επιστημόνων βεβαιώνει μόνο λίγο αργότερα, σε σχετική μεταγενέστερη μελέτη της, τον ανά την πενταετία που μεσολάβησε δραματικό διπλασιασμό των διαγνώσιμων περιστατικών, αλλά και την επιμονή των συμπτωμάτων στα ήδη από πενταετίας διαγεγνωσμένα ως χρήζοντα ψυχολογικής βοήθειας έφηβα άτομα (McGee et al, 1992). Σε θλιβερή επιβεβαίωση αυτών, τα αποτελέσματα των Cheney και Harvey-Smith (1994) επαληθεύουν την αύξηση από 0% στα 1981, σε 57% στα 1993 των εφηβικών περιστατικών συναισθηματικής και συμπεριφορικής διαταραχής — και τούτα, μόνο στο χώρο της τυπικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Έτσι, εμφανίζεται διλημματικά η εκδοχή των «υπερ-παραπομπών» να αντιπαρατίθεται στην εξίσου ισχύουσα εκδοχή των «υπο-παραπομπών», με ενδεχόμενους διαμεσολαβητικούς παράγοντες όχι τόσο τη συμπτωματολογία των εφήβων αυτή καθεαυτήν, αλλά το εύρος των γνώσεων ή της άγνοιας, το βαθμό υπερπροστασίας ή παραμέλησης, και εν τέλει το βαθμό συγκρότησης ή αποδιοργάνωσης των ίδιων των γονέων ή και των δασκάλων τους. Την εικόνα αυτή τείνουν να ολοκληρώσουν οι παρατηρήσεις που ακολουθούν στην ενότητα περί αρνητικής προτυποποίησης, ως πρόσθετου διαμεσολαβητικού παράγοντα στο χώρο των παραπομπών,

Μια άλλη δυσκολία στη διαγνωστική ψυχολογικών προβλημάτων σε εφήβους — ή, για το θέμα αυτό, σε οποιονδήποτε — αφορά στην αρμοδιότητα, τη γνώση, αλλά και τα βαθύτερα κίνητρα και κριτήρια του προσώπου ή του φορέα που επιχειρεί την αξιολόγηση. Ειδικά για την περίπτωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και για την περίπτωση των γονέων, είναι ανάγκη να υπογραμμιστεί πως η ευαισθητοποίηση και η έγνοια, που εν-



δέχεται να οδηγήσει στον υποψιασμό, και ίσως στην παραπομπή (βλ. Treblay et al. 1994), απέχουν πόρρω από την αναγόρευση του δασκάλου ή του γονέα σε ειδήμονα ψυχολόγο, κλινικό ψυχολόγο ή ψυχίατρο. Απεναντίας, οι σχετικές μελέτες δεν έχουν κατορθώσει να επιδείξουν σημαντικότητα σε συσχετίσεις αξιολογήσεων μεταξύ συμβούλων, ψυχολόγων και γονέων όταν το ερευνητικό ζήτημα είναι ο εντοπισμός ψυχολογικών προβλημάτων σε εφήβους, ενώ κατά κανόνα οι έλεγχοι συμφωνίας μεταξύ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών για την ψυχική κατάσταση των εφήβων και της αυτοαξιολόγησης των τελευταίων παρουσιάζουν μείζονα ασυμβατότητα (π.χ., Sharpley et al 1993, Frick et al 1994, Lee et al 1994). Ακόμη και με μεγάλα δείγματα (που ξεπερνούν τις δυόμισυ χιλιάδες περιπτώσεις νέων προς παραπομπή) σε εφαρμογές δομημένης αξιολόγησης από σχετικά ενήμερους γονείς και διδάσκοντες μέσα από σταθμισμένες κλίμακες (που όμως δεν επιδόθηκαν με τη φυσική παρουσία και επιτόπια καθοδήγηση εκ μέρους των επαγγελματιών της κλινικής ψυχολογικής πλευράς) επιβεβαιώνεται η ευαισθησία μεν των γονέων κυρίως, και των διδασκόντων σε μικρότερο βαθμό (παράμετρος, που σπάνια εμφανίζεται κατ' αντιστροφή, όπως στη μελέτη επί δείγματος δανών, των Verhulst et al, το 1997, που έδειξαν μεγαλύτερη προγνωστική—αλλ' όχι και διαγνωστική—οξυδέρκεια των δασκάλων έναντι των γονέων) στην κατεύθυνση του υποψιασμού, αλλ' όχι και κάποια στατιστική σημαντικότητα διαγνωστικής ακρίβειας εκ μέρους τους (βλ., π.χ., MacLeod et al, 1999).

Από την άλλη πλευρά, όταν ο φορέας παραπομπής ταυτίζεται με το φορέα παροχής βοήθειας, η σύγχυση κριτηρίων και τα αμφίβολα ελατήρια αναφαίνονται κατά τρόπους που εγγίζουν, αν μη τι άλλο, όρους μεροληψίας. Η Stiffman και οι συνεργάτες της (1997) καταγγέλλουν τους επίσημους φορείς της υγείας, της εκπαίδευσης, της κοινωνικής πρόνοιας και αυτής, της δικαιοσύνης, ότι προφασιζόμενοι έλλειψη γνώσεων του προσωπικού τους, έλλειψη συνδέσεων με ειδικότερες υπηρεσίες παροχής ψυχολογικής βοήθειας για παιδιά και εφήβους, και έλλειψη εργαλείων και μέσων αξιολόγησης και θεραπευτικής αγωγής, φθάνουν να υπο-εξυπηρετούν αυτούς τους πελάτες τους, ενώ και είναι σε θέση και υποχρεούνται να τους παράσχουν ενεργό υποστήριξη. Εδώ αντίθετα, παρατηρείται εκ μέρους τους απάθεια, που εκφράζεται με υποπαραπεμπτικότητα, καθώς πολλές φορές φαίνεται να υποτιμούν τη σοβαρότητα σχετικά με, και συχνά να αποσιωπούν, υπαρκτές διαταραχές στους νέους, τις οποίες και ο έλεγχος αυτών των ερευνητών αποκάλυψε. Εξ αντιθέτου, και, με τρόπο θα έλεγε κανείς ειρωνικό, όταν ο φορέας παραπομπής είναι και φορέας εξουσίας (π.χ., το σχολείο ως οργανισμός, ή το πανεπιστημιακό ίδρυμα), σε πραγματοποιούμενη παραπομπή τείνει κάποτε να αγνοεί (sic) απaráβατους όρους εμπιστευ-



τικότητας, απαιτώντας διάρρηξη απορρήτου πέραν των προς εύλογη πληροφόρηση ορίων (βλ.: Birky et al, 1998).

Προσδοκίες υπό συγκάλυψη

Συναφές είδος διαγνωστικών δυσκολιών προέρχεται από το χαρακτήρα των προσδοκιών (ή και της υστεροβουλίας;) των ενηλίκων για τους εφήβους.

Ενδεικτικά στο σημείο αυτό μπορούν να παρατεθούν δύο φαινομενικά ετερόκλητα μα και φαινομενικά θετικού προσήμου, ενδιαφέροντα παραδείγματα ερευνητικών ευρημάτων: ένα ειδικό, και ένα γενικότερης εμβέλειας.

Πρώτο, οι μεταβλητές που αναδείχθηκαν ως οι πλέον σημαντικές για την καθυστέρηση της έναρξης ενεργών σεξουαλικών σχέσεων στους εφήβους ήταν η ύπαρξη διγονεϊκής οικογένειας, η σχετικά υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση (πρβλε όμως και Jarrett, 1999), η υψηλή σχολική επίδοση, η υψηλή θρησκευτικότητα, η απουσία αυτοκτονικών ιδεασμών, η βεβαιότητα της ενεργού συναισθηματικής στήριξης εκ μέρους των ενηλίκων του περιβάλλοντος και των ίδιων των γονέων, καθώς και οι υψηλές γονεϊκές προσδοκίες για τους εφήβους αυτούς (Lammers et al, 2000).

Δεύτερο, η επίδειξη προτίμησης σε προσανατολισμούς επιτυχίας και δη σε προσδιορισμένα είδη επιτευγμάτων στους εφήβους έχει δείχτει ότι εξαρτάται άμεσα από την αυτοαντίληψη και τις προσδοκίες εκ μέρους του εαυτού — μεταβλητές, που όμως εξαρτώνται με τη σειρά τους άρρηκτα από τις προσδοκίες των σημαντικών άλλων των εφήβων, ιδίως των γονέων και των δασκάλων τους, και μάλιστα συγκεκριμενοποιούνται με ακριβή θεματικά κριτήρια από τους εφήβους, ανάλογα προς την «καθ' ύλην αρμοδιότητα» του καθενός από αυτούς τους ενήλικες (Singhal and Misra, 1994) για κάθε δύναμει επιλογή πορείας.

Ιδωμένα σε συνδυασμό, τέτοια και άλλα παρόμοια ευρήματα δε συνιστούν κατ' ανάγκην ευοίωνες επιρροές και καθολικά θετικού προσήμου προβολές προσδοκιών προς τους εφήβους.

Ενδεχομένως σε μια πρώτη ανάγνωση η αυτόβουλη καθυστέρηση της έναρξης σεξουαλικών σχέσεων εκ μέρους εφήβων¹ να «ακούγεται» επιθυ-

1. [που εδώ μπορεί να λειτουργήσει και ως παραδειγματική θεματική (paradigm) ενόψει της διαρκούς για γονείς, κηδεμόνες και διδάσκοντες επικαιρότητάς της].



μητή, αλλά στην άκριτη αποδοχή της ως δήθεν γενικευμένα «πρέπουσας» οφείλουν να αντιπαρατεθούν μια σειρά από προβληματισμοί, που κείνται πέραν του μεθοδολογικού ελέγχου της οικείας μελέτης Lammers ως προς την παρείσφρηση του παράγοντα κοινωνικής επιθυμητότητας. Σε αυτούς περιλαμβάνονται ερωτήματα του τύπου: ποιες οι επιμέρους εφηβικές ηλικίες αναφοράς; υπάρχει καθολικά αποδεκτή κανονιστική ταξιθέτηση ηλικιών ως προς την καταλληλότητα ή μη γενικών ή ειδικών κατηγοριών δραστηριοτήτων; σε ποιο βαθμό βεβαιότητας μπορεί να πιθανολογηθεί η αποφυγή τυχόν εσωτερικής σύγκρουσης στον έφηβο λόγω των επιθυμιών που γεννώνται από συγκρίσεις εαυτού με τυχόν σεξουαλικά έμπειρους ομηλικούς του; σε ποιο εύρος έχει εκ των προτέρων στη ροή της αγωγής ελεγχθεί, διδαχθεί και εμπεδωθεί η ούτως ή άλλως ακαταλληλότητα της πρακτικής των γενικευμένων συγκρίσεων, ώστε η καθυστέρηση να είναι αξιόσιμη όταν οι ίδιες πρακτικές της γενικευμένης σύγκρισης έχουν καταστήσει μέσο (εκβιαστικής) αγωγής από τους ίδιους ενήλικες, που τώρα τις αποστρέφονται; με πόση σιγουριά μπορεί να αποκλειστεί η εκδοχή του να καθυστερούν μεν οι έφηβοι την ολοκλήρωση των σχέσεών τους με το φύλο ενδιαφέροντός τους, αλλ' όχι λόγω συνειδητότητας, μα λόγω φόβου βίωσης της απειλής ενοχών έναντι των [προσδοκιών των] σημαντικών ενηλίκων, ώστε το αληθές κίνητρο καθυστέρησης να απομακρύνεται από τη σύννοη στάθμιση του εαυτού; ή, ακόμη, πόσο δόκιμη μπορεί να θεωρηθεί μια ανάσχεση βιολογικών αναγκών, που όμως ενδέχεται να βρίσκονται σε παραλληλία με έναν ικανοποιητικό βαθμό νοητικής ωρίμανσης, ανεξαρτήτως ίσως χρονολογικής ηλικίας, ώστε να έχουν φθάσει σε κάποιο αντίστοιχα ικανοποιητικό στάδιο για «εκδραματίσεις»; Επιπλέον τίθεται ζήτημα κοινωνικού κριτηρίου και κινήτρων, αφού είναι αναγνωρίσιμη η διαφορά ανάμεσα σε μια ανάσχεση δημιουργίας τρυφερών σχέσεων με το φύλο ενδιαφέροντος λόγω ενός τυχόν φόβου που έχει εμφυσηθεί στον έφηβο εν ονόματι, π.χ., των αφροδισίων νοσημάτων που ελλοχεύουν, και σε μια συνειδητή και εκούσια χρονική μετάθεση σύναψης στενών δεσμών λόγω εγνωσμένης εκ μέρους του ίδιου του εφήβου ανετοιμότητας στο να ανταποκριθεί στις συνοδευτικές διαπροσωπικές λειτουργίες που εξυπακούονται.

Όσον αφορά, δε, στα ευρήματα Singhal and Misra (1994) περί γενικότερης επιρροής των ενηλίκων ως μοντέλων στην απόκτηση κατεύθυνσης προτιμήσεων και αναμονών από τον εαυτό, τίθεται ζήτημα ποιότητας, αν μη και ποσότητας — και πάντως επάρκειας και συμβατότητας με την προσωπικότητα και το ταμπεραμέντο του εκάστοτε συγκεκριμένου εφήβου — αναφορικά με στάσεις, δράσεις και δραστηριότητες των ενηλίκων ώστε αυτοί να αξιολογηθούν αβρόχοις ποσίν ως επιθυμητά πρότυπα για τους εφήβους.



Για ένα ενδεικτικό αντι-παράδειγμα, άτομα, ιδίως αγόρια, που διέρχονταν την τελευταία εφηβική και μεταεφηβική φάση ζωής, και τα οποία βρέθηκε ότι είχαν συχνά κατά την παιδική και πρώτη εφηβική τους ηλικία δεχτεί μείζονες και σκαιές τιμωρίες εκ μέρους του πατέρα τους (και όχι ελάσσονες επιπλήξεις, ή σοβαρές, αλλά μη συστηματικά επιβεβλημένες τιμωρίες εκ μέρους της μητέρας), διαπιστώθηκε ότι σε ποσοστά υπεράνω του ημίσεως του πληθυσμού τους επεδείκνυαν συστηματικά σκαιή και κακοποιού συμπεριφορά προς τα ζώα (Flynn, 1999): οι κατά βάση ψυχοδυναμικές ερμηνείες περί ταύτισης με τον επιθέμενο αλλά και περί επιστράτευσης των μηχανισμών άμυνας της μετάθεσης και της προβολής θα άρμοζε να υπολογιστούν εδώ.

Και βέβαια, γόνιοι αλκοολικών γονέων εμφανίζονται σαφώς επιρρεπείς στη χρήση ακλοούλ και στον εθισμό σε διάφορες ουσίες — τάσεις, που μάλιστα παρουσιάζονται πρώιμα, ήδη κατά τη διάρκεια της εφηβείας τους (Jennison and Johnson, 1998). Γόνιοι γονέων με ιστορικό διακεκριμένης φυσικής κακοποίησης των συμβίων και των ίδιων των παιδιών τους εμφανίζονται σαφώς επιρρεπείς στην εκδήλωση αυτοκτονικών συμπεριφορών, χρήσης εθιστικών ουσιών και γενικής ποινικής παραβατικότητας (Ringwalt et al, 1998). Γόνιοι, τέλος, αιμομιχτικών γονέων εμφανίζονται σαφώς επιρρεπείς στην εκδήλωση σεξουαλικής παραβατικότητας και σεξουαλικά αποκλιπόντων συμπεριφορών (McClanahan et al, 1999).

Αρνητική προτυποποίηση

Σε αντίθεση με ό,τι φημολογείται ή και θα ήταν επιθυμητό σε επίπεδα ευχετικών ψευδοβεβαιότητων του κοινού νου περί ενστερνισμού μόνον των θετικών χαρακτηριστικών των γονέων και των σημαντικών άλλων, φαίνεται πως στην πράξη οι έφηβοι τείνουν να υιοθετήσουν και πολλά από τα αρνητικά χαρακτηριστικά των προτύπων τους: πιθανώς, λόγω μιας εσφαλμένης «ανάγνωσης» από τον έφηβο των ενήλικων μηνυμάτων, σαν να ήταν και οι αρνητικές εκφορές επιθυμητά, σύμφωνα με τους μεγάλους, διδάγματα προς μίμηση για τους νεότερους, και σαν να ήταν δήθεν μια σαφής προσδοκία των ενηλίκων το να αναπαράγουν στο μέλλον οι έφηβοι και τις παθογενείς συμπεριφορές των μεγαλύτερών τους, ως ίσως μια απόδειξη της συμμόρφωσής τους στην ενήλικη εξουσία. Εναλλακτικά, η αναπα-



ραγωγιμότητα των ελαττωμάτων των ενήλικων είναι δυνατό να αντιπροσωπεύει μια συμβολική ταύτιση του εφήβου με την αρνητική πλευρά των ενήλικων προτύπων του, ακριβώς προκειμένου ο ίδιος να λειτουργήσει αργότερα με τρόπο διορθωτικό προς τη συμπεριφορά των πολυαγαπημένων του μοντέλων — αναδρομικά, αφού δεν κατόρθωσε, λόγω του τότε νεαρού της ηλικίας του, της αναμενόμενης ίσως ασκεψίας του, και της [σεβαστικής] ανετοιμότητάς του, ή της [έντρομης] αδυναμίας του, να διορθώσει τους ίδιους τους σημαντικούς του άλλους ως προς την απορριπτέα συμπεριφορά τους. Φαίνεται ότι απομένει έτσι ως ενήλικας πια, να άγεται και να φέρεται κατά κανόνα ανεπίγνωστα από τη χίμαιρα της διόρθωσης εκείνων μέσα από τον εαυτό και τους μετέπειτα σημαντικούς του άλλους.

Εικάζεται καθ' έλξη προς το συλλογισμό αυτόν ότι με λυπηρή συνέπεια προς τα σενάρια ζωής που έχουν υποβληθεί από τα παθογενή ενήλικα πρότυπα του εφήβου η επιρροή δεν περιορίζεται σε ενδοβολές των αρνητικών χαρακτηριστικών εκείνων, αλλά και σε εξωτερικευμένες αναζητήσεις απεικασμάτων τους, οι οποίες βρίσκουν την πιο δραματική (ίσως και τραγική) έκφρασή τους στη μετέπειτα διαδικασία επιλογής συντρόφου, δυσλειτουργικού απότυπου των πρώιμων προτύπων.

Θεμιτή φαίνεται να είναι και μια επιπλέον θέαση περί προσδοκιών στην ευρύτερη δυνατή κατανόησή τους, που όπως ειπώθηκε, τείνει να ολοκληρώσει την εικόνα περί παραπομπών από άποψης των ενήλικων ως δυνάμει «κακών» προτύπων:

Συγκεκριμένα, οι ενήλικες σε χώρες της αλλοδαπής, όπου είναι δυνατό να παρατηρηθεί μεγαλύτερη θεσμικά προσδιορισμένη δραστηριότητα στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση, αλλά και μικρότερη προκατάληψη περί του περιβόητου προβλήματος του τυχόν στιγματισμού, φαίνεται να τείνουν εν γένει σε «υπερ-παραπομπές» παιδιών και εφήβων για ψυχολογική παρακολούθηση. Οι ενήλικες στον ελλαδικό χώρο, όπου οι προαναφερθείσες παράμετροι δείχνουν να είναι αντίστροφες ποιοτικά και ποσοτικά, φαίνεται από εμπειρικά δεδομένα να τείνουν να αναλάβουν «υπο-παραπεμπτική» στάση, άλλοτε υποτιμώντας και άλλοτε αποσιωπώντας εδωχόμεως σοβαρά προβλήματα παιδιών και εφήβων. Στο φόντο των υπερπαραπομπών, η Rosenblatt και οι συνεργάτες της (1998), για παράδειγμα, διαπίστωσαν ότι υπήρχε μεγάλη τάση ατόμων και φορέων ενήλικων αμερικανών να υπερπληρούν αδιάκριτα και τις τέσσερις κατηγορίες παραπομπών που οι ερευνητές αυτοί όρισαν ως διακριτά παραπεμπτικά προφίλ με δυνάμει διαφορετικές βαρύτητες ως προς τη σοβαρότητα της συμπεριφοράς των παιδιών και των εφήβων υπό εξέταση: α) διαταραγμένη, (β) διαταρακτική, (γ) διαταραγμένη και διαταρακτική, καθώς επίσης και (δ) επιρρεπής στη διαταραχή.

Χωρίς η παρούσα μελέτη να έχει κατορθώσει να εντοπίσει έως τώρα



αντίστοιχα δεδομένα για την ελληνική πραγματικότητα, μια πληροφορημένη εικασία θα μπορούσε να διατυπώσει προβληματισμούς για μιαν υποθετική υπο-πλήρωση (ή καν) των δύο τουλάχιστον από τις τέσσερις αυτές κατηγορίες: συγκεκριμένα, η παρούσα εκτίμηση θεωρεί υψηλά απίθανη την εκδοχή παραπομπής παιδιών και εφήβων με συναισθηματικά προβλήματα που τείνουν να ενδοβάλλονται μάλλον παρά να εξωτερικεύονται [(α)] καθώς και παιδιών και εφήβων με συμπεριφορές που θα ήταν δυνάμει υποπτες για μετέπειτα εξελίξεις κακής πρόγνωσης [(δ)], παρά την υψηλότερη επικινδυνότητα που αμφότερες εγκλείουν για το μέλλον των παιδιών και των εφήβων (πρβλε και Weiss et al, 1997). Από μόνον την προσωπική κλινική εμπειρία της συγγραφέως του παρόντος, και από τα δεδομένα τρέχουσας πιλοτικής σχετικής έρευνας της ίδιας, που διενεργείται με επαγγελματίες της ψυχικής υγείας στον ελληνικό χώρο, τόσο σε επίπεδο θεραπευτικής συνεργασίας επί το κυρίως κλινικό έργο, όσο και σε επίπεδο συλλογής στατιστικών δεδομένων από τον πληθυσμό που επισκέπτεται χώρους κλινικής άσκησης, φαίνεται να προκύπτει ότι στην καλύτερη περίπτωση η κλινική συμβουλευτική ιδίως για περιπτώσεις νέων με επιρρέπεια σε μετέπειτα ανάπτυξη κάποιων ψυχικών προβλημάτων ασκείται προς τους γονείς και τους δασκάλους ερήμην των άμεσα ενδιαφερόμενων ατόμων, δίχως οι πρώτοι να εκδηλώνουν προθυμία για άμεση παρακολούθηση των δευτέρων.

Λειτουργώντας προς επιβεβαίωση μάλλον, παρά προς εποκλεισμό αυτών της διαπίστωσης, μια ενδ αφέρουσα υποκατηγορία περιπτώσεων, κατά τις οποίες ορισμένοι γονείς εμφανίζονται πρόθυμοι να παραπέμψουν το γόνιο τους προς απευθείας παρακολούθηση, έχει αδρομερώς αποκαλύψει αργότερα (κατά κανόνα ανεπίγνωστα, πλην όμως υπαρκτά) προβολικά κίνητρα εκ μέρους τους μάλλον, παρά την ύπαρξη πραγματικά διαγνωσικών διαταραχών στα παιδιά τους.

Χαρακτηριστικά, η Παπαδιώτη (2000) καταγράφει περιστατικό νεαρού α-σθενή που πειθήνια προσήλθε για οικογενειοθεραπεία με τους οικείους του, κατόπιν δικής τους απόφασης για απόδοση των προβλημάτων τους στο γιο τους, ο οποίος και φαινόταν να συναινεί ως αληθώς υπεύθυνος, για να αποκαλυφθεί αργότερα η αμεσότητα και σχεδόν αποκλειστικότητα των προσωπικών ευθυνών των γονέων, ακόμη και για τα υπαρκτά, αλλ' ουσιαστικά «αντανακλαστικής» φύσης, συμπεριφορικά προβλήματα του παιδιού τους, που, στην ουσία, κατόπτριζαν τη δυσλειτουργία της οικογένειάς του στο σύνολό της, και λειτουργούσαν ως διαμαρτυρία προς αυτήν.



Παρόμοια, βέβαια, προβολικά ελατήρια ανεπίγνωστων ή, σπανιότατα, εγνωσμένων αναζητήσεων άλλοθι τείνει να υποπτευθεί η παρούσα μελέτη και σε ορισμένες περιπτώσεις υπερπαραπομπών, που ενδέχεται να αντανακλούν αποποίηση ευθυνών αγωγής, ή ακόμη και αποποίηση των ίδιων των εφήβων, και όχι κατ' ανάγκην αυθεντική ανησυχία, έγνοια, ή πληροφορημένη ευαισθητοποίηση με απώτερο αλτρουστικό στόχο την εξασφάλιση της ουσιώδους ευεξίας των νέων ανθρώπων.

Στο φόντο των ραγδαίων εξελίξεων της σύγχρονης πραγματικότητας αποδεικνύεται ότι οι γνώσεις μας χρειάζονται διαρκή εμπλουτισμό και, κατά περιόδους, πληροφορημένες αναδιαρθρώσεις, αν είναι να εφαρμόσουμε αποτελεσματικά τις γνώσεις αυτές στην πράξη, και μάλιστα σε μια τόσο νευραλγική περιοχή, όπως αυτή της αγωγής των εφήβων.

Μια πολυεδρική απόπειρα

Φαίνεται από τα παραπάνω ότι παρά το πλήθος των επιστημονικών δεδομένων που έχουν συσσωρευθεί στο πεδίο της μελέτης της περιεφηβικής φάσης ζωής, δεν παύει η ανάγκη χρήσης του ιδιογραφικού μεγεθυντικού φακού. Έτσι, ενώ κάποιος θα διατηρεί υπόψη τα γενικότερα πορίσματα των σχετικών ερευνών, θα βρίσκεται ταυτόχρονα σε ετοιμότητα εστιασμού κάθε φορά στις ιδιαίτερες περιπτώσεις των εφήβων ως μεμονωμένων ατόμων, εάν βέβαια είναι να κανείς με ασφάλεια στην περιοχή της αξιολόγησης προκειμένου για την κατανόηση και την αποτελεσματική δραστηριοποίηση. Φαίνεται επίσης ήδη, καθώς αναλογίζεται κανείς μόνο και μόνο τα αμφίροπα ευρήματα περί υποπαραπομπών έναντι υπερπαραπομπών των ενδεδειγμένων εφήβων προς έγκαιρη θεραπευτική διαχείριση επικίνδυνων για μετέπειτα επιδείνωση προβλημάτων, ότι μια πιθανή ζεύξη ανάμεσα στους ενηλίκους και τους εφήβους τείνει σε πολλές περιπτώσεις να αντισταθμίζεται σε όρους σχεδόν αδιέξοδους από την απειλή (σύμφωνα βέβαια με κριτήρια ενηλίκων) μιας ομόλογης απόζευξης μεταξύ τους. Μάλιστα, με τη μηνυματική (ρητή και ρόλων) των ενηλίκων να τείνει να έχει προεγγραφεί στην προοπτική συνειδητότητα των εφήβων, το αδιέξοδο αυτό δείχνει να υποσχετεί μια αλγεινή ομοζυγία μεταξύ: των «κατά τα άλλα ενηλίκων» από τη μια πλευρά, που ιδεατά ακονίζουν τους κατά τα άλλα ανηλίκους, φύσει και θέσει, λόγω και έργω αποδεχόμενοι την επιταγή της πρωτότυπης προσχώρησης των τελευταίων στο μέλλον (αλλ' εν τελευταία αναλύσει ουσιαστικά ροκανίζουν την τυχόν ριζοσπαστικότητα εν τη γενέσει της), κι από την άλλη πλευρά των «κατά τα άλλα ανηλίκων» να κείνται σε μια πιθανή διαθεσιμότητα ανεργατίστης επιβίωσης υπό τους ίδιους, ή πρόχειρα ανακαινισμένους, αταβιστικούς όρους.



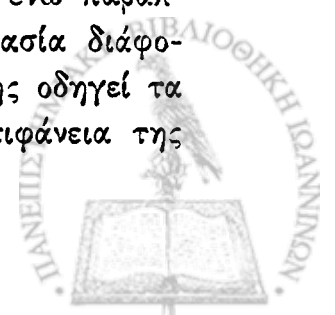
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού λειτουργού στο γίνεσθαι της εφηβείας είναι κεφαλαιώδης, και η ενίσχυσή του επιτακτική ανάγκη. Οι εκδοχές ζεύξης, απόζευξης, ή ομοζυγίας εξετάζονται παρακάτω σε σχέση με τον σύγχρονο εκπαιδευτικό.

Γέφυρα ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον έφηβο

Οι επιρροές που ασκούνται εκ μέρους των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφήβων είναι μεγάλες και πολυδιάστατες.

Ο Tater (1998) εξέτασε μεγάλα δείγματα ισραηλινών εφήβων και ενήλικων — ομάδων, που διάγουν κατά τρόπο συμβατό σε πολλά σημεία με τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας — επιχειρώντας να σκιαγραφήσει το πορτραίτο των σημαντικών τους άλλων, οικείων και μη, κατά την εφηβική τους ζωή, σύμφωνα πάντα με τα υποκειμενικά κριτήρια των μετεχόντων στην έρευνα. Η πλειοψηφία των υποκειμένων όρισε από τα οικεία του πρόσωπα έναν γονέα, με τις γυναίκες να τείνουν να αναδεικνύουν τη μητρική φιγούρα ως την πλέον σημαντική, ενώ από τα πρόσωπα εκτός του οικογενειακού τους περιβάλλοντος σχεδόν εν ενί στόματι οι μετέχοντες ονόμασαν ένα πρόσωπο από το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον ως διδακτική αυθεντία και πρότυπο για τους ίδιους. Σε μια πολύ ενδιαφέρουσα καμπή της ερευνητικής αυτής δουλειάς προκύπτει ότι οι ενήλικες του δείγματος, απαλλαγμένοι από τα παραμορφωτικά φίλτρα της εφηβικής αναστάτωσης, αποδίδουν αναδρομικά κατά το μάλλον αρνητικά χαρακτηριστικά στις γονεϊκές τους φιγούρες, σχεδόν παραπονούμενοι για την αγωγή που δέχτηκαν εκ μέρους των γονέων τους. Αυτοί σε τελευταία ανάλυση καταχωρήθηκαν στην υποκειμενική αξιολόγηση των γόνων τους ως μαλθακοί και απορριπτικοί, ενώ αντίθετα, η εικόνα, που είχε κατασταλάξει για τους δασκάλους, παρέμεινε ανέπαφη και εξιδανικευμένη, προτυποποιημένη και ενεργά υποβάλλουσα τρόπους διαγωγής των υποκειμένων και κατά τον ενήλικο βίο τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το φαινόμενο της αναδρομικής έμφασης στη σπουδαιότητα της φιγούρας του δασκάλου εκ μέρους των, τώρα πλέον ενήλικων, άλλοτε εφήβων «αξιολογητών» δεν εκπλήσσει. Είναι δυνατό να ιδωθεί ως αποτέλεσμα που προκύπτει κατόπιν ενός είδους «ψυχοδιανοητικής μετα-ανάλυσης» εκ μέρους του ατόμου που εξελίσσεται: η εφηβεία παρωθεί σε εσωτερική αναδίπλωση, που αποστασιοποιεί και πάντως αποτρέπει τον έφηβο από ανοιχτά θετικές συναισθηματικές εκδηλώσεις προς τους γονείς του ή τα πρόσωπα του εκπαιδευτικού του περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα η ίδια αναδίπλωση εξυπηρετεί στην εσωτερική επεξεργασία διάφορων μηνυμάτων σε διαθεσιμότητα. Η διαδικασία της ωρίμανσης οδηγεί τα αποστάγματα αυτών των εσωτερικών επεξεργασιών στην επιφάνεια της



συνειδητότητας, οπότε και οι σιωπές, που είχαν συσκοτίσει το θαυμασμό και τη δεκτικότητα σε πρόσωπα που αξιολογήθηκαν ως σημαντικής προσφοράς για τον εαυτό, διαρρηγνύονται. Έτσι, είναι ερμηνεύσιμη ως ψευδ-επίγραφή μια πρόσκαιρη εκλογίκευση περί του αλάθητου των γονέων ή αντί-στροφα, περί της αναξιοπιστίας ή αναξιότητάς τους, όταν το υποκείμενο βρίσκεται ακόμη στην εφηβική φάση ζωής — μολονότι και πάλι, τέτοιες εκλογικεύσεις τείνουν να αποδυναμωθούν όταν στους εφήβους ζητηθεί μια ανεξάρτητη εκτίμηση/αξιολόγηση του ποιού και του ποσού των γονέων τους από ανεξάρτητους τρίτους (π.χ., ερευνητές), ιδίως στην απουσία εκείνων. Στα μετέπειτα εξελικτικά στάδια, όμως, της πρώτης ενηλικίωσης και εξής, ένας συναισθηματικός «απολογισμός» τείνει να διαφανεί, με νέες διαστάσεις συνειδητοποίησης της εφηβικής πραγματικότητας, αναδρομικά. Σύμφωνα με αυτόν, η κατά την εφηβεία συχνότερα άδηλη παρά πρόδηλη σύνδεση με το πρότυπο του εκπαιδευτικού (στο σχολείο, στο φροντιστήριο, κ.ο.κ.) ως ακόμη και υποκατάστατου των γονεϊκών παρουσιών εμφανίζεται ευκρινέστερα ως καθοριστική, και μάλιστα αναγνωρίζεται ευθέως από τον τέως έφηβο.

Πλέον πρόσφατες μελέτες επιβεβαιώνουν τη συναισθηματική σύνδεση που αναπτύσσεται εκ μέρους του εφήβου με το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, και καταδεικνύουν, μεταξύ άλλων, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως προσφιλείς φιγούρες λειτουργούν καταλυτικά σε αυτή, τη διαδικασία ωρίμανσης του νοητικού / γνωσιακού συμμερίζεσθαι του «άλλου» (mentaling), καθώς και στην ψυχολογική επιτήδευση και εκλέπτυνση των εσωτερικών, ψυχικών διεργασιών (psychological sophistication) εκ μέρους του εφήβου (O' Connor and Hirsch 1999).

Οι Roeser και Eccles (1998) εντόπισαν (α) τις σχολικές δομές που ενθαρρύνουν προς την επιτυχία, (β) τις ελεγχόμενες αλλά και αυξανόμενες παροχές αυτόνομης δράσης και ανάπτυξης πρωτοβουλίας, σε συνδυασμό με (γ) τη θετική εικόνα του διδάσκοντος προσωπικού και την ενεργό ενίσχυση εκ μέρους του προς τα παιδιά, ως τους κύριους παράγοντες αποφασιστικής σημασίας για το βαθμό ακαδημαϊκής κινητοποίησης, αυξανόμενων επιτυχιών και ψυχολογικής προσαρμοστικότητας σε προεφήβους και εφήβους.

Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν επίσης την αποφασιστικά θετική άμεση και έμμεση επιρροή που οι γονείς και οι δάσκαλοι ασκούν στους εφήβους προκειμένου για τον προσανατολισμό των νέων στην επιδίωξη επιτυχιών γενικότερα (Wentzel 1994), αλλά και ειδικότερα για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντός τους και τη βελτίωση των επιδόσεών τους σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολικό πρόγραμμα, συμπεριλαμβανόμενων των θετικών μαθημάτων, των γλωσσικών μαθημάτων, των καλλιτεχνικών μαθημάτων και των μαθημάτων φυσικής αγωγής (π.χ., Geor-



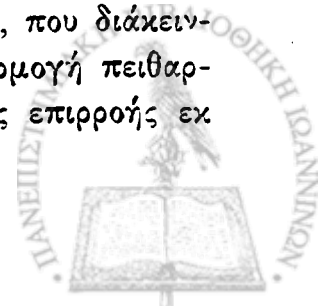
ge and Kaplan 1998, Daly et al 1994, Lerner and Kruger 1997, Taylor 1997, Gusthart et al 1994 — αντίστοιχα).

Η Taylor (1997) μάλιστα, έδειξε τη λεπτή ικανότητα των εφήβων να κατανοούν και να «αποκρυπτογραφούν» με ακρίβεια το ύφος, το είδος και την πρόθεση των ενθαρρυντικών σχολίων και των παροτρύνσεων εκ μέρους του διδάσκοντος προσωπικού, καθώς και την αρμόδια ανάληψη, άλλοτε θετικών στάσεων και θέσεων έναντι των ειλικρινών παροτρύνσεων και επιβραβεύσεων, και άλλοτε αρνητικών έναντι των μηνυματικών διδακτισμών και των υπονοούμενων που ενείχαν αυταρχισμό, και που όντως ελέγχθηκαν στο λόγο των διδασκόντων. Τα ευρήματά της επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα των Kelly και Daniels (1997), που προχώρησαν σε διαπιστώσεις για τις λεπτομερείς διακρίσεις που οι έφηβοι μπορούν να κάνουν όσον αφορά στη στάση του διδακτικού προσωπικού, επιδεικνύοντας προτίμηση στην ενθάρρυνση μάλλον, παρά στην επιβράβευση εκ μέρους των διδασκόντων αυτούς και ανάλογα εναρμονίζοντας τη στάση τους προς τους διδασκόντες.

Η δε επιδημιολογική μεγάλου εύρους μελέτη των Adams και Evans (1996) κατέδειξε σε υψηλή στατιστική σημαντικότητα ότι η αντίληψη απόρριψης εκ μέρους του δασκάλου συνδέεται ποιοτικά ισχυρά με τη μετέπειτα εκδήλωση ενεργού παραβατικότητας από τους αποπεμφθέντες εφήβους.

Μεταξύ πολλών άλλων ερευνητών, ενδεικτικά, οι Singhal και Misra (1994), Boehnke et al (1996), McWhirter et al (1998), και Haar and Krahe (1999), επιβεβαίωσαν τη διαπολιτισμική ισχύ του φαινομένου της σημαντικότητας των επιρροών από γονείς, δασκάλους και σημαντικούς άλλους από την ομάδα των ομηλικών των νέων, μελετώντας δείγματα ινδονησίων, μεξικανών, κινέζων, ταϊβανών, καναδών, ιαπώνων, αυστραλών γερμανών, και ινδών εφήβων.

Οπωσδήποτε δε θα πρέπει να υποτιμηθεί το κριτήριο των εφήβων μαθητών με διαγεγνωσμένα προβλήματα συμπεριφοράς και γενικότερα διαταραγμένης ψυχολογικής κατάστασης όσον αφορά στην αξιολόγηση της συμβολής των διδασκόντων στην πορεία της ανάπτυξής τους προς την ενηλικίωση. Η Crawley (1993) διαπίστωσε την καθαρότητα με την οποία συμπεριφορικά διαταραγμένοι επιθετικοί έφηβοι αξιολόγησαν ως θετική τη στάση των δασκάλων εκείνων, που επεδείκνυαν επικοινωνιακή βουλευτικότητα και διέπονταν από πληροφορημένη ευελιξία στην εφαρμογή όχι μόνο των ακαδημαϊκών, αλλά και των κοινωνικών τους εκφορών, ενώ ως αρνητική και υπονομευτική τη στάση εκείνων των διδασκόντων, που διάκρινταν αμυντικά έναντι των εφήβων εμμένοντας σε στείρα εφαρμογή πειθαρχίας και αυστηρότητας. Η επιρρέπεια στη δεκτικότητα της επιρροής εκ



μέρους της πρώτης κατηγορίας δασκάλων ήταν εμφανής σε αυτούς τους μαθητές.

Μια πολυεδρική σκέψη

Η Alvermann και οι συνεργάτες της (1998) υπογραμμίζουν ότι σε μια εποχή επάλληλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που θέτουν για την τύχη τους υπόλογη την κοινωνικοοικονομική ροή πραγμάτων και που καθιστούν τις εκάστοτε διδακτικές συστάσεις και οδηγίες διόλου αθώες ή α-πολιτικές, αλλά πολυσχιδώς και δυσεξιχνίαστα στρατευμένες, τα θέματα του φύλου, της φυλετικής και πολιτισμικής καταγωγής, της εθνικότητας, καθώς και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης έχουν απόλυτη σχέση με το ποιος εισακούεται, με το πότε γίνεται ακουστός και με το τι είδους επιπτώσεις έχει η επιρροή του. Η μελέτη τους προσκαλεί ιδίως δασκάλους και κηδεμόνες να συνειδητοποιήσουν επειγόντως ότι οι έφηβοι φέρουν έναν σχεδόν απεριόριστο αριθμό ικανοτήτων και ενορατικών δυνατοτήτων που οπωσδήποτε θα πρέπει να αξιοποιηθούν σε ό,τι θεωρείται σήμερα σημαντικό στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα ευρήματα που συζητήθηκαν παραπάνω τείνουν να αποδείξουν τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας όχι μόνον του ατόμου στην εφηβεία, αλλά του ατόμου στο διηνεκές της ζωής του, και φορτίζουν με τεράστια ευθύνη το λειτούργημα, μα και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

ΜΗΝΥΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΕΣ

Μήνυμα είναι: κάθε φορά, ο εαυτός.

Επικοινωνιακοί δίαυλοι προς χρήτη και διαχείριση

Ένα καυτό ερώτημα που προκύπτει από τα ευρήματα τα οποία επιβεβαιώνουν τις πλείστες όσες επιρροές επι των εφήβων από το διδακτικό προσωπικό το ποίο στελεχώνει το σημερινό σχολείο αφορά στον τρόπο ή και τους τρόπους μετάδοσης μηνυμάτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε ιδεατά να ήταν εφικτή η μέγιστη δυνατή βουλευτική εμπλοκή των εφήβων στην εκεκπαιδευτική διαδικασία, με τα αντίστοιχα ιδεωδώς μέγιστα θετικά αποτελέσματα. Εφόσον μάλιστα η επιρροή του εκπαιδευτικού στον έφηβο δεν περιορίζεται σε όρους διδακτικού υλικού, αλλά εκτείνεται σε περιοχές διαμόρφωσης στάσεων, απόψεων, αντιλήψεων κι ακόμη και πυρηνικών στοιχείων όσον αφορά στα κίνητρα και την κινητοποίηση, λειτουργώντας ως



παρακαταθήκες για το σχεδιασμό των μελλοντικών κινήσεων του εφήβου στη ζωή, το ίδιο ερώτημα αναλαμβάνει ευρύτερες διαστάσεις και αναδιατυπώνεται δυνάμει ως εξής: πώς είναι δυνατό να διαμορφωθεί η διδακτική μηνυματική εκπομπή προς τους εφήβους στο σχολείο, ώστε απαλλαγμένος από υπερφίαλο διδακτισμό ο ρόλος του εκπαιδευτικού να αξιοποιείται απελευθερώνοντας ικανότητες και δεξιότητες των εφήβων, αλλά και δρώντας ταυτόχρονα σε όρους πρόληψης έναντι τυχόν επιπλοκών στην ασφαλή και υγιή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη;

Η βουλευτική εμπλοκή με μια δεδομένη θεματική εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από το βαθμό συσχέτισης με τα προσωπικά διαφέροντα. Ο Bronfenbrenner (1977) έδειξε ότι η επίδειξη ενδιαφέροντος για μια πληροφορία αφορά στο εάν και κατά πόσο αυτή αξιολογείται ως α) νέα, β) συσχετίσιμη με τον εαυτό και τις παρελθούσες συναφείς εμπειρίες του, και γ) προαγωγική του εαυτού, ή πάντως ωφέλιμη γι αυτόν.

Γνωρίζουμε σήμερα ότι από την έννοια της ωφέλειας δεν προαποκλείεται η επίδειξη ενδιαφέροντος έναντι και πληροφοριών με αρνητική (συναισθηματική) φόρτιση, αφού η εμπλοκή διαδραματίζεται ανάλογα με το υποκειμενικό ιδιογραφικό γνωσιακό διάκεισθαι στα πράγματα, καθώς και ανάλογα με τα προσωπικά σενάρια ζωής που το άτομο παρακολουθεί (βλ. Kulik and Clark, 1994). Είναι λοιπόν η γνωσιακή μετα-ανάλυση των δεδομένων που καθορίζει τη θελκτικότητά τους, και όχι η φαινομενική, ή κάποια δήθεν εκ πρώτης όψης αντικειμενική, *ad hoc* βιοψυχονοητική στάθμισή τους, που σηματοδοτεί δυνάμει απολαβές, ώστε το άτομο να ενδιαφερθεί για το μήνυμα.

Μεθολογικά, η προσέγγιση αυτή δεν εμφανίζεται δίχως τα προβλήματατά της. Τα ευρήματα αναφοράς είναι μάλλον ποσοτικά, και δεν προσδιορίζουν επακριβώς τον τύπο προσωπικότητας, για παράδειγμα, του ατόμου που θα αισθανθεί έλξη ως προς ένα είδος πληροφοριών έναντι ενός άλλου είδους πληροφοριών, που ενδεχομένως να του ήταν εξίσου ωφέλιμες. Επιπλέον, η περιγραφική ανάλυση της θελκτικότητας της πληροφορίας αφήνει ανέπαφη τη θεματική του χρόνου μετάδοσής της, που όμως αποτελεί σημαντικότερο παράμετρο για την επιλογή των γενικότερων συνθηκών, στο πλαίσιο των οποίων θα επιχειρηθεί η μετάδοση. Ακόμα, παρατηρήσεις που αφορούν στη στροφή του ενδιαφέροντος σε μια πληροφορία οφείλουν να περιλαμβάνουν αντίστοιχες ποσοτικές μετρήσεις περί ισχύος και εντάσεως του ενδιαφέροντος αυτού, εάν είναι να προσδιοριστεί από τον πομπό τουλάχιστον το ύψος μετάδοσης. Επιπρόσθετα, τίθεται ζήτημα διαφορετικού είδους εμπλοκής με μια πληροφορία, έναντι απλώς του εκάστοτε βαθμού εμπλοκής — πράγμα, που παραπέμπει άμεσα σε προβληματισμούς περί της πιθανής αντιστοίχισης της δεκτικότητας του ατόμου σε τυχόν αντεπι-



χειρηματολογίες επί μιας πληροφορίας, η οποία μπορεί να εμφανίζεται ενδιαφέρουσα, και άρα προεξάρχει σε θελκτικότητα (επ' αυτού βλ. για παράδειγμα, Olson and Zanna, 1993). Και βέβαια, σε άμεση σύνδεση με αυτό, μένει να διαλευκανθεί μια σειρά παραμέτρων, που αφορούν στη διάθεση, στη διαθεσιμότητα, στην εφευρηματικότητα, μα και βέβαια στο ύφος του πομπού—επαγωγικά, δε, στην προσωπικότητά του, και ιδίως στις αδιαχειρίστες πτυχές της. Έτσι μπορεί να κινηθεί κανείς στη βουλευτική βάση της επικοινωνίας, όχι στενά πια, του μηνύματος, αλλά ευρύτερα, του εαυτού.

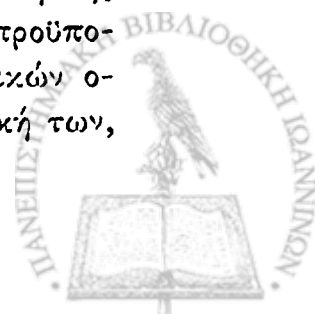
Σπανιότατα, για παράδειγμα, το μεταδιδόμενο διδακτικά ή διορθωτικά μήνυμα σε εφήβους έχει εν τω βάθει ελεγχθεί εκ μέρους των πομπών του: Σε μια έφηβη είναι δυνατό να δίνεται η απαγορευτική οδηγία να ερωτοτροπεί αποκάλυπτα με συμμαθητές της, προερχόμενη, ωστόσο, από μια εκπαιδευτική λειτουργό που την ίδια στιγμή ερωτοτροπεί αποκάλυπτα με συνεδέλφους της.

Η νευρωτική συγκρουσιακή δομή, που είναι δυνατό να εμφανιστεί στην περίπτωση αυτή, κατά κανόνα δεν ελέγχεται, δεν συνειδητοποιείται, δεν καταχωρείται και δεν είναι εύκολα ανιχνεύσιμη αναδρομικά, όταν πολλά χρόνια αργότερα η υποθετικά «ευαίσθητη» αυτή έφηβη θα εμφανιστεί ίσως στον κλινικό ψυχολογικό χώρο αναζητώντας βοήθεια για τις αμφιθυμικές τάσεις που εμφανίζει προς το άλλο φύλο.

Καίτοι φαινομενικά καταστροφολογική, η πρόγνωση αυτή δεν μπορεί να βρίσκεται πιο κεντρικά σπ' όσο ήδη βρίσκεται στο αληθές πεδίο της πραγματικότητας, αφού το περιστατικό είναι υπαρκτό και δη επανειλημμένα επιβεβαιωμένο εμπειρικά από πλήθος περιπτώσεις ασθενών—και δεν μπορεί επίσης να μην εντοπιστεί ως μείζων επικινδυνότητα στο χώρο της φευγαλέας, αλλά και γι αυτό αγκυροβολήσιμης, προτυποποίησης.

Εμπλοκή «συμπλοκή», απεμπλοκές

Θεωρητικά, σύμφωνα με το μοντέλο ενδεχόμενης επεξεργασίας (elaboration likelihood model) των Petty and Cacioppo (1986, 1996), το εύρος και η ισχύς της εμπλοκής σχετίζεται με τρόπο ανάλογο προς την προκατάληπτη ή προκατειλημμένη επεξεργασία ενός μηνύματος, στη βάση του προσωπικού ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο του μηνύματος αυτού. Τούτο χρειάζεται να ιδωθεί στο πνεύμα μιας πιθανολογικής μάλλον, παρά προκαθοριστικής σημασιοδότησης, κατά την οποία προϋποτίθεται μια συνυφασμένη με το μήνυμα προσφορά δοτών εναλλακτικών οδών χρήσης—προσφορά, συχνά απούσα από την καθημερινή πρακτική των,

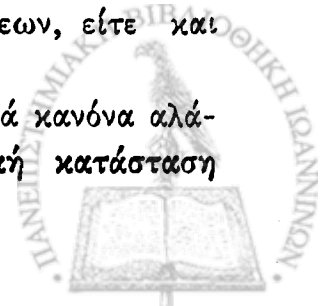


πομπών της αγωγής, ή, στη χείριστη των περιπτώσεων, διλημματικά, κι ενίοτε εκβιαστικά παρούσα. Εναλλακτικές λύσεις κατά κανόνα δεν δίνονται, σαν να μην ήταν ποτέ διαθέσιμες, ή καν υπαρκτές, ενώ όταν προσφέρονται, τούτο γίνεται σε διχοτομική βάση, που, αντί να λειτουργεί ως παροχή, συμβάλλει στη σύγχυση και την αναποφασιστικότητα (Petty and Casierro, 1966).

Την ίδια στιγμή, οι δοτές λύσεις, ακόμη και εάν παρασχεθούν, κατά μια ιδεατή εκδοχή σε μεγάλη ποικιλία, δεν είναι εύκολο να απεκδυθούν του διδακτισμού και της εκ των έξω και άνω υποβολής τους, ιδίως σε περιπτώσεις πομπών που αντιμετωπίζουν προσωπικά προβλήματα προκαταλήψεων, άμεσα ή έμμεσα συσχετιζόμενων με το περιεχόμενο του υπόψη μηνύματος — ή, γι αυτό το θέμα, πομπών με προκαταλήψεις έναντι μελών ή όλου του κοινού, πομπών με πλημμελή επίγνωση της ίδιας της θεματικής πομπών με προσωπικά ψυχολογικά προβλήματα, κ.ο.κ. Η αμεσότητα, στην προκείμενη συνθήκη, θα αφορούσε τουλάχιστον σε (κακόβουλες;) προσδοκίες του πομπού για απευθείας συμμόρφωση των δεκτών, (πρβλ.: Taylor, 1967), ενώ η έμμεση συσχέτιση θα αφορούσε στη σύνδεση που νοητικά έχει επιτευχθεί ανάμεσα στο μήνυμα και το αξιακό σύστημα του πομπού. Μια δυσκολία εδώ αφορά στη συμβατότητα μεταξύ των δύο αυτών διαστάσεων, αφού είναι δυνατή η αντίθεση μεταξύ του επιθυμητού και του αποτελέσματος, αλλά και μεταξύ της προσδοκίας από τη συμπεριφορά των δεκτών γενικότερα και της συσχέτισής ή μη καταξίωσης του περιεχομένου του μηνύματος ειδικότερα, σε προσωπικό δηλαδή επίπεδο. Όπως στο παραπάνω παράδειγμα, η οδηγία προς την έφηβη «αναμένει» άμεση συμμόρφωσή της, αλλά διόλου δε συσχετίζεται με το προσωπικό αξιακό σύστημα της λειτουργού που το εκπέμπει.

Μπορεί στο σημείο αυτό να γίνει με ευκολία λόγος για ιατρογενή αποτελέσματα μιας παρέμβασης, ο χαρακτήρας των οποίων δηλοί ότι μια δεδομένη μορφή παρέμβασης, ή ευρύτατα νοούμενης «θεραπείας», καταλήγει στην εμφάνιση συμπτωμάτων χειρότερων από εκείνα που προκάλούσε η α-σθένεια που οδήγησε στην αναζήτηση της παρέμβασης αυτής. Σύμφωνα με μια ευρύτερη σύλληψη και κατανόηση του φαινομένου αυτού, ένας συχνά καλόβουλος αρωγός δημιουργεί αθέλητα, ή, έστω ανεπίγνιστα, κεφαλαιώδη όμως, προβλήματα στο επικοινωνιακό περιεχόμενο, που επηρεάζουν τους υποτιθέμενους δέκτες των βοηθητικών του επεμβάσεων, στο βαθμό που οι τελευταίοι να βλάπτονται ευθέως, εκδηλώνοντας σοβαρές διαταραχές. Αυτές οφείλονται αποκλειστικά στον εν λόγω αρωγό, είτε ως κοινωνού πληροφοριών, είτε ως βοηθού στην εξεύρεση λύσεων, είτε και ως παρουσίας συνολικά (Hoag et al 1996, Morgan 1983).

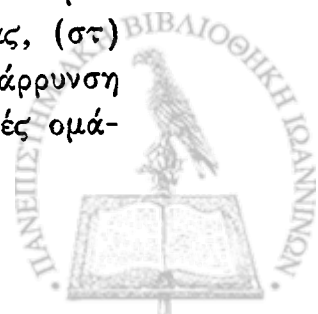
Το κριτήριο των δεκτών από την άλλη πλευρά είναι κατά κανόνα αλάθητο, ακόμη και σε περιπτώσεις που η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση



του εφήβου είναι επιβαρυνμένη, εμφατικοποιώντας έτσι την ανάγκη προσοχής όχι στο τι λέγεται και διαμηνύεται, αλλά στο πώς λέγεται και διαμηνύεται, ιδίως όταν πρόκειται για μια οδηγία ή μια παρότρυνση. Θα ήταν περισσότερο διαφωτιστική η μελέτη του Wood (1994), για παράδειγμα, εάν ήλεγχε εν τω βάθει και το ύφος, και το βαθμό τυχόν αυταρχικού διδακτισμού και την εν γένει προθετικότητα των διδασκόντων, όταν επιχειρούσαν να εμψυχήσουν σε εφήβους και άλλων ηλικιών μαθητές τους την ανάγκη για κοινωνικοποίηση και επέκταση των ανθρώπινων σχέσεων και δεσμών τους. Πάντως στη μελέτη του αναδεικνύεται η διστακτικότητα των νέων ατόμων έναντι των ενηλίκων και των παροτρύνσεών τους. Η διστακτικότητα αυτή φάνηκε να αναπτύσσεται πάνω στο τρίπτυχο: (α) άρνηση και παραποίηση της πραγματικότητας προκειμένου για την αποφυγή συμμόρφωσης με τις οδηγίες των ενηλίκων, (β) προβολή, προκειμένου για την αποποίηση της προσωπικής ευθύνης και την απόδοσή της σε τρίτους για την αποτυχία της εφαρμογής του συγκεκριμένου δοτού εκ των έξω και άνω πειραματικού προγράμματος κοινωνικοποίησης που διεξάχθηκε και (γ) εκλογίκευση, με επίκληση πα'δαριωδώς αφελών ερμηνειών για την εν λόγω αποτυχία, προκειμένου για την αποφυγή εσωτερικεύσεων τυχόν ενοχών ή εντροπής σε σχέση με την προσωπική ευθύνη γι αυτήν.

Μια προσέγγιση για την επίλυση του προβλήματος αυτού θα ήταν η εκπαίδευση των πομπών σε επί το πρακτέο επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως είχαν προτείνει παλαιότερα οι Bernier and Rustad (1977).

Συγκεκριμένα, οι Bernier και Rustad περιέγραψαν ένα άκρως αποτελεσματικό δομικό γνωσιακό σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με γνώμονα την αναγνώριση της εφηβείας ως ποιοτικά διαφέρουσας σε επικοινωνιακό επίπεδο από άλλες ηλικίες ιδίως στα πεδία της γνωσιακής αυτοαντίληψης και της ηθικής συνείδησης. Πρότειναν τη βιωματική άσκηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών σε επτά μείζονες θεματικές: (α) ανάπτυξη της ικανότητας να αφουγκράζεται κανείς, άρα και ανάπτυξη της μη-λυματικής καθαρότητας και σύννοιας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με τη σύστοιχη ανάπτυξη μιας συνεργατικής ατμόσφαιρας σε αυτό, (β) εφαρμογές σε γενικές επικοινωνιακές αρχές συμπεριλαμβανόμενων των παρεμβάσεων για βελτίωση της εκφραστικότητας, για διαβεβαίωση της αντίληψης του μηνύματος, για εξεύρεση αρμόδιων κινήτρων δεκτικότητας, ή ανακλαστικής ακοής, (γ) ενημέρωση για βασικές συμβουλευτικές αρχές και δεξιότητες, (δ) καλλιέργεια των κυρίαρχων δεξιοτήτων ενεργού ακρόασης και αρμόδιας συναισθηματικής ανταπόκρισης, (ε) εκμάθηση εντοπισμού και ερμηνευτικής χρήσιμων στοιχείων της μη-λεκτικής επικοινωνίας, (στ) ανάδειξη του συμβουλευτικού πνεύματος ενδοομαδικά και (ζ) ενθάρρυνση της χρήσης των εκμαθημένων αρχών και δεξιοτήτων σε εξωσχολικές ομά-

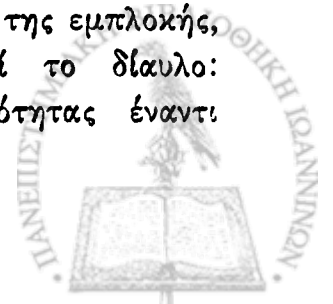


δες και μεμονωμένα άτομα άλλων περιβαλλόντων.

Μια εφαρμογή με πολύεδρες προεκτάσεις

Παρά το γεγονός ότι οι προτάσεις τους αποτέλεσαν σημαντικό πόλο έλξης για τις εφαρμογές που η συγγραφέας του παρόντος επιχείρησε εξίσου επιτυχώς με εκπαιδευτικούς ($N = 443$) που συμμετείχαν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης αναφορικά με την προβληματική συμπεριφορά εφήβων, στο δείγμα αυτό η ευαισθητοποίηση στα οικεία θέματα περιεφηβικής ανάπτυξης και αρμόζουσας επικοινωνιακής συμπεριφοράς φάνηκε να προϋποθέτουν την αυτοδιαχείριση. Όμοια με τα ευρήματα Bernier and Rustad, η καθαυτό επικοινωνιακή συμπεριφορά των ατόμων που συμμετείχαν φάνηκε ότι βελτιώθηκε άμεσα, αλλ' ο βαθμός ικανοποίησης του δείγματος σχετικά με την ενδεδειγμένη κατανόηση και σύννοση εφαρμογή των επικοινωνιακών στοιχείων φάνηκε να εξαρτάται σημαντικά από τις εφαρμογές που στο μεταξύ είχαν επιτευχθεί σε επίπεδο προσωπικής βελτίωσης, διαχείρισης του στρες και αγχανάλυσης (πρβλε και Καλαντζή - Λζίτζι, 1992). Το καινοτόμο στοιχείο μιας πληροφορίας, από την άποψη αυτή, συνδέεται με τη διάσταση της οικειότητας με αυτήν, έχοντας διάμεσο παράγοντα την έμπρακτη αυτοαποτελεσματικότητα, και δεν αλληλοαποκλείονται κατ' ανάγκην κατά την επεξεργασία του μηνύματος, αλλά μάλλον κείνται σε ένα συνεχές, η συνοχή του οποίου εξαρτάται κατ' αρχήν από το πλέγμα προσδοκιών που επενδύεται στην επίδειξη προσοχής προς το μήνυμα εκ μέρους του ίδιου του πομπού, αλλά και, ιδεατά, από την ελκυστικότητα της πειθούς, που είναι δυνατό να ασκηθεί για τροποποιήσεις ή και αναδομήσεις αυτού, του αξιακού συστήματος ισχύος πρώτιστα του ίδιου πομπού. Τέτοιες δράσεις απαιτούνται πολύ προτού αποτολμηθεί έλεγχος εκ μέρους του τελευταίου ως προς, λ.χ., την τεχνική της μηνυματικής υπό επιστράτευση· πολύ δε μάλλον, πολύ προτού αποτολμηθεί η «πρόβλεψη» των χαρακτηριστικών του δέκτη, ή προγραμματιστεί ο επηρεασμός του, βάσει κάποιου εκ των άνω και έξω «σχεδιασμού κοινού» (βλ. και Bell, 1984).

Έτσι, σε όρους πραγματικότητας φαίνεται να αίρεται η διάζευξη που έχει τεθεί στη θεωρία μεταξύ του μοντέλου ενδεχόμενης επεξεργασίας, από τη μια πλευρά, που βασικά εμφατικοποιεί τη σημασία της δυνατότητας απολογισμού εναλλακτικών προς το προτεινόμενο μήνυμα μηνυματικών περιεχομένων ανάλογα με το διαφέρον και το βαθμό εμπλοκής του δέκτη (Petty and Cacioppo 1986, 1996), και της υπόθεσης Johnson and Eagly (1989) από την άλλη, περί εγγύτητας ή ασυμβατότητας της εμπλοκής, και άρα διαφορετικών τύπων της, που βασικά εμφατικοποιεί το δίαιλο: εμπλοκή επί προσδοκιών αποτελέσματος / αποτελεσματικότητας έναντι



εμπλοκής επί αρχών κατ-αξίωσης του περιεχομένου. Ενώ αληθεύει η διαφοροποίηση των επιπτώσεων δεκτικότητας με βάση το κριτήριο του αναμενόμενου αποτελέσματος (πρβλε: προσδοκία) έναντι του κριτηρίου συσχέτισης με το αξιακό σύστημα του ατόμου (π.χ., Maio and Olson, 1995), ωστόσο, είναι δόκιμη μια διεύρυνση της σχετικά πεπερασμένης αυτής θεώρησης: Το είδος της εμπλοκής δείχνει μάλλον να προσδιορίζεται από, παρά να προσδιορίζει, τόσο την αναγνώριση της διαθεσιμότητας των τυχόν εναλλακτικών, όσο και την επίγνωση για ένα κάποιο εύρος προοδευτικής εξοικείωσης με την εκάστοτε κύρια θεματική — και μάλιστα, ανεξαρτήτως της [ιστορικής] οικειότητας με το μηνυματικό περιεχόμενο, η οποία έχει καταχωρηθεί στην εμπειρία, αφού όλες οι θεματικές είναι μερικώς ή ολικώς γνωσιακά οριοθετημένες πριν από την έλλογη διατύπωσή τους. Πέρα από την επιβεβαίωση που προσφέρουν σχετικά τα πλείστα όσα σύγχρονα νευροφυσιοψυχολογικά ευρήματα, αυτό είναι κατά το μάλλον ευνόητο όταν αναλογιστεί κανείς το μεταβαλλόμενο βαθμό στον οποίο οι προσδοκίες ενδέχεται να μην έχουν ακόμη συνειδητοποιηθεί, και το βαθμό στον οποίο η συνάντηση με το αξιακό σύστημα του ατόμου δεν γίνεται αναγκαστικά σε όρους επιβεβαίωσης, αλλά σε όρους στάθμισης της θελκτικής πρόκλησής του και της δυνάμει εγγενούς διαλεκτικής αμφισβήτησής του. Ειδικά η εκδοχή των προκλήσεων, βέβαια, τείνει να ισχύει επιλεκτικά, κι όχι καθολικά, σε ορισμένες εξέχουσες περιπτώσεις συνειδητότητας. Πάνω απ' όλα, όμως, στους όρους της ίδιας πραγματικότητας, η άρση των διαφορών ανάμεσα στις οπτικές Petty-Cacioppo έναντι Johnson-Eagly — συλλήβδην, μεταξύ έμφασης στο βαθμό εμπλοκής έναντι έμφασης στον τύπο εμπλοκής — καθώς και η παρεπόμενη αποδοχή περί μιας δυνάμει εγκαθίδρυσης ορισμένων συγκλινουσών μεταξύ τους αφορά, όπως φαίνεται, στη διαναδραστική μάλλον, παρά γραμμική και μονόδρομη σχέση μιας κάποιας αλληλεπίδρασης μεταξύ πομπού και δέκτη. Εγκείται, δε, όχι απλώς στο βαθμό δεκτικότητας του τελευταίου προς το μήνυμα, αλλά στη ζεύξη αυτής με τη δεκτικότητα του ίδιου του πομπού.

Η κλινική έκφανση αυτής της διαπίστωσης μπορεί να εντοπιστεί στις περιπτώσεις κατά τα άλλα χαρακτηριζόμενων ως «ανεπίδεκτων» δεκτών, που ωστόσο ήταν πλήρεις δεκτικότητας όταν οι συγκεκριμένοι («ψυχικά σκληροί» για τους δέκτες) πομποί απομακρύνθηκαν και αντικαταστάθηκαν από νέους, ή και όταν η εκπομπή μεταβλήθηκε ποιοτικά, υποδηλώνοντας για την υποκειμενική αντίληψη των εν λόγω δεκτών αποδεκτά πλέον χαρακτηριστικά του πομπού, και κυρίως ενδοατομική ισορροπία, επικοινωνιακή βουλευτικότητα και, τόσο ρεαλιστι-



κή, όσο και ευριστική πολύπλευρη εμβάθυνση στο δια-
μηνυόμενο περιεχόμενο (Hoag et al 1996).

Προς επικουρία αυτών των ισχυρισμών, ο Zanna (1994) έδειξε ότι η εξέταση του μηνύματος στη βάση των προκαταλήψεων ως προσδιοριστέων από στερεότυπα πληροί ένα μόνο μέρος των προβληματισμών περί επικοινωνιακής καθαρότητας. Κατ' αυτόν, ισχυρότερες δομές παρουσιάζουν οι προκαταλήψεις, ως προσδιοριστέες, όχι απλώς από τις στερεοτυπικές πίστεις, αλλά κατ' εξοχήν από τις βαθύτερες συμβολικές πίστεις του απόμου, τα συναισθήματά του, καθώς και τις προσωπικές του εμπειρίες.

Από τις παρατηρήσεις αυτές μπορεί κανείς να υπερθεματίσει στην ανάγκη διαχείρισης των δεδομένων που αφορούν στον πομπό πρώτιστα, και στο δέκτη μόνο δευτερογενώς, αφού ακόμη και μόνο από τεχνικής άποψης και χρονικής προτεραιότητας η αξία του μηνύματος προσδέεται αναπόδραστα στο άρμα των προσωπικών δεδομένων του πομπού προτού να φθάσει ως ήχος και — πολύ δε μάλλον ως νόημα — στο δέκτη. Προφανώς, είναι από τον πομπό που εξαρτάται η ποιότητα του μηνύματος, αλλά δεν είναι και τόσο προφανής η εύλογη όμως προέκταση αυτής της παραδοχής, ότι δηλαδή είναι από τον πομπό που εξαρτάται και η δεκτικότητα του δέκτη του. Έτσι, τα πιθανά σφάλματα ή πλάνες του πομπού έναντι της δύναμει ορθότητας του αυτοελέγχου του και της προσφορότητάς του στην επικοινωνία καθορίζουν εναλλακτικά την ποιότητα της ίδιας της ανταπόκρισης του δέκτη. Προσπερνώντας την αλαζονεία της εξουσίας του ομιλητή, μπορεί μόνον να είς να φθάσει στην αποδοχή του δέκτη. Τούτο είναι το λιγότερο προφανές στην επιλεκτική προσεκτικότητα, φυσικό επακόλουθο της αρχιτεκτονικής στη μηνυματική ποιότητα *in vitro*. Είναι πλέον αναγκαστική η αποδοχή της μηνυματικής ποιότητας ως αμφίδρομης, αφού αντιστρέφοντας τη διατύπωση και μόνο είναι πιο κατανοητό ότι η υποθετική μη-δεκτικότητα του δέκτη θα οδηγήσει σε μεταβολές της εκπομπής, αλλά και του ίδιου του πομπού — υπό την προϋπόθεση, βέβαια, να είναι ο ίδιος δεκτικός, και, εν τέλει, μη-πάσχων.

«Παυσίγελως»

Για την αντικειμενική θέαση του πομπού, θα ήταν χρήσιμο να αναλογιστεί κανείς τις θέσεις Bell (1984) και Ladegaard (1995), που συμβάλλουν αποφασιστικά σε μιαν ακριβοδίκαιη απομυθοποίησή της, με πορίσματα που θα όφειλαν να ενσωματωθούν στο φάσμα των συνειδητών υπευθυνότητων των σύγχρονων πομπών. Συγκεκριμένα, ο Bell έδειξε, μελετώντας το μηνυματικό και ευρύτερο επικοινωνιακό περιεχόμενο της σύνδεσης δασκάλου και ομάδας εφήβων, ότι το κοινό κατέχει δικαίως και ισόνομα εξέλι-
σου σημαντική θέση με τον πομπό, ο οποίος, όχι απροσδόκητα, αποκαλύ-



πτεται ως προς σωρεία άδηλων κατά πλειοψηφία, αλλ' ισχυρών παραμέτρων, άκρως επιρρεπής στην επιρροή, και πρακτικώς πολλαπλά επηρεαζόμενος από το κοινό του. Μάλιστα, η επιρρέπεια αυτή τείνει συχνά να εγγίζει τη μεταβλητότητα, ενίοτε δε την ευμεταβλητότητα ως προς τις εν λόγω παραμέτρους — σταθερότητα του προσχεδιασμένου στιλ του απευθύνεσθαι αναφορικά με το μηνυματικό περιεχόμενο, σταθερότητα του προσχεδιασμένου στιλ του απευθύνεσθαι αναφορικά με τις προσδοκίες του πομπού για το κοινό, επιρρέπεια στον αναπροσδιορισμό από απρόσωπους παράγοντες όπως η θεματική προς συζήτηση και το περιβάλλον εκπομπής, συναισθηματική υποβολιμότητα για μεταστροφές του στιλ., κ.τ.λ.

Ιδιαίτερα η σημασία που δίνεται στη συναισθηματική υποβολιμότητα είναι άξια μεγάλης προσοχής αφού η ισχύς της είναι δυνατόν ακόμα και να μεταλλάσσει ένα κατανοητό μήνυμα σε ακατανόητη διατύπωση, και ακόμη και έναν συγκροτημένο ομιλητή σε αποδιοργανωμένο ηχείο. Τέτοια είναι η ένταση της συναισθηματικής υποβολιμότητας κατά τη διεξαγωγή μηνυματικών ανταλλαγών, ώστε η Hatfield, ο Cacioppo και ο Rapson (1993) να κάνουν λόγο για «συναισθηματική μόλυσματικότητα» (emotional contagion) υπό την έννοια ότι προϊούσης χρονικά της διαδικασίας διαλεκτικής σύνδεσης με το κοινό, η επιρροή, που αυτό ασκεί στην υποκειμενική συναισθηματική εμπειρία του ομιλητή, φθάνει να ενεργοποιεί τόσο εντατικά τις προσλαμβάνουσες του τελευταίου, που τελικά ο ίδιος να είναι σε θέση να συλλαμβάνει ως όλον (πέρα από την αποσπασματική ανατροφοδότηση) τη συναισθηματική κατάσταση των δεκτών του και να επηρεάζεται δραστικά από αυτή.

Η συμβολή του κοινού αξιολογείται για μιαν από τις λίγες φορές ρητά¹ στη διεθνή ψυχολογολογική βιβλιογραφία ως η θεμελιωδώς αναγκαία για τη μηνυματική προώθηση και επεξεργασία αλλά κατ' επέκταση και για αυτή, την ύπαρξη του μηνύματος ως τέτοιου, καθώς βεβαίως και την υπόσταση του πομπού ως τέτοιου.

Προάγοντας τα πορίσματα του Bell, ο Ladegaard υπερθεματίζει στο πεδίο ανάλυσης των σχέσεων εξουσίας και διάτασης ισχύος που τεκταινούνται στο επικοινωνιακό γίγνεσθαι εμφανίζοντας πειστικά τον πομπό ως εκτεθειμένο σε μικρο-, αλλά και μακρο-επιρροές, καθώς, στη διάρκεια κατά την οποία εκπέμπει στους δεδομένους δέκτες, υπόκειται ταυτόχρονα στη γνωσιακή επίδραση όλων των διαλογικών και διαλεκτικών συμπρωταγωνιστών του, που συνδέθηκαν άμεσα ή έμμεσα, μερικά ή ολικά, πρόσφατα ή παλαι-

1. ... βεβαίως, όχι επειδή υποκρύπτεται κάποια δήθεν αποσόβηση, αλλ' απλώς επειδή η διαπίστωση έχει θεωρηθεί προ πολλού ευνόητη, αυτονόητη, και για τούτο σχεδόν ανόητη προς διερεύνηση. Φαίνεται όμως ότι και το προφανές κατέχει σημαντική αξία όταν η εμπειρική παρατήρηση αποκαλύπτει τη βολική παραγκώνισή του.



ότερα, με το τρέχον μήνυμα. Αλληλεπίδραση, λοιπόν, μπορεί να νοηθεί μόνο αναφορικά με τις πραγματιστικές συσχετίσεις των επιρροών στην υποκειμενική εμπειρία του πομπού κατά το διηνηκές του χρόνου. Αντίθετα, η ζώσα συνύπαρξη πομπού-δέκτη στη μηνυματική ανταλλαγή μόνον ως διανδραστική μπορεί να νοηθεί, αφού οι επιρροές παύουν να είναι επιφανειακές, αλλ' επιτυγχάνουν διεισδυτική ροή — ή, ακριβέστερα, αλληλο-διεισδυτική ροή.

Έτσι, κόντρα στη γενική πίστη του κοινού νου, η ζώσα έρευνα αποδεικνύει πλάνη το απυρόβλητο του εκάστοτε ομιλητή, και αναγκάζει σε ευρύτερες διαπραγματεύσεις εκείνου, που τεχνικά ο Bell προσδιόρισε ως σχεδιασμό του κοινού, αλλά που εάν εκληφθεί σαν να βρισκόταν σε μονόδρομο, από πομπού προς δέκτη μόνον, υποδαυλίζει τον αλαζονικό ναρκισσισμό του πομπού σαν να ήταν δικαιωματικά και από καθέδρας προ-γνώστης ενός κοινού, που στην πραγματικότητα τον καθορίζει.

Μια «μονοεδρία»

Έτσι, το διττό ερώτημα που τέθηκε στην αρχή αυτής της ενότητας, σχετικά με τη μηνυματική τεχνική και τη μηνυματική ουσία ως ιδεατά προαγωγικών τόσο για την εμπλοκή, όσο και για τη δημιουργική ανέλιξη του δέκτη, ώστε να αυξήσει τη δεκτικότητά του στη μηνυματική εκπομπή, αλλά και τη δεξιότητά του στην περαιτέρω αυτόβουλη εμβάθυνση, ενώ παράλληλα θα χρησιμοποιεί προς όφελός του το μηνυματικό περιεχόμενο και δη σε βάση πρόληψης, καταντά *grosso modo* ρητορικός προβληματισμός.

Για την τεχνική διαπραγμάτευση του σχετικού ερωτήματος, βέβαια, στην πράξη οι απαντήσεις είναι άφθονες, και περιλαμβάνουν αναλύσεις για την ενισχυτική και εναλλακτική διδασκαλία (π.χ., Mirenda, 1997), και για έναν ατέρμονο κατάλογο κανονιστικών προσεγγίσεων στην εποικοδομητική επικοινωνία, που διυλίζουν τακτικές όπως η ενεργός ακοή, ο έλεγχος περιβαλλοντικών οχλήσεων, ο έλεγχος βαθμού διήθησης, η πρόβα, η άσκηση της μνημονικής ανακλησιμότητας, η μεθοδολογία χρήσης θερμών λέξεων, η επιστασία και ελαστικότητα στο δίπολο: προσήλωση vs ονειροπόληση, η εκτέλεση διαυγασμού, κ.τ.λ. Ενώ, σε όρους λ.χ., σεμιναρίων, η μηνυματική παρόμοιων θεματικών κρίνεται κατά κανόνα σημαντική και προωθεί αν μη τι άλλο τη συμμετοχικότητα, η ουσιαστική αξία των εν λόγω προσεγγίσεων διαμεσολαβείται αναγκαστικά από τα εκάστοτε συγκεκριμένα πρόσωπα που θα ενσαρκώσουν τους αντίστοιχους ρόλους ανά μενάδα χρόνου. Εάν τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και το εύρος της συνειδητότητας των πομπών είναι θεμελιωδώς ενδεή, κατά το έλασσον αναδομήσεων, και κατά το μάλλον καταλύσεων, ακόμη και η πλέον λεπτομε-



ρής ανάλυση, ή και η πιο επιμελής εκμάθηση επιμέρους κανονιστικών τεχνικών και τακτικών κινδυνεύει να καταλήξει μηχανιστική και όχι σπάνια επιβλαβής (ήτοι ιατρογενής) κατά την απόπειρα εκτέλεσής της.

Θα άρμōζε ίσως αντί συμπερασμάτων για την ενότητα αυτή το εύστοχο καίτοι κλισέ: πάσα επιστήμη, χωριζομένη της αρετής, πανουργία φαίνεται.

Κατ' αντιστοιχία προς τις κανονιστικές προσεγγίσεις επικοινωνιακής συμπεριφοράς, στη διεθνή βιβλιογραφία παραδίδονται και πλήθος τακτικές για τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη (π.χ., Στασινός, 1999), αν και σαφώς λιγότερες για την αυτοδιαχείριση του διδάσκοντα σε αυτήν. Έχει δειχτεί ότι είναι εφικτή η άσκηση διαφόρων μορφών ελέγχου και κατίσχυσης εκ μέρους του διδακτικού προσωπικού (π.χ., τιμωρητική έναντι ενισχυτικής χρήση του τρίπτυχου: αυθεντία-ηθική-μοντελοποίηση), ενώ μεθοδευμένες τεχνικές διαχείρισης και των πλέον ειδικών πληθυσμών μαθητών έχει φανεί να γίνονται κτήμα των διδασκόντων (Lu 1997). Πάλι, τούτο συμβαίνει σε διάφορους βαθμούς, με αντίστοιχες σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους διδάσκοντες που κάνουν αποτελεσματική ή αναποτελεσματική χρήση των εν λόγω τακτικών και τεχνικών. Η Jack και οι συνεργάτες της (1996) βρήκαν μάλιστα σε ένα τέτοιο δείγμα διδασκόντων σημαντικές διαφορές στη μέση χρονική διάρκεια αλληλεπίδρασης με τα παιδιά, αλλά και ποσοτικά και ποιοτικά διαφοροποιημένη τη χρήση του χρόνου αυτού, καθώς και διαφοροποιήσεις σε όρους θετικής επικοινωνίας μεταξύ των δύο μερών.

Ένα εύλογο ερώτημα θα διατυπωνόταν σε σχέση με παρόμοια ευρήματα: ποιοι είναι εκείνοι οι διδάσκοντες που παρά την εκπαίδευσή τους σε διαχειριστικές μεθόδους εξακολουθούν να κάνουν αναποτελεσματική χρήση των μεθόδων αυτών, και, μήπως, προκειμένου για την εξεύρεση απάντησης, το ζήτημα να άξιζε να τεθεί ευρύτερα, ως προς την αποτελεσματικότητα, ή μη, με την οποία οι διδάσκοντες αυτοί κάνουν «χρήση» του εαυτού τους;

Κατά Hatfield, Cacioppo και Rapson (1993), πέρα από τη μιμική (mimicry), και τον ομόλογό της συγχρονισμό (synchronization), καθώς και την ανατροφοδότηση (feedback) ως διακριτών βαθμίδων στη μηνυματική ακολουθία, η συναισθηματική προσβλητότητα (emotional contagion), λιγότερο αναγνωρισμένη από το σύγχρονο δυναμικό των απανταχού πομπών, χρήζει προσοχής, και τεχνικών, αλλά και ουσιαστικών βελτιωτικών ώσεων. Η παρούσα μελέτη προτείνει ως τρόπο προσέγγισης των βελτιωτικών αυτών ώσεων τη συνειδητότητα της νοήμονος αυτοδιαχείρισης.



Ένα παράθυρο στην κατεύθυνση εξεύρεσης απαντήσεων περί αιτίων στα ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα έναντι της αναποτελεσματικότητας φαίνεται να ανοίγει με τη θεματική της εργασιακής εξάντλησης.

ΚΛΙΝΙΚΕΣ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΕΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Εκπαιδευτικός ΔΕΝ είναι: μια κυρίως έκφανση εντροπίας.

Εργασιακή εξάντληση/ψυχοβιονοητική εξόντωση του εκπαιδευτικού

Η πλέον κοινή συμπτωματολογία που κατατρώχει τους λειτουργούς του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι η μόνο κατά την τελευταία δεκαετία περίπου έντονα παρατηρημένη και με ζήλο μελετημένη εργασιακή εξάντληση (burnout), ή σύνδρομο χρόνιας κόπωσης (chronic fatigue syndrome) — και, επί το...ελληνικότερο, υπερκόπωσης.

Όροι εξάντλησης

Κυριολεκτικά, δανεισμένος από την εκλαϊκευμένη απόδοση αυτού, που στη φυσική επιστήμη αποδίδει το αποτέλεσμα της τριβής, ο όρος «καύση» νοείται ως η υπερθέρμανση και ανάφλεξη που παρατηρείται κατόπιν παρατεταμένης τριβής δύο τουλάχιστον σωμάτων. Συνεχδοχικά, η εργασιακή «καύση» αφορά στην «τριβή» του εργαζόμενου με κατά κανόνα αφηρημένες οντότητες στον εργασιακό του χώρο, όπως (α) οι εξωγενείς πιέσεις αναγκαστικού κάποτε συγχρωτισμού με συναδέλφους και με ενδεχόμενων αυταρχικών συμπεριφορών προϊσταμένους, οι πιέσεις των εκάστοτε οριστικών αλλά και περιοριστικών ημερομηνιών για παράδοση ενός δεδομένου έργου, οι περιβαλλοντικές επιδράσεις των αντίξωων συνθηκών μετακίνησης προς, και από την εργασία, καθώς και επιδράσεις των τυχόν υποβαθμισμένων χώρων εργασίας, αλλά και, το κυριότερο, (β) οι ενδογενείς πιέσεις, όπως η αντίληψη της εργασίας ως «δουλείας», η αυτοαντίληψη του ατόμου ως ανεπαρκούς στον εργασιακό του ρόλο, η εντύπωση μιας ασάφειας και σύγχυσης ως προς το ρόλο αυτό, καθώς και οι διάφορες απογοητεύσεις που μπορεί να προέρχονται από δυσκολίες ή και πλήρη αδυναμία εξισορρόπησης του επαγγελματικού και του προσωπικού χρόνου. Άλλες ενδογενείς πιέσεις περιλαμβάνουν την έλλειψη αισθήματος αυτοελέγχου στις εργασιακές ενασχολήσεις, το αίσθημα μοναξιάς λόγω έλλειψης κοινωνικής εκτίμησης, υπόληψης και στήριξης στο εργασιακό πλαίσιο, ή και λόγω έλλειψης θετικής ανατροφοδότησης και επιβραβεύσεων για την παραγωγικότητα, αλλά και προσωπικές εσφαλμένες εκτιμήσεις των ρεαλι-



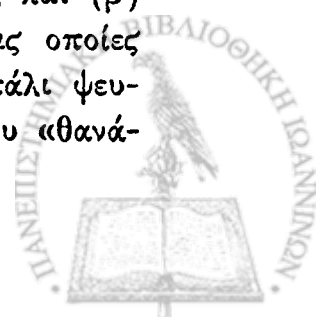
στικά εύλογων αναμονών και προσδοκιών που είναι σε θέση κάποιος να έχει από το επαγγελματικό σενάριο της ζωής του. Και ακριβώς επειδή, τηρούμενης της αναλογίας από το χώρο της φυσικής, «το άλλο σώμα» στην περίπτωση της εργασιακής καύσης είναι μια ή περισσότερες αφηρημένες οντότητες, ιδέες, συλλήψεις, και συνθήκες, εκείνος, που μένει να «φλέγεται» φθειρόμενος, είναι ο ίδιος ο εργαζόμενος...

Ενώ γενικά, σύνδρομο εργασιακής εξάντλησης φαίνεται να παρατηρείται κατ' εξοχή σε επαγγελματίες όλων εκείνων των ειδικοτήτων που αφορούν άμεσα σε, και εξαρτώνται από, κοινωνικές και εν γένει διαπροσωπικές συναλλαγές (π.χ., νοσηλεύτριες / τές, ταμίες, ψυχολόγους, ψυχοθεραπεύτριες / τές, γιατρούς, επαγγελματίες αυτοκινητιστές με επιβατικό κοινό, ασφαλίστρες / τές, κ.τ.λ.), πρώτοι στη λίστα επικινδυνότητας για επιρρέπεια και προσβολή από εργασιακή εξάντληση έχουν τεθεί προ πολλού οι εκπαιδευτικοί, και δη σε γενικευμένα διαπολιτισμική βάση (ενδεικτικά, Bibou-Nakou et al 1999, Jamal 1999, Mykletum and Mykletun 1999, Reid 1999, Vandenberghe and Huberman 1999, Boles et al 2000), όπως επίσης και οι γονείς (Figley 1998, Mit and chelson and Burns 1998).

Ενδείξεις

Στο βαθμό που κάθε παρατεταμένη έκθεση σε αρνητικά προσδιορισμένους στρεσογόνους παράγοντες ακολουθείται δυνάμει από βιο-ψυχο-νοοκοινωνικές δυσλειτουργίες, στη σύγχρονη κατανόηση της εργασιακής εξάντλησης περιλαμβάνονται και πλείστες όσες διαταραχές που κατά κανόνα εμπίπτουν στο χώρο μελέτης και διαχείρισης της ψυχολογίας, και ειδικότερα της κλινικής ψυχολογίας.

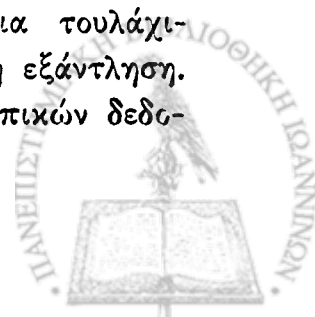
Είναι αξιοσημείωτο ότι μια πρώτη δυσκολία που συναντά ο κλινικός ψυχολόγος σχετικά με την περίπτωση της εργασιακής εξάντλησης είναι η αναγνώρισή της από τα ίδια της τα θύματα. Πρόκειται για μια διαταραχή, που σπανιότατα αναγνωρίζεται ως υπαρκτή από τους πάσχοντες αυτήν, και, συνήθως ακόμη και κατόπιν διαγεγνωσμένης «υπερκόπωσης», τα άτομα που έχουν πληγεί επιτείνουν την καταβολή ενέργειας και προσπαθειών μάλλον, παρά χαλαρώνουν ως προς τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Τούτο οφείλεται κανονικά σε δύο κυρίαρχες παραμέτρους: το φόβο της κοινωνικής αποδοκιμασίας ή και απόρριψης, και την άρνηση, που με τη σειρά της αφορά κυρίως (α) στις αντιστάσεις αναγνώρισης ορίων σε έναν εξιδανικευμένο εαυτό λόγω ψευδαίσθησης παντοδυναμίας του, και (β) στις αντιστάσεις αναγνώρισης των εκζητημένων απαιτήσεων στις οποίες κάποιος υπόκειται / υποβάλλει εαυτόν: (i) εκούσια (λόγω και πάλι ψευδαίσθησης παντοδυναμίας, ή λόγω φόβου της γήρανσης ή και του «θανά-



του» που η απραξία αλληγορικά εξυπακούεται), ή (ii) ακούσια, αλλ' εγνωσμένα αναγκαστικά (κυρίως λόγω αναγκών διατήρησης της οικονομικής ροής). Ιδίως για την ελληνική πραγματικότητα, ο συνηθέστερος όρος που έχει από πολύ παλαιότερα αποδώσει την εργασιακή εξάντληση είναι εκείνος της «υπερκόπωσης» — όρος, όμως, που έχει τα μάλα υποτιμηθεί και ιδωθεί ως δήθεν άλλοθι σκασιαρχείου. Ως αποτέλεσμα, οι ίδιοι οι ασθενείς εργασιακής εξάντλησης τείνουν να δυσπιστούν για το αξιόλογο μιας αγωγής, άλλοτε φοβούμενοι τις τυχόν παρερμηνείες εκ μέρους ατόμων του περιβάλλοντός τους για μια δήθεν συνολικότερη αδυναμία του χαρακτήρα τους, της φυσικής τους αντοχής, ή της προθυμίας τους για παραγωγή έργου, κι άλλοτε αμφισβητώντας την ίδια τη νοσολογική διάσταση της κατάστασης αυτής (πρβλε επίσης Maslach 1986).

Τηρουμένων των κρατουσών περιστάσεων, ο Woods (1999) σε μίαν οικολογικά εμπνευσμένη, πολυεδρική ανάλυση, κατά την οποία εγκαλεί θεωρητικά σχήματα απασχολησιακών και εργασιακών ακαδημαϊκών συζητήσεων καθώς και επιστημονικών θέσεων στο ταξικό εργατικό περιεχόμενο για μίαν επεξεργασία τους εντός του ψυχοκοινωνιολογικού ερμηνευτικού πλαισίου, ανάγει τις νοσολογικές ενδείξεις εμφάνισης και προοδευτικής αύξησης κι επιδείνωσης της εργασιακής εξάντλησης στην διαπλοκή των τριών γνωστών επιπέδων πραγματικότητας: Συγκεκριμένα, εξακριβώνει αιτιάσεις στο μικρο-επίπεδο, που σχετίζεται με τα βιογραφικά στοιχεία του προσώπου εκπαιδευτικού, στο μεσο-επίπεδο, που σχετίζεται με τους εργατικούς, εργασιακούς, οργανισμικούς και άλλους μέσου βεληνεκούς παράγοντες επίτασης, και στο μακρο-επίπεδο, που σχετίζεται με επιδράσεις από ευρύτερες κυβερνητικές πολιτικές και διακρατικούς περιορισμούς. Με την πεποίθηση αλληλεπίδρασης των τριών επιπέδων, στην κοινή τομή των οποίων τοποθετεί τον εκπαιδευτικό εν είδει στανικώς αναλαμβάνοντα ρόλο ταχυδακτυλουργού να ισορροπεί αντίρροπες δυνάμεις πολλακώς ακατάληπτων εκ μέρους του δυναμικών των νημάτων, ο Wood τεκμηριώνει το στρεσογόνο και συνάμα στρεσογενές προφίλ του εκπαιδευτικού σε δύο κυρίαρχες εκφράσεις: του σταδιακά αυξανόμενου αποεπαγγελματισμού (deprofessionalization) και της επίσης σταδιακά αυξανόμενης εντατικοποίησης (intensification), τόσο του τελευταίου, όσο και σε όρους κακοήθους ανακύκλωσης, της ίδιας της ζωής του σημερινού εκπαιδευτικού προς την αλλοτρίωση.

Αν και ο έλεγχος αυτών των θέσεων στην πράξη δεν φαίνεται να έχει βεβαιώσει την ισόρροπη πολυεπίπεδη επίδραση που υποστηρίζει ο Woods, ο συνυπολογισμός τους κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμος για τουλάχιστον ιδιογραφικές προσεγγίσεις εκπαιδευτικών με εργασιακή εξάντληση. Πάντως, αναδεικνύεται μια σαφής προτεραιότητα των προσωπικών δεδο-



μένων των διδασκόντων για την ερμηνεία της εκάστοτε μεταβλητότητας των επαγγελματικών στάσεών τους, που δεν επιδέχεται εύκολα αμφισβήτηση (Ostroff, 1993).

Συμπτώματα

Όπως οι περισσότεροι στρεσογόνοι παράγοντες σε συγκέντρωση, έτσι και οι εργασιακοί τείνουν να φθείρουν τον εκπαιδευτικό πολλαπλά, με πρώτη τη φυσική του κατάσταση, που τείνει να εμφανίζεται σε κατάπτωση και όχι σπάνια να εκδηλώνει φυσικές δυσλειτουργίες, που κυμαίνονται από μεμονωμένες συμπτωματολογίες έως γενικευμένες ψυχοσωματικές διαταραχές. Στην εκδήλωση των σωματικών συμπτωμάτων περιλαμβάνονται δυνάμει δυσανεξίες, δυσφορίες, πόνος αλλά και δυσλειτουργίες κατά κανόνα επιλεκτικά εκδηλούμενες αναφορικά με όλα τα υποσυστήματα του ανθρώπινου οργανισμού, όμοια προς τις τυπικές προσβολές στρες και άγχους. Πονοκέφαλοι, ημικρανίες, αϋπνίες και εν γένει δυσυπνίες, ξηροστομίες, εφιδρώσεις, εξάψεις, δύσπνοιες, στομαχικά προβλήματα, εντερικές διαταραχές, διαταραχές στο γεννητούριο σύστημα, και μυοσκελετικοί πόνοι συγκροτούν την κλινική εικόνα ως τα κοινώς παρατηρούμενα συχνότερα προβλήματα στην εργασιακή εξάντληση. Επηρεάζεται, όμως από αυτήν και η συμπεριφορά, η ψυχική ισορροπία και η διανοητική γαλήνη του εκπαιδευτικού, με προεξάρχοντα συμπτώματα τη νευρικότητα, τις διαταραχές στον ονειρικό βίο, τη γενική ένταση, την ευεξαπτότητα, το διαρκές αίσθημα ματαίωσης, την επιθετικότητα, την τραχύτητα στη συμπεριφορά απέναντι στο μαθητικό κοινό, την καχυποψία, την απόσυρση από κοινωνικές συναλλαγές με μαθητές και συναδέλφους, καθώς επίσης και την επίκτηση απόγνωση [χυριολ. «εκμαθημένη αβοηθησία» (learned helplessness)], — συμπτώματα, που προοδευτικά εκδηλώνονται μεμονωμένα ή ομαδηδόν έναντι και των παραμικρών δυσκολιών στον επαγγελματικό χώρο. Επιπλέον, τον εκπαιδευτικό τείνουν να ταλαιπωρούν αρνητικές σχέψεις και καταστροφολογικές ερμηνείες της πραγματικότητας, που υποδαυλίζουν την αναζωπύρωση τυχόν γνωσιακών σφαλμάτων στην υποκειμενική του αντίληψη των πραγμάτων, και οδηγούν στο να διέπεται από «χαμηλό ηθικό» που κατά κανόνα τείνει να συνοδεύει τους απολογισμούς του εργαζόμενου ατόμου σχετικά με τη μη αποτελεσματικότητά του ως επαγγελματία, την απολεσθείσα ευεξία του στη διαχείριση των εργασιακών του υποθέσεων, το αίσθημα ματαιότητας, τη χαμένη αυτοεκτίμησή του ως συνολικής οντότητας, κ.ο.κ. (για μίαν αναλυτικότερη διαπραγμάτευση των εκδηλώσεων αυτών και της εμφάνισής τους διαφοροδιαγνωστικά, βλ. Παλαιολόγου, 2001).



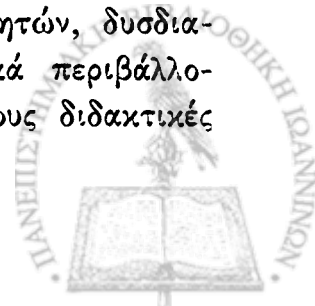
Εξορισμού η διαταραχή φαίνεται να έχει διαστάσεις υπαρξιακές, αφού και αναφορικά με την αντιμετώπισή της από τον πάσχοντα (άρνηση έναντι φόβου) αλλά και αναφορικά με το περιεχόμενό της, καταλήγει να συνδέεται με την ίδια την προσωπικότητα του ατόμου ως προς τουλάχιστον την επαγγελματική του ταυτότητα — θεώρηση, που εδώ αντιμετωπίζεται ως περιοριστική. Πάντως, εξαιτίας της παρατηρούμενης τάσης εμφάνισης υποομάδων αυτών των συμπτωμάτων σε συγκέντρωση σειριακή ή και ταυτόχρονη, η διαταραχή νοσολογικά προσδιορίζεται πλέον ως σύνδρομο.

Δύο-συν-μια κυρίαρχες διαστάσεις στη δομή του συνδρόμου της εργασιακής εξάντλησης έχουν εντοπιστεί από τους ερευνητές, ιδίως δε από την από της δεκαετίας του '70 πρωτεργάτιδα στο χώρο της εργασιακής εξάντλησης, Christina Maslach: (α) η συναισθηματική εξάντληση, (β) το αίσθημα αποτυχίας [επί των επιθυμητών και επιδιωκόμενων προσωπικών επιτευγμάτων], καθώς και μια τρίτη διάσταση, που άπτεται κυρίως της ουσίας του αισθήματος αποτυχίας, αλλ' εμφανίζεται με τέτοιες υψηλές συχνότητες στα άτομα με εργασιακή εξάντληση, ώστε να εξετάζεται σε μερική αυτονομία, και συγκεκριμένα: (γ) η αποπροσωποποίηση, που επιπλέον φαίνεται να προκαλεί και αλυσιδωτά ατυχείς μειώσεις αυτής, της παραγωγικότητας και των επιτευγμάτων του ατόμου (Maslach and Jackson, 1984).

Επειδή παρατεινόμενης της διάρκειας, και, κατ' επέκταση, σε πολλές περιπτώσεις, της μη διαχείρισης των προβλημάτων εργασιακής εξάντλησης και όσων απορρέουν από τη συχνά παρατηρούμενη χρονιότητά τους, το άτομο προοδευτικά αποδυναμώνεται σε περισσότερους του εργασιακού στίβου ζωής (π.χ., Zedeck et al 1988, Greenglass et al, 1996) η εναλλακτική απόδοση του συνδρόμου εργασιακής εξάντλησης στα ελληνικά προτείνεται εδώ να εκφέρεται, αναφορικά με την εκδοχή χειροτέρευσης ή και διάχυσής του, και ως σύνδρομο ψυχοβιονοητικής εξόντωσης.

Αιτιοπαθογένεση

Από τις έρευνες που διενεργήθηκαν από πλήθος επιστημόνων στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν συγκεντρωτικά βρεθεί μια σειρά από μεταβλητές που συνδέονται με την αιτιοπαθογένεση του συνδρόμου στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και μια σειρά από δυσάρεστες έως καταστροφικές συνέπειες που αυτό εξυπακούεται. Έτσι, πέρα από όσες ήδη σημειώθηκαν, με την αιτιοπαθογένεση της εργασιακής εξάντλησης στους εκπαιδευτικούς συνδέονται μεταβλητές όπως ανταγωνιστικότητα, υπερ-εμπλοκή με τα εργασιακά πράγματα, κακή συμπεριφορά μαθητριών και μαθητών, δυσδιαχείριστες συμπεριφορές μαθητών, υπονομευτικά συναδελφικά περιβάλλοντα, επιτιμητική στάση προϊσταμένων, απαιτητικές επιμέρους διδακτικές



δραστηριότητες με λίγες διαθέσιμες πηγές άντλησης υλικού, αλλά και ενέργειας, ηγετικές φιλοδοξίες, αβεβαιότητα ενόψει των σύγχρονων συνθηκών ανεργίας, μα και των εκάστοτε θεσμικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων υπό υλοποίηση, αίσθημα «απροσφορότητας της προσφοράς» («incompleteness»), καθώς και υποκειμενικές ερμηνείες και παρερμηνείες της πραγματικότητας σε φαινομενολογικό και συμβολικό επίπεδο κοινωνικών διαναδράσεων.

Επιπτώσεις

Από την άλλη πλευρά, μια σειρά από επιπτώσεις της εργασιακής εξάντλησης συμπληρώνουν έναν επίσης μακροσκελή κατάλογο. Η πλέον δραματική εξέλιξη αφορά, όπως ήδη σημειώθηκε, σε εμφάνιση διαφόρων ψυχοσωματικών διαταραχών και ψυχολογικών παθολογιών, αλλά δεν είναι λιγότερο δραματική και η τάση που σημειώνεται σε αυξανόμενους αριθμούς εκπαιδευτικών να «φλερτάρουν», ή ακόμη και να διαπραγματεύονται σοβαρά την τακτική απόδρασης που ακούει στο δημοσιούπαλληλικό άλλοθι της εθελουσίας πρόωρης εξόδου. Άλλες επιπτώσεις περιλαμβάνουν μείωση της επαγγελματικής ενεργητικότητας, «αποκινητοποίηση» («demotivation»), αναλγησία ή και κυνισμό προς προβληματισμούς ή και προβλήματα τρίτων, συμπεριφορική απεμπλοκή (behavioural disengagement) και καταστολή δραστηριοποιήσεων άμιλλας (suppressing competing activities), αποποίηση ευθυνών και υπευθυνότητας, ανάπτυξη αυξανόμενων αντιστάσεων έναντι κάθε τροποποίησης της ρουτίνας, της νόρμας, των τετριμμένων, των πεπατημένων, καθώς επίσης και ανακύκλωση των αιτιοπαθογενετικών παραγόντων, που αναφέρθηκαν, σε επίπεδο, πλέον, ταυτόσημων σχεδόν δράσεων, που όμως λειτουργούν ως αντι-δράσεις προς αυτές (λ.χ., βουλευτική υπονομευτική ανταγωνιστικότητα, υπο-εμπλοκή και πλημμελής εκπλήρωση επαγγελματικών καθηκόντων, άρνηση ανάληψης πρόσθετων, ακόμη και προσωπικά ωφέλιμων και δημιουργικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, κ.ο.κ.).

Συγκεκριμένα για τον ελλαδικό χώρο, κατά τις έρευνες που διενεργήθηκαν αποσκοπώντας στη σκιαγράφηση του προφίλ του έλληνα εκπαιδευτικού με εργασιακή εξάντληση, έχει γενικά παρατηρηθεί συμβατότητα των αποτελεσμάτων με άλλες παρόμοιες έρευνες στην αλλοδαπή, επιβεβαιώνοντας έτσι, ούτε λίγο ούτε πολύ τη γενικευμένη ισχύ του φαινομένου, τουλάχιστον σε κοινωνικά συστήματα με παρόμοια εκπαιδευτικά δεδομένα. Ωστόσο, οι Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου και Κιοσέογλου (1999)



παρατήρησαν ότι η εκδήλωση του συνδρόμου διαμεσολαβείται καταλυτικά από το είδος των ερμηνειών που οι έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας αποδίδουν στην κακή συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και από το είδος των προτιμητέων εκ μέρους τους πρακτικών εφαρμογής στα πλαίσια των δραστηριοτήτων τους. Αλλά και ο Καντάς και η Βασιλάκη (Kantas and Vassilaki, 1997) είχαν σημειώσει μειωμένους δείκτες εκδήλωσης του φαινομένου στο ελληνικό σχολείο, ενώ στους έλληνες του δείγματός τους (N=220) βρήκαν και χαμηλότερα, συγκριτικά με ευρήματα της αλλοδαπής, επίπεδα συναισθηματικής αποδιοργάνωσης που εξυπακούεται το φαινόμενο της εργασιακής εξάντλησης, καθώς επίσης και χαμηλά επίπεδα εμφάνισης συμπτωμάτων αποπροσωποποίησης (όπως ελέγχονται από το ερωτηματολόγιο της Maslach). Επιπλέον, οι ίδιοι ερευνητές παρατήρησαν υψηλότερη προσβλητότητα σε νεώτερους μάλλον, παρά σε γηραιότερους εκπαιδευτικούς, καθώς και προβάδισμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας μάλλον, παρά πρωτοβάθμιας στην εκδήλωση ιδίως απογοήτευσης για τα προσωπικά επιτεύγματά τους ως επαγγελματιών και αντίστοιχης τάσης ελάττωσης της εμπλοκής τους, καθώς και στην εκδήλωση στοιχείων αποπροσωποποίησης.

Κατά πρόεκταση των ενδιαφερουσών ερμηνειών που οι ερευνητές αυτοί προτείνουν αναφορικά με το ιδιότυπο εν τέλει, και δη σε καίρια σημεία, ελληνικό προφίλ, η παρούσα μελέτη θα πρότεινε να ληφθεί υπόψη η ισχύουσα ακόμη για τα ελληνικά δεδομένα διαπροσωπική συνοχή, καθώς και η ευρύτερη κοινωνική συμμετοχικότητα, που παρωθεί σε ενεργητικές διεργασίες προσωπικών ερμηνευτικών εμπλοκών με το κοινωνικο-οικονομικό γίνεσθαι, ως προσόντων, που για την ώρα τείνουν να διαφοροποιούν το ελληνικό δυναμικό από άλλους πληθυσμούς, με υποσχετικές προβολές για τη μελλοντική διαχείριση τυχόν επικείμενων εργασιακών δυσκολιών, συρράξεων και δυσμενών μεταρρυθμίσεων. Αφαιρουμένων, όμως, των συγκριτικών πλαισίων αναφοράς, δεν μπορεί και να υποτιμηθεί το γεγονός της ύπαρξης του φαινομένου εργασιακής εξάντλησης στους έλληνες εκπαιδευτικούς. Η Μπίμπο-Νάκου και οι συνεργάτες της πρότειναν επέκταση των ερευνητικών αναζητήσεων στην κατεύθυνση της διερεύνησης πρόσθετων στρεσογόνων παραγόντων που ενδέχεται να κατατρώχουν τη ζωή των ελλήνων εκπαιδευτικών. Και η παρούσα μελέτη θα πρότεινε συνυπολογισμό της πιθανότητας το σύνδρομο, ή ορισμένες πτυχές του, να τείνουν να έχουν

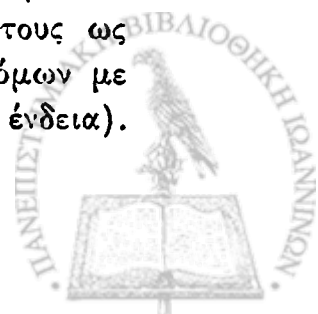


ενσωματωθεί «αρμονικά» στα μόνιμα χαρακτηριστικά (traits) της φυσιολογίας εκπαιδευτικών (πρβλε αλλοτρίωση), ώστε να μην είναι πρόδηλα κατά τη συγκεκριμενοποιημένη σε εργασιακούς όρους διερεύνηση, κι ωστόσο να διέπουν την ψυχολογική τους κατάσταση, ενδεχομένως σε διάχυση προς εξωεκπαιδευτικούς και εν γένει εξωεπαγγελματικούς τομείς ζωής τους.

Αντιμετώπιση

Λύσεις για το πραγματικά ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα που συνιστά η εργασιακή εξάντληση έχουν κατά καιρούς προταθεί με βάση τα ίδια του τα χαρακτηριστικά κατ' αντιστροφή στο πνεύμα διορθωτικών παρεμβάσεων. Έτσι, αφού κατά βάση το σύνδρομο φαίνεται να έχει δικαίως ιδωθεί ως μια δυσλειτουργική μορφή κατ΄εξουχίας των εκάστοτε πιέσεων, συνιστώνται τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του στρες και του άγχους, τεχνικές διαλογισμού, τεχνικές εδραίωσης κοινωνικών επαφών και στήριξης, οικογενειοθεραπεία, ατομική και ομαδική ψυχοθεραπεία, τακτικές άσκησης στην επίλυση προβλημάτων, καθώς και ψυχοπνευματικές και θεολογικές προσεγγίσεις (Cooley and Yovanoff 1996, Winzelberg and Luskin 1999, Boyd-Franklin et al 1995, Maslach 1999, Prepsky and Knowles 1993, — αντίστοιχα). Αυτές είναι οι πιο συχνά προτεινόμενες ως δόκιμες και αποτελεσματικές μεθοδεύσεις για τη διαχείριση του προβλήματος.

Σε μια μελέτη, μάλιστα, προτάθηκε η εντός του σχολικού περιβάλλοντος επίδοση των εκπαιδευτικών σε χορογραφικές και κινησιολογικές δραστηριότητες, υπό το σκεπτικό της δημιουργικής επέκτασης άλλων, πλέον στατικών τεχνικών χαλάρωσης, αλλά και αυτών, των «απελπιστικά λεκτικών», ήτοι στατικών, επικοινωνιακών στάσεων των εκπαιδευτικών στο επικοινωνιακό γίγνεσθαι, ώστε να επιχειρηθεί και η «σωματολογική» σύνδεση του εκπαιδευτικού με τη διαχείριση της εξάντλησης (Koren, 1994). Τέτοιες τεχνικές, στο σύνολό τους, έχουν πράγματι αποδώσει, αν και σε διαφορετικούς βαθμούς συνολικής επιτυχίας και διατήρησης των θετικών τους επιδράσεων — όλες, επιστρατευμένες στην υπηρεσία ύσων τουλάχιστον εκπαιδευτικών είχαν την τύχη, είτε να ευαισθητοποιηθούν έγκαιρα για τα καταστρεπτικά αποτελέσματα αυτού, που όμως ήδη αποδέχονταν ως υπαρκτή σε αυτούς διαταραχή, και να αναζητήσουν λύσεις, είτε να συμμετάσχουν σε ευάριθμα ατυχώς ερευνητικά-θεραπευτικά προγράμματα που εστιάζονταν στο συγκεκριμένο σύνδρομο, είτε να δεχτούν ειδική θεραπευτική και αυτοθεραπευτική εκπαίδευση εν ονόματι της ιδιότητάς τους ως λειτουργών για τη βοήθεια ειδικών πληθυσμών ατόμων (όπως ατόμων με ειδικές νοητικές ανάγκες ή νοσούντων ατόμων με ανοσοποιητική ένδεια).



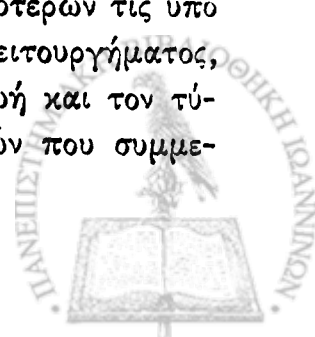
Για μίαν ακόμη φορά, το κριτήριο, και δη με επιλυτική ευρηματικότητα, των μαθητών των εξαντλημένων δασκάλων φαίνεται ακριβές και αξιοπρόσεκτα οξυδερκές αναφορικά με τη ρεαλιστική αντίληψη της πραγματικότητας του «άλλου»:

Σε μια προσεκτικά σχεδιασμένη πρόσφατη έρευνα των Tatar and Yahav (1999), έφηβοι ισραηλινοί «διαγιγνώσκουν» εργασιακή εξάντληση στους κατά τεκμήριο πολλούς εξαντλημένους δασκάλους τους, εντοπίζοντας με καθαρότητα ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά του εξαντλημένου διδάσκοντα «το να αισθάνεται ότι δουλεύοντας με παιδιά ολόκληρη τη μέρα είναι καταπίεση», «το να αισθάνεται αφανισμένος στο τέλος μιας τυπικής μέρας διδασκαλίας», «το να νιώθει πως η διδασκαλία τον μεταλλάσσει σε ένα ανυπόμονο άτομο», και «το να νιώθει πως η διδασκαλία τον στρεσάρει ανυπόφορα, κατακερματίζοντάς τον ως άτομο». Είναι ενδιαφέρον, αν μη και «χαριτωμένο», ότι οι συστάσεις για βελτίωση αυτής της κατάστασης που ζητήθηκαν από τους ίδιους έφηβους περιλάμβαναν προτάσεις τους με αυτοκριτική διαύγεια, καθώς αναγνώρισαν την ανάγκη να συμπεριφέρονται οι ίδιοι πρώτιστα με τρόπους καλύτερους στους δασκάλους τους, αλλά και προτάσεις τους να παραιτηθούν οι διδάσκοντες, καθώς και να τους εξασφαλιστούν καλύτερες συνθήκες εργασίας — απόψεις με διορατικότητα, αφού πορίσματα άλλων ερευνών πράγματι προσδιορίζουν ως αιτήματα των ίδιων των διδασκόντων τις ίδιες διεξόδους.

Επεκτασιμότητα πλαισίου αναφοράς

Οι περισσότερες έρευνες στο χώρο αυτό τείνουν να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η εργασιακή εξάντληση των εκπαιδευτικών οφείλεται στη συναισθηματική επιβάρυνση στην οποία τους εκθέτουν οι στρεσογόνες εργασιακές τους συνθήκες — εξού και η συνήθης επεξηγηματική προσθήκη του επιθετικού προσδιορισμού «συναισθηματική» για την πρόσδοση της αρμόζουσας βαρύτητας στην εργασιακή εξάντληση.

Η συμπερασματολογία αυτή, όμως, δε φαίνεται να ευσταθεί καθολικά. Οι έρευνες του είδους τείνουν να απομονώσουν εκ των προτέρων τις υπό μελέτη μεταβλητές στο χώρο άσκησης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος, δίχως να εκτείνουν τις αναζητήσεις τους στην προσωπική ζωή και τον τύπο της προσωπικότητας των δειγμάτων των εκπαιδευτικών που συμμε-



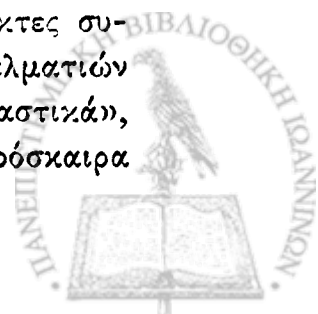
τέχουν. Κι ενώ εξετάζουν τα άλλα περιβάλλοντα, στα οποία ο εκπαιδευτικός κινείται εξωεπαγγελματικά, ως χώρους πιθανής διάχυσης της εργασιακής εξάντλησης, ωστόσο δεν φαίνεται να εξετάζουν τους ίδιους χώρους και τα αντίστοιχα περιβάλλοντα ως πεδία στα οποία η εξάντληση ενδέχεται να έχει πρωτογενώς δημιουργηθεί. Επιπλέον, η ίδια η δόμηση του δημοφιλέστερου οργάνου μέτρησης εξάντλησης, της Maslach, δείχνει να βοηθά στην εν πολλοίς περιοριστική συγκεκριμενοποίηση των προς ζήτηση μεταβλητών ως προς τον εκπαιδευτικό χώρο.

Βέβαια, στους σύγχρονους ρυθμούς, σημειώνονται εν πλάτει φαινομενικά εύλογες υψηλές πιέσεις για ταχεία διεξαγωγή ερευνητικών προγραμμάτων κι εξαγωγή χρηστικών συμπερασμάτων που θα διευκολύνουν τη διεκπεραίωση των όποιων οικονομικών σχεδιασμών. Με τον τρόπο αυτό οι σκοποθεσίες προσανατολίζονται στον εντοπισμό, λ.χ., κάποιων οχληρών παραμέτρων, στην απρόσκοπτη ερμηνευτική των ευρημάτων, και στην ταχεία κατασκευή πακέτων οδηγιών για την τροποποίηση ή απαλοιφή των οχλήσεων, τα οποία «μάνι-μάνι» θα συνταγογραφηθούν με την προσμονή της άμεσης επιστροφής στην αύξηση της απειληθείσας παραγωγικότητας. Ασφαλώς, για τις εξελίξεις του είδους δεν είναι άμεσα υπεύθυνοι οι εκτελεστές των επιμέρους σχεδίων δράσης, αλλά και έργω τους σπανίζουν οι περαιτέρω των εμφανών θεματικών διερευνήσεις.

Μια προσεκτικότερη ματιά, όμως, στη ζώσα πραγματικότητα, στην ίδια την προσωπικότητα και στο συνολικό στιλ ζωής των εκπαιδευτικών υπό εξέταση, θα απεχάλυπτε εύκολα τη διάχυση των προβλημάτων τους αναφορικά με στρεσογόνες συνθήκες που προφανώς δεν περιορίζονται στον εργασιακό τους χώρο. Και φαίνεται αυτονόητο και περιττό εκείνο, που οι διαπιστώσεις του είδους αναγκαστικά τον παρωθούν να αναλογίζεται και να αρθρώνει κανείς: ότι δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίστηκαν από το κενό, έχουν ιστορία, ίσως και ιστορικό, και πάντως εμπειρίες, που προηγούνται της εκπαιδευτικής τους ενεργοποίησης, άρα και πιθανή εκ των προτέρων επιρρέπεια στην καταστασιακή, αν μη τι άλλο, θυματοποίηση.

Από την άλλη πλευρά, είναι γνωστό ότι κάποια χαμηλά μεν, υπαρκτά όμως ποσοστά του γενικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζουν με επάρκεια, και δη σε βαθμό που να χειρίζονται αυτοβελτιωτικά αυτές, τις ίδιες στρεσογόνες εμπειρίες, ενόψει των οποίων η πλειοψηφία των ατόμων πράγματι αδυνατεί, ολιγωρεί, ή καταρρέει (Παλαιολόγου, 1994).

Ενδέχεται, λοιπόν, για τη μειοψηφία αυτή των ατόμων, οι γρήγορες διαπιστώσεις και οι πάραυτες λύσεις επιφανείας να είναι έως και λειτουργικές, αφού εν τω βάθει οι ίδιοι διακρίνονται ήδη από υψηλούς δείκτες συνειδητότητας. Για την πλειοψηφία όμως των πολλαχόθεν επαγγελματιών το πράγμα φαίνεται να διαφέρει. Βελτιώνοντας μια συνθήκη «εικαστικά», αλλά μη αντιμετωπίζοντας το αιτιακό της υπόβαθρο, φαίνεται πρόσκαιρα



μια ανάκαμψη, μα αργότερα τείνει να αποκαλυφθεί μόνο το βάθος και το εύρος των πολλαπλών υποτροπών. Εντοπίζοντας σημειολογικώς «οριζόντια» ενδοεργασιακές οχληρές παραμέτρους, και στοχεύοντας στην αυθωρεί τροποποίηση ή και απαλοιφή τους, η διευκόλυνση του διδακτικού έργου θα φανεί ίσως να επιτυγχάνεται βραχυπρόθεσμα, ή και μεσοπρόθεσμα, αλλά σε μακροπρόθεσμα βάση η πρόγνωση κλυδωνισμών δεν είναι εύκολο να μετριάσει. Έτσι, αποδεικνύεται η πλάνη της αρχικής ανάκαμψης της παραγωγικότητας, με μια πιθανότατη μετέπειτα κατάρρευση να αποσύρει στο υπερπολλαπλάσιο τη δήθεν κερδοφόρο εικαστική αντιμετώπιση που είχε επιλεχθεί.

Ενόψει των σχετικά περιορισμένων επιλογών περί ερευνητικών παραμέτρων, είναι πιθανό τα πορίσματα, που συνδέουν άρρηκτα το εργασιακό στρες με την παρατηρούμενη εργασιακή εξάντληση των εκπαιδευτικών να επιδέχονται περισσότερες διαλευκάνσεις, που ενδεχομένως θα απεκάλυπταν ότι η σύνδεση εργασιακής εξάντλησης και στρεσογόνων εργασιακών πιέσεων διαμεσολαβείται από πρόσθετους παράγοντες, όπως, λ.χ., η προσωπικότητα των θυμάτων της εργασιακής εξάντλησης, η επιρρέπειά τους στη θυματοποίηση από περισσότερους του συνόλου των εργασιακών στρεσογόνους παράγοντες, κ.τ.λ., ώστε οι πιέσεις του εργασιακού περιβάλλοντος να μη συνιστούν τελικά παρά ικανή, αλλ' όχι και αναγκαστική συνθήκη εξάντλησης — για να τεθεί πιο κυνικά, διαλευκάνσεις του είδους ενδεχομένως να απεκάλυπταν το δευτερεύοντα ρόλο των σχεδιασμών αντιμετώπισης της εργασιακής εξάντλησης, καταλύοντας ίσως και την ανάγκη διερεύνησής της στη βιομηχανία παραγωγής νέων παθολογιών.

Για ένα παράδειγμα, που άπτεται, αν και εξ απαλών ονύχων, αυτής της ιδέας, μπορεί κανείς να αναλογιστεί τη δουλειά των Schmitz und Leidl (1999), που διερεύνησαν τα κίνητρα που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς του δείγματός τους στην επαγγελματική τους επιλογή, τα συναισθήματα και τις στάσεις τους όταν είχαν πρωτοδιοριστεί ως διδάσκοντες, καθώς επίσης και τις επαγγελματικές απογοητεύσεις που καταχωρήθηκαν στην εμπειρία τους. Οι δείκτες εργασιακής εξάντλησης αυτών των εκπαιδευτικών ήταν υψηλοί μόνον αναφορικά με την παράμετρο των «εξωπραγματικών προσδοκιών» των εκπαιδευτικών. Μ' άλλα λόγια, οι ερευνητές αυτοί φαίνεται να καταλήγουν στο ότι μόνο το ψυχολογικό προφίλ των εκπαιδευτικών που διατηρούν μια εξωρεαλιστική αντιμετώπιση πραγμάτων δείχνει να επιβαρύνεται από εξάντληση.

Ένα παράδειγμα μεγαλύτερης εγγύτητας προς τις απόψεις του παρόντος αποτελεί η εργασία της Klis (1997), εστιασμένη στη σχέση βασικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας διδασκόντων με τις τυχόν επιπτώσεις



που αυτά μπορεί να έχουν στη μεταβλητότητα των εργασιακών σχέσεων αυτών των επαγγελματιών της αγωγής.

Οι υψηλοί δείκτες νευρωτισμού, χαμηλής αυτοεκτίμησης, εξωτερικού προσδιορισμού του ελέγχου και εντυπώσεων μοναξιάς που εντοπίστηκαν στην προσωπικότητα των διδασκόντων βρέθηκε σε όρους υψηλής στατιστικής σημαντικότητας να επηρεάζουν αρνητικά την έκφραση ενσυναισθησίας / συναισθαντικότητας (empathy) εκ μέρους των διδασκόντων προς το μαθητικό τους κοινό, ενώ βέβαια, διδάσκοντες με εξωστρέφεια, ενθουσιώδη εμπλοκή, υψηλή αυτοεκτίμηση, καθώς και με συμπεριφορική δεκτικότητα προς τις αλλαγές και τις μεταβολές γενικά, βρέθηκε να επιδεικνύουν με τρόπο συγκροτημένο, ισόρροπα συναισθηματικά και διανοητικά επεξεργασμένη ενσυναισθησία / συναισθαντικότητα.

Συναφή είχαν υπάρξει και τα σχετικά ενωρίτερα ευρήματα της Comeaux (1995), να επιβεβαιώνουν μεταξύ άλλων και το ότι διδάσκοντες, που κάνουν εκτενή χρήση του χιούμορ κατά τη διεξαγωγή του έργου τους, ιδίως για να αντιμετωπίσουν τεχνικές οχλήσεις, που υιοθετούν ένα χαλαρό στιλ διαπροσωπικής συναλλαγής και που εμπλέκουν απευθείας το μαθητικό τους κοινό στο μηνυματικό περιεχόμενο της διδασκαλίας, σημειώναν υψηλότερη επιτυχία σε πολλαπλά επίπεδα αξιολόγησης της τελευταίας. Δυστυχώς η Comeaux δεν ελέγχει άμεσα την τυχόν εργασιακή εξάντληση των υποκειμένων της. Εικοτολογικά μόνον, όμως, και η Klis αναφέρει ότι η παρατηρούμενη μείωση της ενσυναισθησίας με την ηλικιακή αύξηση των διδασκόντων του δικού της δείγματος μπορεί πιθανά να σχετίζεται με μια προοδευτικά επιδεινούμενη εργασιακή τους εξάντληση. Μένει έτσι ακόμη να απαντηθεί το εάν και κατά πόσο κι αυτή, η ηλικιακή αύξηση, μπορεί να είναι «μόνον» ένα εναρκτήριο λάκτισμα για την εκδήλωση συμπτωματολογιών που ενδεχομένως να προϋπήρχαν προδιαθεσιακά (πρβλε περικλημακτηριακές βιο-ψυχο-νοο-κοινωνικές ανακατατάξεις), με την εργασιακή εξάντληση να είναι και πάλι «απλώς» μια έκφρασή τους, κι όχι μια αυτοτελής εργασιακή απόρροια.

Τα ευρήματα αυτά, σε συνδυασμό με τα ευρήματα από τον ελληνικό χώρο, δανείζουν κάποιο πρώτο έρεισμα στον προβληματισμό που διατυπώνεται εδώ για την ανάγκη επέκτασης του πλαισίου αναφοράς στην αιτιοπαθογένεση και τα αποτελέσματα του συνδρόμου εργασιακής εξάντλησης. Είναι ανάγκη να διερευνηθεί από τη μια πλευρά η πιθανότητα γένεσης ή και προδιάθεσης στην εκδήλωση του προβλήματος πριν την εργασιακή του εμφάνιση, αλλά κι από την άλλη, η πιθανότητα επιπτώσεων του μετά την



εμφάνισή του σε άλλα περιβάλλοντα, ή και η πιθανότητα πολλαπλασιαστικής επιρροής του από, και σε, αυτά.

Καίρια σημεία τριβής

Ανακεφαλαιώνοντας την επισκόπηση του υλικού για την εργασιακή εξάντληση/εξόντωση των εκπαιδευτικών, μερικά σημεία οφείλουν να διατηρηθούν υπόψη:

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητικών προγραμμάτων σχετικά με την εργασιακή εξάντληση/εξόντωση των διδασκόντων στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα έλκει το σκεπτικό του, και άρα εξάγει τα πορίσματά του, από μετρήσεις που αφορούν ακριβώς στην πραγματικότητα αυτή.

Δεδομένες θεωρούνται οι τριβές που σε πολυπαραμετρική βάση επηρεάζουν τους διδάσκοντες κατά το έργο τους, στο βαθμό του να ταλαιπωρούνται από διάφορα συμπτώματα, που με τη σειρά τους μπορεί να κυμαίνονται από επιπόλαιες παροδικές ήπιες ψυχοσωματικές διαταραχές μέχρι και σοβαρά ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα.

Αυτά, όμως, φαίνεται να μην τους οδηγούν σε άμεση και ενεργό αναζήτηση λύσεων, πλην ίσως στην ακραία επιλογή απόδρασης, παρωθώντας στην πρόωμη εγκατάλειψη και αυτού, του έργου που βουλητικά και συνειδητά επέλεξαν ως το πλέον προτιμητέο για επάγγελμα — στάση παραίτησης, που δε μπορεί εύκολα να απεκδυθεί των καταθλιπτικών απολήξεών της, ή, για το θέμα αυτό, των ψυχοπαθολογικών προεκτάσεών της γενικότερα.

Ωστόσο, είναι φανερό ότι θα άξιζε τα συμπτώματα αυτά να κατευθύνουν, ει δυνατόν άμα τη εμφανίσει τους, στην αναζήτηση ψυχολογικής στήριξης και συμβουλευτικής βοήθειας, δεδομένου ότι, εναλλακτικά ή συνδυαστικά, υποψιάζουν για μίαν ανάγκη αναζήτησης βαθύτερων αιτίων για τυχόν προδιαθέσεις ή και κακές διαχειρίσεις.

Η τρέχουσα ερευνητική γραμμή στο χώρο δείχνει σπανίως να εξετάζει σε παραλληλία παραμέτρους που να φορούν σε μια τυχόν γενικότερη, ίσως δε και γενικευμένη, συναισθηματική εξάντληση / εξόντωση, που θα ήταν πιθανά ανιχνεύσιμη στο ιστορικό των εκπαιδευτικών, είτε σε επίπεδο παλαιότερης διάχυτης επιρροής τους προς τη συναισθηματική θυματοποίηση, είτε σε επίπεδο πραγματικά προηγηθεισών συγκεκριμένων ψυχικών διαταραχών και γενικότερων ψυχολογικών προβλημάτων. Έστι, η οπτική μας περί εξάντλησης / εξόντωσης θα έφθανε να μεταλλχθεί μερικά ή ολικά, οπότε και τελικά στο πεδίο των εργασιακών σχέσεων των διδασκόντων θα αποδεικνυόντα ίσως αντανακλάται μάλλον, παρά ότι εκ του μη όντος δημιουργείται, μια συναισθηματική κατάρρευση.



Μια πολυεδρική προσέγγιση

Ο Wells (1999), στο εξαιρετο άρθρο του για τη διαλογική διερεύνηση μιας κοινωνιοπολιτισμικής εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής, προσπερνά τις πολεμικές που διέπουν τη δεοντολογία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ανάμεσα στους υποστηρικτές της παιδοκεντρικής προοδευτικής προσέγγισης και τους υπέρμαχους της δασκαλο-κεντρικής δομικής προσέγγισης [προσπερνώντας έτσι, με έναν τρόπο, και αυτό, το ηθικό δίπολο συντηρητισμού / «πατροπαραδοτισμού» έναντι προοδευτισμού (Goodman, 2000)]. Φθάνει να προτείνει τη γεφύρωση των χασμάτων μέσω μιας Vygotsk-ειας κοινωνιοπολιτισμικής προσέγγισης, που εμφατικοποιεί το διάλογο και τη συνεργατική δόμηση της γνώσης με πρωταγωνιστές αμφοτέρους, το δάσκαλο και το μαθητή, όπως ο Vygotski συνέλαβε τις συντεταγμένες τους στο πλαίσιο της εξελικτικής εγγύτητας (proximal development). Ανεξαρτήτως θεσμικής κατοχύρωσης, είναι εμπειρικά γνωστό πως πράγματι το ίδιο όραμα μοιράζονται θεωρητικά οι ανά τον κόσμο εκπαιδευτικοί, σε μίαν αλλοτινή πλειοψηφία τους που σταδιακά συρρικνώνεται, μα κινητοποιεί ορισμένους από αυτούς να έχουν καταβάλει φιλότιμες προσπάθειες έστω και μερικής υλοποίησής του (πρβλ.: Ennis et al 1997, Lipka and Mohatt 1998). Στην πράξη όμως, η γενίκευση προσκρούει σε εκείνο, που η παρούσα μελέτη προτείνει τουλάχιστον για περαιτέρω διερεύνηση: στα αδιαχείριστα άγχη και στις ελλείψεις δεξιοτήτων στη διαχείριση των εκάστοτε τρεχουσών πιέσεων — ή, για να τεθεί λιγότερο κομψά, στην ανάγκη εντρύφησης για αυτογνωσία και συνειδητότητα από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς.

Υπό το σκεπτικό του Ladegaard που αναπτύχθηκε προηγουμένως απομυθοποιώντας αποφασιστικά την παραδοσιακή πλάνη της εξουσίας του πομπού είναι σαφές ότι το συντηρητικό μοντέλο που εμφατικοποιεί τη συγκέντρωση των εξουσιών μετάδοσης γνώσης και δεξιοτήτων στο δάσκαλο — και, για το λόγο αυτό, σε οποιονδήποτε ενήλικα — εμφανίζεται ικανά αδύναμο να διεκδικήσει αποτελεσματικότητα ή και αποκλειστικότητα στο βασικά ψυχο-εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ακριβώς όμως επειδή μια ακραιφνής μαθητο-κεντρική προσέγγιση στην εφαρμογή της θα προσέκρουε σε πλήθος ενήλικων αντιστάσεων (αλλά και με την τρέχουσα ροή πραγμάτων θα εμφάνιζε επί πολύ τόσα κενά, ώστε να ήταν ενδεχομένως ασύμφορη η πειραματική της και εκδοχή σε πιθανό βάρος των ίδιων των μαθητών ως νέων και εκ νέου πειραματόζωων), η πρόταση Wells καταδεικνύει μια άκρως δελεαστική «τρίτη οδύ». Αυτή εμφανίζεται υποσχετική αναφορικά με την αξιοποίηση, τόσο του υλικού που παραμένει συγκαλυμμένο και αδιαχείριστο στο μαθητικό δυναμικό, όσο και του υλικού που παραμένει σε



υπιναγωγική κατάσταση στο διδακτικό προσωπικό: τη συνειδητότητα ότι η υπόσταση (άρα κι η διαλεκτική) αμφότερων είναι ίσως δευτερογενώς και δευτερευόντως εντροπική, μα πρωτογενώς και πρωτευόντως συμπαγής.

Σύμφωνα με τις πολυσυζητημένες (π.χ., Ellis, 1999) θέσεις περί ψυχολογικών επιλογών (choice psychology) του W. Glasser, που υλοποιούν τη βασικά ψυχοθεραπευτική θεωρία πραγματικότητας (reality therapy) απευθείας αναφορικά με τις ανθρώπινες σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο [και δη υπό όρους που άπτονται της λογικοσυναισθηματικής θεώρησης κατά A. Ellis], κατηγορηματικά στηλιτεύεται ο μεγαλύτερος αριθμός των σύγχρονων ψυχολογικών προσεγγίσεων ως αντιπροσωπευτικός μιας τακτικής: συνολικά χαρακτηρισμένης με την υποτιμητική προσωνομία της «εξωγενούς ψυχολογίας», ή «ψυχολογίας εξωτερικού προσδιορισμού του ελέγχου» (external control psychology, ή, επί το πληρέστερο, external locus of control psychology). Συνάγεται ότι δεν αρμόζει να κάνει λόγο κανείς αβασάνιστα για «δασκάλους», αφού οι σημερινοί δάσκαλοι ολίγιστον από το χρόνο τους και την ποιότητα αυτού ή των εαυτών τους αφιερώνουν στη διδασκαλία. Απεναντίας, εκείνο που κατά Glasser διαδραματίζεται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό εποικοδόμημα είναι πως ο δάσκαλος κατά κύριο λόγο διαχειρίζεται: τελεί, δηλαδή, κατά το μάλλον χρέη διαχειριστή, και μόνον κατά το ήττον χρέη δυναμικού κοινωνού της γνώσης. Χωρίς αναγκαστικά η τροπή αυτή να παίρνει αρνητικό πρόσημο στη θεώρησή του, λειτουργεί, ωστόσο, παραδειγματικά, ώστε να κινήσει νήματα βαθύτερης συνειδητοποίησης του ρόλου των σημερινών διδασκόντων, και ως επακόλουθο να αξιοποιήσει αρχές διαχειριστικής ψυχολογίας, για την ανάδειξη μιας προοπτικής εγνωσμένων επιλογών (choice theory). Αυτές θα περιλαμβάνουν την ύπατη αναγνώριση ότι κάθε κολασμός κακοδαιμονιών σε εξωγενείς και υποτιθέμενα ανεξέλεγκτους παράγοντες είναι απατηλός: οι οποίοι εξωγενείς παράγοντες οφείλουν να ιδωθούν ως απλές πληροφορίες — και ως τέτοιες, παύουν να εξαντικειμενοποιούνται αποκτώντας μια δήθεν δύναμη που κατευθύνει τάχα τη ζωή. Μια τέτοια προοπτική έκβαση θα ήταν πρώτιστα πρακτικά αυτοδιαχειριστική, και τότε η ετεροδιαχείριση στο σχολικό χώρο θα επισυνέβαινε, ως αβίαστο επακόλουθο μιας ρεαλιστικά και στέρεα δομημένης συνειδητότητας του εκπαιδευτικού λειτουργού. Μόνον έτσι θα ήταν δυνατό να υλοποιηθεί το ιδεατό τρίπτυχο: α) διαχείριση απαλλαγμένη από εξαναγκασμούς και τακτικές εκφοβισμού (coercion and scare tactics), β) εμφατικοποίηση στην ποιοτική μαθητική εργασία (quality emphasis) και γ) απομάκρυνση εμποδίων απ' τη συνειδητή μαθητική εμπλοκή ως προς τη στοχοθεσία και την ειλικρινή αυτοαξιολόγηση (π.χ., Glasser 1998).



Από τη σκοπιά, τέλος, της άκρως ακτινεργούς θεωρίας ενδοκινητοποίησης (intrinsic motivation) όπως εκφράστηκε ήδη κατά τη δεκαετία του '80 από τους Deci και Ryan (1983, 1985) ως αυτορύθμιση στην αυταγωγή και αποκλήθηκε θεωρία αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory), κάθε κινητοποίηση μη προσδιορισμένη από ενδογενώς δημιουργημένα κίνητρα κι από σύστοιχα εσωτερικευμένες πληροφορίες που επενδύουν τα γεγονότα ως α-συγκρουσιακά συμβάντα, (τείνει, δηλαδή, να προσδιορίζεται από τα γεγονότα καθεαυτά, ως καθοριστικών factums που «προλαβαίνουν» την ίδια τους την ερμηνεία και ως τέτοια ενδοβάλλονται αυτούσια), είναι κινητοποίηση καταδικασμένη να λειτουργήσει ως εξωγενώς, ρυθμιζόμενη και άρα ανταγωνιστική προς τη σύννοη αυτοδυναμία της αυτορύθμισης στην αυταγωγή. Συλλήβδην, κάθε μη ενδογενώς προσδιορισμένη κινητοποίηση άγεται και φέρεται από την ανεπεξέργαστη νοητικά βίωση της πραγματικότητας και απλώς στερείται αυθεντικότητας — εξ αντανάκλασως τούτου, δε, στερείται αποτελεσματικότητας. Συνεκδοχικά, όποια κατεύθυνση επί του συνεχούς: ελέγχου — αυτονομίας κλίνει προς τον πόλο του πρώτου, τούτο πραγματοποιείται σε βάρος της επίτευξης της δεύτερης (αξιοπαράβλητη είναι η αρχή ελέγχου του εαυτού στο μοντέλο Ψυχικής Ευρωστίας, κατά Παλαιολόγου, 2001).

Οι Sheldon και Biddle (1998) στηριζόμενοι στην παραδοχή αυτή διαμαρτύρονται έντονα παρατηρώντας ότι όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, σύμπεριλαμβανόμενων των σύγχρονων και δη μεταρρυθμισμένων εφαρμογών τους, βασικά λειτουργούν υπό το τρίπτυχο: α) εκπαιδευτικά κανονιστικά πρότυπα (standards), β) συστήματα αναφοράς απολογισμών έργου (accountability) [με απώτερο στόχο(;) τις περαιτέρω:] γ) μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις (reform). Στην πραγματικότητα οφείλουν να ιδωθούν ως συστήματα που, αν δεν προάγουν, ή, στην καλύτερη περίπτωση, υποθάλλουν, πάντως αφήνουν αδιαχείριστα τα αρνητικά υπόλοιπα των λειτουργιών τους στην πράξη: συγκεκριμένα, αφήνουν άθικτο το παράγωγο, και εν κατακλείδι ισχύον τρίπτυχο: i) στείρος δογματικός στανταρισμός (rigid standards), ii) περιοριστικός ηγεμονικός καταλογισμός (narrow accountability) και iii) τιμωρητικές κυρώσεις (tangible sanctions)¹. Επισημαίνουν μάλιστα ότι αυτή η αληθής εκδοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας καταβαρθεώνει την όποια θετική κινητοποίηση και τυχόν θετικές επιδόσεις αμφότερων, διδασκόντων και μαθητικού κοινού, και τείνει να σαμποτάρει έναν από τους θεωρητικά κεφαλαιώδεις στόχους της εκπαίδευσης: τη δημιουργία ενός ευέλικτου πληθυσμού, που υποτίθεται ότι δια βίου θα λειτουργεί ανανεωτικά

1. σσ. εννοείται ότι η μετάφραση των όρων είναι ελεύθερη, για να αποδοθεί το πνεύμα των συγγραφέων μάλλον, παρά η αυτολεξεί εκφορά.



ως προς τις γνώσεις του, και συνεπώς ευπροσάρμοστου κι εύκολα ανταποκρίσιμου στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του κοινωνικού και του εργασιακού γίγνεσθαι. Αυτός ο πλυθησμός θα είχε σημείο αναφοράς το αντίστοιχο, αλλ' εδώ ιδεατό, τρίπτυχο: α) εμπιστοσύνη στη συνεργατική αλληλεγγύη (trust), β) υπεύθυνος επαγγελματισμός διδασκόντων (teacher professionalism) και γ) ευδόκιμη εναρμόνιση στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού κοινού (responsive education).

Τελικά, ένα σημαντικό βήμα προς την υλοποίηση μιας τέτοιας — κατά κανέναν τρόπο ανέφικτης — Vygotsk-ειας σύλληψης φαίνεται να είναι μόνον ουσιαστικό βήμα προς την αυτογνωσία των ίδιων των εκπαιδευτικών: μια πράξη καλής θέλησης, δηλαδή, πρώτιστα προς τον εαυτό τους. Το βήμα τούτο περνά αναγκαστικά από διεργασίες διαχείρισης του στρες και του άγχους, όχι μόνον αναφορικά με επαγγελματικές δραστηριότητες, αλλά κυρίως αναφορικά με προσωπικές εκδοχές δυσπροσαρμοστικότητας στην ίδια την προοπτική για μια ουσιαστικά ευαγή ζωή.

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε μερικές βασικές παραδοχές χρειάζεται να εξαχθούν συμπερασματικά, αλλά και προοπτικά.

Οι έφηβοι δε μπορούν να ιδωθούν ως δήθεν παιγνιωδώς ή κατά τύχην αναζητούντες πρότυπα: χρειάζονται πρότυπα, όντες μεν επιρρεπείς στις επιρροές των ενηλίκων αλλά και «δημιουργικοί επιβιωτές» με αυθόρμητη την τάση απορρόφησης των στοιχείων όσο το δυνατό μεγαλύτερου διατιθέμενου υλικού, ιδίως δε έμφυχου, ώστε να λειτουργήσουν υπερκερώνοντας τις οντοφυλογενετικές, τις στενά βιοκληρονομικές, και τις περιοριστικά οικογενειοκεντρικές καταβολές τους, παρωθούμενοι στη δημιουργία καινοτόμων δομών.

Εν ονόματι και μόνον της βιοϊστορικής πραγματικότητας που διέπει τα ανθρώπινα και η οποία υπαγορεύει το ανήκειν του γήινου γίγνεσθαι στις νέες γενεές, αν όχι και εν ονόματι της ευτελούς αλλ' ισχύουσας ματαιοδοξίας που διέπει την ανθρώπινη φύση για υστεροφημία, είναι αυτονόητη η αναγκαιότητα προσφοράς προτύπων στους εφήβους αυτούς, τα οποία, αν μη ιδανικά, τουλάχιστον θα επικοινωνούν υγεία, δεκτικότητα στην [ανατρεπτική] αλλαγή, επικοινωνιακή προθετικότητα και, πάνω απ' όλα, εσωτερική συνοχή και συγκρότηση. Σε ένα [εγνωσμένα εκτεθειμένο σε τυχόν κακόβουλες παρερμηνείες για δήθεν ηθικοπλαστικό ύφος, αλλ' άξιο να επικληθεί με, και για, την ουσιαστική του σημασία] ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς, οφείλει να σημειωθεί και ότι θεωρητικά τα έμφυχα πρότυπα των εφή-



βων προϋποτίθενται ως έτοιμα για νοήμονες συναλλαγές που θα κινούνται με γνώμονα, αδρομερώς τουλάχιστον, αλτρουϊστικό.

Η πρώτη στη προτυποποίηση στη ζωή των εφήβων διαδραματίζεται [λόγω των εξελικτικών κανόνων, αλλά και λόγω των οικογενειακών δεδομένων μιας σχεδόν αναπόδρασης εγγύτητας], με πρωταγωνιστικές τις γονεϊκές φιγούρες.

Μια προσεκτική ματιά στο ψυχολογικό προφίλ των γονέων, ωστόσο, θα απεκάλυπτε αρκετά προβλήματα επί του πεδίου της εν λόγω συγκρότησης, καθώς φαίνεται ότι οι γονείς των εφήβων στο σύνολό τους έχουν διέλθει ήδη πολλαπλών ταλαιπωριών μέσα από τους πολλαπλούς τους ρόλους (ως εργαζόμενων, ως κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών όντων, και, βέβαια, ως γονέων πλήρους απασχόλησης), ώστε να έχουν απορροφηθεί στα τεχνικά χαρακτηριστικά των ρόλων τους αυτών, ίσως μάλιστα και εξαντληθεί, ή και συναισθηματικά εξοντωθεί, και τελικά να φαίνεται πως οι ίδιοι ενσαρκώνουν το ρόλο εκείνου του κινέζου υλοτόμου στο οικείο απόφθεγμα, που ασχολούμενος με το δέντρο, «έχανε» το δάσος.

Ακόμη όμως κι αν τα πρώιμα αυτά πρότυπα στη ζωή του εφήβου, οι γονείς του, δεν περιέπιπταν στα σφάλματα κατεύθυνσης της προσοχής τους στα διάφορα «δέντρα» — της οικονομικής εξασφάλισης, της καριερίστικής αφιέρωσης στην εργασιακή δραστηριότητα, της προτεραιοποίησης των μαγειρικών και πλυντηριακών τους καθηκόντων έναντι της αφιέρωσής του ημίσεως του χρόνου αυτών στους γόνους τους· κι ακόμη κι αν δεν παρουσίαζαν ασχεψία ή και εγνωσμένη απροθυμία στη διαχείριση ορισμένων σημαντικότερων παθολογικών προβλημάτων που εμπεριστατωμένα κατατρύχουν έναν αριθμό τους: και πάλι, τότε, η αμείλικτη εξελικτική διαδικασία που διέπει το νοοσυναισθηματικό συγκρότημα της οντότητας του εφήβου θα προδιέγραφε, το ίδιο αναπόδραστα, την επαναστατική και ακυρωτική δράση «ενάντια» στα γονεϊκά πρότυπα· η δράση αυτή καίτοι πρόσκαιρη, και απειλεί τους γονείς με αποτέλεσμα να ενισχύουν την αντιπαλότητα, άρα την περαιτέρω αποστασιοποίηση του εφήβου από την επήρρειά τους, αλλά και δημιουργεί τις προϋποθέσεις, τόσο για μια διάνοιξη των διαπροσωπικών του οριζόντων στον κόσμο, όσο και για μια μετέπειτα σεβαστικότερη «επιστροφή» προς εκείνους, ιδωμένων πλέον σε ρεαλιστικούς, ανθρώπινους όρους, που με τη σειρά τους εξυπακούονται, σε πολλές περιπτώσεις εφήβων, τη συγχώρηση.

Η προτυποποίηση της φιγούρας του δασκάλου είναι δεδομένη ως η πρώτη σε σημαντικότητα χρονικά μεταγενέστερη της γονεϊκής προτυποποίησης για τα έφηβα άτομα. Πράγματι, η πρώτη σε αναπόδραστη εγγύτητα «εναλλακτική γονεϊκή φιγούρα» είναι η φιγούρα εκείνου του εκπαιδευτικού, που συναντά τον έφηβο κατά τη διάρκεια ακριβώς αυτής, της εφη-



βείας του. Πρόκειται φαινομενικά για την «καλύτερη δυνατή επιλογή» μετά τους γονείς, αλλ' ουσιαστικά είναι, σε όρους ολίγον ιδεαλιστικούς, η κάλλιστη: (α) αφού σε επίπεδο επιστημονικό οι ερευνητικές υποψίες διατυπώνουν φόβους για μεγαλύτερα των γνωστών διαγεγνωσμένων ποσοστά διαγνώσιμων γονέων ως ενδεών ψυχοθεραπευτικής παρακολούθησης, (β) αφού σε επίπεδο ευρέως εκπαιδευτικό είναι γνωστό πως ουδείς ήλθε στον κόσμο αυτό συνοδευόμενος από κάποια μπροσούρα οδηγιών χρήσεως προς τους γονείς του προσαρτημένη στον ομφάλιο λώρο του, και (γ) αφού σε επίπεδο κοινού νου, «το ξένο είναι πιο γλυκό» — με το «ξένο» στην προκείμενη να αφορά στο δάσκαλο ως «άλλον γονέα». Δεδομένης, δε, της φυσικής απόστασης που προσδιορίζει, μεταξύ άλλων, τη σχέση εκπαιδευτικού-εφήβου, και των κοινωνικών περιορισμών αλλά και απελευθερώσεων που η απόσταση αυτή προβλέπει, η φαινομενολογική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υποχωρεί προς ενίσχυση της πραγματιστικής κατ-αξίωσής του ως πράγματι του κάλλιστου δυνατού «πρόσθετου γονέα» — υπό προϋποθέσεις (!;).

Άλλωστε, οι επιδράσεις που δέχεται ο έφηβος από τις παραπληρωματικές των γονεϊκών του φιγούρων φυσιογνωμίες, δηλαδή των εκπαιδευτικών του περιβάλλοντός του, είναι δυνατό να επέχουν δια βίου καταλυτική αξία και θέση στη διαμόρφωση, αν μη μέρος της προσωπικότητας, τουλάχιστον ορισμένων στάσεων στη μετέπειτα της εφηβείας ζωή του ίδιου εφήβου, που, ενδέχεται μεν κατά την εφηβεία του να τις αποκηρύττει ανοιχτά ή συγκαλυμμένα, αλλά κατά τον ενήλικο βίο του τις καταξιώνει εύγλωττα — διαπίστωση, που κατοχυρώνει τη διαχρονική, θάλαγε κανείς, ορθότητα της επιλογής του εφήβου και την αξία του ίδιου του εκπαιδευτικού.

—«Τότε», θα αναφωνούσε κανείς, «ιδού το συγκροτημένο, και δη με σπουδαστικά διαπιστευτήρια καταλληλότητας, εσωτερικής ισορροπίας και σύνεσης, πρότυπο σε προσφορά προς τον έφηβο!»

Δυστυχώς η πραγματικότητα δεν επικυρώνει καθολικά το επάξιο προσυπογραφής σε αυτό το θαυμαστικό. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πάσχει. Πάσχει πολλαπλά. Πάσχει υποβάθμιση του έργου του, πάσχει χαμηλόμισθη ανταμοιβή, πάσχει έλλειψη υποστηρικτικών δομών διευκόλυνσης των πολυπαραμετρικών δραστηριοτήτων του, πάσχει «έλλειψη χρόνου», πάσχει στέρηση κινήτρων παραγωγικότητας, πάσχει υποπαραγωγικότητα, πάσχει κοινωνική υποτίμηση στη χείριστη εκδοχή της αφού ιστορικά (ιδ. ...ελληνιστί) είχε προηγουμένως απολαύσει την κάλλιστη υπερτίμηση και ύψιστη υπόληψη του έργου του, πάσχει συνεπώς και εκθρονισμό από τον παλιό του θώκο, πάσχει περιβαλλοντικά αποπνικτική στέγαση του εαυτού και του κοινού του, πάσχει βομβαρδισμούς γονεϊκών παραπόνων, ΠΑΣΧΕΙ. Δεν εκπλήσσει, συνεπώς, μέσα από την αναγνώριση των κατα-



στασιακών αυτών περιορισμών του, το να πάσχει και νοο-συναισθηματικά, με όλες τις παρατηρημένες εκδοχές της «πάθησης» — ομπρέλας, που ορίζεται ως σύνδρομο εργασιακής εξάντλησης. Επιπλέον, πάσχει απουσία σύγχρονης επιστημονικής ενημερότητας για σωρό θεμάτων που θα επηρέαζαν άμεσα την άσκηση του λειτουργήματός του προς το καλύτερο. Πάσχει ακόμα επικοινωνιακή ένδεια και μηνυματική ανεπάρκεια, αφού επί έτη συναπτά τώρα δεν ανακάλυψε, αλλά και δεν ανακαλύφθηκαν γι' αυτόν, πολυμερείς, πολύτροπες, πολύκλωνες, πολυθέλητροι, πολύτοκες, και άρα πολύκροτες μέθοδοι σημειολογικής μετάδοσης. Πάσχει επίσης παρερμηνεία τρίτων, αφού ποτέ στ' αλήθεια δε διδάχθηκε «καταλληλότητα, εσωτερική ισορροπία και σύνεση» για την εκπλήρωση των υποχρεώσεών του, τις οποίες και εν μέρει δικαίως αμφισβητεί ως προσήκουσες. Πάσχει, υπέρνω όλων, ιστορική παραμέληση εαυτού και αυταναποτελεσματικότητα στη διαχείριση θεμελιωδών διαστάσεων της προσωπικότητάς του, αλλά και στην κατίσχυση των πειστικών, ιδίως των αρνητικών, εκδοχών της διαβίωσής του — των οποίων, όμως, εάν επιμελείτο, θα εξαφάνιζε σχεδόν αυτόματα εξ' αντανάκλασως το μεγαλύτερο μέρος των υπολοίπων βασάνων του, θα ανέπλαθε την προσωπική του ουσία και εικόνα ως όντως πρόσφορου προτύπου και θα δημιουργούσε εκ βάθρων τις απ' επιλογής, κι όχι από καταστασιακής επιβολής, νέες προϋποθέσεις της ευαγούς του συνέχειας.

Η παρούσα μελέτη ΔΕΝ καταδεικνύει την προτεραιοποίηση του έφηβου ατόμου στη λίστα των προληπτικών ή και διορθωτικών προτάσεων παρέμβασης: στη χειρότερη περίπτωση, μετά την «επανάσταση», ο έφηβος θα «επιστρέψει» ωσει άλλος δήθεν άσωτος υιός αναπαράγοντας το *modus vivendi* των προγόνων του και των ενηλίκων του κύκλου της παιδικότητας και εφηβείας του, με μικρές ίσως προσθήκες κάποιων ομήλικων ή και ακαδημαϊκών επιρροών — κι αφού ως άτομο ζει τη ζωή για πρώτη (δυστυχώς και για μόνη) φορά, ακόμη και η αταβιστική ρουτίνα θα του δώσει την ψευδαίσθηση του απολύτως νεοφανούς βιώματος, διευκολύνοντας την ήσυχη και μετρημένη ζωή του. Η παρούσα μελέτη προτεραιοποιεί σε βαθμό ΑΠΟΛΥΤΟ τον εκπαιδευτικό ως προς τη λίστα των διαχειριστικών *agenda* του θεσμικού και ψυχοθεραπευτικού πλαισίου πρόληψης: κατ' αρχή, διότι τον προτυποποιεί και η ίδια, ως σύμβολο μηνυματικής της γνώσης, μα και ως σύμβολο αναξιοπαθούντος την έλλειψή της, ένεκα τουλάχιστον των καθ' ύλην αρμόδιων κλιμακίων από τα οποία ο ίδιος θεσμικά εξαρτάται: κατά δεύτερο, τον προτεραιοποιεί αναγνωρίζοντας την υπαρξιακή, τη διανοητική, την πνευματι(στι)κή και εν τέλει υπαρξιστική του υπόσταση, που με μια μόνο ματιά διαβεβαιώνεται ως λιγότερου, ακριβώς του μισού, διατιθέμενου χρόνου έναντι του διαθέσιμου εφηβικού και τέλος, η μελέτη προτεραιοποιεί τον εκπαιδευτικό όχι μόνον επειδή οι έφηβοι τον



επιλέγουν ως πρόσθετο γονέα, αλλά και επειδή συμβαίνει ταυτόχρονα στην πλειοψηφία των περιπτώσεων να είναι και ο ίδιος γονέας, με προφανή τα πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα της όποιας δράσης του.

[Ένα ερώτημα, μεταξύ άλλων, που δεν εθίγη ευθέως στην παρούσα διερεύνηση αφορούσε ακριβώς στην περίπτωση του εκπαιδευτικού που επιφορτίζεται και με το ρόλο του γονέα, με όλες τις πολυσήμαντες αμφισημίες, αλλά και αντιφάσεις, που ως θεματική έλκει. Μια «καλοβαλμένη» «οδηγία» που θα μπορούσε ίσως να διατυπωθεί, δίχως αξιώσεις να εξαντλήσει την αχανή αφεαυτού της αυτή θεματική, και σε πρόσθεση των έμμεσα επαγόμενων, συναφών προς την τελευταία, σημείων της παραπάνω διαπραγματεύσεως, θα συνιστούσε «να φροντίζει τα φυσικά του παιδιά σαν να ήταν οι μαθητές του, και τους μαθητές του σαν να ήταν τα φυσικά του παιδιά»].

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Προτάσεις για την κατάρτιση μιας πρακτικής προσέγγισης

Ιδεατά, η ψυχολογική έρευνα και οι κλινικές ψυχολογικές εφαρμογές θα όφειλαν έως τώρα να είναι σε θέση να προσφέρουν οργανωμένη βοήθεια επί το πρακτέο. Ενώ στο διεθνή χώρο φαίνεται να διατίθενται ορισμένες δοκιμασμένες οργανωμένες προσεγγίσεις στην πολυδιάσταση διαχείριση μιας επί το... ψυχολογικότερο εκπαιδευτικής δράσης, το ίδιο δεν είναι προφανές για τα ελληνικά πράγματα. Ούτε είναι προφανής η γενικευμένη εφαρμογή, άρα και ωφέλεια, που μπορεί να προκύπτει ακόμα και από τα ήδη εφαρμοζόμενα προγράμματα διαχείρισης των προβλημάτων του εκπαιδευτικού, αφού αυτά δε φαίνεται να απευθύνονται σε μεγάλους πληθυσμούς αυτής της ευπαθούς κατηγορίας επαγγελματιών, και κατά κανόνα διεξάγονται πειραματικά, ή και πιλοτικά, με μόνον τους περιορισμένους αριθμούς των εκπαιδευτικών των δειγμάτων τους να επωφελούνται από τις όποιες εποικοδομητικές πτυχές των εκτελέσεών τους.

Η επεξεργασία μιας μεθοδευμένης προσέγγισης δε θα αφορούσε άμεσα στους ίδιους τους ερευνητές, αλλά σε μελετητές, που συνολικά θα διαχειρίζονταν τα επιμέρους ευρήματα διαφόρων θεωρητικών και πρακτικών προελεύσεων και κατευθύνσεων, ώστε να συγκροτούσαν εννοιολογικά συμπαγείς χρηστικές τακτικές διαχείρισης πραγμάτων. Από την άποψη αυτή, βέβαια, θα προαπαιτούνταν η ενασχόληση τέτοιων μελετητών με το ζήτημα της βελτίωσης των σχέσεων εκπαιδευτικού — εφήβου σε μια σειρά πολυπεριεκτικών διαστάσεων: Οφείλουν, με μια λέξη, οι εκάστοτε οργανωτές παρεμβάσεων, είτε σε ερευνητικό, είτε και σε διορθωτικό επίπεδο, να ευαισθητοποιηθούν και να καταρτιστούν για τα νέα δεδομένα της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας πολύ ενωρίτερα των δεκτών.



Η προσέγγιση χρειάζεται να είναι συμπαγής, συνεκτική, συμπυκνωμένη και πλήρης πρακτικών προεκτάσεων, αν μη και να εμπλέκει άμεση πρακτική άσκηση, τουλάχιστον σε επίπεδο υπόδυσης ρόλων, ώστε να είναι εμφανής η χρηστικότητα των επικοινωνούμενων και η διάστασή τους ως δυνάμει πάραυτα υλοποιήσιμων —ιδίως ενόψει της υπέρμετρης κόπωσης, αν όχι και της ήδη προϊούσας βιονοητικής και συναισθηματικής εξόντωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενδεχομένως δίκαια διέπονται από μίαν ανείπωτα άμετρη ανία μπροστά στην αναμετάδοση θεωρητικών «συσκευασιών» που ενδιαφέρουν μόνον τα κλιμάκια των εκάστοτε πομπών, τα συχνά πόρρω απέχοντα της άμεσης επαφής με την ίδια τη ζέουσα νεολαία.

Οι προτάσεις που ακολουθούν διαπνέονται εν μέρει από το σκεπτικό που προτείνουν οι O'Hearn και Gatz (1996) περιγράφοντας την προσέγγιση της εκπαιδευτικής πυραμίδας (educational pyramid approach), που έτυχε μεγάλης επιτυχίας εφαρμογών: προσδιόρισε με ευελιξία την οικολογική καταλληλότητα μιας προληπτικής και διορθωτικής διηλικιακής παρέμβασης μέσω διεπιστημονικών και διεπαγγελματικών τόξων, επιτρέποντας τη δια βίου ενελλαγή ρόλων διδασκόντων και διδασκόμενων. Συνδυαστικά, και *inter alia*, οι προτάσεις λαβαίνουν υπόψη και τις αρχές επί των οποίων κινήθηκαν οι Muuss και Porton (1998), οι Bernier and Rustad (1977), καθώς επίσης και οι Corey και Corey (1993) κατά τη θεματική απόδοση των ενοτήτων που δεοντολογικά ενδείκνυνται προκειμένου για την οργάνωση συμπαγών ενημερωτικών πακέτων προς πληροφορημένη εκπαιδευτική χρήση. Την ίδια στιγμή, οι προτάσεις έγκλουν την εμπειρία και την επίγνωση των επιτυχιών αλλά και των ελλείψεων που παρουσιάστηκαν κατά την πραγματοποίηση σχετικά πρωτόλειων παρόμοιων προγραμμάτων που πρόσφατα επιχειρήθηκαν στον ελληνικό χώρο.

Μια σύμπλεκτη, πολύεδρη προσέγγιση είναι εφικτό και χρήσιμο:

★ να λειτουργήσει πρώτα με σημείο αναφοράς τη φυσιογνωμία των οργανωτών της και μετά των δεκτών της, με διαδικασίες ενδοσυνεννόησης ως προς το πνεύμα δράσης, εφαρμόζοντας τακτικές συλλογικής συμβολής αρχών κίνησης, κι εξασφαλίζοντας εχέγγυα στοιχειώδους ενδοατομικής πρώτιστα, και εν συνεχεία διατομικής, ισορροπίας και επικοινωνιακής σύμπνοιας· κι έμπρακτα να προετοιμάσει αποδοχή των αρχών προς επικοινωνία σε προσωπικό επίπεδο, και πληροφορημένο υποψιασμό για γνωστές ή εύλογες τεχνικές και ουσιαστικές δυσκολίες πορείας (αντιστάσεις, χρόνος, θεσμικοί περιορισμοί, οικονομικές διαστάσεις, κτ.λ.). Βασική μέριμνα στο στάδιο αυτό θα περιλάμβανε προληπτικά μέτρα αποφυγής ιατρογενών αποτελεσμάτων για όλα πλέον τα εμπλεκόμενα μέρη (πρβλε, πχ., Birky et al 1998, Magill et al 1998, Singh et al 1998, Smolkin and Suina 1999).



★ να προωθήσει διαδικασίες γενικευμένης ενημέρωσης και, διαμέσου αυτών, πρόκλησης, που θα περιλαμβάνουν την ανάπτυξη των προοπτικών για προσωπικούς συσχετισμούς και συνειδητή επιλογή εξεύρεσης θεμελιωδών, αλλά και σειράς εναλλακτικών κινήτρων εμπλοκής με το υλικό (πρβλε, π.χ., Galassi and Gullledge 1997).

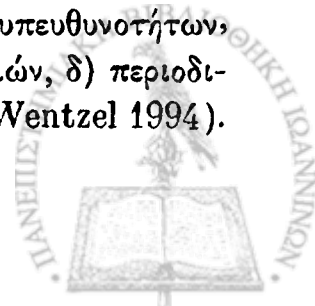
★ να διαπραγματευτεί εκ των προτέρων τις πιθανές επιπτώσεις αποκάλυψης και διαχείρισης συγκλαλυμένων πτυχών της προσωπικής πραγματικότητας και της πραγματικότητας του "άλλου", με προεκτάσεις στη σφαίρα πολύπλευρης διανοητικής επεξεργασίας, και τροποποίησης ή και ριζικής αλλαγής, αλλά και μύησης σε τρόπους διατήρησης των τυχόν νέων χαρακτηριστικών που θα προκύψουν [όπως ακριβώς θα εφαρμοστούν αργότερα με εφήβους (πρβλε, π.χ., Waddell, 1999)].

★ να αυξήσει τη συνειδητότητα έναντι των προβλημάτων των εφήβων παρουσιάζοντας εποπτικά μερικές από τις εκφάνσεις της αναπτυξιακής τους μετάβασης προς την ωριμότητα ώστε να αναδειχθούν, τόσο οι μοναδικότητες που διέπουν αυτή την εξελικτική στιγμή στην πορεία της ζωής, όσο και οι επικινδυνότητες που ελλοχεύουν για τη δυνάμει υπονόμειυσή της, ίσως μάλιστα δια παντός (πρβλε, π.χ., Rosenblatt et al 1998).

★ να προετοιμάσει για την υποδοχή κι ενθάρρυνση ατόμων με φυσικές και νοητικές ιδιαιτερότητες (μετατραυματικές διαταραχές, τερματικές νόσους, αναπηρίες, υστέρηση, διαταραχή, διαταρακτικότητα) καθώς επίσης και ατόμων πολιτισμικά διαφοροποιημένων, και να ασκήσει σε σχετικές μεθόδους μετάδοσης αρχών επεκτατικής συν-εμπλοκής σε ευρύτερες ομάδες εντός και εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (πρβλε, π.χ., Καλαντζή-Αζίζι 1987, Lipka and Mohatt 1998).

★ να δημιουργήσει προϋποθέσεις δεκτικότητας στη συνεργασία εκπαιδευτικών — γονέων οι οποίες θα συγκεκριμενοποιούν τακτικές μεθοδευμένης προσέγγισης υπό το ιδιάζον «ελληνικό γονεϊκό καθεστώς» ιδίως για γονείς απόντες ή και πολλαπλά ασύμβατους προς, ή ακατάλληλων ιδιοτήτων ως προς, το γονεϊκό τους ρόλο (πρβλε, π.χ., Palmatier, 1998).

★ να ακονίσει τις διεργασίες επίλυσης προβλημάτων και ευριστικής εναλλακτικών λύσεων στις μείζονες περιοχές ενδιαφέροντος που αφορούν στην εφηβική πραγματικότητα, εστιάζοντας στο τετράπτυχο α) διαπραγμάτευσης κανόνων, β) εντοπισμού και αξιολόγησης προτεραιοποιήσεων υπευθυνοτήτων, γ) συνειδητότητας στην προοδευτική εδραίωση αξιακών δομών, δ) περιοδικότητας στην αναθεώρηση και αναδόμησή τους (πρβλε, π.χ., Wentzel 1994).



- ★ να προσφέρει οργανωμένες παρουσιάσεις των οικείων επιστημονικών ερευνητικών πορισμάτων αναφορικά με τις διάφορες πτυχές του ζητήματος της εφηβείας, όπως αυτά απασχολούν τη διεθνή βιβλιογραφία, δίχως περιορισμό σε μια και μόνη οπτική επιστημονικού κλάδου ή σχολής σκέψης, αλλά περιλαμβάνοντας τις συμβολές εκπροσώπων ενδεικτικά της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας, της κοινωνικής ανθρωπολογίας, της ιατρικής της παιδαγωγικής, της νομικής, των πολιτικών και οικονομικών επιστημών και της θρησκείας (πρβλε, π.χ., Markstrom et al, 1998).
- ★ να εξοικειώσει με την υφή και τα κίνητρα των επιστημονικών ενδιαφερόντων που ανά τις εποχές έχουν επιλεκτικά εστιάσει σε δεδομένες προβληματικές που αφορούν στην εφηβεία, με στόχο να αναδειχθούν κυρίως τα μειονεκτήματα και οι ανθρώπινες, άρα αποδεκτές, αλλά και εντοπίσιμες και συνεπώς αποφεύξιμες - μεροληψίες, ενθαρρύνοντας την προσωπική εμπλοκή των δεκτών στην προαγωγή των σχετικών ερευνών προς κατευθύνσεις που ενδεχομένως να μην έχουν καν ατενισθεί από τους ζεστούς ακαδημαϊκούς θώκους.
- ★ να εκλεπτύνει τη μηνυματική καθαρότητα και τη σύννοια στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με τη σύστοιχη ανάπτυξη μιας συνεργατικής ατμόσφαιρας σ' αυτό, οργανώνοντας τις ικανότητες να αφουγκράζεται κανείς, μέσα από συγκεκριμένες κατανοητές εφαρμογές επικοινωνιακών και συμβουλευτικών αρχών. (πρβλε, π.χ., Lee et al, 1994).
- ★ να λειτουργήσει βιωματικά παροτρύνοντας σε αναδρομική ανάκληση και μερική ελεγχόμενη αναβίωση προσωπικών περιστατικών που καταχωρήθηκαν στην εφηβική εμπειρία των ίδιων των δεκτών, ώστε να συνειδητοποιήσουν τους παράγοντες που επηρέασαν τη δική τους ανάπτυξη (πρβλε, π.χ., Muuss and Porton, 1998).
- ★ να διαλευκάνει σκοτεινά σημεία στην κατανόηση των θεωριών κινήτρων, κινητοποίησης, ρόλων και προσδοκιών διευκολύνοντας παραδειγματικές προσεγγίσεις τους σε πρακτικό επίπεδο συζητώντας και εφαρμόζοντας εκδοχές στάσεων, αξιολόγησης, τροποποιήσεων και απαλοιφής των τυχόν δυσλειτουργικών εξ αυτών (Lu, 1997).
- ★ να προωθήσει σε βιωματικές προβολές παροτρύνοντας την προσωπική εμπλοκή σε έναν αριθμό ασκήσεων που έλκουν την καταγωγή τους από διάφορες θεματικές (κοινωνικοποίησης, αυτοδιαχείρισης, εντοπισμού θελκτικών προκλήσεων, περιβαλλοντικής συνειδητότητας και βελτιωτικών παρεμβά-



σεων, κτλ.), που κατά τα άλλα ενδείκνυνται για εφήβους, αλλά προτού να προβούν σε εφαρμογές προς τους τελευταίους.

★ να ασκήσει σε τεχνικές και τακτικές σφαιρικής ανατροφοδότησης περιλαμβάνοντας ψυχολογικές, κοινωνικές, ηθικές, και πνευματικές πτυχές της, και διαρθρώνοντας πρακτικά τις πολυδιάστατες εφαρμογές της.

★ να συμβάλει στο σύννοο χειρισμό της μηνυματικής διαδικασίας περιλαμβάνοντας στο πεδίο εφαρμογών ασκήσεις εναλλακτικής αντιστρεψιμότητας των ρόλων ισχύος και διατήρησης της διάρκειας σύνδεσης με τις εκάστοτε τρέχουσες επιρροές κατά την επικοινωνιακή ανταλλαγή.

Ιδεατά, ο προγραμματισμός μιας τέτοιας προσέγγισης θα ήταν εκτατός από σχεδιασμό, και και δεν θα ήταν ανέφικτο να ξεκινήσει από διευρυμένου φάσματος, προσδιορίζοντας εξυπαρχής περισσότερες ομάδες στόχου απ' ό,τι εκείνη των ίδιων των εκπαιδευτικών και των εφήβων για εγκαθίδρυση σχέσεων συνεργασίας, περιλαμβάνοντας στο φάσμα δράσης ομάδες γονέων και κηδεμόνων, μα και ομάδες αθέατων συμπρωταγωνιστών στη ζωή των εφήβων, όπως οι φροντιστές, αλλά και οι εργαζόμενοι για την επίτηρηση των παιδιών σε πρωιμότερες ηλικίες στα οικεία τους περιβάλλοντα, καθώς και επαγγελματίες διαφόρων κατευθύνσεων της ευρύτερης κοινότητας (O'Hearn, and Gatz 1996, Πετρογιάννης 2001).

Στο πνεύμα αυτό μια τέτοια προσέγγιση εκτείνεται πέρα από τα όρια ενός στατικού, μονόδρομου μονόλογου. Συνιστά πρόσκληση συνεργασίας μεταξύ ειδικών και λειτουργών της εκπαίδευσης πολλών βαθμίδων, αλλά και ομάδων υψηλής εγγύτητας προς τον εφηβικό πληθυσμό με σκοπό τη βιωματική τους εμπλοκή σε διαδικασίες πρώτιστα αυτοπροαγωγικές για τους ίδιους — διαδικασίες, που σχεδόν αυτόματα υπόσχονται πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα στην κατεύθυνση της ευαγέστερης δυνατής εξέλιξης των σημερινών εφήβων μέσα από μεθοδευμένες διαχειρίσεις προτεραιοποίησης της προαγωγής του ψυχοκοινωνικού προφίλ των αρωγών τους, ως το *sine qua non* της πορείας των εκπαιδευτικών πραγμάτων.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

1. Adams, G.R. and Marshall, S.K., 1996, A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context, *Journal of Adolescence*, 19, 429-442.
2. Adam, M.S. and Evans, T.D., 1996, Teacher disapproval, delinquent peers, and self-reported delinquency: A longitudinal test of labeling theory, *Urban Review*, 28, 199-211.
3. Alvermann, D.E., Hinchman, K.A., Moore, D.W., Phelps, S.F. and Waff, D.R., 1998, *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, USA.
4. Anderson, J.C., Williams, S.M., McGee, R. and Silva, P.A., 1987, DSM-III disorders in preadolescent children: Prevalence in a large sample from the general population, *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-76.
5. Aronen, E.T., Teerikangas, O.L. and Kurkela, S.A., 1999, The continuity of psychiatric symptoms from adolescence into young adulthood, *Nordic Journal of Psychiatry*, 55, 333-338.
6. Bartle-Haring, S., 1997, The relationships among parent-adolescent differentiation, sex role orientation and identity development in late adolescence and early adulthood, *Journal of Adolescence*, 20, 553-565.
7. Bell, A., 1984, Language style as audience design, *Language in Society*, 13, 145-204.
8. Benincasa, L., 1998, University and the entrance examinations in a Greek provincial town: A bottom-up perspective, *Educational Studies*, 24, 33-44.



9. Bernier, A., Larose, S. et Boivin, M., 1998, L'organisation cognitive du système d'attachement et la prédiction des perceptions et des comportements de soutien social à l'adolescence, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30, 141-145.
10. Bernier, J.E. and Rustad, K., 1977, Psychology of counseling curriculum: A follow-up study, *Counseling Psychologist*, 6, 18-22.
11. Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A. and Kiosseoglou, G., 1999, The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems, *School Psychology International*, 20, 209-217.
12. Birky, I., Sharkin, B.S., Marin, J. and Scappaticci, A., 1998, Confidentiality after referral: A study of how restrictions on disclosure affect relationships between therapists and referral sources, *Professional Psychology: Research & Practice*, 29, 179-182.
13. Boehnke, K., Scott, W.A. and Scott, R., 1996, Family climate as a determinant of academic performance: East Asian and Euro-American cultures compared, IN: J. Pandey and D. Sinha, (Eds), *Asian contributions to cross-cultural psychology*, pp. 119-137, Sage, New Delhi, India.
14. Boles, J.S., Dean, D.H., Ricks, J.M., Short, J.C. and Wang, G., 2000, The dimensionality of the Maslach Burnout Inventory across small business owners and educators, *Journal of Vocational Behavior*, 56, 12-34.
15. Boyd-Franklin, N., Steiner, G.L. and Boland, M.G., 1995, Children, families, and HIV/AIDS: Psychosocial and therapeutic issues, Guilford, NY, USA.
16. Bronfenbrenner, U., 1977, Toward an experimental ecology of human development, *American Psychologist*, 32, 513-531.
17. Cartron, A., 1997, Compétences psychologiques et adaptation sociale des enfants préférés et rejetés par leur pairs: quels savoir-faire et quels savoirs?, *Bulletin de Psychologie*, 50, 76-86.



18. Cheney, D. and Harvey-Smith, V., 1994, From segregation to inclusion: One district's program changes for students with emotional/behavioral disorders, *Education & Treatment of Children*, 17, 332-346.
19. Cicchetti, D. and Toth, S.L. (Eds), 1997, *Developmental perspectives on trauma: Theory, research, and intervention*, University of Rochester Press, Rochester, NY, USA.
20. Comeaux, P., 1995, The impact of an interactive distance learning network on classroom communication, *Communication Education*, 44, 353-361.
21. Cooley, E. and Yovanoff, P., 1996, Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators, *Exceptional Children*, 62, 336-355.
22. Corey, G. and Corey-Schneider, M., 1993, *I never knew I had a choice* (5th ed.), Brooks/Cole, Pacific Grove, CA, USA.
23. Cox, B.D. and Lightfoot, C., 1997, *Sociogenetic perspectives on internalization*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, USA.
24. Crowley, E.P., 1993, A qualitative analysis of mainstreamed behaviorally disordered aggressive adolescents' perceptions of helpful and unhelpful teacher attitudes and behaviors, *Exceptionality*, 4, 131-151.
25. Dacey, J. and Kenny, M., 1997, *Adolescent development*, (2nd ed.), Brown & Benchmark, Dubuque, IA, USA.
26. Daly, J.A., Kreiser, P.O. and Roghaar, L.A., 1994, Question-asking comfort: Explorations of the demography of communication in the eighth grade classroom, *Communication Education*, 43, 27-41.
27. Deci, E.L. and Ryan, R.M., 1983, The basis of self-determination: Intrinsic motivation and integrated internalizations, *Academic Psychology Bulletin*, 5, 21-29.
28. Deci, E.L. and Ryan, R.M., 1985, The general causality orientations scale: Self-determination in personality, *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.



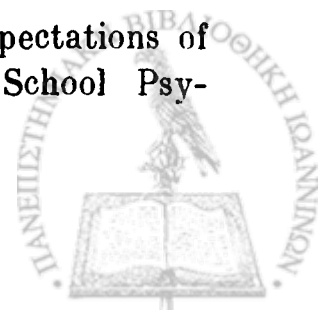
29. Ellis, A., 1999, Rational Emotive Behavior Therapy as an internal control psychology, *International Journal of Reality Therapy*, 19, 4-11.
30. Ennis, C.D., Cothran, D.J., Davidson, K.S., Loftus, S.J. Owens, L., Swanson, L. and Hopsicker, P., 1997, Implementing curriculum within a context of fear and disengagement, *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 52-71.
31. Esman, A.H. (Ed), 1998, Adolescent psychiatry: Developmental and clinical studies, Series: Annals of the American Society for Adolescent Psychiatry Vol. 22, New York Psychoanalytic Inst, The Analytic Press, Hillsdale, NJ, USA.
32. Feehan, M., McGee, R. and Stanton, W.R., 1993, Helping agency contact for emotional problems in childhood and early adolescence and the risk of later disorder, *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 27, 270-274.
33. Felsman, D.E. and Blustein, D.L., 1999, The Role of Peer Relatedness in Late Adolescent Career Development, *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
34. Fergusson, D.M., Horwood, L.J. and Lynskey, M.T., 1995, The stability fo disruptive childhood behavior, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 379-396.
35. Figley, C.R., 1998, Burnout in families: The sustemic costs of caring, Series: Innovations on psychology, Crc Press, Boca Raton, FL, USA.
36. Flynn, C.P., 1999, Exploring the link between corporal punishment and chidren's cruelty to animals, *Journal of Marriage & the Family*, 61, 971-981.
37. Frick, P.J., Silverthorn, P. and Evans, C., 1994, Assessment of childhood anxiety using structured interviews: Patterns of agreement among informants and association with maternal anxiety, *Psychological Assessment*, 6, 372-379.
38. Galassi, J.P. and Gulledge, S.A., 1997, The middle school counselor and teacher-advisor programs, *Professional School Counseling*, Special Issue: Exemplary Practices from the Field: Elementary and Middle School Counselors Sharing What Works for Them, 1, 55-60.



39. Gaoni, L., Black, Q.C. and Baldwin, S., 1998, Defining adolescent behaviour disorder: An overview, *Journal of Adolescence*, 21, 1-13.
40. George, R. and Kaplan, D., 1998, A structural model of parent and teacher influences on science attitudes of eighth graders: Evidence from NELS: 88, *Science Education*, 82, 93-109.
41. Glasser, W., 1998, Managing for quality in the schools, IN: L.L. Palmatier (Ed), *Crisis counseling for a quality school community: Applying Wm. Glasser's choice theory*, (pp. 3-25), Accelerated Development, Bristol, PA, USA.
42. Greenglass, E., Fiksenbaum, L. and Burke, R.J., 1996, Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning, *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 9, 185-197.
43. Gusthart, J. L., Kelly, I.W. and Graham, T., 1994, Students' learning of volleyball skills, *Perceptual & Motor Skills*, 79 (1, Pt 1), 200-202.
44. Haar, B.F. and Krahe, B., 1999, Strategies for resolving interpersonal conflicts in adolescence: A German-Indonesian comparison, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 667-683.
45. Hatfield, E., Cacioppo, J.T. and Rapson, R.L., 1993, Emotional contagion, *Current Directions in Psychological Science*, 2, 96-99.
46. Heilman, E., 1998, The struggle for self: Power and identity in adolescent girls, *Youth & Society*, 30, 182-208.
47. Hoag, M.J., Primus, E.A., Taylor, N.T. and Burlingame, G.M., 1996, Pretraining with adolescents in group psychotherapy: A special case of therapist iatrogenic effects, *Journal of Child & Adolescent Group Therapy*, 6, 119-133.
48. Huff, C.O., 1999, Source, recency, and degree of stress in adolescence and suicide ideation, *Adolescence*, 34, 81-89.
49. Iedema, J. and Meeus, W., 1998, The effects of work and relational mental incongruity on identity formation and well-being, *Journal of Adolescence*, 21, 253-264.



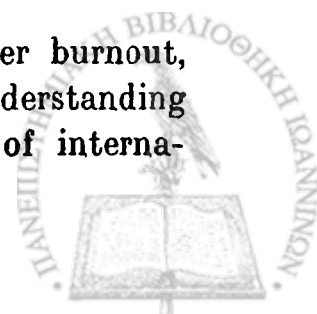
50. Jack, S.L., Shores, R.E., Denny, R.K. and Gunter, P.L., 1996, An analysis of the relationship of teachers' reported use of classroom management strategies on types of classroom interactions, *Journal of Behavioral Education*, 6, 67-87.
51. Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L. and Bosma, H., 1998, Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development, *Journal of Adolescence*, 21, 305-322.
52. Jamal, M., 1999, Job stress and employee well-being: A cross-cultural empirical study, *Stress Medicine*, 15, 153-158.
53. Jarrett, R.L., 1999, Successful parenting in high-risk neighborhoods, *Future of Children*, 9, 45-50.
54. Jennison, K.M. and Johnson, K.A., 1998, Alcohol dependence in adult children of alcoholics: Longitudinal evidence of early risk, *Journal of Drug Education*, 28, 19-37.
55. Johnson, B.T., and Eagly, A.H., 1989, Effects of involvement on persuasion: A meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 106, 290-314.
56. Καλαντζή-Αζίζι, Α., 1992, Αυτογνωσία: Αυτοανάλυση—Αυτοέλεγχος, (δ' έκδ), *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.
57. Καλαντζή-Αζίζι, Α., 1987, Προετοιμασία για την υποδοχή και παραδοχή ενός παιδιού με σωματικές αναπηρίες στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*, 41, 47-55.
58. Kantas, A. and Vassilaki, E., 1997, Research note: Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory, *Work & Stress*, 11, 94-100.
59. Kaplan, P.S., 1998, *The human odyssey: Life-span development*, Brooks and Cole (3rd ed.), Pacific Grove, CA, USA.
60. Kelly, F.D. and Daniels, J.G., 1997, The effects of praise versus encouragement on children's perceptions of teachers, *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, Vol 53, 331-341.
61. Kikas, E., 1999, School psychology in Estonia: Expectations of teachers and school psychologists versus reality, *School Psychology International*, 20, 352-364.



62. Klinteberg, af, B., Andersson, T., Magnusson, D. and Stattin, H., 1993, Hyperactive behavior in childhood as related to subsequent alcohol problems and violent offending: A longitudinal study of male subjects, *Personality & Individual Differences*, 15, 381-388.
63. Klis, M.J., 1997, The relation of empathy to some dimensions of teachers personality across their professional life, *Polish Psychological Bulletin*, 28, 71-82.
64. Koren, B-S., 1994, A concept of 'body knowledge' and an evolving model of "movement experience": Implications and application for curriculum and teacher education, *American Journal of Dance Therapy*, 16, 21-48.
65. Kulik, C.T. and Clark, S.C., 1994, Category-based and feature-based cognitive processes: The role of unfavorable information, *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1891-1918.
66. Ladegaard, H.J., 1995, Audience design revisited: Persons, roles and power relations in speech interactions, *Language & Communication*, 15, 89-101.
67. Lammers, C., Ireland, M., Resnick, M. and Blum, R., 2000, Influences on adolescents' decision to postpone onset of sexual intercourse: A survival analysis of virginity among youths aged 13 to 18 years, *Journal of Adolescent Health*, 26, 42-48.
68. Learner, D.G. and Kruger, L.J., 1997, Attachment, self-concept and academic motivation in high-school students, *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 487-492.
69. Lee, S.W., Elliott, J. and Barbour, J.D., 1994, A comparison of cross-informant behavior ratings in school-based diagnosis, *Behavioral Disorders*, 19, 87-97.
70. Leon, G.R., Fulkerson, J.A., Perry, C.L. and Dube, A., 1994, Family influences, school behaviors, and risk for the later development of an eating disorder, *Journal of Youth & Adolescence*, 23, 499-515.
71. Lipka, J. and Mohatt, G.V., 1998, Transforming the culture of schools: Yup'ik Eskimo examples, Series: Sociocultural, political, and historical studies in education, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, USA.



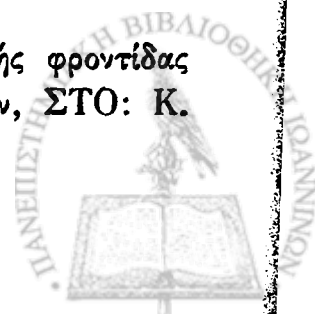
72. Lu, S. 1997, Culture and compliance gaining in the classroom: A preliminary investigation of Chinese college teachers' use of behavior alteration techniques, *Communication Education*, 46, 10-28.
73. MacLeod, R.J., McNamee, J.E., Boyle, M.H., Offord, D.R. and Friedrich, M., 1999, Identification of childhood psychiatric disorder by informant: Comparisons of clinic and community samples, *Canadian Journal of Psychiatry*, 44, 144-150.
74. Magill, M.K. Catinella, A.P., Haas, L. and Hughes, C.C., 1998, Cultures in conflict: A challenge to faculty of academic health centers *Academic Medicine*, 73, 871-875.
75. Maio, G.R. and Olson, J.M., 1995, Involvement and persuasion: Evidence for different types of involvement, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 64-78.
76. Μαραγκουδάκη, Ε., 1995, *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*, β' έκδ., Οδυσσέας, Αθήνα.
77. Markoulis, D. and Valanides, N., 1997, Antecedent variables for sociomoral reasoning development: Evidence from two cultural settings, *International Journal of Psychology*, 32, 301-313.
78. Markstrom, C.A., Berman, R.C., Sabino, V.M. and Turner, B. 1998, The ego virtue of fidelity as a psychosocial rite of passage in the transition from adolescence to adulthood, *Child & Youth Care Forum*, Special Issue: Rites of passage in the postmodern age: Implications for child and youth care workers, 27, 337-354.
79. Maslach, C. and Jackson, S.E., 1984, Burnout in organizational settings, *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
80. Maslach, C., 1986, Stress, burnout, and workaholism, IN: R.R. Kilburg, P.E. Nathan and R.W. Thoreson, (Eds), *Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology*, (pp. 53-75), American Psychological Association, Washington, DC, USA.
81. Maslach, C., 1999, Progress in understanding teacher burnout, IN: R. Vandenberghe and A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of interna-*



- tional research and practice, (pp. 211-222), Cambridge University Press, NY, USA.
82. McClanahan, S.F., McClelland, G.M., Abram, K.M. and Teplin; L.A., 1999, Pathways into prostitution among female jail detainees and their implications for mental health service, *Psychiatric Services*, 50, 1606-1613.
 83. McGee, R., Feehan, M., Williams, S. and Anderson, J., 1992, DSM-III disorders from age 11 to age 15 years, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 31, 50-59.
 84. McKinney, J.P., and McKinney, K.G., 1999, Prayer in the lives of late adolescents, *Journal of Adolescence*, 22, 279-290.
 85. McWhirter, E.H., Hackett, G. and Bandalos, D.L., 1998, A causal model of the educational plans and career expectations of Mexican American high school girls, *Journal of Counseling Psychology*, 45, 166-181.
 86. Mirenda, P., 1997, Supporting individuals with challenging behavior through functional communication training and AAC: Research review, *AAC: Augmentative & Alternative Communication*, 13, 207-225.
 87. Mitchell, K. and Wellings, K., 1998, First sexual intercourse: anticipation and communication, *Journal of Adolescence*, 21, 717-726.
 88. Mitchelson, J.K. and Burns, L.R., 1998, Career mothers and perfectionism: Stress at work and at home, *Personality & Individual Differences*, 25, 477-485.
 89. Morgan, R.F., 1983, *The iatrogenics handbook: A critical look at research and practice in the helping professions*, Morgan Foundation Publishers, Fair Oaks, CA, USA.
 90. Muuss, R.E. and Porton, H.D., 1998, *Adolescent behavior and society: A book of readings (5th ed.)*, McGraw-Hill, NY, USA.
 91. Muuss, R.E., 1998, Marcia's expansion of Erikson's theory of identity formation, IN: R.E. Muuss and H.D. Porton (Eds), *Adolescent behavior and society: A book of readings (5th ed)*, pp. 260-270, McGraw-Hill, NY, USA.



92. Mykletun, R.J. and Mykletun, A., 1999, Comprehensive school-teachers at risk of early exit from work, *Experimental Aging Research*, 25, 359-365.
93. Neubauer, G. and Hurrelmann, K., 1995, Individualization in childhood and adolescence, Series: Prevention and intervention in childhood and adolescence, Vol. 15, Walter De Gruyter, Berlin, Germany.
94. O'Connor, T.G. and Hirsch, N., 1999, Intra-individual differences and relationship-specificity of mentalising in early adolescence, *Social Development*, 8, 256-274.
95. O'Hearn, T.C. and Gatz, M., 1996, The educational pyramid: A model for community intervention, *Applied & Preventive Psychology*, 5, 127-134.
96. Ollech, D. and McCarthy, J., 1997, Impediments to identity formation in female adolescents, *Psychoanalytic Psychology*, 14, 65-80.
97. Olson, J.M. and Zanna, M.P., 1993, Attitudes and attitude change, *Annual Review of Psychology*, R, 44, 117-154.
98. Ostroff, C., 1993, The effects of climate and personal influences on individual behavior and attitudes in organizations, *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 56, 56-90.
99. Palmatier, L.L., 1998, Parental involvement with certain school problems, IN: Crisis counseling for a quality school community: Applying Wm. Glasser's choice theory, (pp. 439-464), Accelerated Development, Bristol, PA, USA.
100. Παλαιολόγου, Α-Μ., 2001, Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.
101. Παλαιολόγου, Α-Μ., 1994, Stress vs Eu-Stress: Διαπραγματεύση καθοριστικών στοιχείων στις θεωρίες της έντασης, *Τα Εκπαιδευτικά*, 3, 21-31.
102. Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β., 2000, Οικογένεια και όρια, *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα.
103. Πετρογιάννης, Κ., 2001, Οι επιδράσεις της προσχολικής φροντίδας και αγωγής στην ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών, ΣΤΟ: Κ.

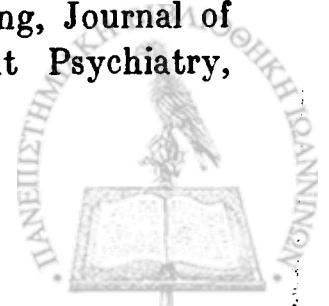


Πετρογιάννης και E.C. Melhuish, Προσχολική ηλικία: Φροντίδα-αγωγή-ανάπτυξη· ευρήματα από τη διεθνή έρευνα, Υπό Εκτύπωση, Καστανιώτης, Αθήνα.

104. Petty, R.E. and Cacioppo, J.T., 1996, Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches, Westview Press, Boulder, CO., USA.
105. Petty, R.E., & Cacioppo, J.T., 1986, The elaboration likelihood model of persuasion, *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.
106. Prepsky, G.R. and Knowles, J.G., 1993, The spiritualization of stress by Christian educators: Psychotherapeutic considerations, *Journal of Psychology & Christianity*, 12, 101-116.
107. Reid, J., 1999, The relationships among personality type, coping strategies, and burnout in elementary teachers, *Journal of Psychological Type*, 51, 22-23.
108. Ringwalt, C.L., Greene, J.M. and Robertson, M.J., 1998, Familial backgrounds and risk behaviors of youth with throw-away experiences *Journal of Adolescence*, 21, 241-252.
109. Roeser, R.W. and Eccles, J.S., 1998, Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment, *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
110. Rosenblatt, J., Robertson, L., Bates, M., Wood, M., Furlong, M.J., and Sosna, T., 1998, Troubled or troubling? Characteristics of youth referred to a system of care without system-level referral constraints, *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 6, 42-54.
111. Rosenthal, D.A., Feldman, S.S. and Edwards, D., 1998, Mum's the word: mothers' perspectives on communication about sexuality with adolescents, *Journal of Adolescence*, 21, 727-743.
112. Sayers, J. 1997, Adolescent identity and desire, IN: T. Dufresne (Ed), *Freud under analysis: History, theory, practice [Essays in honor of Paul Roazen]*, (pp. 61-75), Jason Aronson, Northvale, NJ, USA.



113. Schmitz, E., und Leidl, J., 1999, Do people really burn out, who were once enflamed? Study 2: A LISREL analysis of burnout process in teachers. [Brennt wirklich aus, wer entflammt war? Studie 2: Eine LISREL-Analyse zum Burnout-Prozess bei Lehrpersonen.], *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 302-310 — Από την αγγλική εκδοχή της περίληψης του άρθρου, μέσω PsycINFO, APA.
114. Sharpley, C.F., James, A-M, and Mavroudis, A., 1993, Self-ratings versus teacher-ratings of adolescents' Type A Behavior Pattern in the normal classroom, *Psychology in the Schools*, 30, 119-124.
115. Sheldon, K.M. and Biddle, B.J., 1998, Standards, accountability, and school reform: Perils and pitfalls, *Teachers College Record*, 100, 164-180.
116. Singh, S.N., Mishra, S. and Kim, D., 1998, Research-related burnout among faculty in higher education, *Psychological Reports*, 83, 463-473.
117. Singhal, R. and Misra, G., 1994, Achievement goals: A situational-contextual analysis, *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 239-258.
118. Smolkin, L.B., and Suina, J.H., 1999, Cross-cultural partnerships: Acknowledging the "equal other" in The Rural/Urban American Indian Teacher Education Program, *Teaching & Teacher Education*, 15, 471-590.
119. Στασινός, Δ., 1999, *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα.
120. Stiffman, A.R., Chen, Y.-W., Elze, D., Dore, P. and Cheng, L.-C., 1997, Adolescents' and providers' perspectives on the need for and use of mental health services, *Journal of Adolescent Health*, 21, 335-342.
121. Stilwell, B.M., Galvin, M.R., Kopta, S.M. and Padgett, R.J., 1998, Moral volition: The fifth and final domain leading to an integrated theory of conscience understanding, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37, 202-210.



122. Tatar, M. and Yahav, V., 1999, Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 69, 457-468.
123. Tatar, M., 1998, Significant individuals in adolescence: adolescent and adult perspectives, *Journal of Adolescence*, 21, 691-702.
124. Taylor, O., 1997, Student interpretations of teacher verbal praise in selected seventh-and eighth-grade choral classes, *Journal of Research in Music Education*, 45, 536-546.
125. Tremblay, R.E., Pihl, R.O., Vitaro, F. and Dobkin, P.L., 1994, Predicting early onset of male antisocial behavior from preschool behavior, *Archives of General Psychiatry*, 51, 732-739.
126. Vandenberghe, R. and Huberman, A.M., 1999, *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, Cambridge University Press, NY, USA.
127. Vargo, B., 1995, Are withdrawn children at risk?, *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 166-177.
128. Verhulst, F.C., Dekker, M.C. and van der Ende, J., 1997, Parent, teacher and self-reports as predictors of signs of disturbance in adolescents: Whose information carries the most weight?, *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 96, 75-81.
129. Visser, J., Geuze, R.H. and Kalverboer, A.F., 1998, The relationship between physical growth, the level of activity and the development of motor skills in adolescence: Differences between children with DCD and controls, *Human Movement Science*, 17, 573-608.
130. Waddell, M., 1999, Assessing adolescents: Process or procedure — the problems of thinking about thinking, *Psychoanalytic Inquiry*, 19, 215-228.
131. Walter, G., Harding, A., Rey, J.M. and Plapp, J., 1999, Written information for parents, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 941.
132. Weiss, B., Jackson, E.W. and Suesser, K., 1997, Effect of co-occurrence on the referability of internalizing and externalizing



- zing problem behavior in adolescents, *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 198-204.
133. Wells, G., 1999, *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*, Series: *Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives*, Cambridge University Press, NY, USA.
134. Wentzel, K.R., 1994, Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support, *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
135. Westenberg, P.M., Jonckheer, J., Treffers, P.D.A. and Drewes M.J., 1998, Ego development in children and adolescents: Another side of the impulsive, self-protective, and conformist ego levels, IN: P.M. Westenberg, A. Blasi, and L.D. Cohn (Eds), *Personality development: Theoretical, empirical, and clinical investigations of Loevinger's conception of ego development*, (pp. 89-112), Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, USA.
136. Winzelberg, A.J. and Luskin, F.M., 1999, The effect of a meditation training in stress levels in secondary school teachers, *Stress Medicine*, 15, 69-77.
137. Wood, F.H., 1994, "Why should I ? That's not my problem": Defensive thought and behavior patterns and children's resistance to adult-sponsored socialization, *Education & Treatment of Children*, 17, 302-311.
138. Woods, P., 1999, Intensification and stress in teaching, IN: R. Vandenberghe and A.M. Huberman, (Eds), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, (pp. 115-138), Cambridge University Press, NY, USA.
139. Woodward, L.J. and Fergusson, D.M., 1999-a, Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 87-104.
140. Woodward, L.J. and Fergusson, D.M., 1999-b, Early conduct problems and later risk of teenage pregnancy in girls, *Development & Psychopathology*, 11, 127-141.



141. Zanna, M.P., 1994, On the nature of prejudice, *Canadian Psychology*, 35, 11-23.
142. Zedeck, S., Maslach, C., Mosier, K. and Skitka, L., 1988, Affective response to work and quality of family life: Employee and spouse perspectives, *Journal of Social Behavior & Personality*, 3, 135-157.

