

**ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**REVIEW
OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

Ειδικό τεύχος: ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
Αθήνα 25-26 Νοεμβρίου 1995

PROCEEDINGS of the INTERNATIONAL CONFERENCE
ON COUNSELLING AND GUIDANCE
Athens 25-26 November 1995

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

**ΤΡΙΜΗΝΗ
ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

**Επίσημη Επιστημονική Περιοδική Έκδοση
της ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)
QUARTERLY
REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE**

Official journal of the
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE
Address: 3 K. Flori str. Athens 113 63, HELLAS

Τεύχος 38-39 Οκτώβριος - Δεκέμβριος 1996

Volume: 38-39 October - December 1996

Συντακτική Επιτροπή

- Ευστάθιος Δημητρώπουλος (Καθηγητής ΤΕΙ Αθηνών και Παιδαγωγικής Σχολής της ΣΕΛΕΤΕ) Τ.Θ. 600 77, 153 01 Αγία Παρασκευή, τηλ. 6390497.
- Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy (Ειδική Επιστήμων, συνεργάτης του Πανεπιστημίου Αθηνών), Σκύρου 52, 113 62, Αθήνα, τηλ. 01/8234354
- Παν. Α. Σαμοΐλης (Υπεύθυνος ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας), (Βλ. παρακάτω)

Υπεύθυνος Συντονιστής: Παναγ. Α. Σαμοΐλης, Κ. Φλώρη 13, 113 63 Άνω Κυψέλη, τηλ. 01/8828095. Αυτή είναι και η επίσημη διεύθυνση της Εταιρείας. Σ' αυτήν στέλνονται οι εργασίες για δημοσίευση στο περιοδικό. Οι συνδρομές των μελών στέλνονται στη διεύθυνση της Ταμίας: Μαντώ Μήλιου, Κοραή 14, 183 45, Μοσχάτο.

Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

- *Πρόεδρος:* Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης
- *Αντιπρόεδρος:* Χρυσούλα Κοσμίδου
- *Γραμματέας:* Κατίνα Κανδυλάκη
- *Ταμίας:* Μαντώ Μήλιου
- *Μέλος:* Μαριμαρινός Ιωάννης

Κεντρική Διάθεση:
Βιβλιοπωλείο ΚΕΔΡΟΣ - Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»
Ακαδημίας 88, 106 78 Αθήνα,
τηλ. 01/3817826 - 3806661 - fax 01/3836658

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

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

Διάθεση του περιοδικού:

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

2. Στο εμπόριο και σε συνδρομές διατίθεται από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» (από τεύχη 28-29 και εξής). Από τις εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ διατίθενται τα τεύχη έως και 24-25.

Λιανική πώληση (για το 1996): τιμή απλού τεύχους δρχ. 500, διπλού τεύχους δρχ. 1000

3. Συνδρομές (απευθείας από τις εκδόσεις «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»): Ετήσια (1996) εσωτερικού: φυσικά πρόσωπα, βιβλιοθήκες, σχολεία κ.λπ. δρχ. 2000. Κύπρου: Λίρες 8. Εξωτερικού: 20\$.

Αποστέλλεται και ταχυδρομικά

Copyright 1996: «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ» - ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αναπαραγωγή ή η μετάδοση όλου ή μέρους του περιοδικού χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

ISSN 1105-2449

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Γενικό Θέμα

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ
ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΜΑΣ:
ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ**

**Αθήνα
Αίθουσα Ε.Β.Ε.Α.
25-26 Νοεμβρίου 1995**

Οργάνωση:

**ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)**

**Υπό την Αιγίδα
του ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
και του ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ**

**Επιστημονική Επιμέλεια
Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy**

**Επιμέλεια Έκδοσης
Ευστ. Δημητρόπουλος, Χρυσ. Κοσμίδου-Hardy, Παν. Σαμοΐλης
Συντονιστής
Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης**

**ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ**

Αθήνα, 25-26 Νοεμβρίου 1995

Γενικό Θέμα

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ
ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΜΑΣ:
ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΝΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ**

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ:
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ
(ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.)**

**Κ. Φλώρη 3-5, 11363 Αθήνα
Τηλ. 8828095**

ΧΟΡΗΓΟΙ: Π.Ε.Κ. Σ.Β.Ε.

ΟΔΗΓΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ *Μετα*

ΕΜΠΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΟ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

**PROCEEDINGS
of the INTERNATIONAL CONFERENCE
ON COUNSELLING AND GUIDANCE**

Athens, 25-26 November 1995

General Theme

**TOWARDS A FRAMEWORK FOR COUNSELLING AND
CAREERS GUIDANCE TODAY: DEVELOPMENTAL
APPROACHES**

**ORGANIZER:
HELLENIC SOCIETY OF COUNSELLING AND GUIDANCE
(H.E.S.CO.G.)**

**3. K. Flori str. 113 63 Athens HELLAS
Tel. 8828095**

FINANCIAL SUPPORT: I.I.E.K. Σ.Β.Ι.Ε.

GUIDES OF STUDIES *Μετα*

CHAMBER OF INDUSTRY AND COMMERCE OF ATHENS

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος: Παναγιώτης Α. Σαμούλης, Καθηγητής Μαθηματικών, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Υπεύθυνος ΣΕΠ Νομ. Αθήνας

Επιστημονική Υπεύθυνος: Δρ. Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy, Ειδική Επιστήμων (Π.Δ. 407/80) Πανεπιστημίου Αθηνών, Υπεύθυνη ΣΕΠ Νομ. Αθήνας.

Γραμματέας-Ταμίας: Κατίνα Κανδυλάκη, Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας, Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Υπεύθυνη ΣΕΠ Νομ. Ρεθύμνου.

Υπεύθυνη Δημ. Σχέσεων: Μαντώ Μήλιου, Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη ΣΕΠ Δ' Διεύθυνση Νομ. Αθήνας, Υπεύθυνη του Γραφείου ΣΕΠ στο ΥΠΕΠΘ.

Υπεύθυνος Προγράμματος: Δρ. Ιωάννης Μαρμαρινός, Επικ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθήνας.

Γραμματειακή Στήριξη: Φανή Αδάμ, Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη ΣΕΠ Νομ. Δυτ. Αττικής, Βάσω Πολλάτου, Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη ΣΕΠ Νομ. Πειραιά.

ORGANIZATION COMMITTEE

Chairman: Panos A. Samoilis, Career Counsellor, Career Coordinator in the Athens Precinct

Scientific Responsibility: Dr. Chrysoula Kosmidou-Hardy, Athens University (407/80), Career Coordinator in the Athens Precinct.

Secretary-Treasurer: Katina Kandylaki, Teacher, Career Coordinator in Rethymnon Precinct

Public Relations: Mando Miliou, Teacher, Career Coordinator in Athens precinct, Career Coordinator in the Ministry of Education

Programme Organizer: Dr. Yannis Marmarinos, Assistant Professor Athens University

Secretarial support: Fani Adam, Teacher, Career Coordinator in West Attiki Precinct
Vasso Pollatou, Teacher, Career Coordinator in Pireous Precinct

ΟΦΕΙΛΟΜΕΝΕΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η Οργανωτική Επιτροπή αυτού του Διεθνούς Συνεδρίου επιθυμεί από τη θέση αυτή να ευχαριστήσει θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην οργάνωση και πραγματοποίηση του Συνεδρίου. Ιδιαίτερα να ευχαριστήσει:

- Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Υπουργείο Πολιτισμού για την ηθική υποστήριξη που μας πρόσφεραν
- Τη Διοίκηση του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών (Ε.Β.Ε.Α.) για την παραχώρηση αυτής της όμορφης αίθουσας, καθώς και τη ΧΕΝ Αθηνών για την παραχώρηση των αιθουσών για τα εργαστήρια της Κυριακής 26 Νοεμβρίου.
- Τους χορηγούς μας: Το Ιδιωτικού Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης Σ.Β.Ι.Ε., την Εκδοτική «Άλφα» με τους Οδηγούς Σπουδών *Μετα* και το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών, χωρίς την ουσιαστική οικονομική βοήθεια των οποίων θα ήταν αδύνατη η πραγματοποίηση του Συνεδρίου.
- Τους αγαπητούς φίλους και συναδέλφους που τα ονόματά τους δεν αναφέρονται στο έντυπο υλικό, αλλά βοήθησαν ανυστερόβουλα για την ολοκλήρωση της προσπάθειας.

Τέλος, επιθυμεί να ευχαριστήσει τους εκλεκτούς Έλληνες και ξένους ομιλητές που κατά το διήμερο αυτό βοήθησαν στην προσέγγιση του γενικού θέματος του Συνεδρίου μέσα από τις δικές τους σκέψεις και εμπειρίες

Εκ μέρους της Ο.Ε.
Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης
Πρόεδρος

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

CONTENTS

(With abstracts in English)

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ – ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Πρόγραμμα Εργασιών Συνεδρίου	12-14
Προσφώνηση του Προέδρου της ΕΛ.Ε.Σ.Υ.Π.	15-16
Μήνυμα του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων	16
Χαιρετισμός του Προέδρου της Πολιτικής Άνοιξης	17-18
Χαιρετισμός του Αντιπροέδρου του Π.Ι.	18-19
Χαιρετισμός της Επιστημονικής Υπευθύνου της Οργανωτικής Επιτροπής	19-21

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ – ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ

Κοσμίδου-Hardy, Χρ., Ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;	25-52
Kyprianou-Worrall, Chr., Developmental Counselling for Health, Development and Therapy	53-61
Βιταλιώτου, Α., Καντιούρου, Μ., Κουκουμτζή, Α., Μαντζιάρη, Γ., Παταϊωάννου, Π., Πατεστή, Α., Σολωμού, Α., Η Αναπτυξιακή Συμβουλευτική στην Πράξη: Παρουσίαση μιας Εμπειρίας	62-70
Strath, I., European Programmes: Education Training and Development	71-75
Heiko, S., Modern Economy, Career Guidance, Lifelong Education and Training	76-84
Κεκές, Ι., Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο Σχολείο του Μέλλοντος: Μια Συστημική - Κυβερνητική Προσέγγιση	85-101
Κοσμπούλος, Αλ., Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δύο Όψεις του Ίδιου Νομίσματος;	102-109
Mure, J.-L., Counselling and Careers Guidance: Exploring Their Relationship	110-118

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ

Στάππα, Μ., Αγωγή Υγείας στα Σχολεία	121
Τσιμπούκης, Κ., Προσωπικές Σχέσεις Καθηγητών - Μαθητών	122-123
Μπιτσικόκος, Δ., Γραφεία Συμβουλευτικής στα Σχολεία	124
Παναγάκη-Χατζημυχαλή, Μ., Διάχυση των Στόχων του ΣΕΠ μέσα και από άλλα Σχολικά Μαθήματα	125-126
Φραγκιαδάκης, Ι., Συνεργασία Όλων των Μαθημάτων με το Μάθημα του ΣΕΠ	127
Σμοκοβίτης, Α., Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική στον Ελληνικό Στρατό	128-129
Ρεβενάκης, Θ., Συμβουλευτική - Προσανατολισμός και Ψυχιατρική Μεταρρύθμιση	130-131
Κιτσόπουλος, Χ., Διοίκηση - Διδακτικό και Άλλο Προσωπικό στο Σχολείο	132-134

Σαμοΐλης, Π., Η Ασυνέπεια στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό Ανάμεσα στα Λόγια και στην Πράξη	135-136
Λεβέντη, Β., Πρόγραμμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού «Οδυσσέας»	137
Αρώνης, Κ., Οδηγοί Σπουδών «Μετά»	138
Καλαβά-Μυλωνά, Ν., Η Σημασία της Συμβουλευτικής στο Εκπαιδευτικό Έργο του Δασκάλου	139
Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α., Εμπειρίες από την Εφαρμογή Προγράμματος Συμβουλευτικής στο Πλαίσιο της Διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων και του ΣΕΠ	140-145
Κεκέ, Η., Ο Νέος Ρόλος του Εκπαιδευτικού ως Συμβουλευτικού Ψυχοπαιδαγωγού	146
Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Συμβουλευτική - Προσανατολισμός και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	147-148
Σαμοΐλης, Π., Δάσκαλος και Σύμβουλος	149-150
Κοσμίδου-Hardy, Χρ., Η Συμβουλευτική Διάσταση του Έργου του Εκπαιδευτικού	151-155
Διάμεσης, Σπ., Κρίσιμα Ερωτήματα για την Εφαρμογή του ΣΕΠ	156-157
ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ – ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ (WORKSHOPS)	
Κοσμίδου-Hardy, Χρ., Εισαγωγικό Σημείωμα	161-162
Εργαστήριο 1: Βιοματική Προσέγγιση στον Ε.Ε.Π. Εισηγητής/Διδάσκων: Jean-Luc Mure	163-164
Εργαστήριο 2: Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας. Εισηγητές/Διδάσκοντες Χρ. Κοσμίδου-Hardy, Iain Strath	165-177
Εργαστήριο 3: Προσωπική/Επαγγελματική Ανάπτυξη και Δεξιότητες Συμβουλευτικής. Εισηγητρια/Διδάσκουσα: Χρ. Κυπριανού-Worral	178-190
Κοσμίδου-Hardy, Χρ., Συνάντηση μετά το Τέλος των Εργασιών: Αντί Επιλόγου	191-193
Σαμοΐλης, Π., Κλείσιμο των εργασιών του Συνεδρίου	194-195
ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ – ΤΙΜΗΤΙΚΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ	
Προσφώνηση του Σημερινού Προέδρου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κ. Π. Σαμοΐλη	200
Προσφώνηση του τότε Προέδρου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κ. Ευσ. Δημητράπουλου	201
Σαμοΐλης, Π., Παρουσίαση του Γιώργου Δ. Βάζου (†)	202-205
Δημητράπουλος, Ευσ., Παρουσίαση των:	
• Πέτρου Ε. Δέρα (†)	206-210
• Νίκης Δενδρινού-Αντωνανάκη	211-214
• Καρηνλίας Καλογήρου	215-219
• Αθανασίου Παπακωνσταντίνου (†)	220-224
• Μαρίας Χουρδάκη-Παπαδάκη	225-236
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	239-240

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Σάββατο 25 Νοεμβρίου 1995

09.00-09.45 Έναρξη - Χαιρετισμοί

Α' Συνεδρία

Προεδρεύων: Κωνσταντίνος Μάνος, Καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών

09.45-10.05 Δρ. Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy, Ειδική Επιστήμων (Π.Δ. 407/80) Πανεπιστημίου Αθηνών. *Το αναπτυξιακό μοντέλο του Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;*

10.05-10.25 Δρ. Χρυσούλα Κυπριανού-Worrall, Senior Lecturer, Hertfordshire University, Psychoanalytic Psychotherapist. *Αναπτυξιακή Συμβουλευτική: Συμβουλευτική Υγείας, Ανάπτυξης και Θεραπείας.*

10.25-10.45 Α. Βιταλιώτου, Μ. Καντούρου, Α. Κουκουμπή, Γ. Μαντζιάρου, Α. Σολωμού, Π. Παπαϊωάννου, Α. Πατεστή, Μεταπτυχιακές φοιτήτριες. *Η Αναπτυξιακή Συμβουλευτική στην Πράξη: Παρουσίαση μιας Εμπειρίας.*

10.45-11.30 Παραμβάσεις - Συζήτηση

11.30-12.00 Διάλειμμα. Καφές - Αναψυκτικά

Β' Συνεδρία

Προεδρεύουσα: Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών

12.00-12.20 Prof. Dr. Heiko Steffens, Technical University of Berlin. *Σύγχρονη Οικονομία, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Διαβίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση.*

12.20-12.40 Iain Strath, Funding Manager of European Projects, Head Office, Sheffield College. *Ευρωπαϊκά Προγράμματα: Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Ανάπτυξη.*

12.40-13.00 Ιωάννης Κεκές, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών. *Ο Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο Σχολείο του Μέλλοντος: Μια Συστημική - Κυβερνητική Πρόταση.*

13.00-13.45 Παραμβάσεις - Συζήτηση

13.45-15.30 Μπουφές

Γ' Συνεδρία

Προεδρεύουσα: Δρ. Χρυσούλα Κυπριανού - Worrall, Senior Lecturer, Hertfordshire University.

15.30-15.50 Δρ. Αλέξανδρος Κοσμόπουλος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Κοσμήτορας της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών. *Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;*

15.50-16.10 Dr. Jean-Luc Mure, Researcher in «Sciences of Education», Lyon University, v. President of «Trouver / Creer» Association. *Συμβουλευτική και Εκπαιδευτικός - Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Διερεύνηση της Σχέσης.*

16.10-17.00 Παραμβάσεις - Συζήτηση

Δ' Συνεδρία

Προεδρεύων: Δρ. Ευστάθιος Δημητρόπουλος, Καθηγητής στη ΣΕΛΕΤΕ.

17.00-18.30 Τυμητική Εκδήλωση: Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. τιμά τους πρωτεργάτες του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής στη χώρα μας.

Κυριακή 26 Νοεμβρίου 1995

09.00

Έναρξη

Εργαστήρια (Workshops) (Κυλιόμενα με διάρκεια 90' το καθένα και διαλείμματα 15'). Συμμετοχή 3.000 το άτομο.

1. Dr. Jean-Luc Mure: *Βιοματική και Παιδαγωγική Προσέγγιση του Επαγγελματικού Προσανατολισμού.*
2. Iain Strath και Δρ. Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy: *Κριτική Ανάγνωση και Οργάνωση της Πληροφορίας: Η Περίπτωση ενός Ευρωπαϊκού Προγράμματος.*
3. Δρ. Χρυσούλα Κυπριανού-Worrall: *Ανάπτυξη και Δεξιότητες Συμβουλευτικής.*

Συνεργάζονται: Ατσαβέ Παναγιώτα

Γαλανουδάκη-Ράπη Αθανασία

Τέτση Ιουλία

14.15-15.00 Συμπεράσματα και προτάσεις.

CONGRESS TIMETABLE

Saturday, 25th November 1995

09.00-09.45 Opening Addresses

Session A

Chairman: Const. Manos, Professor of Education, Athens University.

09.45-10.05 Dr Chrysoula Kosmidou-Hardy, Athens University (407/80), v. President of HE. S.CO.G. *The developmental model of Educational and Vocational Guidance: Luxury or Necessity?*

10.05-10.25 Dr Chrysoula Cyprianou-Worrall, Senior Lecturer, Hertfordshire University, Psychoanalytic Psychotherapist. *Developmental Counselling: Counselling for Health, Development and Therapy.*

10.25-10.45 A. Vitaliotou, M. Kantourou, A. Koukoumtzi, G. Mantziarou, A. Solomou, P. Papaioannou, A. Patesti (Postgraduate students). *Developmental Counselling in Practice: Presentation of an Experience.*

10.45-11.30 Participants; Interventions - Discussion.

11.30-12.00 Coffee and Refreshments Break.

Session B

Chairman: Alexandra Labraki-Paganou, Associate Professor, Athens University.

12.00-12.20 Prof. Dr. Heiko Steffens, Technical University of Berlin. *Modern Economy, Career Guidance, Life-Long Education and Training.*

12.20-12.40 Iain Strath, Funding Manager of European Projects, Head Office, Sheffield College. *European Programmes: Education, Training and Development.*

12.40-13.00 Yannis Kekes, Ph. D. Candidate, Athens University. *Educational and Vocational Guidance in the School of the Future: A Systemic-Cybernetics Approach.*

13.00-13.45 Participants' Interventions-Discussion.

13.45-15.30 Lunch Break.

Session C

Chairman: Dr Chrysoula Cyprianou-Worall, Senior Lecturer, Hertfordshire University.

15.30-15.50 Dr Al. Kosmopoulos, Professor of Patras University, Dean of the Humanities School. *Teacher and Counsellor: Two Sides of the Same Coin?*

15.50-16.10 Dr Jean-Luc Mure, Researcher in «Sciences of Education», Lyon University, v. President of «Trouv r/Gr er» Association. *Counselling and Career Guidance: Exploring their Relationship*

16.10-17.00 Participants' Interventions-Discussion.

Session D

Chairman: Efst. Demetropoulos, Professor of SELETE.

17.00-18.30 Special Ceremony. HE.S.CO.G honours the pioneers of Career Education and Counselling in Greece.

Sunday, 26th November 1995

09.00 Opening

WORKSHOPS (90' each with 15' breaks in between)

1. Dr Jean-Luc Mure: *Experiential and Educational Approach to Guidance.*

2. Iain Strath and Dr Chrysoula Kosmidou-Hardy: *Critical Reading and Organisation of Information: Case Example of a European Community Programme.*

3. Dr Chrysoula Cyprianou-Worral: *Development and Counselling Skills.*

With the assistance of: Atsave Youlia

Galanoudaki-Rapti Ath.

Tetteri Julia

14.15-15.00 Final Reports and Propositions.

ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΕΙΣ – ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

1. Προσφώνηση του Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Κύριε Πρόεδρε της Πολ. Άνοιξης
Κύριε εκπρόσωπε του Συνασπισμού
Κύριε Αντιπρόεδρε του Π.Ι.
Κυρίες και Κύριοι σύνεδροι

Ως πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής και της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζω στο β' Διεθνές Συνέδριο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού που οργανώνει η Εταιρεία μας.

Η χαρά και ανακούφιση μπορώ να πω, είναι εύλογες διότι φθάσαμε στη σημερινή ημέρα αφού τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής ξεπεράσαμε πολλές δυσκολίες (όχι μόνον οικονομικού χαρακτήρα).

Η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, Επιστημονικό Σωματείο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα στο χώρο αυτό, στα δέκα χρόνια λειτουργίας της προσπαθεί συνεχώς για την ενημέρωση των μελών της, τη βελτίωση του επιπέδου κατάρτισής τους αλλά και την προώθηση - ανάπτυξη του θεσμού Συμβουλευτική - Προσανατολισμός στην Ελλάδα.

Αυτή τη φορά το Δ.Σ. έκρινε σκόπιμο το συνέδριο αυτό να βοηθήσει στην οριοθέτηση ενός θεωρητικού πλαισίου για την εφαρμογή του θεσμού Σ-Π στη σύγχρονη εποχή. Προσδοκούμε ότι από τις εισηγήσεις των εκλεκτών ομιλητών μας Ελλήνων και ξένων, τις δικές σας παρεμβάσεις και τη συζήτηση θα διαφανεί και θα συγκεκριμενοποιηθεί εκείνο το θεωρητικό πλαίσιο που συχνότερα συναντούμε στα διαβάσματά μας τα τελευταία χρόνια αλλά μόνο γενικόλογα. Το πλαίσιο με βάση το οποίο λειτουργούμε χρόνια τώρα, χωρίς την απαραίτητη θεωρητική ανάπτυξη και για το οποίο έχουν γραφεί αρκετά άρθρα και σημειώματα στο επίσημο περιοδικό της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. Ενώ φυσικά την αναπτυξιακή προσέγγιση στην εφαρμογή του θεσμού Σ-Π. Και για να αναδείξω τη σημασία της συζήτησης γύρω από το θέμα αυτό αξίζει εδώ να αναφέρω ότι με το νόμο 1566/85 προσδιορίζεται ο αναπτυξιακός χαρακτήρας του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Από την άλλη μεριά όμως η απουσία θεωρητικής συστηματοποίησης και η έλλειψη ενημέρωσης μόνο θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν την κατάρρηση της εφαρμογής του ΣΕΠ στην Α' και Β' τάξη των Γυμνασίων από το 1992.

Πέρα από το ζήτημα αυτό που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια, και πριν δώσω το λόγο στους εκλεκτούς προσκεκλημένους, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω α) Το υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το

Υπουργείο Πολιτισμού για την υποστήριξη που προσέφεραν, β) το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο για την παραχώρηση της ευρύχωρης αυτής αίθουσας και την οικονομική ενίσχυση, το Ιδιωτικό Ι.Ε.Κ. ΣΒΙΕ και την εταιρεία Εκδοτική ΑΛΦΑ με τους οδηγούς σπουδών *Μετά* για την οικονομική στήριξη και τέλος το Πανόραμα Παιδείας για την προσφορά ενός αναμνηστικού δώρου στους ομιλητές του Συνεδρίου.

Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω ειλικρινά τους συνεργάτες μου στο Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και την Οργανωτική Επιτροπή για την εντατική εργασία που πρόσφεραν πέρα από τις άλλες υποχρεώσεις τους ώστε να ολοκληρωθεί η προετοιμασία του Συνεδρίου. Δεν παραλείπω επίσης να ευχαριστήσω και άλλα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. που βοήθησαν, όπως πάντοτε ανυστερόβουλα, την προσπάθειά μας αυτή.

Εύχομαι σε όλους σας να περάσετε ένα ευχάριστο διήμερο γόνιμου επισημονικού προβληματισμού.

Σας ευχαριστώ
Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης.

2. Μήνυμα του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Αθήνα 24 Νοεμβρίου 1995

ΠΡΟΣ: Πρόεδρο Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού κ. Παναγιώτη Σαμοΐλη

Κύριε Πρόεδρε,

Λυπούμαι που δεν μπορώ να παραστώ στις εργασίες του διεθνούς συνεδρίου που οργανώνετε το Σάββατο και Κυριακή 25 και 26 Νοεμβρίου με θέμα «Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στην εποχή μας: Οριοθέτηση ενός Θεωρητικού Πλαισίου και Πρακτικές Εφαρμογές».

Το θέμα του συνεδρίου σας αφορά άμεσα την Εκπαίδευση και είμαι βέβαιος ότι οι εργασίες θα συμβάλουν στον εμπλουτισμό του προβληματισμού και των πορισμάτων σ' αυτό τον τομέα.

Στέλνω σε όλους τους συνέδρους τους θερμούς χαιρετισμούς μου και τις ευχές μου για κάθε επιτυχία στις εργασίες σας.

Με φιλικούς χαιρετισμούς
Γιώργος Α. Παπανδρέου

3. Χαιρετισμός του Προέδρου της Πολιτικής Άνοιξης

Ένα βασικό τμήμα του Τομέα Παιδείας, ο οποίος λειτουργεί στο πλαίσιο των προγραμμάτων της Πολιτικής Άνοιξης, σχετίζεται με τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΕΕΠ), αλλά και με τη Συμβουλευτική.

Παρακολουθούμε στενά και αναλύουμε σε βάθος τις εξελίξεις της σύγχρονης συγκυρίας και τις συνέπειές της. Η πολυπλοκότητα των εξελίξεων αυτών δεν επιτρέπει πλέον τον εφησυχασμό μας σε τρόπους αντιμετώπισης που στηρίζονται σε πρότυπα του παρελθόντος.

Η υπέρβαση, δεν υιοθετήθηκε αβασάνιστα από την Πολιτική Άνοιξη ως κούφιο σλόγκαν ή ως ένα αφαιρετικό «τοτέμ» το οποίο, εκμεταλλευόμενο την απογοήτευση κάποιων ανθρώπων από τα τεκταινόμενα αποσκοπεί να τους εγκλωβίσει στην ιδέα της εύκολης φυγής από τους περιορισμούς που θέτει το υπάρχον κοινωνικό-οικονομικό, ιστορικό πλαίσιο. Η υπέρβαση, αντίθετα, είναι για μας δυνατή μόνον όταν ξεκινάει κανείς από την αναγνώριση, την κριτική προσέγγιση και την αποδόμηση των υπαρχόντων κοινωνικών και πολιτισμικών όρων. Η αποδόμηση όμως αυτή είναι αναγκαίο να μην ακολουθείται από μια απαισιόδοξη, μοιρολατρική φιλολογία που οδηγεί στη στατικότητα, στην απαισιοδοξία και την αδράνεια, αλλά από σοβαρή προσπάθεια για αναδόμηση των όρων αυτών μέσα από θέσεις που αποσκοπούν στο μετασχηματισμό του αύριο, που στηρίζεται βεβαίως στη βαθιά γνώση του χτες και του σήμερα, αλλά δεν εγκλωβίζεται σ' αυτό.

Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής δεν είναι δυνατόν παρά να υιοθετούμε, αλλά και να επεξεργαζόμαστε αναπτυξιακά μοντέλα και προσεγγίσεις σε ό,τι αφορά γενικότερα κοινωνικο-οικονομικά και εκπαιδευτικά ζητήματα. Με ιδιαίτερη λοιπόν χαρά διαπιστώσαμε, διαβάζοντας το πρόγραμμά σας, ότι στο θεματικό κύκλο του Διεθνούς αυτού Συνεδρίου η έμφαση βρίσκεται στην ανάπτυξη και, πιστεύουμε, στην υπέρβαση των σημερινών δεδομένων με την προϋπόθεση που ανέφερα παραπάνω.

Στη σύντομη αυτή τοποθέτηση δεν είναι δυνατόν να αναφερθώ σε λεπτομέρειες ή στο περιεχόμενο συγκεκριμένων προγραμμάτων μας και δεν θα ήθελα καθόλου να αφαιρέσω πολύτιμο χρόνο από τις εργασίες σας. Θα ήθελα μόνο πολύ περιληπτικά να σας πω, σε απάντηση και της επιστολής / πρόσκλησης που μας απέστειλε η Ο.Ε. της ΕΛΕΣΥΠ και η οργανωτική επιτροπή του συνεδρίου, ότι θεωρούμε πως η αποτελεσματικότερη υλοποίηση των σκοπών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού – Αυτογνωσία, Πληροφόρηση, Λήψη Απόφασης και Μετάβαση – απαιτεί πράγματι πολιτική βούληση, όπως πολιτική βούληση απαιτεί και η υλοποίηση κάθε άλλου σημαντικού εκπαιδευτικού και κοινωνικού εγχειρήματος.

Επιγραμματικά λοιπόν μπορώ να πω ότι, ως προς το Σχολικό, αλλά και γενικότερα ως προς τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Ε-ΕΠ) αλλά και τη Συμβουλευτική, προγραμματίζουμε την υλοποίηση των παρακάτω δραστηριοτήτων:

- Στρατηγική επέκταση των υπηρεσιών Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και όχι περιορισμό τους μόνο στη Δευτεροβάθμια, όπως συμβαίνει σήμερα.
- Αρτιότερη και σύγχρονη οργάνωση των υπηρεσιών Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής μέσα, αλλά και έξω από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

- Ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων του ΣΕΠ, με τη θετική χρήση και της σύγχρονης τεχνολογίας.
- Ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων και άλλων μαθημάτων με τρόπο που αυτά να είναι εναρμονισμένα με τις ανάγκες που δημιουργεί η σύγχρονη συγκυρία και να προωθούν και βασικούς σκοπούς του ΣΕΠ τους οποίους θεωρούμε σκοπούς παιδείας.
- Ίδρυση κέντρων πληροφόρησης καθώς και παρατηρητηρίων που θα αποσκοπούν στην έγκαιρη εξέταση των τάσεων στην αγορά εργασίας.
- Ίδρυση φορέα ΕΕΠ σε εθνικό επίπεδο που θα αποσκοπεί στην αποτελεσματικότερη οργάνωση και το συντονισμό των υπηρεσιών του, καθώς και στην εκπόνηση προγραμμάτων και υλικού που θα προωθούν την επιτυχήστερη υλοποίηση των γενικών σκοπών και των ειδικότερων στόχων του, μέσα από διεπιστημονική προσέγγιση και με τη συνεργασία των κοινωνικών εταίρων που εμπλέκονται στο χώρο αυτό.
- Βελτίωση της προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και διοργάνωση προγραμμάτων για την επιμόρφωση και ανάπτυξη των ήδη εργαζομένων εκπαιδευτικών, με τρόπο που να τους βοηθά να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στον απαιτητικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στην εποχή μας.
- Οργάνωση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων στον ΕΕΠ και τη Συμβουλευτική. Ο προγραμματισμός μας αυτός βρίσκεται σε εξέλιξη. Η Πολιτική Ανοίξει είναι ανοιχτή στις εποικοδομητικές προτάσεις, αλλά και στη συνεργασία με όλους εκείνους τους κοινωνικούς εταίρους που ενδιαφέρονται ουσιαστικά για την προώθηση ζητημάτων που σχετίζονται με τον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό, τη Συμβουλευτική και την Παιδεία γενικότερα. Σας προσκαλεί λοιπόν με τη σειρά της σε μία γόνιμη συνεργασία μαζί της γιατί εκτός από την πολιτική βούληση απαιτείται και η βούληση των ανθρώπων εκείνων που γνωρίζουν καλά ένα θεσμό και μάχονται για την προώθηση των σκοπών του.

Αντώνης Σαμαράς

4. Χαιρετισμός του Αντιπροέδρου του Π.Ι.

Επιτρέψτε μου να χαιρετίσω το Συνέδριο εκ μέρους του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο οποίος δεν μπορεί να παραστεί προσωπικά και μου ζήτησε να τον αναπληρώσω, κάνοντας μια ιστορική ανασκόπηση της εμπλοκής του Π.Ι. και του προδρόμου του, του ΚΕΜΕ, με το θεσμό του Σχολικού - Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Όπως θα ενθυμείστε οι περισσότεροι, το πρώτο βήμα έγινε με το Ν. 309/76 που μεταξύ άλλων σημαντικών μεταρρυθμίσεων εισήγαγε το ΣΕΠ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως υποχρεωτικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος. Ο τότε πρόεδρος του ΚΕΜΕ, ο αείμνηστος Αλέξανδρος Καρανικόλας,

ανέθεσε στον επίσης αείμνηστο και αγαπητό μου φίλο, το Γιώργο Βάζο, την ανάπτυξη του θεσμού. Σημαντική συμμετοχή στο έργο αυτό είχε και ο τότε Αντιπρόεδρος του ΚΕΜΕ, τον οποίο με πολύ χαρά βλέπω σήμερα ανάμεσα στους συνέδρους, ο Τριαντάφυλλος Τριανταφύλλου. Στη συνέχεια ύστερα από μια περίπου δεκαετία πειραματικής εφαρμογής, αξιολόγησης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και στελεχών, με το Ν. 1566/85 θεσμοθετήθηκε το «αναπτυξιακό μοντέλο» για την εφαρμογή του ΣΕΠ και ο θεσμός εισήχθη στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου και του Λυκείου. Στο μεταξύ με την ίδρυση της ΕΛΕΣΥΠ καλύφθηκε και το μεγάλο κενό της επιστημονικής ένωσης, που είναι τόσο απαραίτητη για την ανάπτυξη και καθιέρωση του θεσμού, και που, όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια, η συμβολή της υπήρξε και συνεχίζει να είναι σημαντική στην τεκμηρίωση του θεσμού και στην επιστημονική ανάπτυξη νέων στελεχών.

Σήμερα, ύστερα από είκοσι χρόνια προσπάθειας η οποία έτυχε και θετικών αλλά και πολλών αρνητικών κριτικών, προσδοκούμε μια καλύτερη εξέλιξη αξιοποιώντας τη μεγάλη ευκαιρία που μας προσφέρεται μέσω του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Ήδη έχει κατατεθεί σχετικό Τεχνικό Δελτίο με προϋπολογισμό 6 δισεκατομμυρίων, που περιέχει προγράμματα: επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εκσυγχρονισμού αναλυτικών προγραμμάτων, σύνταξης νέων πληροφοριακών εκδόσεων κ.τ.λ.

Με αυτά τα λίγα χαιρετίζω την έναρξη των εργασιών του Συνεδρίου σας και παρακαλώ να μας κοινοποιήσετε τα πορίσματά σας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ώστε να αξιοποιηθούν κατάλληλα από τον τομέα ΣΕΠ στην προσπάθεια αναβάθμισης και βελτίωσης του θεσμού.

Σταμάτης Παλαιοκρασσάς

5. Χαιρετισμός της Επιστημονικής Υπευθύνου της Οργανωτικής Επιτροπής

Όπως δείχνει και ο τίτλος του σημερινού συνεδρίου, το Δ.Σ. της ΕΛΕΣΥΠ αποφάσισε να επιχειρήσει την οριοθέτηση του πλαισίου του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής. Ακόμη και ως όροι οι δύο αυτές έννοιες χρειάζονται εννοιολογικό ξεκαθάρισμα έτσι ώστε, στο βαθμό του δυνατού, να αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις και να οριοθετούνται οι προσδοκίες τόσο στο ευρύ κοινό όσο και σε ανθρώπους που ασχολούνται με την υλοποίηση των σκοπών τους.

Ένα δεύτερο σημείο το οποίο είναι σημαντικό να προσέξουμε είναι το γεγονός ότι στο συνέδριο αυτό δεν περιοριζόμαστε στην επιδίωξη της θεωρητικής παρουσίασης σημαντικών για τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική ζητημάτων, αλλά προχωρούμε και στην πρακτική εφαρμογή ορισμένων από αυτά. Αυτό δεν είναι βέβαια τυχαίο και δεν έχει ως στόχο την απλή παρουσίαση στους/στις συμμετέχοντες/ουσες ενδεικτικών τρόπων με τους οποί-

ους είναι δυνατόν να υλοποιούνται στην πράξη θέματα, σκοποί και στόχοι που θα παρουσιαστούν θεωρητικά την πρώτη μέρα του συνεδρίου.

Βασικός σκοπός της επιλογής θεωρητικών, αλλά και πρακτικών ζητημάτων στο πλαίσιο του συνεδρίου μας είναι επίσης η σχέση θεωρίας και πρακτικής. Η πρακτική δεν είναι απλά το πεδίο ελέγχου της θεωρίας, προσέγγιση που υποστηρίζεται στο πλαίσιο μιας τεχνοκρατικής λογικής. Είναι μάλλον το πεδίο όπου ο κριτικά σκεπτόμενος και ενημερωμένος επαγγελματίας παράγει γνώση μέσα από την ενασχόληση με το δύσκολο έργο του. Η γνώση δε αυτή παράγεται όταν, συνειδητοποιώντας την προσωπική του «τυπική» και/ή «άτυπη» θεωρία, ο επαγγελματίας αυτός προβαίνει όχι σε τυχαία δράση ή συμπεριφορά, αλλά όταν οι παρεμβάσεις του οργανώνονται και υλοποιούνται στρατηγικά με τη μορφή σχεδίου ενέργειάς έρευνας που στηρίζεται στην τεκμηριωμένη προσωπική του θεωρία. Με την έννοια αυτή λοιπόν η δράση μετασχηματίζεται σε «πράξη», με την Αριστοτελική έννοια του όρου: Δηλαδή πράξη με φρόνηση. Με την έννοια όμως αυτή η πράξη παράγει γνώση.

Δικαίωμα στην παραγωγή γνώσης δεν έχουν όμως μόνο όσοι συνήθως ασχολούνται με την παραγωγή θεωρίας, αλλά και όσοι ασχολούνται με την πρακτική πλευρά της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, ως προς το θέμα του συνεδρίου. Μέσα από την πρακτική παράγεται γνώση, την οποία κανείς δεν νομιμοποιείται να αντιμετωπίζει ρατσιστικά ως υποδεέστερη, αλλά ως γνώση και/ή θεωρία που αναδύεται από την κριτικά και με φρόνηση ενημερωμένη πράξη. Αυτός λοιπόν ήταν ένας βασικός επιπλέον λόγος για τον οποίο στο πρόγραμμα της σημερινής μας συνάντησης προσπαθήσαμε να συμπεριλάβουμε και τέτοιους εισηγητές.

Ένα ακόμη σημείο το οποίο θα επιθυμούσα να επισημάνω είναι το θέμα του χρόνου των εισηγήσεων και εκείνου που έχει προβλεφτεί για τοποθετήσεις και συζήτηση. Είναι πολύ δύσκολο να παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη άποψη, και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της σκοποθεσίας αυτού του συνεδρίου, σε 20 λεπτά της ώρας. Ο εισηγητής τολμάει και ρισκάρει στην ουσία να δημοσιοποιήσει στον άλλο, και να θέσει στη διάθεση της κριτικής του διεισδυτικής ματιάς, ένα σημαντικό μέρος του προσωπικού του κόσμου στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει μαζί του. Το αποτέλεσμα, ωστόσο, της προσπάθειας αυτής για επικοινωνία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από αυτόν τον άλλο που θα κάνει τη δική του κριτική ανάγνωση και θα παράγει ενεργά τα δικά του νοήματα. Επομένως, στην αμφίδρομη αυτή σχέση το αποτέλεσμα θα κριθεί από τη στάση και των δύο εμπλεκόμενων μερών της επικοινωνιακής σχέσης. Ελπίζουμε ότι η προσπάθεια για έκφραση θα συνοδεύεται από την προσεκτική, ενεργό ακρόαση και την κριτική συνδιαλλαγή. Είναι πολύ σημαντικό, λοιπόν, να εκφραστούν επίσης άνθρωποι από το ακροατήριο. Για το λόγο αυτό ο χρόνος της συζήτησης δεν πρέπει να περιοριστεί και θα γίνει κάθε δυνατή προσπάθεια για το σκοπό αυτό.

Τέλος, στο συνέδριο αυτό επιθυμούμε επίσης να τοποθετηθούμε όλοι/ες με συγκεκριμένες θέσεις και/ή προτάσεις. Τα προβλήματα, ιδιαίτερα στο χώρο του ΣΕΠ είναι γνωστά. Το να συζητήσουμε, επομένως, ακόμη μια φορά γι'

αυτά είναι ίσως θεραπευτικό γιατί θα μας αποφορτίσει από τη συσσωρευμένη —πιθανόν και από την απωθημένη— άρνηση και ενέργεια που βρίσκει διέξοδο με το λόγο. Είναι όμως πιο σημαντικό στη σημερινή συνάντηση να μην μετατραπεί ο χώρος αυτός σε αίθουσα ψυχοθεραπείας αυτής της μορφής, αλλά σε πεδίο γνήσιας και ώριμης συνδιαλλαγής, όπου εκφράζονται θέσεις και αντιθέσεις, τοποθετήσεις και παρεμβάσεις με απώτερο σκοπό τη σύνθεση, την ανάπτυξη και την προσφορά στην προώθηση τόσο του θεσμού του ΣΕΠ όσο και της Συμβουλευτικής.

Τελειώνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην επιτυχή οργάνωση του συνεδρίου αυτού και, ιδιαίτερα, τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής. Ας μου επιτραπεί επίσης στο σημείο αυτό να ευχαριστήσω τον κ. Τριαντάφυλλο Τριανταφύλλον ο οποίος, όπως ανέφερε και ο κ. Στ. Παλαιοκρασσάς, προώθησε σημαντικά το θεσμό του ΣΕΠ ως Αντιπρόεδρος του ΚΕΜΕ, και ο οποίος βρίσκεται σήμερα εδώ μαζί μας. Ευχαριστώ επίσης όσους/ες παρευρίσκεστε εδώ σήμερα και θα συμβάλλετε σημαντικά στην επιτυχή υλοποίηση των εργασιών του συνεδρίου.

Σας ευχαριστώ
Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

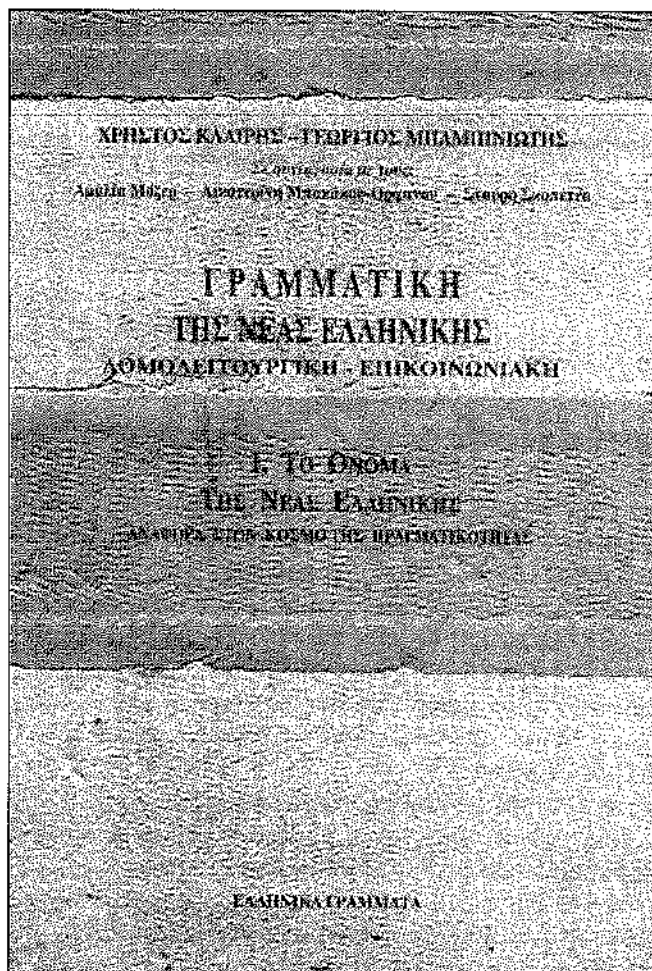
Συμπληρωματικό σημείωμα

Η οργανωτική επιτροπή του συνεδρίου, είχε αποστείλει επιστολή σε όλα τα πολιτικά κόμματα. Στην επιστολή αυτή τόνιζε την ιδιαίτερη σημασία του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στο σημερινό διαρκώς μεταβαλλόμενο και υπό την πιεστική τάση για παγκοσμιοποίηση διευρυνόμενο κόσμο. Τόνιζε επίσης το ρόλο της πολιτικής βούλησης και δέσμευσης για την επιτυχή υλοποίηση των σκοπών του ΣΕΠ και προσκαλούσε εκπροσώπους όλων των πολιτικών κομμάτων να χαιρετήσουν την έναρξη των εργασιών του συνεδρίου και να τοποθετηθούν σύντομα σχετικά με το θεσμό του ΣΕΠ.

Δυστυχώς, δεν ανταποκρίθηκαν όλα τα κόμματα πράγμα που, εν μέρει τουλάχιστον, δείχνει ακόμη μια φορά τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται ο ΣΕΠ από αρμόδιους φορείς και/ή εταίρους. Ανταποκρίθηκαν όμως θετικά η Πολιτική Άνοιξη και ο Συνασπισμός. Θεωρούμε μάλιστα σημαντικό ότι από την Πολιτική Άνοιξη ήρθε ο ίδιος ο Πρόεδρος του Κόμματος, ο Αντώνης Σαμαράς, τον οποίο ευχαριστούμε θερμά και του οποίου την τοποθέτηση δημοσιεύουμε. Ευχαριστούμε επίσης θερμά τον εκπρόσωπο του Συνασπισμού κ. Βανδώρο και εκφράζουμε τη λύπη μας που δεν μας άφησε αντίγραφο της τοποθέτησής του για να το δημοσιεύσουμε στα πρακτικά.

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

ΚΥΚΛΟΦΟΡΟΥΝ
από τις εκδόσεις
ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ «ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ»

ΕΚΔΟΣΕΙΣ: Ακαδημίας 88-7ος όρ., 106 78 Αθήνα
τηλ. 3302415, 3820612 - Fax 3836658

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΑ:

Γ. Γενναδίου 6, 106 78 Αθήνα, τηλ. 3817826, 3806661 - Fax 3836658
Στοά Ορφείας, Στοά Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 105 59 Αθήνα, τηλ. 3211246

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑΣ

*Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy**

**ΕΝΑ ΚΡΙΤΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΟΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ:
ΠΟΛΥΤΕΛΕΙΑ Ή ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ;**

Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζεται η ανάπτυξη ενός μοντέλου Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ε.Π.), που στηρίζεται σε μια κριτική, αναπτυξιακή προσέγγιση των τεσσάρων σκοπών: Αυτογνωσία, Πληροφόρηση, Λήψη Απόφασης και Μετάβαση. Η συγγραφέας, αντλώντας κυρίως από τη διδακτορική της διατριβή και από την πολύχρονη ερευνητική της εμπειρία στο θέμα αυτό τόσο σε επίπεδο έρευνας πεδίου (fieldwork) στο χώρο του σχολείου, όσο και σε βιβλιογραφικό επίπεδο, αναλύει το κριτικό, αναπτυξιακό μοντέλο που προτείνει. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζεται σε σχέση με το διαγνωστικό μοντέλο που συνήθως υπολανθάνει πίσω από τη θεωρία και, κυρίως, την πρακτική του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού.

Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο στόχο της Μετάβασης του Ε.Ε.Π. τόσο λόγω της επικαιρότητάς του στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από διαρκείς και ραγδαίες αλλαγές και από συσκόλουθες μεταβάσεις, όσο και λόγω των σημαντικών ψυχολογικών συνεπειών που επιφέρουν αυτές στην αυτοεκτίμηση του ατόμου και στη στάση του προς τον εαυτό του και τη ζωή γενικότερα. Στην εισήγηση υποστηρίζεται πως τη βάση για υγιείς μεταβάσεις όπως και για υπεύθυνες αποφάσεις αποτελεί, από τη μια μεριά, η αυτογνωσία του ατόμου με τη διάσταση που αυτή έχει στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου, και, από την άλλη, η πληροφόρηση με τη διάσταση όμως της Κριτικής Κοινωνικής Ενημέρωσης που της δίνει η συγγραφέας. Η Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση, που αναλύεται επίσης στην εισήγηση αυτή, συνδέεται διαλεκτικά με την αυτογνωσία όπως ερευνητικά έχει διαπιστώσει η εισηγήτρια.

*Chrysoula Kosmidou-Hardy**

**A CRITICAL, DEVELOPMENTAL MODEL FOR CAREERS
EDUCATION AND GUIDANCE: LUXURY OR NECESSITY?**

The paper presents the development of a model for Careers Education and Guidance (C.E.G.) based on a critical, developmental approach to the four aims of C.E.G: Self awareness, Information, Decision Making and Transition. The writer, drawing mainly from her doctoral thesis, as well as from her extensive research experience in this area, both at the level of fieldwork and that of research in the relevant literature, analyzes the critical, developmental model, which she presents in relation – and contrast – to the diagnostic model usually supporting the common theory and practice of C.E.G.

In the context of this critical, developmental model, emphasis is given to the aim of Transition both, because of its particular timeliness in our current era which is characterized by continuous and rapid changes and consequent transitions, as well as because of the signifi-

* Η Χ. Κ.-Η. είναι Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Southampton με ειδίκευση στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική (Hertfordshire University), καθώς και στην Επικοινωνία και την Κριτική ανάγνωση της πληροφορίας (Southampton University). *Επικοινωνία:* Σωύρου 52, 113 62 Κηφισή. Τηλ. 8234354.

cant psychological consequences these transitions have on the individual's self-esteem and on her/his attitude towards herself or himself and towards life in general. The writer suggests that the base for healthy transitions, as well as for responsible decisions is, on the one hand, the individual's self awareness regarded in the context of a critical, developmental C.E.G. model and, on the other, Information, with the dimension of *Critical Social Awareness* which is dialectically related to Self awareness and which is also analyzed in the paper.

A. Εισαγωγή

Θεωρούμε χρήσιμο κατ' αρχήν να επισημάνουμε ότι το μοντέλο που παρουσιάζεται περιληπτικά παρακάτω σχεδιάστηκε από τη συγγραφέα ύστερα από κριτική, διεπιστημονική θεώρηση του ΕΕΠ και του ΣΕΠ ειδικότερα και υλοποιήθηκε πειραματικά στο πλαίσιο του ερευνητικού της έργου για την ανάπτυξη της Διδακτορικής της Διατριβής. (βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1996β).

Σε επιστημολογικό πεδίο, οι κύριες αφητηρίες στις οποίες στηρίζεται το μοντέλο είναι: Θεωρίες της Συμβουλευτικής και της Επαγγελματικής Διαπαιδαγώγησης, η Επικοινωνία και, ιδιαίτερα, η Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education) και η σημειολογία, η Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φραγκφούρτης – και ιδιαίτερα οι θέσεις του Habermas –, καθώς και θέσεις σημαντικών, κυρίως μοντέρνων και μεταμοντέρνων φιλοσόφων.

Ζούμε σε εποχή που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα, ρευστότητα και ραγδαίες αλλαγές. Η ταχύτητα με την οποία συμβαίνουν αυτές οι αλλαγές δεν επιτρέπει την πρόβλεψή τους. Το μέλλον δείχνει να έρχεται καταπάνω μας πριν καλά καλά προλάβουμε να ετοιμαστούμε γι' αυτό και μας αιφνιδιάζει. Αιτία του αιφνιδιασμού μας είναι η γενικότερη τάση να ασκούμε έλεγχο στο περιβάλλον μας και μάλιστα με βάση πρότυπα το παρελθόντος. Αυτή η τάση έχει ως αποτέλεσμα την απογοήτευση, όταν διαπιστώνουμε ότι δεν είναι εύκολο ή

δυνατό να ασκήσουμε τέτοιο έλεγχο.

Στο δικό μας πολιτισμικό κύκλο έχουμε πράγματι μάθει να θέλουμε να επιβάλλουμε τάξη στην αβεβαιότητα και στο άγνωστο, χρησιμοποιώντας πρότυπα του παρελθόντος. Επειδή το παρελθόν είναι γνωστό και οικείο μας κάνει να νιώθουμε ασφαλείς. Ωστόσο, η τάση να περιμένουμε το μέλλον στηριζόμενοι σε πρότυπα του παρελθόντος μάλλον δεν βοηθάει, αφού το μέλλον δεν φαίνεται να είναι μια ιστορία που επαναλαμβάνεται, αλλά αντίθετα ένα σενάριο, οι εκδοχές του οποίου δημιουργούν συχνά αυτό που ο Toffler¹ έχει αποκαλέσει «shock».

Ο σημερινός άνθρωπος είναι γενικά κλειστός στις αλλαγές και φοβάται το άνοιγμα προς το καινούργιο, προς το «άλλο» (άλλους ανθρώπους), ή «Άλλο»² (κουλτούρες, γλώσσες, θρησκείες). Η διαπίστωση αυτή φαίνεται καθαρά όλο και περισσότερο στο σημερινό κόσμο των πολλαπλών και σύνθετων μεταβάσεων τόσο σε ζητήματα που αφορούν τη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη σε ατομικό επίπεδο, όσο και τη μετάβαση από το εθνικό «εγώ» στο οικουμενικό «εμείς» στο πλαίσιο της τάσης για παγκοσμιοποίηση (globalization) όπου διαπιστώνεται ότι κάθε λαός κλείνεται στενά στο δικό του «εγώ»³. Έχουμε μάθει να ζούμε απομονωμένοι, ι-

1. Στο αντίστοιχο βιβλίο του: Future Shock.

2. Βλ. Lacan, 1987.

3. Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1993, 1994α.

καινοποιημένοι (;) από την ασφάλεια της ρουτίνας, του γνωστού και του καθιερωμένου.

Ωστόσο, αν εξετάσει κανείς τις σημερινές εξελίξεις σε διάφορα επίπεδα — για παράδειγμα, στον κόσμο των φυσικών φαινομένων και στις σύγχρονες ανακαλύψεις από τον κόσμο των θετικών επιστημών, της σύγχρονης Ιατρικής, καθώς και στον κόσμο των ψυχικών φαινομένων και στις εξελίξεις της σύγχρονης Ψυχολογίας — διαπιστώνει ότι μια νέα αντίληψη για τα φαινόμενα και τη ζωή αναδύεται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Αυτή είναι η κίνηση προς τη θεώρηση του όλου και όχι προς την αποσπασματική ενατένιση των επιμέρους στοιχείων του. Και είναι μια κίνηση που τείνει προς τη σύνθεση, προς τη συνένωση, προς τη συλλογικότητα, προς το «εμείς», από το «εγώ», από τον ατομικισμό, την αποσπασματικότητα και την αποξένωση.

Ζούμε πράγματι σε εποχή γεμάτη αντιφάσεις. Έτσι από τη μια μεριά επιχειρείται η συγκρότηση όλο και μεγαλύτερων υπερεθνικών συνόλων και από την άλλη παρατηρείται αναζωπύρωση των εθνικιστικών τάσεων. Άποψή μας είναι ότι, στο πλαίσιο μιας γενικότερης τάσης για σύνθεση και συνένωση, η αντίσταση δεν οδηγεί σε λύση και δεν είναι βιώσιμη, ιδίως όταν η τάση αυτή προωθείται από ισχυρότερους εταίρους. Σήμερα, η έννοια κλειδί για την κατάλληλη προετοιμασία και την αναμονή του μέλλοντος φαίνεται πως είναι η *ευελιξία* που πρέπει να αναπτύξουν τα άτομα, αλλά και οι στενότερες και ευρύτερες κοινότητες. Η ευελιξία οδηγεί σε θετική αντιμετώπιση των

αλλαγών και σε υγιή προσαρμοστικότητα χωρίς τρόμο για το άγνωστο. Σύμφωνα μάλιστα με τον Άγγλο φιλόσοφο Alfred North Whitehead, το μέλλον *πρέπει* να παραμείνει τρομακτικό και οποιεσδήποτε δομές επινοούνται από μια κουλτούρα στην επιδίωξή της να αναβάλλει την ανησυχία για το τρομακτικό άγνωστο, καταστρέφουν ακριβώς την ίδια αυτή κουλτούρα.

Στο πλαίσιο της «κουλτούρας» του Σχολικού (και γενικότερα του Εκπαιδευτικού) Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ ή ΕΕΠ), το «τρομακτικό» άγνωστο είναι, βεβαίως, ο κόσμος των επαγγελμάτων. Οι συνεχείς και απρόβλεπτες αλλαγές στην επιστήμη και στην τεχνολογία επιφέρουν αντίστοιχες μεταβολές στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, ενώ οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές με τη συνακόλουθη διαφοροποίηση του χάρτη της Ευρώπης και του κόσμου γενικότερα καθώς και την αυξανόμενη κινητικότητα των εργαζομένων στο Ευρωπαϊκό και ευρύτερο οικονομικό «χωριό», έχουν και θα έχουν επιπτώσεις τόσο στην οικονομική και εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται αυτή. Στο πλαίσιο τέτοιων αλλαγών και ανακατατάξεων οι προβλέψεις γίνονται επισφαλείς και οι διαγνώσεις που στηρίζονται στο σήμερα και στο χθες πολύ λίγο βοηθούν στο «ταίριασμα» με το αύριο. Αν λάβουμε υπόψη την παραπάνω προβληματική, γίνεται πιστεύουμε σαφές ότι ένα μοντέλο παιδείας γενικότερα και ΣΕΠ (ή ΕΕΠ) ειδικότερα, το οποίο στηρίζεται στη διάγνωση επι-δόσεων και πτυχών

του ατόμου για να τις ταιριάζει με το μωσαϊκό της αγοράς εργασίας, ιδιαίτερα μάλιστα όταν το μωσαϊκό αυτό μετατρέπεται διαρκώς σε πολύπλοκο και ρευστό puzzle, μάλλον είναι ατυχές και άκαιρο.

Β. Ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρουμε ότι η προσέγγιση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού που υιοθετήθηκε στη χώρα μας από τις αρχές της δεκαετίας του '80 είναι δυνάμει αναπτυξιακή, όπως φαίνεται από τα αναλυτικά του προγράμματα. Και λέμε «δυνάμει», γιατί σε θεωρητικό επίπεδο δεν αναλύθηκαν με λεπτομέρεια οι σκοποί αυτοί και, βεβαίως, δεν εξελίχθηκαν, αφού δεν εξελίχθηκαν και τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία, αντί να αναπτύσσονται και να ανανεώνονται, φαίνεται ότι ακολουθούν

μια καπνύσα πορεία προς τη συρρίκνωση με αποκορύφωμα την ταχυδακτυλουργική «απο-βολή» τους από το σχολικό πρόγραμμα των κρίσιμων τάξεων της Α' και Β' Γυμνασίου. Ταυτόχρονα, η παράλληλη απουσία συστηματικής και σε βάθος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ΣΕΠ, καθώς και η έλλειψη πλούσιας βιβλιογραφίας – σε θεωρητικό και ιδίως σε πρακτικό επίπεδο – δεν βοήθησε στο θεωρητικό και ιδεολογικό ξεκαθάρισμα του όλου συστήματος του ΣΕΠ στη χώρα μας. Παρακάτω λοιπόν θα αναλύσουμε σύντομα τους σκοπούς του ΣΕΠ (Αυτογνωσία, Πληροφόρηση, Λήψη Απόφασης και Μετάβαση) και θα παρουσιάσουμε βασικά τους χαρακτηριστικά υπό το πρίσμα δύο βασικών μοντέλων για να γίνει σαφέστερη η διαφορά ανάμεσα στα δύο.

1. Κριτική Αυτογνωσία

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 1., ενώ στο πλαίσιο του διαγνωστικού

Πίνακας αρ. 1: Αυτογνωσία

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΚΡΙΤΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
Χαρακτηριστικά – Επισήμανση - Χαρτογράφηση πτυχών εαυτού – Έλλειψη προβληματισμού για το σχηματισμό τους – Απουσία διαδικασιών ανάπτυξης – Εξουσία στο σύμβουλο (ή καθηγητή) ΣΕΠ – Έμφαση στο status του συμβούλου – Έμφαση στα εργαλεία (π.χ. τεστ) και στην «επιστημονικότητά τους» – Συμβουλευτικό - Δασκαλοκεντρικό – Συντηρητικό – Αναπαραγωγικό – Ιδεολογικά / κοινωνικά μη κριτικό	Χαρακτηριστικά – Επισήμανση πτυχών του εαυτού – Προβληματισμός για το σχηματισμό των πτυχών του εαυτού – Έμφαση στις διαδικασίες ανάπτυξης – Προσπάθεια για επικοινωνία και αποφυγή σχέσεων εξουσίας – Έμφαση στο status του μαθητή - πελάτη – Χρησιμοποίηση εργαλείων (π.χ. τεστ) ως μέσων και όχι ως αυτοσκοπόν – Προσωποκεντρικό - Μαθητοκεντρικό – Προοδευτικό – Μετασχηματιστικό – Ιδεολογικά / κοινωνικά κριτικό

μοντέλου αυτογνωσία σημαίνει διερευνήση, «χαρτογράφηση» των πτυχών του εαυτού μέσα από διαγνωστικά εργαλεία (τεστ, ερωτηματολόγια κ.τ.λ.) και αποδοχή αυτών των πτυχών απροβλημάτιστα, στο πλαίσιο ενός αναπτυξιακού μοντέλου το στάδιο της αρχικής διερευνήσης ακολουθεί η προβληματοποίηση⁴ των πτυχών του εαυτού (π.χ. «πώς αναπτύσσονται τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες;», «γιατί ανέπτυξα αυτά τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις κ.τ.λ. και όχι και κάποιες άλλες;», «πόσο «φυσικές», ή «έμφυτες» είναι οι δικές μου ικανότητες;») και στη συνέχεια η ενθάρρυνση και η υποστήριξη των μαθητών⁵ να επιδιώξουν να αναπτύξουν περισσότερο το δυναμικό που διαθέτουν και που συνήθως δεν συνειδητοποιούν. Το άτομο δηλαδή εδώ δεν θεωρείται ον στατικό, αλλά δυναμικό και ενεργό το οποίο, όταν αναλύσει κριτικά τους παράγοντες που επέδρασαν στη διαμόρφωσή του και πιστέψει στον εαυτό του, τότε είναι σε θέση να προχωρήσει πολύ πιο πέρα από την κορυφή του παγόβουνου που δείχνουν κάποια διαγνωστικά εργαλεία, τα οποία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού. Με την έννοια αυτή, λοιπόν, το αναπτυξιακό αυτό μοντέλο, όχι απλώς δεν εγκλωβίζει το άτομο σε μια στατικότητα, υποβοηθώντας και αναπαράγοντας με τον τρόπο αυτό κάποιες κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες συ-

χνά βάζουν φραγμό στην ανάπτυξή του, αλλά, προβληματοποιώντας την κυρίαρχη ιδεολογία γενικότερα καθώς και τις συνθήκες και τους παράγοντες που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξή του, βοηθάει αποφασιστικά στο ξεδίπλωμα και στο μετασχηματισμό του δυναμικού του σε μια πορεία ανάπτυξης, προόδου και κριτικής αυτογνωσίας.

Αυτή η πορεία ανάπτυξης και προόδου είναι βεβαίως απαραίτητο να υποβοηθείται από την όλη μαθησιακή-διδασκτική διαδικασία που χρειάζεται να θεωρηθεί ως μια πλούσια επικοινωνιακή, διυποκειμενική σχέση, στην οποία επιδιώκεται ο γνήσιος, ορίζοντιος διάλογος, αποφεύγονται οι σχέσεις εξουσίας και τη γνώση ή την («εξ αποκαλύψεως;») αλήθεια δεν την κατέχει ο δάσκαλος. Αντίθετα, επίκεντρο είναι ο μαθητής και η δική του «αλήθεια», όπως και η υποβοήθησή του να διερευνήσει τον εσωτερικό του κόσμο και να αρχίσει μια διαδικασία ανάπτυξης του δυναμικού του σ' ένα κλίμα αποδοχής και ζεστασίας. Στην πορεία αυτή μπορεί να γίνει θετική χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας (ερωτηματολόγια, τεστ κτλ. με ειδικό λογισμικό), αλλά τα εργαλεία αυτά δεν μυθοποιούνται και δεν χρησιμοποιούνται ως «πατερίτσες» (βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1996β) της απουσίας θεωρητικής ενημέρωσης, πρακτικής άσκησης, προσωπικής ανάπτυξης και, ως εκ τούτου, της έλλειψης ευαισθησίας

4. Ο όρος προβληματοποίηση (problematization) στη διεθνή βιβλιογραφία σημαίνει τη μη αποδοχή κάποιου θέματος ως εξερχής δεδομένου και φυσικού, αλλά αντίθετα τη θεώρησή του ως ενός είδους προβλήματος που χρειάζεται εξέταση και συστηματική ανάλυση σε βάθος πριν το δεχθούμε ως αληθινό ή φυσικό.

5. Όπως και άλλων ατόμων, και μάλιστα εκείνων που ανήκουν σε κατηγορίες που χρειάζονται ιδιαίτερη στήριξη, π.χ. γυναίκες, άνεργοι, φυλακισμένοι, άτομα από πολιτισμικές μειονότητες, άτομα με ειδικές ανάγκες.

εκμέρους του/της συμβούλου στο σοβαρό έργο του/της. Χρησιμοποιούνται αντίθετα όχι ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσα που θα τον/την βοηθούν να κερδίζει χρόνο — κυρίως στη φάση της εξερεύνησης — και να δίνει κάποια ερεθίσματα για τον περαιτέρω προβληματισμό και τη γενικότερη πορεία που πρέπει να ακολουθεί τη χρήση της.

2. Η Πληροφόρηση ως Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση

Ως προς το στόχο της Πληροφόρησης (βλ. πίνακα 2), αναλύεται το μοντέλο επικοινωνίας που βρίσκεται πίσω από την πληροφόρηση και υιοθετείται ένα κριτικό επικοινωνιακό μοντέλο⁶. Στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου δηλαδή, η επικοινωνία δεν θεωρείται ως γραμμική και απλοϊκή διαδικασία στο ένα άκρο της οποίας βρίσκεται ο ενεργός πομπός και στο άλλο ο παθητικός δέκτης και η πληροφορία δεν είναι κάτι που ο Α «πακατεύρει» και στέλνει στον Β.

Αντίθετα, η επικοινωνία θεωρείται ως μια πολύπλοκη δομημένη σχέση και η πληροφορία ένα στοιχείο στη σχέση αυτή, της οποίας τα άλλα στοιχεία είναι:

Α. Η *εξωτερική πραγματικότητα* μέσα στην οποία συντελείται η επικοινωνιακή διαδικασία ή σχέση.

Η πραγματικότητα αυτή καθορίζει και σε μεγάλο βαθμό τις αξίες, τα στερεότυπα και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τον κόσμο και τα πληροφοριακά κείμενα.

Β. Το δεύτερο στοιχείο σ' αυτή τη δομημένη σχέση είναι το *ίδιο το άτομο* που λαμβάνει την πληροφορία και τη διαβάζει ενεργά μέσα από το πρίσμα των αξιών, των πεποιθήσεων και των στερεοτύπων του. Το άτομο λοιπόν δεν είναι ο παθητικός δέκτης του γραμμικού μοντέλου της επικοινωνίας, αλλά ο ενεργός αναγνώστης⁷ πληροφοριακών κειμένων που παράγει τα δικά του νοήματα σχετικά με τα κείμενα αυτά, ανάλογα και με την κοινωνική του θέση, το μορφωτικό του επίπεδο και το ποιος αισθάνεται ότι είναι γενικότερα.

Επιπλέον, στο πλαίσιο ενός αναπτυξιακού μοντέλου, επισημαίνεται το θέμα της πληθώρας των πηγών πληροφόρησης, του ελέγχου, της ιδιοκτησίας⁸ (ownership) και της εξουσίας των πληροφορούντων, καθώς και της πρόσβασης που είναι δυνατόν να έχει κανείς προς τις πηγές. Αυτή η επισημάνση πρέπει να ακολουθείται, ωστόσο, από μεθόδους που θα αποσκοπούν στην υποβοήθηση του ατόμου να αναπτύξει ρόλο ε-

6. Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 1996.

7. Κατά τον Parkin (1972) υπάρχουν τρία βασικά συστήματα εννοιών με τα οποία το άτομο ερμηνεύει ή ανταποκρίνεται στον τρόπο με τον οποίο αναλαμβάνεται τη θέση του στην κοινωνία. Αυτά είναι: το «κυρίαρχο» (dominant), το «δευτερεύον» (subordinate) και το ριζοσπαστικό (radical). Κατά τον Stuart Hall (1973) οι τρόποι αυτοί αντιστοιχούν με εκείνους σύμφωνα με τους οποίους αποκωδικοποιούνται τα μηνύματα των ΜΜΕ. Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1996α.

8. Όπως επισημαίνει ο Masterman (1985) σχετικά με το θέμα αυτό, υπάρχει μια αναντίρρηση συγκέντρωση ιδιοκτησίας, με τη συναικόλουθη συγκέντρωση της εξουσίας στα χέρια λίγων ιδιοκτητών κι αυτό ισχύει περισσότερο για τη βιομηχανία των εφημερίδων. Επιπλέον, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας και το γεγονός ότι, ιδιαίτερα οι ιδιοκτήτες μέσων μαζικής ενημέρωσης, έχουν επεκτείνει την ιδιοκτησία τους και στο χώρο άλλων βιομηχανιών.

Πίνακας αρ. 2: Πληροφόρηση ή Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση;

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΚΡΙΤΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
Χαρακτηριστικά – Εφαρμογή γραμμικού μοντέλου στην επικοινωνία [πηγή → πομπός → αποστολή σήματος → θόρυβος → λήψη → δέκτης → προορισμός] – Έμφαση στον πομπό και στην κωδικοποίηση του μηνύματος – Παθητικός ρόλος του δέκτη – Παθητική αναμονή και αποδοχή πληροφοριών από πηγές – Θεώρηση της πληροφορίας μόνον ως κοινωνικού αγαθού – Ακριτή αποδοχή πληροφοριών – Στατική Πληροφόρηση (;)	Χαρακτηριστικά – Η επικοινωνία θεωρείται ως «κοινωνική συνδιαλλαγή μέσα από μηνύματα» και γίνεται χρήση της σημειωτικής ανάλυσης⁹ στην προσέγγιση της πληροφορίας – Έμφαση στο κείμενο¹⁰ και στην ανάγνωσή του – Ενεργός ρόλος του αναγνώστη¹¹ - παραγωγού νοημάτων – Ενεργός αναζήτηση πηγών πληροφόρησης, συνειδητοποίηση του προβλήματος πρόσβασης, διεκδίκηση πληροφοριών – Θεώρηση / εξέταση της πληροφορίας και ως καταναλωτικού προϊόντος – Κριτική ανάγνωση των πληροφοριακών κειμένων – Ενεργός Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση

νεργό προς την αναζήτηση των πηγών αυτών, διεκδίκησης του δικαιώματός του στην πληροφόρηση και κριτικής ανάγνωσης του κειμένου τους¹². Θα θέλαμε δε να τονίσουμε το γεγονός ότι η πληροφόρηση του ατόμου δεν θα πρέπει να είναι στενή, αλλά να καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα των κοινωνικών δρώμενων έτσι ώστε να λειτουργεί ως ερέθισμα για

περισσότερους προσανατολισμούς, να βοηθάει το άτομο να προσδιορίζει περισσότερες εναλλακτικές δυνατότητες και να το οδηγεί σε πιο ευέλικτες αποφάσεις ζωής μέσα από την ενημέρωσή του σχετικά με τις εξελίξεις και τις τάσεις που διαγράφονται τόσο για την αγορά εργασίας όσο και για την ευρύτερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση¹³. Έτσι, στο

9. Σημειωτική ανάλυση –ή σημειολογία– είναι η επιστήμη που ασχολείται με τη μελέτη των στοιχείων που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, ασχολείται με τη μελέτη: α) των σημμάτων (λεκτικών, εικονικών κ.τ.λ.), β) των κωδίκων, στους οποίους οργανώνονται τα σήματα και γ) της κουλτούρας, στο πλαίσιο της οποίας λειτουργούν τα σήματα και οι κώδικες.

10. Επειδή κανένα εικονικό ή οπτικό κείμενο δεν χρησιμοποιείται ανεξάρτητα από τη γλώσσα, ο όρος «κείμενο», χρησιμοποιείται για ένα ευρύτερο είδος κειμένων όπως, π.χ. η φωτογραφία, η διαφήμιση, η τηλεόραση και τα περιοδικά. Βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 1995γ.

11. Στη σημειολογία προτιμάται ο όρος «αναγνώστης» (ακόμη και για ένα έργο τέχνης, μια φωτογραφία, ένα πρόσωπο κ.τ.λ.) από τον όρο «δέκτης», γιατί έτσι δίνεται μεγαλύτερος βαθμός ελευθερίας και δυνατότητα δραστηριοποίησης του ανθρώπου που παίρνει το μήνυμα ή την πληροφορία, αλλά και γιατί η ανάγνωση είναι κάτι που μαθαίνουμε. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο «διαβάζουμε» μια πληροφορία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχή μας σε διάφορες πολιτισμικές ομάδες και από τις πολιτισμικές μας εμπειρίες. Ο αναγνώστης δημιουργεί –παράγει νοήματα δικά του μέσα από τις πληροφορίες που παίρνει, σύμφωνα και με την εμπειρία του, τις στάσεις του και τα συναισθήματά του. (Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. και Fiske (1982/1992), Κοσμίδου-Hardy (1996).

12. Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου-Hardy, 1996α.

Πίνακας αρ. 3: Λήψη Απόφασης

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΚΡΙΤΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
Χαρακτηριστικά – Αποφάσεις στενού εκ/κού και επαγγελματικού προσανατολισμού – Έλλειψη προβληματισμού σχετικά με τις πηγές επίδρασης στην απόφαση – Έμφαση στο βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό – Στατικότητα και ακαμψία αποφάσεων – Λήψη αποφάσεων με μηχανιστικό συνδυασμό στοιχείων (εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος)	Χαρακτηριστικά – Αποφάσεις ευρύτερου εκ/κού και επαγγελματικού προσανατολισμού – Προβληματοποίηση των αποφάσεων και των παραγόντων επίδρασης (ψυχολογικών, κοινωνικών κ.τ.λ.) – Βραχυπρόθεσμος, αλλά και μακροπρόθεσμος προγραμματισμός – Ευελιξία και δημιουργική χρήση της φαντασίας στη λήψη αποφάσεων – Λήψη αποφάσεων με ενέλικτο συνδυασμό στοιχείων εαυτού και περιβάλλοντος

πλαίσιο του αναπτυξιακού αυτού μοντέλου αρμόζει περισσότερο ο όρος «Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση» από τον όρο «Πληροφόρηση».

3. Λήψη Απόφασης

Ως προς τη λήψη αποφάσεων, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 3, στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου ο νέος άνθρωπος υποβοηθείται να προβληματοποιήσει τους παράγοντες που επιδρούν ενδεχομένως στη διαμόρφωση των αποφάσεών του (αξίες, στερότυπα, προκαταλήψεις, οικογένεια, ΜΜΕ κ.τ.λ.), να συνειδητοποιήσει και να αναλύσει τους παράγοντες της κοινωνικο-οικονομικής συγκυρίας που οριοθετούν τις αποφάσεις του, να φροντίσει να έχει εναλλακτικές λύσεις για την περίπτωση που δεν μπορέσει να υλοποιήσει την πρώτη του

επιλογή, να προσπαθήσει να ετοιμαστεί με ευελιξία για μια σειρά σχετικών μεταξύ τους επαγγελματίων και όχι για το πρώτο και μόνο επάγγελμα, όπως συμβαίνει συνήθως, και να συσχετίσει με φαντασία και δημιουργικότητα διάφορες πτυχές του εαυτού του, διάφορες σπουδές και επαγγέλματα μεταξύ τους, καθώς και τους δύο αυτούς παράγοντες (εαυτό και περιβάλλον), έτσι ώστε οι αποφάσεις του να έχουν περισσότερες πιθανότητες υλοποίησης, καθώς και τις, κατά το δυνατόν, επιθυμητές συνέπειες¹⁴. Στο πλαίσιο λοιπόν ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου μας ενδιαφέρει η προετοιμασία του ανθρώπου για συγχρονισμό με το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον του και είναι σωστότερο να μιλούμε για *προσανατολισμό σταδιοδρομίας*, αφού είναι πιθανότερο να ασχολή-

13. Ο O'Toole (1982), με αφορμή τις απόρριπτες αυτές εξελίξεις, υποστηρίζει, ότι για τον αποτελεσματικότερο προσανατολισμό του στο σημερινό μεταβαλλόμενο κόσμο, το άτομο πρέπει να αναπτύξει ρόλο «μελλοντολόγου» ο οποίος θα προετοιμάζεται για το μέλλον στηριγμένος στις τάσεις του παρόντος.

14. Η λήψη αποφάσεων με τρόπο οργανωμένο και στρατηγικό δεν εγγυάται απόλυτα τις επιθυμητές συνέπειες, αλλά τις προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό.

θούμε με μια σειρά επαγγελματιών (επαγγελματιών σταδίων) στη ζωή μας, και όχι για επαγγελματικό προσανατολισμό που υπονοεί την προετοιμασία για την πρώτη επαγγελματική απόφαση μόνο.

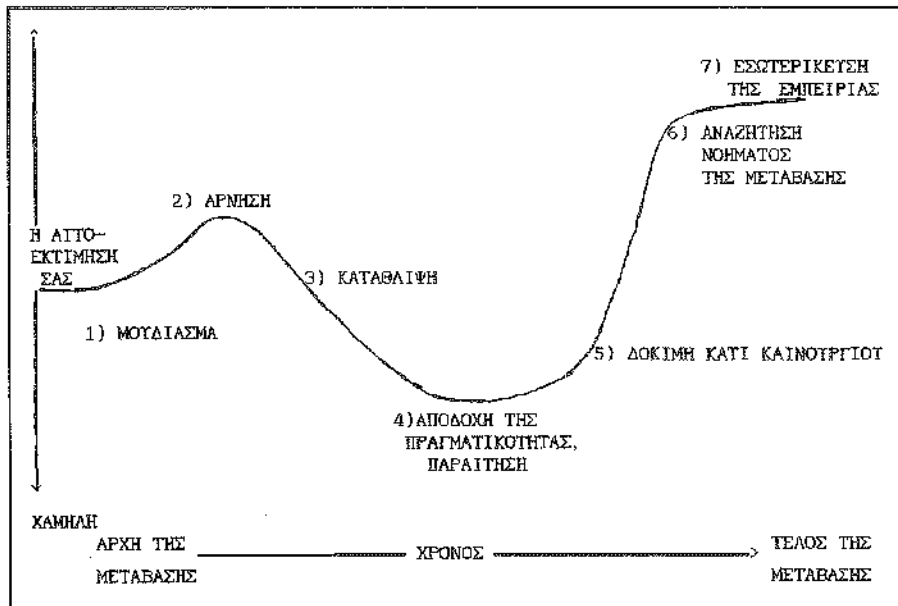
4. Μετάβαση

Τέλος, όπως φαίνεται και από το σχετικό πίνακα (αφ. 4), στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου και ο σκοπός της μετάβασης, όπως όλοι οι προηγούμενοι σκοποί του ΣΕΠ (και του ΕΕΠ γενικότερα), εμπεριέχει στοιχεία και διαδικασίες αυτογνωσίας. Η μετάβαση δηλαδή δεν είναι μια απλή διαδικασία και, όπως φαίνεται στο σχήμα αφ. 1 που ακολουθεί, έχει άμεση σχέση με την

αυτοεκτίμηση, όπως και με την αυτοαντίληψή μας.

Όπως ήδη αναφέραμε και στην αρχή της εισήγησης αυτής, ο άνθρωπος φαίνεται να έχει την τάση να αντιστέκεται στην αλλαγή και στο καινούργιο, να κλείνεται στο γνωστό και στο καθιερωμένο, σε μια προσπάθειά του να διατηρήσει την ομοιοστασή του στο επίπεδο εκείνο που ήδη γνωρίζει και που, επομένως, δεν του δημιουργεί αίσθηση απειλής. Όταν λοιπόν αναγκαστεί εκ των πραγμάτων να μεταβεί, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει¹⁵, περνάει συνήθως από τα εξής στάδια που φαίνονται στο σχήμα 2. που ακολουθεί: Πρώτον, αισθάνεται ένα μούδιασμα που του φέρνει το σοκ της αλλαγής από κάτι γνωστό σε κάτι άγνωστο. Δεύτε-

Σχήμα αφ. 1: Αλλαγές στην αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια μεταβάσεων



Πηγή: Προσαρμογή από τους Hopson και Adams (1977)

15. Βλέπε σχετικά Hopson και Adams, 1977.

ρον, έχει μια αρνητική στάση να μεταβεί στο καινούργιο και μια διάθεση να παραμείνει στο παλιό. Στο στάδιο αυτό νιώθει προσωρινά να ανεβαίνει λιγάκι η αυτοεκτίμησή του καθώς πιστεύει ότι έχει δίκιο που αρνείται την αλλαγή, ότι είναι «εντάξει» κι εκεί που βρίσκεται ή, σύμφωνα με άλλα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί ανάλογα και με τους μηχανισμούς άμυνας που ενεργοποιούνται μπροστά στην απειλή της μετάβασης προς το άγνωστο. *Τρίτον*, αισθάνεται κατάθλιψη και η αυτοεκτίμησή του πέφτει όταν συνειδητοποιεί ότι η αλλαγή είναι αναπόφευκτη, ενώ σιγά - σιγά περνάει στο *τέταρτο* στάδιο καθώς

πέφτουν οι άμυνές του και αφήνεται στην πορεία των γεγονότων με μια διάθεση παραίτησης και, επομένως, η αυτοεκτίμησή του πέφτει περισσότερο, ενώ η αυτοαντίληψή του τείνει να γίνεται περισσότερο αρνητική. Στη συνέχεια, αναγκάζεται να δοκιμάσει το καινούργιο — *πέμπτο* στάδιο — και σιγά σιγά, καθώς βιώνει το καινούργιο, αναλύει το νόημά του στη ζωή του, εσωτερικεύει τη σημασία της μετάβασης αυτής — *στάδια έξι και επτά* — και καθώς διαπιστώνει ότι τα κατάφερε και ότι, επομένως, είναι ικανό άτομο, η αυτοαντίληψή του γίνεται θετικότερη και η αυτοεκτίμησή του ανεβαίνει¹⁶.

Πίνακας αρ. 4: Μετάβαση

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΚΡΙΤΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
Χαρακτηριστικά — Στόχος των προγραμμάτων της μετάβασης είναι συνήθως η ανάπτυξη <i>στενών δεξιοτήτων</i> (π.χ. εξάσκηση στη συνέντευξη, στη συγγραφή βιογραφικού σημειώματος κ.τ.λ.) κυρίως για τους μαθητές που «κινδυνεύουν» όπως και η απλή και απροβλημάτιστη ενημέρωσή τους για τον κόσμο της εργασίας.	Χαρακτηριστικά — Καταλυτικός ο ρόλος των προγραμμάτων μετάβασης. Προωθείται η <i>κριτική</i> στάση των μαθητών, η <i>κριτική</i> <i>ανάγνωση</i> του <i>εσωτερικού</i> και του <i>εξωτερικού</i> τους περιβάλλοντος και δεν ενθαρρύνεται η άνευ όρων αποδοχή των υπαρχόντων κοινωνικο-οικονομικών όρων. Γίνεται ακόμη βαθύτερη ανάλυση της σημασίας της μετάβασης και των σταδίων από τα οποία περνά το άτομο κατά τη μετάβασή του σε κρίσιμα γεγονότα ή «σταγμές» της ζωής του. Τα προγράμματα μετάβασης συντείνουν στην <i>ανάπτυξη του ατόμου</i>, έτσι ώστε αυτό να μάθει να περνά <i>συνειδητά</i> και με <i>ωριμότητα</i> τα μεταβατικά στάδια στην εργασία και στη ζωή γενικότερα.

16. Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ένα άτομο σπάνια ακολουθεί με τόσο τάξη τη σειρά αυτή των σταδίων που αναφέρθηκαν. Αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το άτομο και την ψυχροσύνησή του, τις προηγούμενες εμπειρίες του, όπως και από το ίδιο το μεταβατικό στάδιο που αντιμετωπίζει. Ωστόσο, για να καταφέρει κανείς να χειριστεί αποτελεσματικά τις μεταβάσεις, μάλλον θα πρέπει να ασχοληθούμε σοβαρά και με τα επτά στάδια. Όσο γρηγορότερα χαλαρώνουμε και επιτρέπουμε στον εαυτό μας να αφηθεί στην εμπειρία χωρίς τους περιορισμούς των μηχανισμών άμυνας, τόσο πιο γρήγορα θα κινηθούμε προς νέους προσανατολισμούς και ευκαιρίες και θα οδηγηθούμε στην άνοδο της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής μας.

Στο πλαίσιο λοιπόν ενός κριτικού αναπτυξιακού προγράμματος Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν δίνουμε έμφαση στη χρησιμότητα των δεξιοτήτων μετάβασης — ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες τις οποίες επιχειρούμε να αναπτύξουμε χωρίς συναίσθηση ή συνειδηση του θεωρητικού τους υπόβαθρου και μάλιστα κυρίως για τα άτομα εκείνα που πιστεύουμε ότι υστερούν σ' αυτές επειδή θεωρούμε ότι κινδυνεύουν να μη βρουν εργασία μόνο εξαιτίας της έλλειψης δεξιοτήτων. Αντίθετα, εξετάζοντας κριτικά την προσέγγιση που δίνει έμφαση στη στενή ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας¹⁷ και μιας τεχνοκρατικής λογικής, δίνουμε έμφαση στη σπουδαιότητα της ολικής ανάπτυξης του ατόμου που θα το βοηθήσει να αποδέχεται την αβεβαιότητα της σημερινής ρευστής και πολύπλοκης πραγματικότητας και να ετοιμάζεται κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορεί και μόνο του να αναπτύσσει τελικά δεξιότητες σε μια διαδικασία αυτομόρφωσης και «διά βίου» παιδείας και να περνά με επιτυχία τα ποικίλα μεταβατικά στά-

δια της ζωής. Άλλωστε όλη η ζωή μας, από τη σύλληψη μέχρι τη γέννησή μας και από τη γέννηση μέχρι το θάνατο, είναι μια μετάβαση με ενδιάμεσους κρίσιμους μεταβατικούς κόμβους ή σταθμούς.

Σύμφωνα με την προβληματική που προηγήθηκε, αν θεωρήσουμε ως απώτερο σκοπό τη μετάβαση (βλ. σχ. 2 και 3), βασικοί άξονες - σκοποί που προωθούν την επιτυχέστερη μετάβαση μέσα από ευέλικτες αποφάσεις, είναι η Κριτική Αυτογνωσία, με την έννοια που αναλύθηκε στην εισήγηση αυτή, καθώς και η πληροφόρηση¹⁸ — με τη διάσταση της Κριτικής Κοινωνικής Ενημέρωσης που στηρίζεται στην προσέγγιση της επικοινωνίας στην οποία αναφερθήκαμε με συντομία¹⁹. Σε συνεργατική ενεργό έρευνα που υλοποιήσαμε στην Ελλάδα σε τρία σχολεία το 1989 (Kosmidou, 1991) διαπιστώσαμε ότι η σχέση ανάμεσα στους δύο αυτούς σκοπούς είναι διαλεκτική. Όσο περισσότερο δηλαδή αναπτύσσεται το άτομο και η αυτοεκτίμησή του, αντιλαμβάνεται ότι χρειάζεται περισσότερα είδη πληροφοριών και όχι ένα στενό είδος πληροφόρησης, γιατί η αυτοαντίληψή του δεν λειτουργεί πλέον ως ένα μη

17. Κατά τον Gleason (1990): «Το καινούργιο παράδειγμα των δεξιοτήτων αποκαλύπτει το σύμφυτο (inherent) παραλογισμό του, επιδιώκοντας να δημιουργήσει ένα επαγγελματικό κοινό του οποίου η απασχόληση (ή η ανεργία) πολύ λίγο σχέση έχει με το περιεχόμενο της κατάρτισης. Άσχετα με τον προφανή ρεαλισμό που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της κατάρτισης που στηρίζεται στις δεξιότητες... πολλές από τις σχετικές δεξιότητες είναι μάλλον κανονιστικού (regulative) και όχι κάποιου επαγγελματικά χρήσιμου χαρακτήρα» (σ. 187, βλ. επίσης Moore 1990).

18. Σε έρευνα που είχαμε υλοποιήσει το 1988 (Kosmidou 1989, Kosmidou-Hardy 1990, Kosmidou 1991α,β) διαπιστώθηκε ότι οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ — όπως και Σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθώς και εκπρόσωποι πολιτικών νεολαίων — θεώρησαν σημαντικότερους σκοπούς στο ΣΕΠ την Αυτογνωσία και την Πληροφόρηση, ενώ μόλις το 6,25% θεώρησε σημαντικό το σκοπό της Μετάβασης — και πάλι όμως μαζί με τους άλλους σκοπούς του ΣΕΠ. Θεωρούμε ότι ο λόγος για τον οποίο δόθηκε σπουδαιότητα στους σκοπούς αυτούς είναι γιατί πράγματι αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή μετάβαση. Άλλωστε, ο σκοπός της Μετάβασης αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια που χαρακτηρίζονται από ραγδαίες αλλαγές, οι οποίες σηματοδοτούν πλήθος μεταβάσεων για τον άνθρωπο.

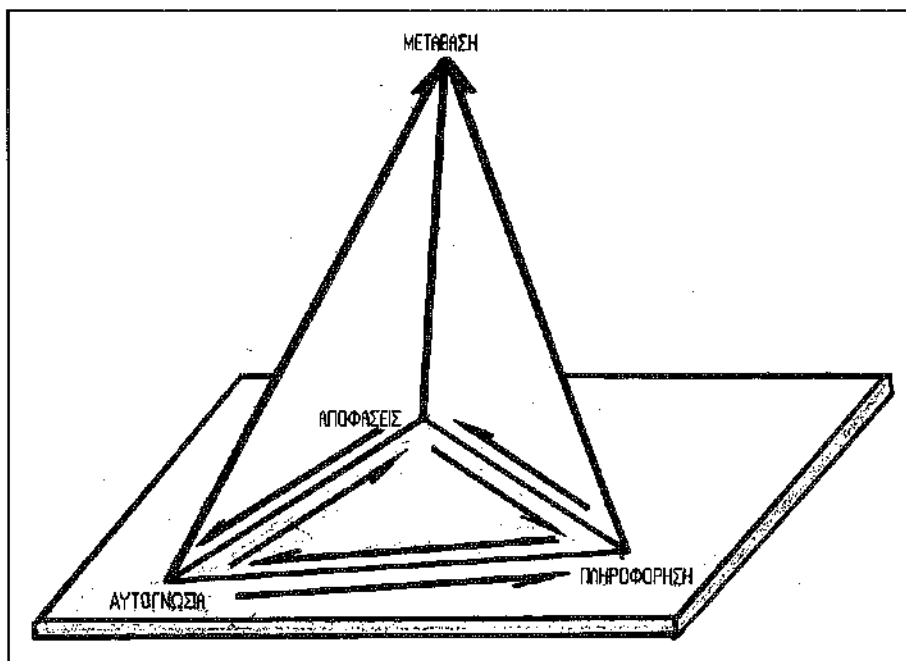
19. Περισσότερα για την προσέγγιση αυτή στην επικοινωνία βλ. και Κοσμιδίου-Hardy 1995γ, 1996α.

20. Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. Κοσμιδίου-Hardy 1995β.

διαπερατό φίλτρο πληροφοριών²⁰, τις οποίες διαφορετικά είναι δυνατόν να θεωρούσε είτε άσχετες με τον εαυτό του είτε και απειλητικές. Έπειτα, όσο αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή του, τόσο περισσότερο ικανό αισθάνεται να ψάχνει ενεργά πηγές πληροφόρησης και να διεκδικεί το δικαίωμά του για ευρύτερη και βαθύτερη ενημέρωση. Αυτό το τελευταίο στοιχείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι, στην εποχή της έκρηξης της πληροφόρησης και της γνώσης γενικότερα, παρόλη την ύπαρξη πληθώρας πηγών πληροφόρησης, για πολλούς η πρόσβαση στην πληροφόρηση είναι κλειστή, ενώ αντίθετα εί-

ναι ανοιχτή για κείνους που έχουν πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων ή για κείνους που έχουν την οικονομική άνεση να την αγοράσουν σε οποιαδήποτε μορφή (π.χ. λογισμικό, σύνδεση με δίκτυα κ.τ.λ.)²¹.

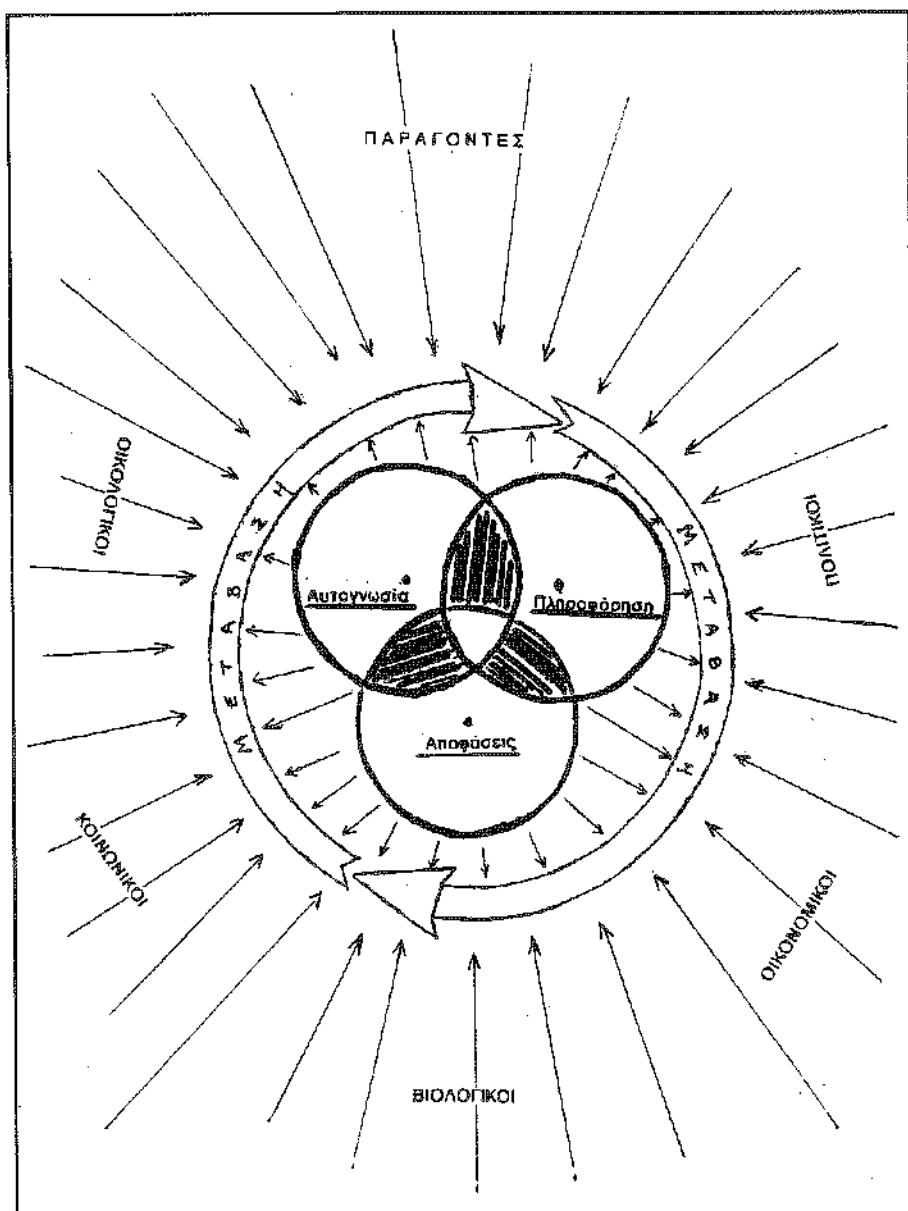
Από την άλλη πλευρά, όσο περισσότερο ενημερώνεται κανείς για τα τεκταινόμενα στο κοινωνικο-οικονομικό, πολιτισμικό και το ευρύτερο χωροχρονικό του περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη δυνατότητα και / ή άνεση του δίνεται να ετοιμάζεται πιο έγκαιρα για ένα αποτελεσματικότερο συγχρονισμό μαζί του αναπτύσσοντας το δυναμικό του και τις πτυχές του με *πολύμορφο* και *ενέλικτο* τρόπο.



Σχήμα αρ. 2*

21. Περισσότερα για το θέμα αυτό, βλ. Lyotard 1984, Masterman 1985, Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1993β, 1996α.

* Σημειώνεται ότι στο πρωτότυπο τα τόξα για κάθε σιγλό του ΣΕΠ είναι διαφορετικού χρώματος.



Σχήμα αρ. 3*

Στο σημείο αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε ότι — στο πλαίσιο ενός κριτικού, αναπτυξιακού μοντέ-

λου — είναι σημαντικό να προβληματιστεί ακόμη και ο όρος «Μεταβαση». Βασικός στόχος των προγραμμά-

* Το σχήμα στην πρωτότυπη διαφάνεια είναι έγχρωμο.

των μετάβασης είναι συνήθως η «προετοιμασία» των μαθητών για τη ζωή γενικότερα και όχι μέσα από τη ζωή, την εμπειρία και τη βιωματική μάθηση²². Αυτή όμως η αναγνώριση της αναγκαιότητας να προετοιμαστούν οι νέοι για τη ζωή, αναγνωρίζει και νομιμοποιεί την απομόνωση του σχολείου από τη ζωή²³ δηλώνοντας ότι χρειαζόμαστε απλά «γέφυρες» που να μας βοηθούν να μετα-βαίνουμε. Στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου — και εφόσον εξασφαλιστούν οι όροι για την επιτυχή υλοποίησή του — είναι δυνατόν να διαπιστώσουμε στο μέλλον ότι η μετάβαση δεν θα είναι τόσο απειλητική και / ή επώδυνη εφόσον το άτομο θα συγχρονίζεται με τον εαυτό του και με το περιβάλλον του, το οποίο θα αντιμετωπίζει περισσότερο οικο-λογικά. Σε μια τέτοια προσέγγιση λοιπόν ο έξω «οίκος» επικοινωνεί με τον εσωτερικό «οίκο» του ανθρώπου. Και τότε πλέον δεν μιλούμε για μετάβαση, αλλά μάλλον για βαθιά επικοινωνία του εσωτερικού με το εξωτερικό, στο οποίο δεν επιδιώκουμε να ασκήσουμε έλεγχο και εξουσία. Επιδιώκουμε μάλλον να το κατανοήσουμε βαθύτερα και να το σεβαστούμε, αφού του ανήκουμε και μας ανήκει. Μια τέτοια, ιδανική έστω, κατάσταση ίσως μπορεί σχηματικά να αναπαρασταθεί επιτυχέστερα με το σχήμα 3 όπου όμως, τα όρια ανάμεσα στο εσωτερικό και στους εξωτερικούς παράγοντες πρέπει να είναι πλέον διακεκομμένα, με προσπάθεια να γίνουν ίσως και αμυδρότερα σε μια επιτυχήστερη ανα-παράσταση ή και μελλοντική πραγματική κατάσταση.

Γ. Η Θεώρηση του Δίδυμου Άτομο - Κοινωνία: Απόπειρα Απο-δόμησης και Ανα-δόμησης των Όρων και της μεταξύ τους Σχέσης

Στο πλαίσιο ενός κριτικού, αναπτυξιακού μοντέλου θεωρούμε ότι δεν είναι αρκετό να περιορίζεται κανείς στην περιγραφή και την ανάλυση των σκοπών ενός κοινωνικού εγχειρήματος όπως είναι ο ΣΕΠ ή ο ΕΕΠ γενικότερα. Απεναντίας, απαιτείται να προβαίνει στην απο-δόμηση καθώς και στην ανα-δόμηση βασικών εννοιών, προϋποθέσεων και στοιχείων που εμπλέκονται σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Δύο τέτοια βασικά στοιχεία είναι το άτομο και η κοινωνία²⁴. Η προβληματοποίηση του δίδυμου αυτού αποκαλύπτει την κοσμοθεωρία μας, αλλά παράλληλα οριοθετεί και την προσέγγιση που θα έχουμε σε θέματα σημαντικά όπως είναι αυτό του ΣΕΠ, του ΕΕΠ και της παιδείας γενικότερα. Παρακάτω θα αναφερθούμε σε τρεις τέτοιες βασικές κατηγορίες.

1. Εαυτός και Κοινωνία:

Μια Σχέση Διαλεκτική ή Αμοιβαία Αποκλειόμενη;

Στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται πως υπάρχει διάσταση απόψεων ως προς τη θεώρηση του ανθρώπου. Υπάρχουν ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που υπερτονίζουν την αυτονομία, την ελευθερία και την υπευθυνότητα του, ατόμου παραγνωρίζοντας τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες ζει και αναπτύσσεται το άτομο και οι

22. Περισσότερα για τη βιωματική μάθηση βλ. και Weil and McGill, 1989, καθώς και Kosmidou and Usher 1992.

23. Για το θέμα αυτό βλ. και Κοσμιδίου-Hardy και Ζώτος 1992.

24. Για μια διεξοδικότερη συζήτηση σχετικά με το θέμα αυτό βλ. Κοσμιδίου-Hardy, 1991.

ΘΕΩΡΗΣΗ ΑΤΟΜΟΥ - ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΣΧΕΣΗ Α'

ΑΤΟΜΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΑ
Χαρακτηριστικά Έμφαση στα παρακάτω στοιχεία: — Ελευθερία — Αυτονομία — Υπευθυνότητα — Θέληση — Προσωπική ανάπτυξη — Αυτοπραγμάτωση — Εμπειρία (διάφανο «κείμενο») — Προθέσεις — Συναισθήματα — Αυθορμητισμός — Δημιουργικότητα — Αυτοκατεύθυνση και προσωπικό σύστημα αξιών — Υπερβατικές εμπειρίες — Οι ιδιότητες του ατόμου εμφανίζονται ως φυσικές και έμφυτες. — Προϋπόθεση για αλλαγές κοινωνικές είναι μόνο η αλλαγή σε προσωπικό επίπεδο. Συνέπειες Αποκλειστική ενασχόληση με τον εαυτό (Νέος Ναρκισσισμός)	Χαρακτηριστικά Παραγνωρίζεται η δύναμη των κοινωνικών παραγόντων. Μονομερής έμφαση στον παράγοντα «Άνθρωπος» που θεωρείται αποστασιοποιημένος από το ιστορικό, το κοινωνικο-οικονομικό, το πολιτισμικό και το χωροχρονικό του περιβάλλον. Συνέπειες Έλλειψη κριτικής ανάλυσης των αλλοτριωτικών κοινωνικών παραγόντων και γενικότερης ενασχόλησης με τα κοινά

Κύριο Θεωρητικό υπόβαθρο

- Ανθρωπιστική ψυχολογία (π.χ. Maslow, Rogers)
- Φιλοσοφικό ρεύμα ανθρωπισμού
- Φιλοσοφικό ρεύμα υπαρξισμού
- Φαινομενολογία

(Ενδεικτικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης: Parsons (1909), Roe (1956/57))

οποίες είναι δυνατόν να ασκήσουν μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Κλασικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης θεωρείται η ανθρωπιστική ψυχολογία.

Η ανθρωπιστική ψυχολογία αντλεί από τη φιλοσοφική προσέγγιση του υπαρξισμού σύμφωνα με την ο-

ποία το άτομο είναι υπεύθυνο και ελεύθερο να δομήσει και να «εφεύρει» τον εαυτό του μέσα από τις επιλογές που κάνει. Κατά τους υπαρξιστές ο άνθρωπος είναι οι επιλογές του. Η δημιουργία του εαυτού απαιτεί θάρρος και είναι το βάρος της ευθύνης και της ενοχής που συνεπάγο-

νται οι επιλογές του ανθρώπου που τον ωθεί στην επιλογή της αποφυγής των ευθυνών του. Ο άνθρωπος, κατά τον Sartre (1948), είναι «καταδικασμένος» να είναι ελεύθερος.

Στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, λοιπόν, το άτομο θεωρείται ελεύθερο και υπεύθυνο ον το οποίο, αποστασιοποιημένο συνήθως από το ιστορικό, το κοινωνικό, το πολιτισμικό και το γενικότερο χωροχρονικό του πλαίσιο, από τους περιορισμούς του οποίου μπορεί να απελευθερωθεί με τη θέληση και τις ενέργειές του, μπορεί να ασχοληθεί με τη βαθύτερη γνώση του εαυτού του και με την πραγμάτωση των σκοπών και των στόχων του. Το «κείμενο» της εμπειρίας²⁵ του είναι διάφανο και το άτομο κατέχει τη γνώση και την ικανότητα να το δει κριτικά. Το ενδεχόμενο λοιπόν να είναι εγκλωβισμένο το άτομο σε μια «ψεύτικη συνειδητότητα» (βλ. Habermas, 1972, 1984), σε ένα ψεύτικο εαυτό και να μην είναι σε θέση να δει κριτικά την ίδια του την εμπειρία, φαίνεται ότι είτε παραγνωρίζεται είτε δεν αναλύεται αρκετά από την προσέγγιση αυτή. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων θεωριών στο χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι η «Θεωρία των Χαρακτηριστικών» του Parsons (1909), καθώς και της Roe (1956, 1957).

Σύμφωνα όμως με μια άλλη, αντίθετη, προσέγγιση, το περιεχόμενο της εμπειρίας του ανθρώπου, όπως και όλο το οικοδόμημα του εαυτού

του, καθορίζεται από τους περιορισμούς που τίθενται μέσα από την ένταξή του στον κόσμο και στα συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Έτσι, για παράδειγμα, από τους εκπροσώπους της Σχολής της Φραγκφούρτης γίνεται έντονη κριτική στην ανθρωπιστική ψυχολογία για την κοινωνική και πολιτική αφέλεια που —όπως υποστηρίζεται— τη χαρακτηρίζει (βλ., για παράδειγμα, Adorno, 1967) και που οδηγεί στη διατήρηση του κοινωνικού status quo, στην αποανθρωποποίηση και στην εκμετάλλευση του ανθρώπου από τους ισχυρούς.

Από το χώρο της ψυχανάλυσης ο Lacan (1977, 1987) επίσης υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ελεύθερος και αυτοδημιούργητος εαυτός, αφού το άτομο διαμορφώνεται από τη σχέση του με το «άλλο» (άλλα πρόσωπα), καθώς και με το «Άλλο», που είναι η γλώσσα μέσα από την οποία μαθαίνει τον κόσμο και την κατηγοριοποίησή του, καθώς και η γενικότερη κουλτούρα μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται κανείς. Παρόμοιες σκέψεις σχετικά με τη δύναμη της κουλτούρας, της γλώσσας ειδικότερα, ή του λόγου (discourse) καθώς και της γνώσης²⁶ στη διαμόρφωση του ατόμου εκφράζει και ο Foucault²⁷, ενώ ο Althusser²⁸ πιστεύει ότι το άτομο θεωρείται ως ελεύθερο «υπο-κείμενο» για να αποδεχθεί ελεύθερα την «υπο-ταγή» του, να κάνει δηλαδή τις ανάλογες κινήσεις της υποταγής του μόνο του.

Παραπλήσιες απόψεις εκφράζο-

25. Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. Kosmidou and Usher 1992.

26. Όπως υποστηρίζει ο Foucault (βλ. Dreyfus and Rabinow, 1982) σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του υποκειμένου (subject) παίζει η γνώση, η οποία οργανώνεται ως εξουσία, ενώ με τη σειρά της η εξουσία νομιμοποιείται ως γνώση.

27. Dreyfus and Rabinow, 1982.

28. Kearney, 1986.

ΘΕΩΡΗΣΗ ΑΤΟΜΟΥ - ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΣΧΕΣΗ Β'

ΑΤΟΜΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΑ
Χαρακτηριστικά — Ανίκανο — Ανελεύθερο — Προϊόν κοινωνικοποίησης — Εξαφανίζεται από το προσκήνιο της ζωής του — Παριγνώριση της ερμηνευτικής και αντιληπτικής διάστασης που παρεμβαίνει στη δόμηση της εμπειρίας του ατόμου Συνέπειες Παθητικοποίηση, αποφυγή ατομικής ευθύνης, αδράνεια, αποδυνάμωση και παραίτηση του ατόμου από προσπάθεια για ανάπτυξη του και από ώριμες, κοινωνικές διεκδικήσεις	Χαρακτηριστικά — Διαμορφωτική δύναμη των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους, καθώς και άλλων κοινωνικοποιητικών μηχανισμών όπως: εκπαίδευση, θρησκεία, ΜΜΕ, εθνική ομάδα ή κοινότητα, γλώσσα, οικογένεια, κουλτούρα (το Άλλο) — Η εμπειρία του ατόμου εγγράφεται, εγχαράσσεται μέσα του από εξωτερικές δυνάμεις, οι οποίες το καθορίζουν. — Προϋπόθεση για γενικότερες αλλαγές είναι η αλλαγή των κοινωνικών δομών Συνέπειες Προώθηση ενός σύγχρονου «Μεσσιανισμού»

Θεωρητικό υπόβαθρο

- Παραδοσιακές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (Κοινωνικός ντετερμινισμός)
 - (π.χ. Marx, Σχολή της Φραγκφούρτης)
 - Ψυχολογία (Ψυχολογικός ντετερμινισμός)
 - 1. Μπηχεβιορισμός (εξωτερικός ντετερμινισμός)
 - 2. Κλασική προσέγγιση της Ψυχανάλυσης (εσωτερικός ντετερμινισμός)
 - Βιολογία (βιολογικός ντετερμινισμός)
 - Θρησκεία (θρησκευτικός ντετερμινισμός)
 - Σπρουκτουράλισμός
 - (π.χ. Lacan, Foucault, Althusser)
 - Οικονομία (οικονομικός ντετερμινισμός)
- (αναχρονιστική, οικονομιστική προσέγγιση των νόμων της αγοράς εργασίας)

(Ενδεικτική προσέγγιση επαγγελματικού προσανατολισμού: Roberts, 1971, 1977)

νται και από μεταμοντέρνους²⁹ φιλοσόφους (π.χ. Derrida, Lyotard) καθώς και νεοφιλοσόφους (όπως είναι, π.χ. οι Gilles Deleuze και Felix

Guattari). Σύμφωνα λοιπόν με τους μετανεωτερικούς συγγραφείς και τους νεοφιλοσόφους, η αποξένωση του υποκειμένου, για την οποία μι-

29. Ο μεταμοντερνισμός είναι, εν μέρει, μια περιγραφή ενός νέου τύπου κοινωνίας. Της κοινωνίας των μαζικών μέσων ενημέρωσης, του θεάματος, της κατανάλωσης και της γραφειοκρατικής οργάνωσης, της μεταβιομηχανικής κοινωνίας (βλ. και Satir, 1988).

λούσαμε στην εποχή του μοντερνισμού (ή της νεωτερικότητας), αντικαταστάθηκε από την απο-κέντρωση του ανθρώπου από οποιοδήποτε πυρήνα επιδιώκει να βρει μέσα του και από ένα τέτοιο δια-μελισμό του εαυτού του, ώστε η αντίληψη ότι μπορεί να επιτύχει μια κατάσταση αυτογνωσίας και ψυχο-σύνθεσης δεν είναι παρά αυταπάτη. Ενδεικτική θεωρία επαγγελματικού προσανατολισμού στο πλαίσιο αυτό είναι η θεωρία του Roberts (1971, 1977).

Αποψη μας είναι ότι η σχέση ανάμεσα στις προσεγγίσεις που μνημονεύθηκαν δεν θα έπρεπε να είναι διαζευκτική και αμοιβαία αποκλειόμενη, αλλά διαλεκτική, η οποία θα παίρνει χρήσιμα στοιχεία από τη μια προσέγγιση χωρίς να απομονώνει και να απορρίπτει τα στοιχεία της άλλης. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης μπορούμε να υποστηρίξουμε πως, στις σημερινές πολύπλοκες, πολυπρόσωπες και ταυτόχρονα απρόσωπες (βλ. και Κοσμίδου, 1985) δυτικές κοινωνίες, είναι δυνατόν να έχει το άτομο την ψευδαίσθηση ότι είναι ελεύθερο και αυτόνομο, αλλά αυτό ίσως είναι μια επίφαση, αφού ό,τι θεωρεί ως «ελεύθερο» εαυτό είναι συχνά το δημιούργημα των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών επιδράσεων, και είναι πιθανόν αυτή η αίσθηση ελευθερίας να εκφράζεται μόνο με την ελευθερία επαλογής καταναλωτικών αγαθών και τρόπου ζωής, πράγματα που συνήθως θεωρούνται σημαντικά για την

επιβεβαίωση της ταυτότητας των ανθρώπων³⁰.

Κάθε κριτική, και με σκοπό την προαγωγή της κριτικής αυτογνωσίας προσέγγιση του ατόμου είναι σημαντικό να ξεκινάει από την αναγνώριση και την κριτική ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης καθώς και από ένα προβληματισμό για τις επιδράσεις της πάνω στο άτομο με παράλληλη, ασφαλώς, ενασχόληση με τις δυνατότητές του να αναλάβει ενεργό δράση σχετικά με την ανάπτυξη του εαυτού του και του περιβάλλοντός του.

Προσωπική μας θέση είναι ότι το άτομο μπορεί να γίνει αναμφισβήτητο ο δημιουργός της πραγματικότητας και του κόσμου του και όχι ο απλός παρατηρητής τους και έχει τη δυνατότητα και την ικανότητα να αγωνιστεί για την επίτευξη αλλαγών σε κοινωνικά πλαίσια, όπως είναι αυτό της πολιτικής, της οικονομίας, της δικαιοσύνης, αλλά και της παιδείας. Αυτή η θέση αναγνωρίζει τους ιστορικούς, κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς εξωτερικούς περιορισμούς, όπως και τους εσωτερικούς περιορισμούς και ανασχές του ανθρώπου - ανεκπλήρωτες επιθυμίες και ανάγκες, καταπιεσμένα συναισθήματα κ.τ.λ. Αναγνωρίζει όμως παράλληλα και τη δυνατότητά του για συνειδητή πράξη με φρόνηση και για εξέλιξη³¹.

2. Κριτική Θεώρηση των Θεωριών Επαγγελματικής Ανάπτυξης: Ένα παράδειγμα

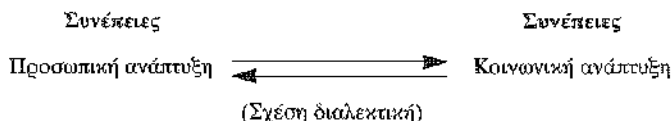
Όπως υποστήριξε ο Donald Super

30. Βλ. και Leadbeater 1989, Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1991.

31. H Ferguson (1982) υποστηρίζει και προβάλλει τη δυνατότητα σύζευξης ατόμου και κοινωνίας ανάλογη με αυτή του σώματος και της ψυχής. Το να επιχειρηματολογεί κανείς για το ποιο από τα δύο αυτά είναι πιο σημαντικό, είναι σαν να θέτει ζήτημα σχετικά με το αν το οξυγόνο ή το υδρογόνο είναι το πιο βασικό στοιχείο του νερού, χωρίς να καταλήγει σε μια ανιαρή και μηχανική εικόνα του ανθρώπου

ΘΕΩΡΗΣΗ ΑΤΟΜΟΥ - ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΣΧΕΣΗ Γ'

ΑΤΟΜΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΑ
Χαρακτηριστικά α. Σημείο έναρξης στην προσέγγιση αυτή είναι ότι ο θεωρούμενος ελεύθερος αυτός είναι στην ουσία μια «ψεύτικη συνειδητότητα» (false consciousness - Habermas 1984) — Η έκφραση της ελευθερίας και της επιλογής περιορίζεται στα πλαίσια του καταναλωτισμού και της τεχνολογικής λογικής ↓ β. Αναγνώριση της αναγκαιότητας για κριτική στάση και ενεργό, κριτική ανάγνωση εαυτού, αποδόμησης και αναδόμησης των γλωσσικών όρων και του εαυτού. ↓ γ. Αναγνώριση του δυναμικού του ατόμου. Προσπάθεια για «αντι-ηγεμονική μεταλλαγή της συνειδητότητας»³²	Χαρακτηριστικά — Αλλοτριωτική - αποξενωτική ↓ Αναγνώριση της αναγκαιότητας για κριτική στάση και ενεργό, κριτική ανάγνωση του περιβάλλοντος, αποσυμβολισμό (αποδόμηση) και επανασυμβολισμό (αναδόμηση) των κοινωνικών όρων. ↓ Συνειδητοποιημένη δράση για μεταλλαγή των κοινωνικών όρων, «Επαναπροσδιορισμός του προσδιορισμένου. (Heidegger 1962)



Θεωρητικό υπόβαθρο

Όλες οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις (Κοινωνιολογικές, Ψυχολογικές-Ψυχοθεραπευτικές, Θρησκευτικές, Παιδαγωγικές, Βιολογικές, Οικονομικές - σύγχρονη οικονομία)

(Ενδεικτική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης: Super — ; —³³)

(1981), οι προσεγγίσεις και οι θεωρίες επαγγελματικού προσανατολισμού που αναπτύχθηκαν τα τελευταία 85 χρόνια περίπου εμπίπτουν σε

τρεις γενικές κατηγορίες: εκείνες του ταιριάζματος ανθρώπων και επαγγελμάτων, εκείνες που περιγράφουν την ανάπτυξη μέχρι το ταιρια-

και να συμβάλλει έτσι στη φήμιση και την παρεμπόδιση του και να επιδιώξει να προκαλέσει αλλαγές στον περιγύρο του. Επίσης στη συστηματική θεωρία, αναλύεται διεξοδικά η σχέση υπερασστήματος και υποσυστήματος (ή κοινωνίας ατόμου προκειμένου για το δικό μας θέμα) και επισημαίνεται ότι κάθε διακήρυξη ενός υποσυστήματος μπορεί να είναι τόσο ισχυρή ώστε να επηρεάσει όλη την προϋπάρχουσα οργάνωση. Βλ. και Toffler, 1991.

32. Gramsci, Kearney 1986)

33. Ο Super (1981) θεωρητικά υποστηρίζει τη διαλεκτική αυτή σχέση.

σμα αυτό και εκείνες που δίνουν έμφαση στη λήψη απόφασης. Κάθε σχήμα ή κατηγοριοποίηση αναπόφευκτα υπεραπλουστεύει το θέμα που διαπραγματεύεται. Ωστόσο, από την άλλη μεριά, βοηθάει στην οργάνωση των ιδεών μας. Κάθε θεωρία όμως στο χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού δίνει περισσότερη ή λιγότερη έμφαση στο ένα σκέλος του διδύμου άτομο-κοινωνία. Ο Super θα υποστήριζε ίσως ότι η δική του προσέγγιση ανήκει στην τρίτη κατηγορία που παρουσιάσαμε, αφού τίθεται υπέρ της διεπιστημονικής προσέγγισης στην ανάπτυξη μιας θεωρίας και αναφέρει ότι η δική του θεωρία είναι συνθετική γιατί, κατά την άποψή του, «η επαγγελματική επιλογή αντιπροσωπεύει μια προσπάθεια που κάνει κανείς να εκφράσει την αυτοαντίληψή του σε ένα επάγγελμα και αυτό γίνεται με το ταίριασμα της εικόνας που έχει για τον εαυτό του με την εικόνα που έχει για τους ανθρώπους που εργάζονται σε επαγγέλματα που γνωρίζει και που το ενδιαφέρουν» (ό.π., σ. 17). Ωστόσο, στη θεωρία αυτή δεν υπάρχει ιδιαίτερη προβληματοποίηση για τους κοινωνικούς περιορισμούς που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τόσο τα ενδιαφέροντα που αναπτύσσει κανείς όσο και τα επαγγέλματα που γνωρίζει. Μάλιστα, όπως ο ίδιος αναφέρει, η θεωρία του εξερευνήθηκε περαιτέρω, «αυτή τη φορά χωρίς να δίνεται έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο» (ό.π., σ. 18), αλλά αντίθετα, και σε σχέση με το δίδυμο άτομο-κοινωνία, τονίζεται η «προσωπική πλευρά της εξίσωσης, όπως οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι έχουν τονίσει την κοινωνική πλευρά» (ό.π., σσ. 18-19).

Μια θεωρία βέβαια δεν αναπτύσσεται σε κοινωνικό κενό και στη συγκεκριμένη εποχή που αναπτύχθηκε τόσο η θεωρία του Ginzberg όσο και του Super δεν είναι τυχαίο ότι δέσποζαν θεωρίες όπως αυτή του Freud, ενώ στο χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού γενικότερα η έμφαση δινόταν στην ψυχολογική θεώρηση του θέματος. Όπως έχουμε υποστηρίξει και αλλού (Κοσμίδου-Hardy 1996β), κάθε θεωρία πρέπει να την προσεγγίζουμε κριτικά γιατί είναι προϊόν συγκεκριμένης ιστορικής εποχής, καθώς και των αξιών, των προκαταλήψεων και της γενικότερης ιδεολογίας του συγγραφέα. Έτσι, για παράδειγμα, ο οικονομολόγος Ginzberg επηρεάστηκε έντονα από τον ξάδελφο και συνάδελφό του ο οποίος εργαζόταν στην ερευνητική του ομάδα και υποστήριζε την ψυχαναλυτική προσέγγιση του Freud. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι στη θεωρία του δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον καταλυτικό ρόλο της παιδικής ηλικίας για την ανάπτυξη του ατόμου, πράγμα που συνέχισε και ο Super στη δική του θεωρία. Ούτε είναι τυχαίο ότι η θεωρία του Ginzberg, υποστηρίζει μια σχετικά άνετη *εξερεύνηση* και, στη συνέχεια, *αποκρυστάλλωση* της επαγγελματικής απόφασης στην ηλικία των 17-18 και 18-22 αντίστοιχα και, τέλος, την *υλοποίηση* της απόφασης αυτής, ενώ στην ηλικία των 30 έχουμε πλέον την *εδραίωση* του ατόμου στην επαγγελματική του επιλογή, φαινόμενο που μάλλον δεν ισχύει πάντα στην εποχή μας. Επιπλέον, το γεγονός ότι ο Ginzberg στηρίχθηκε σε 56 συνεντεύξεις με άρρενες σπουδαστές ενός εξαιρετικά επιλεκτικού (highly selective) α-

στικού, ιδιωτικού σχολείου και Πανεπιστημίου, ενώ διεξήχθησαν μερικές μόνο συνεντεύξεις με παρόμοιες σπουδάστριες και με έφηβους που προέρχονταν από μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες (Ginzberg *et al* 1951) είναι αποκαλυπτικό, πιστεύουμε, του τρόπου ανάπτυξης της θεωρίας αυτής, της περιορισμένης δυνατότητάς της για γενίκευση σε ευρύτερα είδη πληθυσμού, τα οποία μάλλον δεν αντιπροσωπεύει, καθώς και της ισχύος της στη δική μας εποχή.

Στο πλαίσιο ενός κριτικού, αναπτυξιακού μοντέλου, ανάλογους περιορισμούς διαπιστώνουμε και στη θεωρία του γνωστού Donald Super (Super, 1957, 1981), η οποία θεωρείται αναπτυξιακή και ως εκ τούτου γίνεται ιδιαίτερα επίκαιρη στην εποχή μας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, στην τρίτη από τις δώδεκα αρχές της αναπτυξιακής θεωρίας του, ο Super αναφέρει ότι: «Κάθε επάγγελμα απαιτεί ένα χαρακτηριστικό πλέγμα ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με αρκετές διαφοροποιήσεις, έτσι ώστε να αντιστοιχεί μια ποικιλία επαγγελματιών σε κάθε άτομο και μια ποικιλία ατόμων σε κάθε επάγγελμα» (Super, 1981, σ. 26). Το ότι η αρχή αυτή ισχύει και σήμερα δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραβλέπουμε τις υπόλοιπες, να μην αναλύουμε κριτικά και τις μεταξύ τους σχέσεις και να μην εντοπίζουμε αδυναμίες και περιορισμούς. Ένα αντίστοιχο

όμως περιορισμό με αυτόν του Ginzberg που έχουμε ήδη αναφέρει, μπορεί να εντοπίσει κανείς στην πέμπτη αρχή στη θεωρία του Super, η οποία αναφέρεται στη διαδικασία αλλαγής του ατόμου σε μια σειρά περιόδων ζωής. Η αρχή αυτή χρειάζεται μάλλον διαφοροποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ σύμφωνα με την αρχή αυτή η περίοδος της ζωής του ατόμου κατά την οποία συντελείται η ανάπτυξη (growth) είναι η παιδική ηλικία (0-11 ή 12 έτη), ενώ η εφηβική ηλικία όπως και εκείνη του νέου ενήλικα (11-22 ή και 30 έτη) είναι η περίοδος της εξερεύνησης (exploration), η ηλικία των (30-50) η περίοδος της εδραίωσης (establishment), [φάσεις της δοκιμής και της σταθερότητας] και η ηλικία των 50-60 ετών είναι εκείνη της συντήρησης (maintenance), σήμερα είναι σημαντικό να δούμε τις φάσεις αυτές διαφορετικά. Καταρχήν, σύμφωνα με νεώτερες αντιλήψεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη των ενηλίκων και τα αναπτυξιακά καθήκοντα (developmental tasks) που αντιμετωπίζουν, η ανάπτυξη δεν σταματάει σχεδόν ποτέ³⁴, ακόμη και στο στάδιο της «συντήρησης», ενώ δεν θα ήταν ίσως υπερβολή να πούμε ότι και το στάδιο της «παράκμης» (decline) — 60 και μετά — χρειάζεται να προβληματιστεί.

Έπειτα, ακόμη και κατά τα κρίσιμα παιδικά χρόνια, δεν πρέπει να διαχωρίζουμε την ανάπτυξη από την εξερεύνηση, ιδιαίτερα μάλιστα αν

34. Για περισσότερο από μισό αιώνα οι ειδικοί, επηρεασμένοι από τη θεωρία του Freud, θεωρούσαν ότι η ψυχολογική ανάπτυξη του ανθρώπου ολοκληρωνόταν στην πρώτη παιδική ηλικία και την εφηβεία. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί στατική την αναπτυξιακή φάση της ενήλικης ζωής και αμφισβητήθηκε τόσο από τον Erikson (1968), όσο και από άλλους θεωρητικούς (π.χ. Gould 1978, Kohlberg 1976, Vaillant 1977). Περισσότερα για το θέμα της ανάπτυξης των ενηλίκων βλ. και Cytrynbaum *et al* 1980, καθώς και Cytrynbaum and Crites 1989. Βλ. επίσης Κοσμάδου-Hardy 1995α.

λάβουμε υπόψη τη διαλεκτική σχέση Κριτικής Αυτογνωσίας και Κριτικής Κοινωνικής Ενημέρωσης γενικότερα και τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η παροχή ευκαιριών δοκιμής και εξερεύνησης για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων, της αυτοαντίληψης, πράγμα που αναγνωρίζει ο Super στην έκτη αρχή του³⁵, ενώ στην ένατη αρχή του³⁶ αναγνωρίζει επίσης τη σημαντικότητα της άσκησης ρόλων για τη διαδικασία σύνθεσης (ή συμβιβασμού) ανάμεσα στο άτομο και στους κοινωνικούς παράγοντες ή ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και στην πραγματικότητα.

Δ. Είναι Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα ένα Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο για το ΣΕΠ; Συμπεράσματα και Προτάσεις

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να συνειδητοποιεί κανείς ότι η πραγματικότητα δεν είναι ποτέ ίδια για όλους μας και είναι διαφορετική σε κάθε ιστορική εποχή. Στη δική μας εποχή η πραγματικότητα αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, απαιτεί ολική, συνθετική και όχι γραμμική προσέγγιση καθώς και ανάπτυξη «δια βίου» σε ατομικό επίπεδο. Δεν νομιμοποιείται λοιπόν κανείς και, ιδιαίτερα, κανένας σύμβου-

λος εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού να επαναπαύεται σε αξίες, θεωρίες και / ή μοντέλα του παρελθόντος επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να αντι-μετωπίσει ένα απρόβλεπτο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο στηριγμένος σε δομές και γνώση του παρελθόντος, προσπαθώντας να επιβάλλει «τάξη στο χάος» με συνταγές υπεραπλουστευμένες. Για την υγιέστερη αντιμετώπιση των πραγμάτων στην εποχή μας απαιτείται μάλλον η υιοθέτηση μιας κριτικής αναπτυξιακής στάσης προς τη νέα τάξη πραγμάτων. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας γενικότερης στάσης είναι καλό να χρησιμοποιήσουμε θετικά στοιχεία από τη γνώση και την εμπειρία των παραδόσεων. Απαιτείται όμως παράλληλα να αναπτύξουμε νέα κριτικά και ευέλικτα μοντέλα προσέγγισης της εξωτερικής και της εσωτερικής μας πραγματικότητας.

Σύμφωνα με το κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο που παρουσιάστηκε στην εισήγηση αυτή, βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχήστερη συνάντηση και το συγχρονισμό μας με τη σημερινή πραγματικότητα είναι οι σκοποί της Κριτικής Αυτογνωσίας και της Κριτικής Κοινωνικής Ενημέρωσης. Οι σκοποί αυτοί όμως δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθούν μόνο μέσα από το θεσμό του ΣΕΠ. Πρότα-

35. Σύμφωνα με την αρχή αυτή: «Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων του ατόμου, οι νοητικές του ικανότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και οι ευκαιρίες στις οποίες εκτίθεται, καθορίζουν τη φύση της σταδιοδρομίας του (δηλαδή το επαγγελματικό επίπεδο που επιτυγχάνει, τη σειρά, τη συχνότητα αλλά και τη διάρκεια των δοκιμαστικών όσο και των πιο σταθερών επαγγελματιών)».

36. Σύμφωνα με την αρχή αυτή: «Η διαδικασία της σύνθεσης ή του συμβιβασμού μεταξύ του ατόμου και των κοινωνικών παραγόντων, όπως επίσης και μεταξύ της αυτοαντίληψης και της πραγματικότητας, είναι μια διαδικασία άσκησης ρόλων, ασχέτως με το πλαίσιο στο οποίο παίζεται ο ρόλος αυτός (π.χ. στη φαντασία, σε μια συμβουλευτική σχέση ή σε δραστηριότητες της ζωής, καθώς και στο εγχείρημα που ασκεί)».

σή μας είναι ότι ο ΣΕΠ πρέπει να πάρει κεντρικότερο ρόλο στο σχολείο και να παίζει και ρόλο συντονιστικό για την επιδίωξη της στρατηγικής διάχυσης των σκοπών των συγκεκριμένων σκοπών και της μεθοδολογίας του μέσα από όλα τα σχολικά μαθήματα. Απαιτείται όμως για το σκοπό αυτό η δημιουργία «κοινωνικά κριτικών σχολείων»³⁷. Διαφορετικά, ένα ουσιαστικό πρόγραμμα ΣΕΠ, και ΕΕΠ γενικότερα, θα έχει, δυστυχώς, την τύχη ενός πυροτεχνήματος. Θα λάμπει στιγμιαία φωτίζοντας για λίγο τους ορίζοντες των μαθητών, αλλά θα είναι καταδικασμένο να χάνει το φως του πνιγμένο από το ασφυκτικό του σχολικό πλαίσιο³⁸.

Απαιτείται επίσης ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου έτσι ώστε να εναρμονίζονται με τις τάσεις και τις ανάγκες της σημερινής εποχής και να βοηθούν την ουσιαστική *κριτική κοινωνική ενημέρωση* των νέων ανθρώπων και την ανάπτυξή τους. Αν δεχτούμε όμως τη θέση ότι δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων χωρίς την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών³⁹, τότε χρειάζεται να ασχοληθούμε και με το θέμα αυτό ουσιαστικά. Ο εκπαιδευτικός έχει κεντρική θέση στην παιδαγωγική συνάντηση⁴⁰, αφού αλληλεπιδρά καθημερινά με την πολυπλοκότητα του ε-

αυτού δεκάδων μαθητών. Πιστεύουμε ότι αν επιθυμεί κανείς πραγματικά να γίνουν τα σχολεία τόποι υγείας, κατάλληλοι για την ανάπτυξη των μαθητών, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πρώτα απ' όλα να είναι άνθρωπος υγής, ο οποίος βρίσκεται σε συνειδητή πορεία βαθύτερης γνώσης και ανάπτυξης του δικού του εαυτού. Αποψή μας είναι ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει ο κυριότερος σύμβουλος και «θεραπευτής» στην παιδαγωγική συνάντηση μέσα από την οποία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της εσωτερικής τους πραγματικότητας και να αναπτύξουν τον εαυτό τους. Επίσης, μέσα από την υποβοήθηση του εκπαιδευτικού να δει τον εαυτό του και τον κόσμο κριτικά, είναι δυνατόν να υποβοηθηθεί μια κίνηση που στοχεύει στην προσωπική και στην κοινωνική αλλαγή με τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού / συμβούλου για την ανάπτυξη των νέων (Kosmidou 1991).

Αν παρακολουθήσει κανείς και τις εξελίξεις στις αποφάσεις των ειδικών της ευρώπης που ασχολούνται χρόνια τώρα με την προσπάθεια για την ευρωπαϊκή ανάπτυξη και ολοκλήρωση, θα διαπιστώσει ότι η προσωπική ανάπτυξη των ευρωπαίων πολιτών γενικότερα και των νέων ειδικότερα φαίνεται ότι αναδύεται σιγά σιγά ως

37. Kemmis et al 1983, Κοσμιδου-Hardy και Ζώτος 1992.

38. Τέτοιο παράδειγμα είχαμε στην έρευνα που υλοποιήσαμε το 1989 σε τρία σχολεία της Αττικής όπου αισθανθήκαμε ότι αναπτύξαμε ένα πρόγραμμα ΣΕΠ με κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό στο πλαίσιο σχολείων με «νεοκλασικό / επαγγελματικό» προσανατολισμό. Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος ήταν σημαντικά, αλλά πιστεύουμε ότι μακροπρόθεσμα λειτουργούν μόνο στο μικροεπίπεδο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και μαθητών που συμμετείχαν, ίσως και στο επίπεδο της δικής τους κοινωνικής δράσης και παρέμβασης. Τα συγκεκριμένα όμως σχολεία έχουν κρατήσει μάλλον το γνωστό προσανατολισμό τους με μια στάση εχθρική προς τη μετάβαση στο καινούργιο και στο διαφορετικό.

39. βλ. και Lawrence Stenhouse 1975.

40. Βλ. και Κοσμιδου 1989, Kosmidou 1990 και 1991, Κοσμιδου-Hardy 1993α.

η μόνη λύση. Τελευταία γίνεται όλο και περισσότερο αναφορά στην ιδέα της «Ευρώπης των ανθρώπων» και στην έννοια «άνθρωπος». Ίσως γιατί έχει αρχίσει να γίνεται πλέον κατανοητό ότι για την επίτευξη θεσμικών και δομικών αλλαγών όπως και για την ευρωπαϊκή ανάπτυξη και ολοκλήρωση, βασική προϋπόθεση είναι η αλλαγή, η ανάπτυξη και η «ολοκλήρωση» σε προσωπικό επίπεδο⁴¹. Η ιδέα της «Ευρώπης των ανθρώπων» έγινε πολιτικός στόχος από τη δεκαετία του 1970. Κατά καιρούς, διάφοροι αξιωματούχοι της Ευρώπης εξέφρασαν με επιμονή την άποψη ότι, για να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση πρέπει να είναι μια διαδικασία φυσική και όχι κάτι άνωθεν επιβεβλημένο από την Επιτροπή που έτσι θα παίζει το ρόλο του «Μεγάλου Αδελφού», ο οποίος επιδίδει την ολοκλήρωση με το, τότε, «δωδεκάστρο τοτέμ» και με άλλα εξωτερικά σύμβολα. Φαίνεται λοιπόν ότι αρχίζει να δικαιώνεται το όραμα κάποιων αξιωματούχων που είχαν υποστηρίξει ότι «η ελπίδα για πραγματική ολοκλήρωση βρίσκεται στους νέους».

Στο πλαίσιο της ελπίδας αυτής ελπίζουμε κι εμείς με τη σειρά μας ότι βρίσκονται κάποια θέματα Ευρωπαϊκών προγραμμάτων όπως είναι αυτό του Leonardo da Vinci και του Σωκράτη ειδικότερα με το θέμα της διά βίου παιδείας και ανάπτυξης. Στα προγράμματα αυτά γίνεται συχνή αναφορά στο θέμα της «προσωπικής ανάπτυξης» (personal development)⁴².

Ένα καυτό όμως ερώτημα σχετίζεται με το τι εννοεί κανείς με τους όρους «συνειδητότητα» (consciousness), προσωπική ανάπτυξη (personal development) και αυτογνωσία (self awareness), οι οποίοι αναφέρονται συχνά σε Ευρωπαϊκά προγράμματα και όχι μόνον. Το θέμα αυτό χρειάζεται προβληματοποίηση. Χρειάζεται ακόμη αποφυγή μιας στάσης απλοϊκισμού που θεωρεί δεδομένες έννοιες σύνθετες και πολύπλοκες. Τέλος, χρειάζεται μια νέα θεώρηση του εσωτερικού και του εξωτερικού μας κόσμου ή «οίκου» στο πλαίσιο ενός κριτικού, αναπτυξιακού μοντέλου σύμφωνα με το οποίο οι έννοιες του «εσωτερικού» και του «εξωτερικού» δεν θεωρούνται ως α-

41. Στο σημείο αυτό ενδεικτικά και μόνον αναφέρουμε την προσέγγιση του Haas (1958) σχετικά με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Η προσέγγιση αυτή, που θεωρείται αρκετά φιλόδοξη, δίνει έμφαση στους ανθρώπους και όχι σε ένα σύνολο θεσμικών διακανονισμών. Για τον Haas, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση είναι δυνατή όταν οι πολιτικοί σε διάφορα εθνικά πλαίσια πεισθούν να μεταφέρουν τα ενδιαφέροντα, τις προδορίες και τις δραστηριότητές τους σε ένα νέο κέντρο του οποίου οι θεσμοί κατέχουν ή απαιτούν να έχουν δικαιοδοσία πάνω στα προσιπάρχοντα κράτη - έθνη. Σύμφωνα, όμως, με τη θεωρία αυτή η ολοκλήρωση θα πραγματοποιηθεί όχι απλά και μόνο μέσα από θεσμικές αλλαγές, αλλά μέσα από μια βαθμιαία αλλαγή στη συμπεριφορά, στις αντιλήψεις και στην προοπτική των ανθρώπων στην Ευρώπη καθώς αυτοί θα ταυτίζονται όλο και περισσότερο με το νέο αυτό κέντρο. (Περσσότερα για το θέμα αυτό Κοσμίδου-Hardy ci Μαννατίου, 1995).

42. Η ανάπτυξη του δυναμικού του ατόμου φαίνεται ότι είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας επιχείρησης στο μέλλον, καθώς και για την ανάπτυξη της οικονομίας. Αυτό για την παιδεία είναι ένα θετικό και παρήγορο σημάδι γιατί προμηνύει προσανατολισμό της σε γνήσια παιδαγωγικούς σκοπούς που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ατόμου, έστω και αν αυτή θα προωθηθεί ως «αναγκαστικό κακό», αφού δεν φαίνεται να ισχύουν πλέον οι αρχές του Taylor, για την ανάπτυξη της βιομηχανίας και της οικονομίας γενικότερα. Φαίνεται ακόμη ότι η προσωπική ανάπτυξη είναι προϋπόθεση και για την ευρωπαϊκή ανάπτυξη και ολοκλήρωση.

μοιβαία αποκλειόμενες, αλλά αλληλεπιδρώσες και διαλεκτικά συσχετιζόμενες με όρια ευέλικτα που μπορούν να γίνουν αμυδρά,

Έτσι, που το εγώ να επικοινωνεί μαζί και να εισ-χωρεί στο εσύ.

Έτσι, που το εσύ να αντ-αποκρίνεται στο εγώ.

Έτσι, που το εγώ να ταυτίζεται με

το εμείς, διατηρώντας όμως το εγώ του.

Έτσι, που τα όρια να γίνονται σιγά - σιγά ανεπαίσθητα.

Έτσι, που οι μετα-βάσεις να μετατρέπονται σε συμ-βάσεις και, τελικά, σε ώριμες και υγιείς συμ-βιώσεις.

Σενάριο της σφαίρας του φανταστικού; Ου-τοπία; Ή μήπως;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Adorno, T., «Sociology and Psychology». *New Left Review*. Nov. / Dec. 47 1967.
- Cytrynbaum, S. *et al*, «Midlife development: a personality and social systems perspective». In L. Poon (ed.), *Aging in the 80s: Psychological Issues*. Washington, DC: American Psychological Association 1980.
- Cytrynbaum, S. and Crites, J.O., «The utility of adult development theory in understanding career adjustment process». In M.B. Arthur, D.T. Hall and B.S. Lawrence (eds), *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press 1989.
- Erikson, E., *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton 1968.
- Foucault, M., «The subject and Power» in H. Dreyfus, and P. Rabinow (eds), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. London: Harvester 1982.
- Ferguson, M., *The Aquarian Conspiracy: Personal and Social Transformation in the 1980's*. London: Palladin, Crafton Books 1982.
- Fiske, J., *Introduction to Communication Studies*, London: Methuen 1982.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. and Herma, J.L.: *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. New York: Columbia University Press 1951.
- Gleeson, D., «Skills Training and its Alternatives». In D. Gleeson (ed.), *Training and its Alternatives*. Milton Keynes: Open University Press 1990.
- Gould, R., *Transformations: Growth and Change in Adult Life*. New York: Simon & Schuster 1978.
- Haas, E., *The Uniting of Europe*. Oxford: Oxford University Press 1958.
- Hall, S., «Encoding and decoding in a television message». In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe and P. Willis (eds), *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson 1973.
- Habermas, J., *Knowledge and Human Interests* (trans. by J.J. Shapiro). London: Heinemann 1972.
- Habermas, J.: *The Theory of Communicative Action*, vol. 1, (trans. by J. McCarthy). Boston: Beacon Press 1984.
- Heidegger, M., *Being and Time*, Oxford: Blackwell 1962.
- Hopson, B. & Adams, *Lifeskills Teaching*, London: Lifeskills Associates 1977.
- Kemmis, S, Cole, P. and Suggett, D., *Orientation to Curriculum and Transition: Towards*

- the Socially-Critical School*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education 1983.
- Kohlberg, L., «Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1976.
- Κοσμίδου, Χ., «Αυτογνωσία και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός». *Νέα Παιδεία*, τ. 36. σσ. 64-71 1985.
- Κοσμίδου, Χ., «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο εκπαιδευτικός». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*. τ. 7, 8 1989.
- Kosmidou-Hardy, «Carreers Education and Guidance in Greece: A critical approach». *International Review of Education*, V. 36, No. 3, pp. 345-359 1990.
- Kosmidou-Hardy, C., «L'Orientation Scolaire et Professionnelle en Grèce». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, V. 20, No. 4, pp. 377-393 1991a.
- Kosmidou, C., «*Succesful Carrers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*». Southampton University: Ph. D. Thesis 1991β.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., *Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών* 1991.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. και Ζώτος, Β., «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο;». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*. τ. 3. Αρ. 2, 3 1992.
- Kosmidou, C. and Usher, R., «Experiential Learning and the Autonomous Subject: A Critical Approach», in D. Wildermeersch & T. Jansen (eds), *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: The Postmodern Challenge*. The Hague: VUGA 1992.
- Κοσμίδου-Hardy Χ., Παρέμβαση στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ στο Ζάππειο Μέγαρο στις 23 και 24 Μαΐου με θέμα: «*Ευρωπαϊκή Ενοποίηση & Ελληνική Εκπαίδευση*». Δημοσιεύεται στην ομότιτλη έκδοση των Πρακτικών της ΟΛΜΕ. Αθήνα: 1993 1992.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., «Οι Στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως Βάση για ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο». Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο ΕΛΕΣΥΠ-ΟΑΕΔ (13-15 Νοεμβρίου 1992 με θέμα: «Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού (Πρακτικά Συνεδρίου)* 1993α.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., «Ο Εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος: Προς μια Καινούργια Παιδαγωγική - Ανθρωπαγωγική Προσέγγιση στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο». Εισήγηση στην ημερίδα που οργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος με θέμα: «*Η Φυσιогνωμία της Παιδαγωγικής Επιστήμης*» (6/3/93) 1993β.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., «Η Αυτογνωσία και η Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση ως Προϋπόθεση για τη Μετάβαση από το Εθνικό «εγώ» στο Οικουμενικό «εμείς». Εισήγηση στην ημερίδα που διοργανώθηκε στο Ρέθυμνο της Κρήτης με θέμα: *Αξίες των Πολιτών και Ευρωπαϊκή Διάσταση* 1994α.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., «*Η Ζωή είναι Γυναίκα*». Εισήγηση στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Κομοτηνής. (27-2-95) 1995α.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., «Η Αποτυχία Συνεχίζεται; Κριτική Περιδιάβαση στο Χώρο της

- Σχολικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού». Στο βιβλίο των Α. Καζαμιά και Μ. Κασσωτάκη (επιμ.): *ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Προοπτικές Ανασχηματότητας και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ 1995β.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., «Κριτική Ανάγνωση των Σεξιστικών Επαγγελματικών Στεροτύπων: Έμφραση στο Ηλεκτρονικό Κείμενο», Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που διοργάνωσε η Γενική Γραμματεία Ισότητας στις 7, 8, 9/4/1994 με θέμα: *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*. Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Υπ. Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας 1995γ.
- Kosmidou-Hardy et Marmarinos, J., «La Peur de l' Evaluation: Evaluation de l' Enseignement ou du Sujet?» Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο στο Πανεπιστήμιο της Louvain-La-Neuve που έγινε στις (13-15/9/95) με θέμα: *L' Evaluation de et dans la Formation des Enseignants* 1995.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Από την παθητική Πληροφόρηση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 36-37 1996.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., «Η επικαιρότητα των σκοπών του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο πλαίσιο ενός αναπτυξιακού μοντέλου: Από τη στατική διάγνωση, στη συνειδητοποίηση και την ανάπτυξη». Στο βιβλίο: *Επένδυση στον Άνθρωπο: Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία*. Επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ, 1996β (υπό έκδοση).
- Lacan, J., *Ecrits: A Selection* (trans. by a. Sheridan). London: Travistock 1977.
- Λακάν, Ζ., *Απαντήσεις*. Αθήνα: Έρσμος 1987.
- Leadbeater, C., «Power to the person», in S. Hall and M. Jacques (eds), *New Times: The Challenging Face of Politics in the 1990's*. London: Lawrence and Wishart 1989.
- Liotard, J-F., *The Postmodern Condition* (trans. by G. Bennington & B. Massumi). Minneapolis: University of Minnesota Press 1984.
- Masterman, L., *Teaching the Media*. London: Comedia 1985.
- Moore, R., «Knowledge, Practice and the Construction of Skill». In D. Gleeson (ed.), *Training and its Alternatives*. Milton Keynes: Open University Press 1990.
- Parkin, F., *Class Inequality and Political Order*. London: Paladin 1972.
- Parsons, F., *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin 1909.
- Roe, A., *Psychology of Occupations*. New York: Wiley 1956.
- Roe, A., «Early determinants of Vocational Choice». *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 4 no. 3 1957.
- Roberts, K., *From School to Work. A Study of the Youth Employment Service*. Newton Abbot: David & Charles 1971.
- Roberts, K., «The social conditions, consequences and limitations of careers guidance». *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 5 no. 1 1977.
- Sartre, J-P., *Existentialism and Humanism*. London: Methuen 1948.
- Sarup, A., *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Post Modernism*. London: Harvester Wheatsheaf 1988.
- Stenhouse, L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann 1975.
- Super, D.E., *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Roe 1957.
- Super, D.E., «Approaches to occupational choice and career development». In A.G.

- Watts, D.E. Super and J.M. Kidd (eds), *Carrer Development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press 1981.
- Toffler, A., *Previews and Premises*. London: Pan books 1991.
- O'Toole, J., «How to forecast your own working future», *Futurist*, Feb. pp. 5-11 1982.
- Vaillant, G., *Adaptation to Life*. Boston: Little, Brown 1977.
- Weil, S.W. and McGill, I. (eds), *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press 1989.

*Dr. Chrysoula Kyprianou-Worrall**

DEVELOPMENTAL COUNSELLING: COUNSELLING FOR HEALTH, DEVELOPMENT AND THERAPY

This paper focuses on adolescence using psychodynamic theory as a framework for psychological development, as well as careers education and guidance. It examines the underlying personality structures and processes and the inherent conflicts that emerge during adolescence seeking resolution. In particular, the capacity to deal with loss and «grieving» are considered important processes towards maturity. Erikson's theory of psychosocial development is revisited and, in particular, the concept of identity crisis and the resultant defenses that could lead to foreclosure and stunted growth. Ways in which practitioners could promote the achievement of identity are suggested, using the idea of developmental tasks and the characteristics of healthy adolescence as potential standards for diagnosing disturbance and developmental breakdown. It emphasises the need for practitioner sensitivity and awareness of unconscious forces in the development of strategies for helping adolescents.

*Dr. Chrysoula Kyprianou-Worrall**

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΥΓΕΙΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Η εισήγηση αυτή επικεντρώνεται στην εφηβεία. Χρησιμοποιεί την ψυχοδυναμική θεωρία ως πλαίσιο για την ψυχολογική ανάπτυξη, καθώς επίσης και για την εκπαιδευτική και επαγγελματική διαπαιδαγώγηση. Εξετάζει τις βασικές δομές και διαδικασίες της προσωπικότητας και τις ενδογενείς συγκρούσεις, οι οποίες αναδύονται κατά τη διάρκεια της εφηβείας και αναζητούν λύση. Ιδιαίτερα, η ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς την απώλεια και την «οδύνη» θεωρούνται σημαντικές διαδικασίες που οδηγούν προς την ωριμότητα. Στην εισήγηση χρησιμοποιείται η θεωρία της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του Erikson και ιδιαίτερα η έννοια της κρίσης ταυτότητας και των συνακόλουθων αμυνών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε κλείσιμο και σε παρεμπόδιση της ανάπτυξης. Προτείνονται τρόποι με τους οποίους οι επαγγελματίες του χώρου θα μπορούσαν να προωθήσουν την επίτευξη ταυτότητας χρησιμοποιώντας την ιδέα των αναπτυξιακών καθηκόντων και των χαρακτηριστικών της υγιούς εφηβείας ως δυναμικών προτύπων για τη διάγνωση διαταραχών και αναπτυξιακών αποτυχιών. Τονίζεται το γεγονός ότι ο επαγγελματίας του χώρου χρειάζεται να έχει ευαισθησία και γνώση των δυνάμεων του ασυνείδητου για να μπορέσει να αναπτύξει στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους εφήβους.

* Η Dr. Chr. K.-W. είναι Senior Lecturer στο Πανεπιστήμιο Hertfordshire και Ψυχαναλυτική Θεραπεύτρια. *Επικοινωνία:* 15 Gresley Rd, London N19 3LA, ENGLANT, tηλ. 0044-171-2724133.

We often talk about career development, educational development, personal and social development without making ourselves clear about what we do mean by «development». Implicit in this is a sense of movement and progression often assumed to be linear and incremental. Is there an underlying theory of human development that can be used to underpin and link these various aspects of our practice? Do we, as practitioners, indeed need such a theory?

I believe that we *do* and that, as practitioners, we *do* hold such theories. Our own values and philosophy about human nature ultimately *do* influence our practice. Exposing ourselves to existing theories enables us to articulate and update our own. My intention is to focus on adolescence as a pivotal stage of development, to examine its antecedents and consequences for the individual as well as the implications for the educator.

Adolescence can be seen as the culmination of a long process of childhood when the individual has come to achieve a level of maturity and complexity of growth, physical, cognitive, as well as emotional, and is

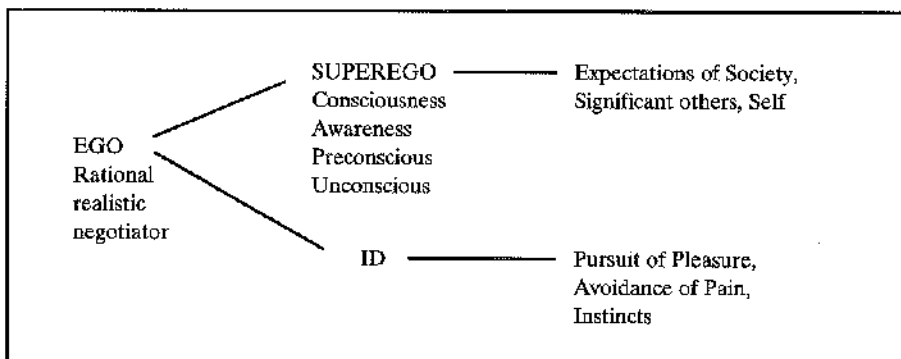
poised to face the tasks of adulthood. Psychodynamic theory as put forward by Freud, (1943) offers us a rich explanation of human development. He sees personality as composed of three interconnected processes, the *id*, the *ego*, and the *superego*. Freud's Personality Processes and Psychic Levels (Table 1).

The *id* is the part of the personality we are born with, the instinct to satisfy our needs and be comfortable; it is expressed in the drives of sex and aggression. Both the *ego* and *superego* develop as a result of maturation and socialisation; all three processes are in conflict.

According to Freud (ibid) personality develops through a set of five psychosexual stages, during which the individual's sexual impulses are met in specific ways. [the oral (0-1 yrs.), the anal (1-3 yrs.), the phallic (3-5 yrs.), latency (5-12 yrs.), adolescence (12 to adulthood)]. Successful resolution of the five stages in development culminates in adolescence, in the capacity to love and to work, the hallmarks of a mature adult.

The somewhat precarious balance in the personality that is

Table 1: Freud's Personality Processes and Psychic Levels



achieved during the latency period, gets thrown into disarray in adolescence. The physical maturity and hormonal changes during adolescence re-awaken the basic drives of sex and aggression following the relatively quiet years of childhood. This increased sexual tension leads to the re-emergence of the Oedipal conflict seeking resolution. Given that the taboo is by now well internalised, the young person seeks appropriate love objects, that are separate from the family. The first of these is likely to be a mature adult of either sex, very often a teacher. We are familiar with adolescent crushes, of one sort or another.

For successful transition into adulthood the adolescent needs to achieve a degree of separation from the parents, which leads to empowerment and autonomy. This constitutes what Blos (1962) calls «the process of individuation» and is facilitated at the time by the presence of the peer group which offers an alternative for attachment and support. However, despite the gain of the peer group the transition by definition entails loss and grieving. Blos (1967) emphasises the concept of «sacrifice», and the importance for the adolescent to sacrifice the infantile objects, including dependency.

Resolution of the Oedipal conflict is a metaphor for all of one's partings throughout life. As such it has a much more pervasive meaning than being able to let go of mother identifying with father. It means leaving the cosy comfort of the womb, to venture into the world, the unfamiliar, tolerating the pain of loss. Like choosing to be

born, all choices and decisions inevitably entail loss. We all know of the longing to return to some garden of Eden, where all our needs will be taken care of. Dependency is hard to relinquish especially when the way ahead is unclear and dreams and hope do not light one's horizon.

For all psychoanalysts, the source of motivation and drive for development is the unconscious. For them the underlying processes at work go much deeper than the phenomenal tasks and concerns that many theorists outline during adolescence. As practitioners we do not need to delve into our pupil's unconscious. It is indeed inadvisable to do so. We do however need to be aware of its existence and power, in order to comprehend the enormity of the adolescent's struggle for independence. Freud's ideas underpin many conceptualisations of adolescence. However, he does see this as primarily a time for re-working already experienced conflicts, and he fails to attribute due significance to it.

Our need is for a model of development that we can use to understand and explain the behaviour and preoccupations of young adolescents that will also form the basis for careers education, guidance and counselling. Such a model needs also to reflect our own experience of adolescence both subjectively and objectively.

I feel that Erikson's (1963, 1968) theory of human development incorporates Freud's psychodynamic insights about the individual and introduces the important dimension of society with its social pressures and

expectations. Because of this, it is of particular relevance for the practitioner. Erikson was uncomfortable with Freud's emphasis on psychopathology and changed the focus to normality, positive adaptation and the role of society in that adaptation.

He postulates a psychosocial theory for human development: Eight stages of man from infancy through to old age. They represent the Ego's attempts to mediate between inherent growth, Id impulses and the Superego demands, or societal pressures. Each stage culminates in a «normative crisis» which represents a turning point, a central conflict between opposing forces (Table 2).

Successful resolution of these developmental landmarks is essential

and leads to a more mature Ego ready to embark onto the subsequent stage of development. As in Freud, inadequate resolution makes for messy development, the unresolved repeats; as a result there is considerable movement between the stages.

For Erikson (1968) adolescence is the most complex, dynamic, and significant of all stages. The central conflict is between Ego Identity and Identity Confusion (Table 3).

On the positive side there is a struggle for a temporal perspective, self-certainty, role experimentation, apprenticeship, sexual polarisation, leader followeshipe, ideological commitment. On the negative side of role confusion, there is time confusion,

Table 2: Erikson's Psychological Theory of Development

	1	2	3	4	5	6	7	8
VIII								INTEGRITY VS. DESPAIR
VII							GENERATIVITY VS. STAGNATION	
VI						INTIMACY VS. ISOLATION		
V	Temporal Perspective vs. Time Confusion	Self-Certainty vs. Self-Consciousness	Role Experimentation vs. Role Fixation	Apprenticeship vs. Work Paralysis	IDENTITY VS. IDENTITY CON- FUSION	Sexual Polarisation vs. Bisexual Confusion	Leader and Follow- ership vs. Authority Confusion	Ideological Commitment vs. Confusion of Values
IV				INDUSTRY VS. INFERIORITY	Task Identification vs. Sense of Futility			
III			INITIATIVE VS. GUILT		Anticipation of Roles vs. Role Inhibition			
II		AUTONOMY VS. SHAME, DOUBT			Will to be One- self vs. Self doubt			
I	TRUST VS. MISTRUST				Mutual Recognition vs. Autistic Isolation			

The diagonal represents the eight conflicts associated with the eight stages of development. Vertical column 5 summarises the contributions of each of the first five stages to the identity vs. identity confusion conflict. Horizontal row V identifies the recurrence of all eight conflicts in adolescence, (Erikson, 1968, p. 94)

Table 3: Erikson's Psychological Stages of Development

Age	Stage of Development	
0-12 months	Trust	vs. Mistrust
1-3 yr.	Autonomy	vs. Shame, Doubt
4-5 yr.	Initiative	vs. Guilt
6-11 yr.	Industry	vs. Inferiority
12-20 yr.	Identity	vs. Identity Confusion
Early Adult	Intimacy	vs. Isolation
Middle Adult	Generativity	vs. Stagnation
Late Adult	Integrity	vs. Despair

self consciousness, role fixation, work paralysis, bisexual confusion, authority confusion and value confusion. He calls this an *identity crisis*.

Successful resolution of this identity crisis leads to intimacy, a strong sense of personal value and direction,

a capacity for mutuality and commitment in friendships and sexual relationships. It means a realistic self-concept which includes physical and cognitive mastery of the environment as well as social recognition within society (Table 4).

Above all, it means a readiness for reflective action and creativity (generativity). The hallmark of identity is fidelity and commitment to an initial choice of career. However this new found commitment is often accompanied by ambivalence, swings of mood and inconsistency. These changes bring about a psychosocial moratorium, a way of buying time in order to facilitate experimentation. It is a postponement of the type of commitment we expect of adults.

As practitioners we need to sanction the moratorium. We need to show selective permissiveness in the face of provocation. The reason is that a tried-a-tested attitude by the adolescent deepens commitment.

Table 4: Erikson's Eight Recurring Conflicts in Adolescence

Age	Conflict	
0-1 yr.	Temporal Perspective	vs. Time Confusion
1-3 yr.	Self-Certainty	vs. Self-Consciousness
4-5 yr.	Role Experimentation	vs. Role Fixation
6-11 yr.	Apprenticeship	vs. Work Paralysis
12-20 yr.	IDENTITY	VS. IDENTITY CONFUSION
Early Adult	Sexual Polarisation	vs. Bisexual Confusion
Middle Adult	Leader and Followership	vs. Authority Confusion
Late Adult	Ideological Commitment	vs. Confusion of Values

The opposite of this is foreclosure: Anna Freud (1946, 1958) explains that out of anxiety the adolescent adopts a whole panoply of defence mechanisms including foreclosure. He or she opts for compliance, becoming adaptive rather than active. Anna Freud sees foreclosure as a powerful form of defence, a fundamental refusal to accept the pain of the Oedipal conflict, that is to make a definite choice, to separate from one's parents.

Of what relevance is Erikson's developmental theory to the practitioner? As educators we need a theoretical basis for curriculum development and guidance practice that would provide us with support and enhance our understanding. Such a basis needs to take into account the individual and society because our role is to mediate between the two: to ensure the continuation of society by turning out competent, well adjusted individuals happy to take on the tasks and challenges of society. The personal and social needs of our students have to be acknowledged. We need to discover the feelings, fears and wishes that move our pupils emotionally, to engage them more effectively, to prepare them for the world of work. When we can truly comprehend the adolescent's struggle for separation and autonomy as the underlying dynamic force we would be more committed in devising ways of helping them.

Promoting the achievement of identity is not an abstraction, it needs systematic planning and familiarisation with existing work, projects and literature. As practitioners, we need

both a philosophical basis and a «critical thinking theory» to guide our work, as advocated by Chrysoula Kosmidou-Hardy (1990) in this country and abroad (see also Kosmidou 1991). In the United States, the work of Weinstein (1970, 1976) builds more directly onto Erikson's developmental theory of adolescence. His «Education of self» curriculum is an attempt to promote introspection, self analysis, consideration of alternatives, risk-taking and self integration. Group activities and role play exercises require students to attend to their every day responses, consider their impact and examine alternatives. The aim of this kind of experiential learning is to bring the student's habitual behaviour into awareness and conscious control, and thus achieve gradual mastery. Great many of the self-concept measures and self-awareness exercises are aimed at exploring both the phenomenal and non-phenomenal self. i.e. the conscious and unconscious dimensions. On a more pragmatic level Havighurst's (1972) developmental tasks closely map onto Erikson's stages of development and span the whole of life. We shall have a chance to examine some of these tomorrow in our workshop, including the EPSI - Erikson Psychosocial Stage Inventory, developed by Rosenthal (1981).

Erikson's theory of psychological development also provides a framework for career development. His concept of identity links career development with personality development. It is not difficult to see how Super's (1957, 1980) five vocational stages namely, growth (0-14), explo-

ration (15-25), establishment (26-45), maintenance (46-65) and decline (66-), go hand in hand with Erikson's self identity formation. For Super, occupational choice is an implementation of the self-concept, an expression of one's identity.

The above lead us to the question of what are the characteristics of a healthy, normal adolescence. The adolescent needs ultimately to feel that:

- S/he has ways of feeling valued and admired.

- S/he is not totally dependent on her or his parents.

- S/he has no undue guilt or shame about her or his private thoughts and feelings coming from her/his body.

- S/he is able to enjoy the pleasure of her/his body and seek relationships.

- S/he does not let ideas of abnormality overwhelm her/him.

- S/he can rely on admiration from her/his own conscience to help her/him restore a feeling of self-respect.

- S/he has sufficient inner love for oneself carried on from childhood to counteract the feeling of emptiness and anxiety experienced in the process of giving up.

- S/he is able to look forward to the future that will perpetuate that which is good in her/himself and in the parents of her/his past.

- S/he has the inner freedom to allow herself/himself to forgive the parents of the past who have inevitably let her/him down in some way.

Of course hardly any one does achieve this state of maturity either in adolescence or indeed in adulthood;

that is why adolescence is an ongoing process for most of us. The above constitute guidelines for curriculum development, as well as treatment in the case of developmental breakdown. The absence of these attributes provides us with a potential standard for diagnosing disturbance and breakdown, the outcome of identity confusion. This is characterised by a loss of centrality, a sense of dispersion, and a fear of dissolution. These are the adolescents who resist defining themselves, do not want to make occupational choices, assume a negative identity, and who may well retreat into psychopathology and even delinquency. Of course, this can be viewed as an attempt to establish some identity, however negative.

As guidance practitioners, faced with such adolescents we must have often wondered how to pick up signs of disturbance in time so that we can make a difference to their lives:

- How do we know when to intervene?

- When is help urgent?

- Are some of our pupils seriously at risk?

- Will they grow out of it?

These may well be some of the questions we have asked ourselves.

Adolescence, because of its transitional nature, is indeed a time of special vulnerability to breakdown. The reported incidence of suicide or attempted suicide, increases rapidly in adolescence and so is the incidence of certain forms of mental illness, schizophrenia severe depression, anorexia, sexual abnormality, violence, drug addiction, promiscuity. These constitute signs of develop-

mental breakdown and we need to take action by actively and sensitively offering help or by making an appropriate referral. We need to be sensitive to signs of developmental times when breakdown has been allowed to pass without too much notice or concern with the result that in adulthood the person will be faced with severe distortions of her or his life, despair and illness. The adolescent's call for help is often oblique surrounded by fear of exposure, anger or withdrawal.

Take for example an incident in the playground that many of us will be familiar with. Peter was involved in a violent outburst which showed a degree of intensity that went beyond the current provocation. He was unable to let go and instead found himself welling-up with uncontrollable anger. When he hit a teacher he got expelled. Some months later when the impasse continued he got referred to an adolescent unit. The questions we face as counsellors in this case are:

- What was Peter trying to communicate about his feelings and internal world?
- What is the source of his outburst?
- What is he re-enacting?
- What developmental impasse is he trying to break through?

Can we as counsellors attempt to unravel and understand the sources of his outbursts? For this we would need to examine Pantelis background. Father left home when Peter was two. His mother worked as a cleaner and waitress to make ends meet. Peter grew up alone in the street. His mother, a young woman,

had a series of relationships trying to find a partner that would offer her some support. She was deeply engrossed in the desperation of ever having her own needs met to be available for him. She brought men back with her. Peter's sense of abandonment and rejection grew. Now the onset of puberty and the upsurge of his own sexual drives left him bewildered and confused and full of repressed anger which he vented in the playground at the slightest excuse. What remained unresolved all these years, namely his Oedipal conflict and his inability to separate from his mother, returned with a vengeance. He needed the world to feel his anger and the intensity of his pain.

In this case expert help was available at the Adolescent Unit, where Peter was offered psychoanalytic treatment.

The question that you are probably asking yourselves is, what can we, as teacher-counsellors who are untrained in psychoanalysis, do to help? We can attempt to hear Peter, understand him, treat him as an individual, offer him a supportive relationship, a role-model to identify with. We can attempt to form an alliance, bring about trust and acceptance by adopting a neutral and uncritical stance. This will create a sense of safety for the hurt and hidden part of himself to become available and understood at a deeper level so that insight and a sense of self knowledge and control could come about. That is, we need to go beyond treating the symptoms, to offer the kind of understanding that breaks the

cycle of developmental impasse. In doing this we can actively draw upon our own experience as adolescents as well as existing theory and counselling practice.

Myers (1995) in his latest book «Parenting Teenagers», in which he describes his work with difficult teenagers, says there are no quick-fix solutions but rather an examination

of often complex relationships. We need to develop strategies for helping the teenager build self esteem, responsibility and independence while at the same time keeping our sanity. Our own humanity, a friendly supportive voice, patience and perseverance in our dealings with them will go a long way towards gaining the desired results in the end.

REFERENCES

- Blos, P. *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*. New York: The Free Press 1962.
- Blos, P. «The second individuation process of adolescence». *Psychoanalytic Study of the Child* Vol. 22, 162-187 1967.
- Erikson, E.H. *Childhood and Society* (2nd ed.) New York: Norton 1963.
- Erikson, E.H. *Identity Youth and Crisis*. New York: Norton 1968.
- Erikson, E.H. «Youth and the Life Cycle». In R. E. Muss (ed.), *Adolescent Behaviour and Society: A book of readings* (3rd ed., pp. 226-237). New York: Random House 1980.
- Freud, S. *A General Introduction to Psychoanalysis*. New York: Doubleday 1943.
- Freud, A. *The Ego and the Mechanisms of Defence*. New York: International University 1946.
- Freud, A. «Adolescence». *Psychoanalytic Study of the Child* 13:255-278 1958.
- Havinghurst, R.J. *Developmental Tasks and Education*. New York: David McKay 1972.
- Kosmidou-Hardy, C. «Careers Education and Guidance in Greece: a Critical Approach». *International Review of Education* v. 36 (3): (345-359). 1990.
- Kosmidou, C. *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborate Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: PhD Thesis 1991.
- Myers, R. *Parenting Teenagers*. London: Jessica Kingsley 1995.
- Rosenthal, D. A.; Gurney, R.M.; and Moore S.M. *From Trust to Intimacy: A new Inventory for Examining Erikson's Stages of Psychosocial Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston 1981.
- Super, D.E. *The psychology of careers*. New York: Harper & Row 1957.
- Super, D.E. «A Life-span Life-space Approach to Career Development». *Journal of Vocational Behaviour* v. 16 (3): 282-298 1980.
- Weinstein, G.; Hardin, J.; and Weinstein M. *Education of the self*. Amherst, MA: Mandala 1976.

*A. Βιταλιώτου, Μ. Καντούρου, Α. Κουκουμτζή, Γ. Μαντζιάρα,
Π. Παπαϊωάννου, Α. Πατεστή, Α. Σολωμού**

Η ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΙΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Το κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζει τις εργασίες της ομάδας που οργανώθηκε από την δρ. Χρ. Κοσμίδου-Hardy στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και συστάθηκε από μεταπτυχιακούς φοιτητές. Σκοπός της ομάδας ήταν η εκπαίδευση των υποψηφίων συμβούλων μέσα από το πρίσμα εκλεκτικής και πολυεπίπεδης συμβουλευτικής προσέγγισης, αλλά και η *προσωπική ανάπτυξη* τους. Περιγράφονται: η πορεία της ομάδας, οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Η εμπειρία υπήρξε καταλυτική για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και θα μπορούσε να αποτελέσει πρόταση για την εκπαίδευση κάθε συμβούλου.

*A. Vitaliotou, M. Kandourou, A. Koucoumtzi, G. Mantziara, P. Papaioannou,
A. Patesti, A. Solomou.*

DEVELOPMENTAL COUNSELLING IN ACTION: PRESENTATION OF AN EXPERIENCE

The following paper describes the group organized by Dr. C. Kosmidou-Hardy and consisted of postgraduate students in the framework of the Postgraduate Programme in Counselling and Careers Guidance in the School of Philosophy at Athens University. The aim of the group was the students' training as counsellors as well as their *personal development* according to the standards and the principles of an eclectic and multi-level approach. The group processes, the relations developed and a summary of the methodology used, are presented in the paper. Working in the group was an extraordinary experience for the postgraduate students and could set an interesting example for counsellor education.

Οι ομάδες ανάπτυξης και εξέλιξης εμφανίζονται στα τέλη του προηγούμενου αιώνα με βασικό σκοπό τη θεραπεία του ατόμου στην ομάδα. Κι ενώ το άτομο μονοπωλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών ακόμη και μέχρι τα μέσα του 20ού αιώνα, αρχίζει παράλληλα να διαφαίνεται η ανάγκη να δουλευτεί το σύνολο και να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη δυναμική της

ομάδας. Αποτέλεσμα αυτής της αναγκαιότητας ήταν η εμφάνιση και δημιουργία ομάδων ανάπτυξης και εξέλιξης καθώς και μικρών ομάδων μελέτης που αναπτύσσονται αρχικά στην Αγγλία (Tavistoc Institute) με ψυχαναλυτική κατεύθυνση και στην Αμερική ακολουθώντας το συμπεριφορικό μοντέλο (T groups).

Πέρα από τις θεωρητικές τους

* Οι Α.Β., Μ.Κ., Α.Κ., Γ.Μ., Π.Π., Α.Π. και Α.Σ. είναι μεταπτυχιακές φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο Μ.Π. «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός».

κατευθύνσεις, σκοπός όλων των ομάδων, ήταν να αποκτήσουν τα μέλη τους το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα και να κατανοήσουν τη λειτουργία και τη δυναμική της μέσα από τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης που λαμβάνουν χώρα. Στις αρχές της δεκαετίας του '70, εποχή αμφισβήτησης των αξιών, έξαρσης νέων ιδεών και μεγάλης επιρροής από τις ανατολικές θρησκείες, η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers εμφανίζεται δυναμικά στο προσκήνιο. Δίνεται νέα διάσταση στο ρόλο του συντονιστή με προσωπική εμπλοκή του στις διαδικασίες ανάπτυξης κρυμμένων στοιχείων του εαυτού.

Θεωρήσαμε απαραίτητη τη σύντομη αυτή ιστορική αναδρομή προκειμένου να τοποθετήσουμε τη δική μας ομάδα αναπτυξιακής συμβουλευτικής όπου επιδιώξαμε να δουλέψουμε το κύριο εργαλείο που φέρει ο σύμβουλος στην συμβουλευτική διαδικασία: τον εαυτό του.

Οι στόχοι της ομάδας, όπως χαραχτήκαν ύστερα από συζήτηση και διαπραγματεύση των εμπλεκομένων σε αυτήν, με την υπεύθυνη της ομάδας κ. Κοσμίδου-Hardy, περιελάμβαναν τόσο την αυτογνωσία των μελών ως προσώπων και ως συμβούλων, όσο και την ενασχόληση με το θεωρητικό πλαίσιο και τις μεθόδους ή τεχνικές διαφόρων θεωρητικών κατευθύνσεων. Σκοπός μας ήταν να εισέλθουμε σε πορεία γνώσης του εαυτού μας, διατηρώντας την κριτική μας ματιά πάνω στην πρακτική εφαρμογή διαφόρων προσεγγίσεων συμβουλευτικής, καθώς και να αναπτύξουμε δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας με τον εαυτό μας και τους άλλους.

Στα πλαίσια των σπουδών μας γνωρίσαμε θεωρίες συμβουλευτικής, θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως επίσης και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν αυτές. Ωστόσο, εκείνο που διαπιστώσαμε ήταν πως η θεωρητική κατάρτιση και η παρατήρηση δεν αρκούν εάν δεν είναι συνοψισμένες με την εμπειρία που μπορεί να προσκομίσει ο σύμβουλος από την άμεση εμπλοκή του στα στάδια και τις διαδικασίες της συμβουλευτικής σχέσης.

Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην ομάδα μας ήταν εκλεκτική των θεωριών της συμβουλευτικής. Έμφαση δόθηκε στην προσωποκεντρική, στην υπαρξιστική και στην ψυχοσυνθετική προσέγγιση που απετέλεσαν και το βασικό θεωρητικό μας πλαίσιο. Η σημασία της εκλεκτικής επιλογής είναι διττή: Επιτρέπει τη γνωριμία με πλήθος θεωρητικών ρευμάτων και ταυτόχρονα, προσφέρει την εμπειρία της σύνθεσης των στοιχείων των ρευμάτων αυτών.

Η διαδικασία της αυτογνωσίας περιελάμβανε την αναγνώριση των διαφόρων πτυχών του εαυτού μας, την αποδοχή τους, τον συντονισμό και, τελικά, την πορεία προς την ανάπτυξη και την σύνθεση της ολότητας της προσωπικότητας. Η προσπάθεια αυτή δεν στρέφει σε μια μοναχική διαδρομή ενδοσκόπησης και απομόνωσης από το κοινωνικό γίνεσθαι. Αντίθετα, αναπτύσσει τόσο την κριτική ικανότητα όσο και την ικανότητα κατανόησης, βοηθώντας στην αρμονική συμβίωση με τον εαυτό μας και το περιβάλλον.

Την ομάδα αποτελούσαν 13 μέλη που συμμετείχαν συστηματικά, ένα άτομο που διέκοψε και ένα που προ-

στέθηκε στη συνέχεια. Οργανώτρια και συντονίστρια / διευκολύντρια της ομάδας ήταν η κ. Χ. Κοσμίδου-Hardy, ενώ στο πρώτο τμήμα των εργασιών της ομάδας συνεργάστηκε ο κ. Π. Ασημάκης ως συνδιευκολυντής. Η σύσταση της ομάδας έγινε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οι συναντήσεις της ομάδας ήταν διάρκειας 3 ωρών σε εβδομαδιαία βάση αρχικά για τρεις μήνες και μετά από μια διακοπή συνεχίστηκαν για τέσσερις ακόμη μήνες, χωρίς τη συμμετοχή του κ. Ασημάκη.

Ιδιαιτερότητα της ομάδας αποτέλεσε η προϋπάρχουσα σχέση μεταξύ των μελών, που είχε δημιουργηθεί στο χώρο του Πανεπιστημίου, στο πλαίσιο των μαθημάτων. Από μια άποψη η ιδιαιτερότητα αυτή διευκόλυνε τα μέλη της ομάδας γιατί δημιουργούσε μια αίσθηση ασφάλειας. Από την άλλη όμως, δημιούργησε πρόσθετο άγχος για τη σωστή τοποθέτηση των ορίων, ώστε να έχουμε μια λειτουργική και δημιουργική σχέση.

Από την πρώτη συνάντηση διατυπώθηκαν οι προσδοκίες, οι φόβοι και οι βαθύτερες επιθυμίες μας. Κοινές ήταν οι προσδοκίες τόσο για θεωρητική και πρακτική γνώση όσο και για τη δημιουργία κλίματος ηρεμίας, χαλάρωσης και εμπιστοσύνης. Οι φόβοι που διατυπώσαμε αφορούσαν περισσότερο το ενδεχόμενο της παραβίασης των προσωπικών ορίων, της αβίαστης έκφρασης και του σεβασμού της προσωπικότητας.

Πολλοί από μας ήταν αυτοί που ένοιωθαν αδύναμοι και ανήσυχοι να εκδιπλωθούν συναισθηματικά, ενώ η συνειδητοποίηση κάποιων απρόσμε-

νων στοιχείων της προσωπικότητας του καθενός από εμάς έφερε διαφοροποιήσεις στο πρόγραμμα των συναντήσεων τη στιγμή που έπρεπε να αντιμετωπισθούν. Χαρακτηριστικοί παράγοντες ήταν η αμηχανία και οι προϋπάρχουσες στάσεις, θετικές, αρνητικές ή αδιάφορες μεταξύ των μελών της ομάδας. Επιπλέον, η εχέμυθεια και η ειλικρίνεια ήταν δύο στοιχεία, την ύπαρξη των οποίων θεωρήσαμε αναγκαία στην ομάδα και αναρωτηθήκαμε αν και κατά πόσο θα μπορούσαν να εξασφαλιστούν με επιτυχία.

Κάθε μέλος προσπάθησε να κατανόησει τη λειτουργία της ομάδας, να ενταχθεί σ' αυτήν και γενικά να αποδεχτεί τους όρους της και τους συγκεκριμένους άλλους. Η προσαρμογή στην ομάδα σήμαινε και επαναπροσδιορισμό των σχέσεων που υφίσταντο ήδη και που μετέφεραν τη δυναμική που είχε αναπτυχθεί σε άλλο χώρο και με άλλα χαρακτηριστικά, στο Πανεπιστήμιο δηλαδή. Στη φάση αυτή δομήθηκε το συμβόλαιο της ομάδας που αποτυπώνει όσα προαναφέραμε καθώς και τους στόχους της ομάδας. Το συμβόλαιο, λοιπόν, συμφωνήθηκε με βάση το διπλό μας ρόλο σ' αυτήν, ως εκπαιδευμένων συμβούλων και ως απόμων που επεδίωκαν αυτογνωσία και προσωπική ανάπτυξη. Αυτό σήμαινε ότι, μετά από κάθε βιωματική κατάσταση, ακολουθούσε και η θεωρητική ερμηνεία αυτού που συνέβαινε.

Στην εξέλιξη της ομάδας κάθε μέλος διεκδίκησε το χώρο του μέσα σε αυτήν, οριοθετήσε τον εαυτό του και έγιναν προσπάθειες προσδιορισμού και βίωσης των αρνητικών μας συναισθημάτων και εμπειριών. Ένα

βασικό στοιχείο, που συχνά διαμόρφωνε κάποιο επίπεδο διεκδίκησης μέσα στην ομάδα, ορισμένες φορές, ήταν οι διαφορετικές προσδοκίες και εμπειρίες των μελών της. Υπήρχαν άτομα που διευκόλυναν την ομάδα να προχωρήσει κι άλλα που έκαναν τις διαδικασίες πιο αργές, ανάλογα με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις προσωπικές επιδιώξεις, φόβους και αναστολές. Τελικά κατοχυρώθηκαν ρόλοι που αντανakλούσαν το δυναμικό που δημιουργήθηκε μέσα από τη διαδικασία της οριοθέτησης του εαυτού και των άλλων.

Μετά την τοποθέτηση των ορίων μας, όλοι νοιώσαμε πιο χαλαροί, πιο σίγουροι και ασφαλείς, απολαμβάνοντας ο καθένας τη δική του παρουσία και δυναμική μέσα στην ομάδα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικός στόχος της ομάδας μας ήταν η προσωπική μας ανάπτυξη παράλληλα με τη θεωρητική μας ενημέρωση στην πράξη και με την άσκησή μας σε δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας ως εκπαιδευομένων συμβούλων. Στο πρίσμα αυτό της αναπτυξιακής συμβουλευτικής, το περιεχόμενο των συναντήσεων της ομάδας είχε βιωματικό χαρακτήρα μέσα από ασκήσεις, βίωση και έκφραση συναισθημάτων, θεωρητική κατάρτιση, συζητήσεις, προβληματισμό.

Οι ασκήσεις που πραγματοποιήθηκαν θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε:

— ασκήσεις χαλάρωσης

- ασκήσεις παρουσίασης και προσέγγισης των μελών της ομάδας
 - ασκήσεις επικοινωνίας με τον εαυτό και τους άλλους
 - ασκήσεις ανάπτυξης και εμπιστοσύνης (αυτοαποδοχής και αποδοχής του άλλου)
 - ασκήσεις κινητικής έκφρασης¹
 - ασκήσεις που χρησιμοποίησαν την έκφραση μέσα και από την τέχνη (σκίτσο ζωγραφική κ.τ.λ.) με στόχο τη γνώση / συνειδητοποίηση βαθύτερων στοιχείων του εαυτού²
 - ασκήσεις με τη χρησιμοποίηση της τεχνικής της οπτικοποίησης (visualization) σε συνδυασμό με χαλάρωση στην αρχή και στο τέλος.
- Οι ασκήσεις αυτές αποσκοπούσαν και στην ενίσχυση της πορείας και της δυναμικής της ομάδας με συγκεκριμένους στόχους:
- τη δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας,
 - την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας,
 - την έκφραση των συναισθημάτων και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής μας,
 - τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και την παράλληλη κατανόηση του άλλου
 - την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, και
 - την άσκησή μας σε δεξιότητες συμβουλευτικής μέσα από την πορεία της προσωπικής μας ανάπτυξης.

Την κάθε άσκηση ακολουθούσε αξιοποίηση και αξιολόγησή της. Ανα-

1. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το ΤΕΦΑΑ Αθηνών για την παραχώρηση ειδικής αίθουσας για δύο συναντήσεις, ύστερα από σχετική αίτηση της υπεύθυνης και οργάνωσης των δραστηριοτήτων της ομάδας κ. Χρυσούλας Κοσμίδου-Hardy. Ευχαριστούμε επίσης την κ. Ν. Μπουρνέλλη για τη συνεργασία της μαζί μας στο ΤΕΦΑΑ σε ασκήσεις εκφραστικής κίνησης.

2. Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε το γνωστό ζωγράφο κ. Αχιλλέα Αιβάζογλου για την ιδιαίτερη συμβολή του στην άσκηση αυτογνωσίας μέσα από την τέχνη (art therapy) καθώς και τα ΤΕΙ Αθηνών για την παραχώρηση του κατάλληλου εργαστηριακού χώρου.

φερόμασταν στον τρόπο που τη βιώσαμε, στα συναισθήματα και τις σκέψεις που μας γεννήθηκαν. Μοιραζόμασταν εμπειρίες, σκέψεις, απόψεις στηρίζοντάς τις, τόσο μέσα από τη βιωματική μας εμπειρία όσο και θεωρητικά. Παρακολουθούσαμε έτσι την εξέλιξη της ομάδας, τους μηχανισμούς της, την πορεία του καθένα μας σ' αυτήν, στοιχεία ιδιαίτερα σημαντικά στην εκπαίδευση ενός συμβούλου. Ο ρόλος των διευκολυντών στην δυναμική της ομάδας και στο συντονισμό της ήταν ιδιαίτερα σημαντικός.

Όλες οι ασκήσεις με συγκεκριμένο στόχο ή κάθε μια αλλά και αλληλένδετες μεταξύ τους, με χαρακτηριστικά συμπληρωματικά, συνέβαλαν στο δέσιμο της ομάδας και στη διευκόλυνση της λειτουργίας της και της επίτευξης των στόχων της.

Η πρώτη κατηγορία ασκήσεων, οι ασκήσεις παρουσίασης - προσέγγισης των μελών της ομάδας και επικοινωνίας, συμβάλλουν τόσο στην προσωπική ανάπτυξη κάθε μέλους της ομάδας όσο και στην ενδυνάμωση της ενότητας της ομάδας.

Ασκήσεις επικοινωνίας πραγματοποιούνταν σ' όλες τις φάσεις εξέλιξης της ομάδας μας. Στην αρχή του σχηματισμού της ομάδας, στόχευαν στη μείωση της αμηχανίας και της έντασης που βιώναμε, στη δημιουργία φιλικού και άνετου κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής και συνέβαλαν, σε άλλο βέβαια βαθμό για τον καθένα μας, στην πορεία της αυτογνωσίας μας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας.

Μία άλλη κατηγορία ασκήσεων περιελάμβανε ασκήσεις για αυταποδοχή και ανάπτυξη της εμπιστοσύνης στον εαυτό μας και στους άλλους.

Συνήθως κάναμε τέτοιου είδους ασκήσεις αφού είχαν προηγηθεί άλλες που συντελούσαν στην προσέγγιση και εξοικείωση των μελών, ώστε να δημιουργηθεί στην ομάδα ένα άνετο και χαλαρό κλίμα.

Μία από τις ασκήσεις εμπιστοσύνης ήταν «ο τυφλός περίπατος». Στη συγκεκριμένη άσκηση η ομάδα χωρίστηκε σε ζευγάρια. Ο ένας έπαιζε το ρόλο του καθοδηγητή - οδηγού και ο άλλος το ρόλο του τυφλού που αφέθηκε στα χέρια του πρώτου να τον οδηγήει στο χώρο. Η εμπειρία, έστω και για λίγα λεπτά, να μην βλέπεις ήταν σημαντική για όλους εμάς καθώς ξεχάσαμε τη δύναμη της όρασης και αφήσαμε να μας κατευθύνουν περισσότερο οι άλλες αισθήσεις μας που παραμελούνται. Ταυτόχρονα, αφήνοντας το σώμα μας στα χέρια του καθοδηγητή, βιώσαμε την εμπειρία της εξάρτησης. Αρχικά αναπτύχθηκαν αισθήματα ανασφάλειας που σιγά - σιγά έδωσαν τη θέση τους στην ανακούφιση του να μην άγγχεις όταν αφήνεις την ευθύνη του εαυτού σου σε κάποιον που εμπιστεύεσαι καθώς και στην ευχαρίστηση από τα αισθήματα συντροφικότητας και εμπιστοσύνης που δημιουργήθηκαν ανάμεσά μας.

Μέσα από τέτοιου είδους ασκήσεις, που δεν βασίζονται στο λόγο και σε γνωστικές διεργασίες, αλλά στην κίνηση, στη χρήση της μουσικής και στη σωματική επαφή, καταφέραμε να δημιουργηθεί στην ομάδα κλίμα φιλίας και ουσιαστικής επικοινωνίας. Συνειδητοποιήσαμε ότι η επικοινωνία των σωμάτων έχει ιδιαίτερη αμεσότητα και γνησιότητα γιατί φανερώνονται συναισθήματα που τα λόγια, πολλές φορές, προσπαθούν να κρύψουν. Η συμβολή τέτοιου εί-

δους ασκήσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαίδευση συμβούλων επειδή η συνειδητοποίηση των προσωπικών αντιδράσεων και μηνυμάτων προωθεί την κατανόηση της μη-λεκτικής επικοινωνίας.

Δημιουργώντας την ομάδα αυτή ανάπτυξης επιχειρούσαμε στην ουσία να δούμε μέσα από άλλο πρίσμα τις πραγματικότητες που οι ίδιοι είχαμε δημιουργήσει για τους εαυτούς μας, τη σχέση μας με τη ζωή, την αυτοαναφορά μας, τους ορίζοντες και τις προοπτικές μας. Η ενασχόληση, ωστόσο, με τον εαυτό μας προκαλεί συχνά άγχος και κινητοποιεί τους μηχανισμούς άμυνας του «εγώ» ορθώνοντας τείχη στη διερεύνηση και έκφραση των συναισθημάτων μας.

Για την αντιμετώπιση λοιπόν των ψυχοσωματικών εντάσεων, που μας κάνουν να αισθανόμαστε δυσάρεστα και προκαλούν προβλήματα στις σχέσεις μας με τους άλλους και για τη διευκόλυνση των διεργασιών και διαδικασιών της ομάδας, κάθε συνάντησή μας ξεκινάγε με άσκηση χαλάρωσης, μια τεχνική που επιτρέπει στο άτομο να επιτύχει ένα συγκεκριμένο συνειδησιακό επίπεδο, παράλληλα με μια αντίστοιχη ψυχοφυσιολογική κατάσταση (Δέγλερης, 1992). Εξάλλου, οι έντονοι ρυθμοί ζωής της Αθήνας, οι διάφορες πιέσεις, ο ανταγωνισμός στο χώρο της εργασίας επιδρούν αρνητικά πάνω μας, οδηγούν το σώμα μας σε μια κατάσταση έντασης και γενικότερα μας απομακρύνουν από τη δική μας πραγματικότητα και τις δικές μας ανάγκες. Οι ασκήσεις χαλάρωσης επομένως οδη-

γούσαν σε επαφή με το χώρο και τα άλλα μέλη της ομάδας, σε επικοινωνία και αυτοσυγκέντρωση.

Κατά τη διάρκεια της αυτοσυγκέντρωσης, βέβαια, δεν τίθεται διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο, αλλά επιτυγχάνεται η ένωσή τους σε μια κατάσταση καθαρής ύπαρξης. Όπως τονίζουν οι Κοσμίδου-Hardy X. και Γαλανουδάκη-Ράπτη Α.: «είναι βασικό να μην πιέσουμε τον εαυτό μας να κάνει άσκηση αυτοσυγκέντρωσης γιατί η πίεση δεν οδηγεί στην χαλάρωση» (σελ. 237, 1996). Όσο δε προσπαθούμε να κατανικήσουμε τη διανοητική ένταση, τόσο περισσότερο αυξάνεται αυτή καθώς επιφορτίζομαστε με περισσότερη πίεση. Απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας είναι επομένως η επιλογή των κατάλληλων ασκήσεων, ευθύνη που για τη δική μας ομάδα επιφορτίστηκε η υπεύθυνη της ομάδας κ. Κοσμίδου-Hardy. Σε πρακτικό επίπεδο, για ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης που οδηγούν στη χαλάρωση απαιτείται ένα ήσυχο, δροσερό και ευχάριστο περιβάλλον, χώρος που η οργανώτρια της ομάδας μας κατάφερε να εξασφαλίσει³.

Βασικοί άξονες των ασκήσεων χαλάρωσης ήταν:

1. Η ρύθμιση της αναπνοής (αναπνευστική χαλάρωση) με προτροπή επανάληψης συγκεκριμένων προτάσεων - κλειδιών. Η αναπνοή είναι ζωή, πυρήνας της ύπαρξης και γι' αυτό σχετίζεται άμεσα με οποιοδήποτε πρόβλημα υγείας του ανθρώπου. Όταν μάλιστα δεν είναι φυσιολογική επηρεάζεται το κεντρικό νευρικό σύστημα,

3. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Π. Ασημάκη για την παραχώρηση του όμορφου νεοκλασικού κτιρίου της Πλάκας και τον κ. Θ. Μπούκα για τη φιλοξενία στο νεόκτιστο κτήριο στους πρόποδες του Λυκαβηττού.

γεγονός που αποδεικνύει τη σχέση αναπνοής - χαλάρωσης ή αντίθετα, έντασης. Η αναπνοή καθοδηγείται ώστε να είναι βραδεία και ρυθμική.

II. Η μυϊκή χαλάρωση που γίνεται βαθμιαία για όλες τις μυϊκές ομάδες του σώματος: πρόσωπο (μέτωπο, φρύδια, μάτια, μύτη, σιαγόνες, γλώσσα, χείλη, πηγούνι), λαιμός, βραχίονες, κνήμες, μηρούς, λεκάνη, σπονδυλική στήλη. Στόχος είναι το άτομο να έχει σαφή σωματική αντίληψη στη διάρκεια του κύκλου της χαλάρωσης, αλλά και να κατορθώσει τη χαλάρωση της σκέψης του μυαλού.

III. Η προσήλωση της σκέψης και η απορρόφησή της από τη θετικά οπτικοποιημένη εικόνα ή το σενάριο εικόνων, (πραγματικό, αναμνήσεων ή και ονείρων, Κοσμίδου-Hardy 1994 και για περισσότερα βλέπε X. Κοσμίδου-Hardy κ.ά. 1996). Με τον τρόπο αυτό τα μέλη της ομάδας αφυπνίσουμε και ενδυναμώσαμε ψυχολογικές και πνευματικές ιδιότητες, όπως ελπίδα, πίστη, γαλήνη, θέληση κ.τ.λ. (αναλυτικότερα βλ. Assagioli, 1994 και X. Κοσμίδου-Hardy 1991).

Εκτός από τις ασκήσεις χαλάρωσης που γίνονταν με την έναρξη των εργασιών της ομάδας, τα μέλη συμμετείχαν και σε ασκήσεις χαλάρωσης με το τέλος των συναντήσεων. Έτσι αποφορτίζονταν οι εντάσεις που είχαν δημιουργηθεί από την αναβίωση και ανάλυση ψυχολογικά σημαντικών και κρίσιμων εμπειριών και κάθε μέλος της ομάδας προσπαθούσε να χειριστεί όσα έμαθε για τον εαυτό του.

Πέρα όμως από τη βραχυπρόθεσμη ωφέλεια για την καλή λειτουργία της ομάδας και την επίτευξη των στόχων της, οι ασκήσεις χαλάρωσης

μας βοήθησαν να δούμε στην πράξη την αναγκαιότητα για προσωπική χαλάρωση, καθώς ο σύμβουλος συμμετέχει στη συμβουλευτική σχέση και διαδικασία και, επομένως, πρέπει να είναι σε θέση να την επιδιώκει και να την επιφέρει και για τον/την συμβουλευόμενο/η. Εξάλλου, οι ασκήσεις αυτές αποτελούν για τον σύμβουλο μια τεχνική για συστηματική αποευαισθητοποίηση από μια αγχογόνο κατάσταση, πριν ακολουθήσει η καθεαυτού συμβουλευτική παρέμβαση. Η τεχνική της χαλάρωσης χρησιμοποιείται τόσο από προσεγγίσεις όπως ο μητχεβιορισμός, όπως και από ολιστικές ή εκλεκτικές προσεγγίσεις. Αλλά και αφ' εαυτού της η χαλάρωση μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή βραχείας ψυχοθεραπείας ή ν' αποτελέσει προστάδιο μιας πιο σύνθετης ψυχοθεραπευτικής προσέγγισης για αγχώδεις διαταραχές, δομημένες νευρώσεις, αντιδραστικές καταθλιπτικές καταστάσεις, ψυχοσωματικές παθήσεις.

Μπορεί, λοιπόν, ο άνθρωπος να ξέχασε μια από τις βασικές ικανότητές του, να χαλαρώνει, με αποτέλεσμα η νευρική υπερένταση να θεωρείται σύνηθες φαινόμενο ή φυσιολογική κατάσταση, αλλά παράλληλα εξακολουθεί να διαθέτει τη δύναμη να αντιμετωπίζει και να ελέγχει τα άγχη του και να βελτιώνει την ψυχοσωματική του κατάσταση.

Μέσα στην πορεία των συναντήσεων της ομάδας και την σταδιακή μας ανέλιξη, η κ. Κοσμίδου-Hardy μας έδωσε στον τελευταίο κύκλο των συναντήσεών μας, την ευκαιρία να αναλάβουμε οι ίδιοι τον συντονισμό της ομάδας με το ρόλο του διευκολυντή ή της διευκολύντριας. Η δυνατό-

τητα αυτή υπήρξε καταλυτική διότι μας επέτρεψε να μετουσιώσουμε σε πράξη το σύνολο των θεωρητικών γνώσεών μας, των εμπειριών και των προσωπικών τεχνικών μας.

Κινούμενοι σε πολλά επίπεδα, μέσα από ασκήσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, τόσο στο πλαίσιο της ομάδας συνολικά, όσο και σε μικρότερες υποομάδες των 3-5 ατόμων ή και σε δυαδική σχέση, χρησιμοποιώντας τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, το παιχνίδι, το σχέδιο με χρώματα, το παίξιμο ρόλων, τη μουσική και την κίνηση:

- επιχειρήσαμε ενδοσκοπήση και αυτοπαρουσίαση στην ομάδα και ενώ παρατηρήσαμε ότι στην αρχή της ομάδας, το «ποιος είμαι» ταυτιζόταν ή περιοριζόταν στο «τι κάνω», σταδιακά παρατηρήσαμε τον εαυτό μας να ανοίγεται και να εμβαθύνει σε πτυχές της προσωπικότητάς μας, η συνειδητοποίηση των οποίων συχνά μας εξέπληττε

- εκφράσαμε τα συναισθήματά μας, τους φόβους και τα άγχη μας και νιώσαμε ανακούφιση καθώς αισθανθήκαμε ότι δεν είμαστε οι μόνοι που συναντούμε δυσκολίες, που έχουμε ανησυχίες και προβληματισμούς (παγκοσμιότητα), (βλ. Κοσμίδου-Hardy, 1992).

- εμβαθύνοντας στα θετικά και τα αρνητικά μας στοιχεία δουλέψαμε την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας αντιπαραβάλλοντάς την με την εικόνα που νομίζουμε ότι δίνουμε στους άλλους και την εικόνα που δηλώνουν οι άλλοι ότι έχουν πράγματα για μας. Η γνώμη των άλλων έκανε πολλούς από μας να βιώσουμε έντονα συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας. Μέσα από αυτή τη διαδι-

κασία, με διάλογο και με παίξιμο ρόλων (στο οποίο μετουσιώσαμε ένα αρνητικό χαρακτηριστικό μας σε θετικό) είδαμε να φωτίζονται σημεία της προσωπικότητάς μας που μέχρι τότε υποτιμούσαμε ή και αγνοούσαμε, ενώ άλλα πήραν διαφορετική διάσταση. Ουσιαστικά, μέσα από την αλληλεπίδραση με τον άλλο, μέσα από τη σχέση μας μαζί του, αλλά και α- την παρατήρησή του μάθαμε πιο πολλά για τον εαυτό μας, όπως και για τους άλλους και μπήκαμε στη διαδικασία της προώθησης της αυτογνωσίας μας διατηρώντας κριτική ματιά,

- προσπαθήσαμε έτσι να εντοπίσουμε τις «υποπροσωπικότητες» μας, να γνωρίσουμε τον κρυμμένο και ασυνείδητο εαυτό μας (Johary Window), (βλ. Χ. Κοσμίδου-Hardy 1996 κ.ά. σ. 22), συνειδητοποιώντας ότι η αναγνώριση και η βαθιά αποδοχή της προσωπικότητάς μας με τα όποια αρνητικά της — η συμφιλίωσή μας μ' αυτή — αποτελεί το θεμέλιο, τη βάση για να προχωρήσουμε στην βελτίωση και την αυτοανάπτυξή μας,

- προσπαθήσαμε με αυτόν τον τρόπο να σεβαστούμε τον εαυτό μας και τους άλλους. Πλησιάσαμε τα άλλα μέλη της ομάδας και, καθώς ανοιγόμασταν, αρχίσαμε ίσως να κατανοούμε καλύτερα ο ένας τον άλλο και να γινόμαστε πιο ελαστικοί και έτσι ανθρώπινοι στις κρίσεις μας,

- δεχθήκαμε και δώσαμε συμβουλές, βιώσαμε άγχος, ένταση, φόβο αλλά και ανακούφιση και το έντονο αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα όπου ο καθένας προσπαθούσε να επικοινωνήσει με τον άλλον, διατηρώντας τη διαφορετικότητά του και διαπιστώσαμε ότι το άτομο αναπτύσσεται όχι σε απομόνωση, αλλά σε αλλη-

λεξάρτηση και σχέση με μια κοινότητα που, στην περίπτωση μας, ήταν η ομάδα αναπτυξιακής συμβουλευτικής. Μετρήσαμε, λοιπόν, την ικανότητά μας για επικοινωνία, είδαμε τον εαυτό μας σε σχέση με τον άλλο και σε σχέση με το σύνολο της ομάδας — τη δυναμική της ομάδας — ασκηθήκαμε στις δεξιότητες επικοινωνίας, αλλά και στις δεξιότητες συμβουλευτικής αναλαμβάνοντας οι ίδιοι στο τέλος το συντονισμό της ομάδας.

Με αυτόν τον τρόπο, εκτός από την ανάπτυξη της αυτογνωσίας μας, της ενσυναίσθησης και την εξάσκησή μας σε δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής γενικότερα, μπορούμε να πούμε ότι βιώσαμε τους μηχανισμούς της δυναμικής μιας ομάδας και ακολουθήσαμε τη διαδικασία που περνά κάθε συμβουλευόμενος στο πλαίσιο της ομαδικής αναπτυξιακής συμβουλευτικής. Η εμπειρία αυτή, το να έχει δηλαδή ο ίδιος ο σύμβουλος περάσει από τη διαδικασία που περνούν οι συμβου-

λευόμενοι του, κρίνεται απαραίτητη για τον σύμβουλο, τόσο γιατί με αυτόν το τρόπο γνωρίζει και αναπτύσσει τον εαυτό του, όσο και γιατί είναι σε θέση άμεσα να κατανοεί την πορεία των συμβουλευομένων του. Παράλληλα, ασκηθήκαμε σε μεθόδους - τεχνικές επικοινωνίας και συμβουλευτικής που αργότερα μπορούμε, με επιπλέον βέβαια άσκηση, να χρησιμοποιήσουμε ως σύμβουλοι. Το ουσιαστικότερο, όμως, που αποκομίσαμε είναι ότι, ο δρόμος της ανάπτυξης των δεξιοτήτων μας ως συμβούλων περνά από την προσωπική μας ανάπτυξη και τη συνεχή πορεία αυτογνωσίας. Κλείνοντας την εισήγηση αυτή θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσουμε για την καθοδήγηση και συμπαράσταση στη χάραξη του δρόμου αυτού, μέσα από την πράξη και μέσα από μια πράγματι κοπιαστική, πρωτοποριακή και ουσιαστική δουλειά, την οργάνωτριά της ομάδα κ. Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Assagioli, R. *Η δράση της θέλησης*, Αθήνα, Ιάμβλιχος, 1994.
- Δεγλερής, Ν. «Χαλάρωση» *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Λεξικό, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1993.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. *Θέματα Σχολικού, Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης*. Σημειώσεις για τις παραδόσεις στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 1991.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. *Η Συμβουλευτική στο Πανεπιστήμιο: Προς ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο; Μια εμπειρία στα πλαίσια του κέντρου ΣΕΠ*. Εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο που οργανώθηκε από τον τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα: «Η συμβουλευτική στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση» 27-3-1992
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. - Γαλανουδόκη-Ράπτη, Α. *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική. Με ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*, Αθήνα: Εκδ. Ασημάκη, 1996
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. *Θέματα Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού «Σημειώσεις από τις παραδόσεις στο Μεταπτυχιακό Πρόγρ. Συμβουλευτικής & Επαγγελματικού Προσανατολισμού.»* Πανεπ. Αθηνών, 1994.

Iain Strath*

EUROPEAN PROGRAMMES: EDUCATION, TRAINING AND DEVELOPMENT

The European Union has recognised the importance of its workforce gaining key skills as Europe makes progress towards the knowledge economy. Two new action programmes, LEONARDO DA VINCI and SOCRATES, are significant vehicles for educators and counsellors in combating the obstacles that face European economies.

A major challenge will be to avoid two-tier societies of haves and have-nots and to manage future shock rather than rapid change. Other community initiatives such as ADAPT and EMPLOYMENT will promote greater mobility, partnership, transnationality and transfer.

The centrality of high quality information, guidance and advice as an integral part of all education and employment provision is still upheld in Member State policies. But the emphasis has shifted from centralised and permanent structures to more flexible frameworks in which the individual as the active agent has the potential to develop more responsibility within the guidance process.

Iain Strath*

ΕΥΡΩΠΑΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα του να αποκτήσει το εργατικό της δυναμικό δεξιότητες-κλειδιά καθώς η Ευρώπη έχει κάνει βήματα προόδου προς την καλύτερη γνώση της οικονομίας. Δύο νέα προγράμματα, το ΛΕΟΝΑΡΝΤΟ ΝΤΑ ΒΙΝΤΣΙ και το ΣΩΚΡΑΤΗΣ, είναι σημαντικά μέσα για να πολεμήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι τα εμπόδια που αντιμετωπίζει η οικονομία σε Ευρωπαϊκό επίπεδο.

Μια μεγάλη πρόκληση θα είναι η αποφυγή των κοινωνιών δύο ταχυτήτων — αυτών που είναι οικονομικά ευνοημένες και αυτών που δεν είναι — και η αντιμετώπιση του σοκ του μέλλοντος που είναι αποτέλεσμα των ραγδαίων αλλαγών. Άλλες κοινοτικές πρωτοβουλίες, όπως είναι τα προγράμματα ADAPT (προσαρμογή) και EMPLOYMENT (απασχόληση), θα προωθήσουν περαιτέρω την κινητικότητα, τη συνεργασία, τη διεθνικότητα και τη μεταφορά της γνώσης.

Η πληροφόρηση υψηλής ποιότητας, ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική, ως αναπόσπαστα μέρη όλου του πεδίου της απασχόλησης και της παιδείας, αναγνωρίζονται ως ζητήματα υψηλής προτεραιότητας στην πολιτική των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ωστόσο, η έμφαση έχει μετατοπισθεί από τις συγκεντρωτικές δομές σε περισσότερο ευέλικτα σχήματα, στα οποία το άτομο αναγνωρίζεται ως ενεργό μέλος κοινότητας που είναι δυνατόν να αναπτύξει μεγαλύτερη υπευθυνότητα μέσα από τις διαδικασίες του επαγγελματικού προσανατολισμού.

* Ο I.S. είναι Διευθυντής του Τμήματος Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (Funding Manager) στο Sheffield College. *Επικοινωνία:* The Sheffield College Head Office, P.O. Box 345 Sheffield S2 2YY.

«Tell me if anything was ever done?»

Throughout Leonardo da Vinci's notebooks, this question appears many times like a pessimistic refrain. It became his stock verbal doodle, apparently springing readily to mind when he wished to try out a new pen.

To some extent the question is a matter of a rhetoric and routine, but it clearly had some special appeal for Leonardo. It is difficult not to feel that it directly expresses the frustration of a man who could unfailingly envisage limitless potentialities in all his fields of endeavour and yet was aware of the all too finite obstacles that left him powerless to realise these potentialities in a finalised form. (Martin Kemp). We recall his drawings which suggest man's eventual power to fly through the air and travel under water.

Tell me if anything was ever done?

The reason for all of us being here today is to rise to the challenge that Leonardo da Vinci set himself: to unlock as far as we are able, those «limitless potentialities». That is our awesome and privileged responsibility as educators and counsellors.

The new European Action Programme for vocational education and training, which bears Leonardo's name, along with the parallel programme for education, SOCRATES are two of the main vehicles we now have to achieve the paradigm shift required to defeat the obstacles that face the economies of the European Union.

Europe has now passed through the industrial revolution, the productivity revolution and is currently on its way through the management rev-

olution to what Peter Drucker calls the «knowledge economy». It is thought that 50 per cent of the workforce will not be in traditional employment by the end of the century and that during this period 70 per cent of the technology we now use will no longer exist.

A new order of skills is required, the foremost of which is learning how to learn; followed by:

- basic literacy and numeracy
- listening and oral communication
- creative thinking and problem solving
- self esteem, personal and career development
- interpersonal skills
- and organisational effectiveness

A major concern is that higher productivity, outputs, profits, and share prices combined with lower inflation have not generated sufficient jobs. Indeed, only 60 per cent of the European workforce is in employment and over 50 per cent of the long term unemployed have been out of work for more than 12 months. The Commission's 1993 White Paper has set a target of stimulating the growth of 15 million new jobs by the year 2000. As we relentlessly move faster towards a two tier society of haves and have-nots, the mutuality of interests between the unemployed and the employed, the old and the young, the poor and the well off increasingly needs to be recognised and addressed.

Allow me to illustrate a point by two stories from the perspective of two parents, one from my own country's heritage and one from yours.

Many of you will be familiar with William Shakespeare's plays.

In his play *The Winter's Tale* there is a famous stage direction: «Exit, pursued by a bear» and onto the stage comes a simple shepherd, a frustrated father looking for his wayward son. In anger he shouts:

*I would that there were no age
between 16 and three-and-twenty
or that youth would sleep out the rest;
For there is nothing in the between
but getting wenches with child,
wronging the ancients,
stealing, fighting.*

(Act III, scene III, lines 57-62)

Phaeton, however, was no ordinary youth. He was the son of Helios, the Sun God who daily drove the sun chariot from the east of the universe to the west. Helios promised Phaeton any wish he desired and he was obliged to grant his son's foolish desire to drive the sun chariot. You know the consequences: Phaeton discovered that the powerful horses were too much for him to control. His inexperienced hands allowed them first to climb so high into the clouds that the sun blazed a great fiery trail across the heavens and created what we now know as the Milky Way. Out of control, the wild horses then plunged downwards scorching the earth and the people so badly that their cries awoke the sleeping god Zeus. With a terrifying thunderbolt Zeus brought the dramatic spectacle and Phaeton's life to a crashing end.

The first young man was coming to terms with the rapid changes that take place in adolescence. His inexperience would cause his father some

heartache but with some firm guidance he would survive. Phaeton, however, was faced with a challenge of different proportions. He was inadequate to the gigantic task and the outcome was devastating. In the past we have, like the shepherd's son, learned to manage change. Increasingly we will have to learn to manage change. Increasingly we will have to learn to manage future shock.

If you consider that the main source of Europe's affluence has been the accumulated knowledge and skills of its people, we have been able to prosper for as long as it has been possible to trade our knowledge intensive goods and services with countries more endowed with natural resources. Our monopoly on science and technology has now been well and truly broken. It is estimated that whilst Europe traditionally generated the vast majority of new technology it now accounts for less than 30 per cent.

The Community's response has been relatively dramatic: the removal of internal barriers to trade has increased competitiveness within the single market and the design of new programmes for research, development, education and training have been aimed at exploiting the continental dimension of the Community. The new human resource initiatives within the programme called EMPLOYMENT -HORIZON, NOW and YOUTHSTART- along with two new programmes named ADAPT and SME, have been designed to target specific groups and the new skills and qualifications required by Community integration.

Overall their objective is to encourage greater contact at the intellectual, practical and cultural level of the European citizen whilst simultaneously promoting the diversity which is Europe's great intellectual strength. *Innovation, mobility, cooperation, partnership between social partners, transnationality and transfer* are the new watchwords. These new programmes seek to develop the valuable experience gained in previous initiatives in which transnational contacts and exchanges opened up opportunities for many individuals and organisations through new approaches to teaching, learning, new curricular possibilities and new research orientations. At ground level within institutions there is undoubtedly a considerable amount of internationalisation that has resulted from this cross-fertilisation of ideas and practice through co-operative projects. In some policy areas and in some sectors of training there is what might be called the phenomenon of «hidden harmonisation» at work. It should not surprise any of us that, in attempting to solve their, respective public expenditure difficulties within the fields of education and training, Ministers of State, who meet regularly together, should tell each other of their latest policy initiative to reduce spending. Whether it is proving to be successful in their own country or not.

Since 1963 the Commission has recognised the centrality of «information, guidance and advice for young people and adults, based on the knowledge of individual capabilities, training facilities and employ-

ment opportunities» not only during vocational training but throughout their working life. In Greece the evolution of the careers education programme was significantly influenced between 1979 and 1983 when some 50 teachers pursued postgraduate studies on guidance in other EC countries. And the first systematic steps to train careers education staff were taken under the EC's action programme on the transition of young people from education to working life. Many of these 450 individuals have played a leading role in establishing careers education in schools.

In its report on educational and vocational guidance in the European Community in 1987 the Commission highlighted three important trends which it strongly endorsed:

- guidance as a continuous process and lifelong provision
- the move towards a more open professional model, and
- a greater emphasis on the individual as an active agent within the guidance process

In its report published in July 1993 it was able to identify an emerging strategy in many member states that offers a clear agenda for those wishing to participate in the new programmes such as LEONARDO and SOCRATES:

- careers education and guidance as an essential and integral part of all education provision, offering regular opportunities for students to explore the relationship between their learning experience and their career development
- career development as an integral

element of all employment provision so that employees can review and reflect on their current work and consider their future aspirations and needs

- access to neutral careers guidance at those points when individuals wish to review possibilities for movement between education provision, or between employers or between the two.

This strategy has considerable implications for the way in which guidance professionals work and the structures and organisations within which they are deployed. Against the background of constrained public expenditure within public education systems less resource will be invested in a centralised and permanent provision of guidance staff and their services. As more and more people spend significant periods outside education and employment greater flexibility will be needed. Responsibility for financing their education and training will increasingly fall on the shoulders of the individual and any intervention of the state will be designed to be there when they need it.

This should not mean that the investment in careers education and guidance should diminish. As funding

mechanisms for training are increasingly designed to stand behind the student or the employee the necessity for a high quality advice service becomes more important. In my own College, which has over 40,000 students, it is crucially important that students choose the most appropriate course, that any problems they encounter throughout their learning programme are satisfactorily overcome and that on exit from their course there is relevant advice to assist them into employment. The College only receives fundings for as long as the student stays on the course and is paid more if they successfully complete it. Retaining the student and ensuring the achievement of their qualification demands that we have in place high quality student support services *if we wish to survive*.

In promoting the European dimension we seek to improve the quality of service we provide, to foster innovation through exchanges, transnational programmes, partnerships and to create an environment disposed towards learning and *personal development*. It is a formidable but exciting challenge.

Tell me if anything was ever done?

*Heiko Steffens**

MODERN ECONOMY, CAREER GUIDANCE, LIFELONG EDUCATION AND TRAINING

The paper recalls heracletos saying «Everything is Floating» as a metaphoric introduction into the «new rules» indicating a fundamental change in human relations between companies and employees. Then, results of a pilot - study provide illuminative evidence on students' preferences in the area of consumer — and career centred values.

The third part outlines a competence system as a frame of reference for both career guidance in the modern economy and personal development. In his conclusion the author recommends the individual strategy of «Surf and Survive» as an appropriate response to the challenges of economic and social change.

*Heiko Steffens**

ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Η εισήγηση αναφέρεται στο ρητό του Ηράκλειτου «τα πάντα ρει» ως μια μεταφορά που μας εισάγει στο πνεύμα της «νέας τάξης πραγμάτων» και δείχνει τη βασική αλλαγή στις ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα στους εργασιακούς οργανισμούς και στους εργαζόμενους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας πιλοτικής έρευνας, τα οποία ρίχνουν φως στις προτιμήσεις των φοιτητών και στις αξίες τους σχετικά με το χώρο της κατανάλωσης και της σταδιοδρομίας.

Στο τρίτο μέρος της εισήγησης οικιαγραφείται ένα σύστημα ικανοτήτων ως πλαίσιο αναφοράς τόσο για τον επαγγελματικό προσανατολισμό στη σύγχρονη οικονομία όσο και για την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων. Στο συμπέρασμά του, ο συγγραφέας ως μια κατάλληλη ανταπόκριση στις προκλήσεις των οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών, προτείνει στο άτομο τη στρατηγική του «κάνε surfing για να επιζήσεις».

Introduction

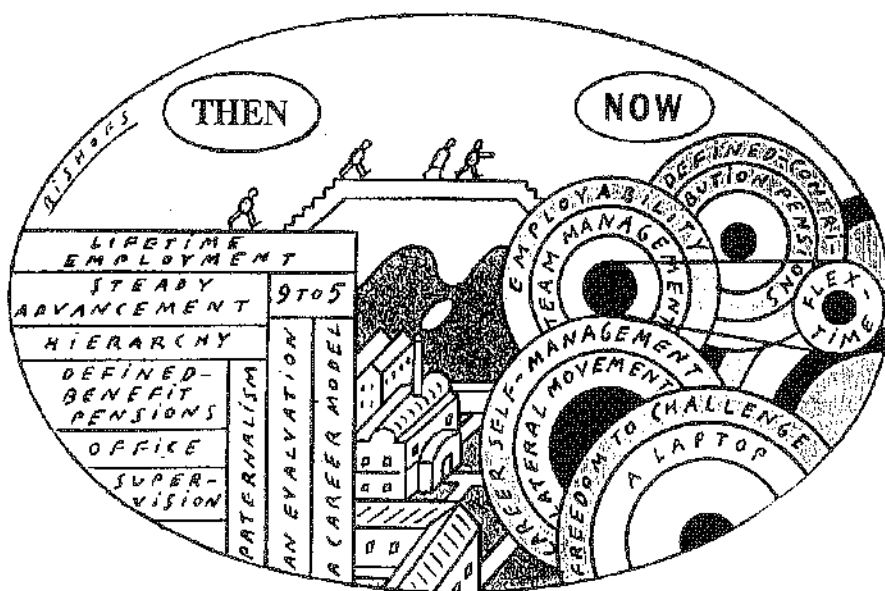
More than 2000 years ago the great pre-socratic philosopher Heraclitos summarised the essence of his views upon life in the words: «Ta Panta Rhei» — everything is float-

ing¹. I am sure, he did not think then of the modern economy.

When I got the invitation to this congress and realized that I had but 20 minutes to speak about the inter-relationship between Modern Econo-

1. ΣτΕ. Η σωστότερη μετάφραση του ρητού στα Αγγλικά είναι: «everything flows». Ωστόσο η λέξη «float» επελέγη από το συγγραφέα ως πιο αποτελεσματική για τη μεταφορά που αναφέρεται στο «surfing».

* Ο Δρ. H.S. είναι Καθηγητής στο Technical University του Βερολίνου. *Επικοινωνία*: Franklin str. 28/29 D-10587 Berlin.



my, Careers Guidance and Life-long Education and Training I decided to focus on Heracleitos' paradigm of floating.

Modern Economy

Our clients, young people, often cherish a comfortable notion of a big company as a kind of well-structured monolithic body and as a reliable provider of life time job security and career opportunities.

The cartoon presented above, illustrates the change from the static notion of a company to a dynamic, floating and rotating system. The cartoon also expresses a changing relationship between modern companies and employees, a relationship that is going to be less paternal and loyal than ever before. Human relations are to a hitherto unknown extent reduced to crude economic calculation.

In its most outspoken form the new rules can be described as follows:

«There will never be job security, you will be employed by us as long as you add value to the company, and you are continuously responsible for finding ways to add value. In return, you have the right to demand interesting and relevant work, the freedom and the resources to perform it well, a pay that reflects your contribution, and the experience and training needed to be employable -here- or elsewhere». (Fortune, June 13, 1994, p. 28). It is obvious that the new rules reduce the employee loyalty to the company to a minimum and also reduce wage - consideration to the agreement that a day's pay for a day's work is economically justified.

Under the new rules, flexible, mobile and alert people may fare well, at least for a while, though relations are less warm, loyal and familial than

in former times. The rigid, immobile and unqualified slow workers are the losers of the new rules. The new rules have created a new mentality among workers, one of those described the new mentality for him: «We are cold and calculating and looking out for ourselves. If the economy picked up, I would consider a job elsewhere much sooner than before». (ibid., p. 29). In Germany big companies, which less than a decade ago were with regard to job-security compared to the job-security guaranteed by the civil service, have by now eliminated some thousands of jobs and announce that the rationalization is going on. The message that employees are responsible for their own survival in the labour market is slowly sinking in. It is too late in most cases for people with no or low formal qualifications, unskilled workers or people with no or minor motivation for life-long learning and training and the ability to flexibly adjust themselves to new opportunities.

The new-rule-scenario sounds sinister and even cynical to those, who are sticking to the idea that the long term vocational self-concept and identity is built upon the foundations of continuous experience, on the control of well-known processes and on the ever improved use of a reliable and longlasting set of familiar rules and standards. Flexibility and mobility question everything that has been learnt and everything is endangered by obsolescence and progress.

Careers Guidance

One of the most important aims of career guidance in schools is to

make young people accept the importance of work and professions. My reflections are based on a pilot-study from which I hoped to gain illuminative evidence about the question, whether or not students in the age-group of 15 to 17 years are in their general attitude more influenced by the importance of work and professions or by the values of consumption.

The results of our research study co-vary surprisingly with the core objectives of Careers Guidance. It seems that most of the students have internalized the overall message of careers education.

In my comment I would like to draw your attention to the following reflections:

a) Vocational orientation and consumer orientation represent different value-systems and also reflect a different practical experience of young people in their encounters with the economic world of the (experience based) market of goods and of the (from the student's experience point of view rather virtual) labour-market.

b) Some researchers in the field of careers guidance have brought evidence to the hypothesis that the traditional and slightly rigid notion of career and profession is caught in a process of erosion and progressing obsolescence. Instead they prefer the term «mix of competences» as more realistic and up-to-date with the modern economy than «profession or vocation».

A mix of competences comprises a heterogeneous set of employable abilities acquired at a multitude of

Attitudes towards Consumption and Career

Consumption	11-14 years old students		Career
Buying is the most satisfying occupation in life	50%	82%	Vocational choice is the most important decision in life
I always feel super with new things	21%	37%	Money is the most important aspect of work
The fun of buying never ends	34%	47%	Career and Work make life meaningful
I know exactly, what I want to <i>have</i>	71%	49%	I know exactly, what I want to <i>be</i>

n = 94

Consumption	15-17 years old students		Career
Buying is the most satisfying occupation in life	50%	82%	Vocational choice is the most important decision in life
I always feel super with new things	21%	37%	Money is the most important aspect of work
The fun of buying never ends	34%	47%	Career and Work make life meaningful
I know exactly, what i want to <i>have</i>	71%	49%	I know exactly, what I want to <i>be</i>

n = 140

COMPETENCE

Focus: Work-place, Job.
Special competence

Context: Competence
derived from the
tasks of the job,
includes knowledge
and skills in relation
to the product, to the
task and to the tools

Elements:

Elements of
general and
special knowledge

Skills / Techniques

- ★ fundamental
and special
vocational
knowledge and
skills
- ★ polyvalent
knowledge
and skills
- ★ literacy

Abilities of
planning and
performing work

Further Training
Life-long learning

- ★ analytical,
dispositive and
conceptual thinking
(competence for
systematic and
complex work)
- ★ learning competence
(motivation, self-
controlled learning,
concentration,
flexibility and
transferability)
- ★ technical sensitivity
and intelligence
- ★ economic sensitivity
and intelligence
- ★ competences in
processing
information and
using information-
technology.

COMPETENCE

Focus: Personal, Social and Communicative Competence

Context: derived from the social / organizational context of the occupation

Elements:

Attitudes / Patterns of Behaviour

to oneself

★ motivation /
initiative

★ self-confidence

★ adequate
distance to own
performance

**to work and
profession**

virtues
punctuality
cleanliness

★ sense of order

organising
oneself,
etc.

★ motivation
to excellence
★ flexibility

★ creativity

★ responsibility
★ mobility

to «environment»

★ readiness
to cooperate

★ readiness
to teamwork

★ fairness

★ responsibility
for colleagues

★ supportiveness

★ empathy

★ tolerance

social and
political
participation
(«citizen»)

formal and informal education and training facilities ranging from schools, universities to people colleagues, retraining courses and even doing-yourself-activities. A mix of competences is expected to be more flexible, more adaptable and easier to adjust to change.

One of the major objectives of

careers guidance should therefore be to enable the students to be responsible for an ongoing *competence and skills acquisition and evaluation management*.

Referring to the «new rules», which were briefly outlined in my first part, the concept of a long term career plan (analogy: a railway-sys-

tem) should be replaced by the concept of «Job-Surfing». When everything is floating and rotating, it clearly makes sense to surf. Job-Surfing means beyond a first popular approach to understanding that young people, and not only them, should be open to take chances wherever the labour-market offers opportunities. In contradiction to the popular notion, Job Surfing by no means symbolizes low involvement and low commitment to hard work. It implies that your feet are fixed on the board. The board symbolizes the knowledge and skills/techniques which represent the employable mix of competences along with the motivation and ability to take advantage of the winds of change. A trained job surfer would be able to proceed even under adverse winds in the direction of his or her vocational aims. The more professional you are in job-surfing, the smaller the board could be. Surfing in this sense describes a new form of autonomy.

Life-long Learning and Training

1. In the third part I will introduce an integrative competence system as substantial element of any new «Framework for Counselling and Careers Guidance Today».

In Germany competence is defined as a *mixtum compositum* of a person's human resources related to labour. The term «competence» includes (1) special knowledge and skills, (2) key-competences, that is abilities of planning and performing work and (3) social competences,

attitudes, patterns of behaviour in the social context of the work environment.

The empirical investigation of competences is far easier in the area of special job related competences than in the area of key-and social competences.

The most important and most used indicators of competence are the certificates of general and vocational schools, colleges and universities. The certificates are used in the official statistics of the country and provide data about changes in the competence structure and distribution of the work force. During the past decades the number of graduates of higher education has considerably increased, while the number of unskilled people has dramatically decreased in employment.

2. How are flexibility and mobility as prerequisites of Life-long Learning and Training embodied in the syllabus of career education in Germany? Starting in the 60s the German Laender have by now incorporated topic areas like Technology, Economics, Home Economics and Careers Education into the curricula of the lower secondary level of general education. The subject, in which these topic areas are combined is called *Arbeitslehre* (Work Studies).

One of the educational essential of *Arbeitslehre* reflects the fact, that it is virtually impossible to sort out talented workers, engineers and businessmen at a time, when students - because of their age- had no contact with the practice of workers, engineers, business-men and entrepreneurs- and that it is also impossible to

give every student a special treatment helping to develop his or her talents. *Arbeitslehre* attempts in consequence to make education as practical as possible and provide work experience both in school based projects and in companies. The multiple approaches of *Arbeitslehre* in promoting life-long learning competences, both in the field of academic learning units and in practical learning units (eg. projects, case studies, simulation) are tied together by the development strategy of strengthening self-motivation.

ad 1

We try to use the motivational potential of contents and methods, for instance projects, to develop the ability of defining goals. If we want the low achievers among our students to define goals we have to emphasize the emotional and practical dimensions in order to raise curiosity and interest.

ad 2

It is not unusual that low achievers do not have adequate standards for the evaluation of own achievements.

Some students would overestimate their abilities and get frustrated if things did not succeed. Others underestimate themselves and refuse or resign from a task, because they expect to fail.

ad 3

To experts this is a quite common strategy in order to reduce complexity. Students have to learn, train and practice this in order to reduce the danger of failing.

Elements of Self-Motivation

1. Ability of defining goals
2. Ability to adhere to self defined goals and fulfil the requirements
3. Ability to break down a complex goal into a series of handy sub-goals
4. Ability to coherent working on goals
5. Ability to take advantage to attribution as a tool to stabilize motivation
6. Ability to assess yourself in relation to a successful performance

ad 4

The learning of low achievers is often interrupted or a goal is finally given up. Through decision-training we try to encourage and enable students to develop a proper self-determined control of action and performance.

ad 5

Some students tend to regard own problems in learning and failures as indicators for a low success-probability.

They often attribute failures to their inability and successes to luck or accident. We try to organize decision-training in a way that slowly increases the awareness about the very personal contribution to solving a problem.

ad 6

We attempt to reinforce the self-confidence of the students in their achievements by encouraging procedures of self-assessment both related to self determined initial goals, general standards (state of the art) and to common sense and to the performance in a team.

Conclusion

«Ta Panta Rhei», everything is floating, and «Gnothi Safton», know yourself, these old words of Heracles and Socrates are still valid and relevant.

When the relations between com-

panies and employees dissolve and the labour-markets float, then the appropriate recommendation to our students and clients should be «surf and survive». When everything changes, life-long learning and training is of paramount importance to cope with change. But, first of all, our students have to learn to know themselves and develop self-motivation in order to cope with unpredictable changes. Careers education and vocational guidance interpret «Ta Panta Rhei» and «Gnothi Safton» as life-long learning and training for the sake of personal development and employability in the modern economy of today and tomorrow.

*Ιωάννης Κεκές**

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ: ΜΙΑ ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ - ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Το σημερινό σχολείο — και ακόμη περισσότερο το σχολείο του αύριο — αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα το οποίο επιδιώκει να εξασφαλίσει την εκπαίδευση των υπερπολύπλοκων ανθρώπινων υποσυστημάτων του. Ο θεσμικός και ο κοινωνικός του ρόλος του επιβάλλει επιπλέον να λειτουργεί σε άμεση σύνδεση - εξάρτηση με ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικό - πολιτικό - κοινωνικό υπερσύστημα. Διανύουμε μια μακρά περίοδο στη διάρκεια της οποίας το σύστημα - σχολείο δείχνει όλο και περισσότερο αποκομμένο, τόσο από το άμεσο υπερσύστημά του όσο και από τα υποσυστήματά του. Στη βάση αυτού του προβλήματος ανιχνεύονται κυρίως ζητήματα «επικοινωνίας» και «ελέγχου». Η επιστημονική φύση αυτών των ζητημάτων και η ανάγκη για την έγκαιρη και διαρκή προσαρμογή του σχολείου στα σύγχρονα επιστημονικά επιτεύγματα, σε συνδυασμό με την εγγενή «πολυπλοκότητα» που του αναγνωρίζεται, ενθαρρύνουν την αντιμετώπισή του μέσα και από τη Φιλοσοφία και τη Μεθοδολογία της Συστημικής - Κυβερνητικής Επιστήμης.

Οι τέσσερις βασικοί στόχοι του Σ.Ε.Π., (ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ, ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ - ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ - ΜΕΤΑΒΑΣΗ), εντάσσονται σε αυτήν τη λογική και εξετάζονται σε σχέση με τις δυνατότητες που υπάρχουν να καταδειξουμε στην εισήγηση αυτή πως ο θεσμός του Σ.Ε.Π. και η φιλοσοφία που τον συνοδεύει δεν αξίζει απλά μια καλύτερη θέση στο σημερινό σχολείο, αλλά επιπλέον μπορεί — με κάποιες προϋποθέσεις — να χρησιμεύσει και ως «μοντέλο» για τη σύλληψη της γενικής φυσιογνωμίας του σχολείου του μέλλοντος.

*Ioannis Kekes**

CAREERS EDUCATION AND GUIDANCE IN THE SCHOOL OF THE FUTURE: A SYSTEMIC - CYBERNETIC APPROACH

The school of today (and even more the school of tomorrow) constitutes a complicated system which aims to achieve the education of its complicated human subsystems. Its institutional and social role demands it to function in direct relation with a continuously changing economic, political and social hyper-system.

We are going through a long period, during which the school - system seems to be more and more isolated both from the hyper-system as well as from its subsystems. At the base of this problem we can trace issues to do with «communication» and «control». The scientific nature of these issues and the necessity of the timely and continuous adaptation of school to the recent scientific findings in connection with its internal «complexity», which has been identified, encourage its approach within the philosophy and methodology of the Systems - Cybernetics Science.

* Ο Ι.Κ. είναι Φυσικός - Υπεύθυνος Σ.Ε.Π. στη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Λακωνίας. Επικοινωνία: Λεωνίδου 111, 231 00 Σπάρτη - Τηλ. 0731/24654, 0731/27123, Fax. 0731/29291.

The four aims of Careers Education and Guidance (*self-awareness, information, decision making and transition*) are viewed within this logic and they are examined in connection with the existing possibilities, for Careers Education and Guidance and its philosophy not simply to have a better place in the school of today, but also — under certain circumstances — to function as a «model» useful for the conception of the general profile for the future school.

1. Εισαγωγικά

Έχουν περάσει αρκετά χρόνια από τότε που ο Σ.Ε.Π. έγινε πραγματικότητα και στη χώρα μας, ακολουθώντας ή μετασχηματίζοντας (κατά την προσφιλή μας συνήθεια) αντίστοιχα πρότυπα άλλων χωρών. Γεννήθηκε ως ένα ελπιδοφόρο για πολλούς — θνησιγενές για κάποιους άλλους — «εκπαιδευτικό βρέφος» και ειλικρινά δεν γνωρίζουμε, πόσοι θα μπορούσαν σήμερα με «το χέρι στην καρδιά» να επιβεβαιώσουν την επιβίωση και την εξέλιξη του.

Σήμερα πολλά από τα προβλήματα και τις αδυναμίες αυτού του θεσμού έχουν εκτενώς μελετηθεί στο εξωτερικό, αλλά και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Οι απόψεις που έχουν εκφραστεί είναι συχνά πρωτοποριακές και ενδιαφέρουσες. Εκτείνονται από την κριτική αντιμετώπιση και την αναπτυξιακή προσέγγιση των βασικών στόχων του Σ.Ε.Π. (βλ. Κοσμίδου, 1991α, 1991β, 1993) έως την ανάπτυξη γνήσιου προβληματισμού σχετικά με το πόσο καλή είναι γενικά η ιδέα του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, (βλ. και Law, 1993).

Εάν επιχειρήσει κανείς να συνεκτιμήσει τα συμπεράσματα των θεωρητικών αλλά και των πρακτικών προσεγγίσεων που έχουν καταγραφεί πάνω στο αντικείμενο του

Σ.Ε.Π., είναι σε θέση, πιστεύουμε, να αποκομίσει μια αρκετά ξεκάθαρη γενική αντίληψη, η οποία θα μπορούσε να συνοψισθεί ως εξής (με ιδιαίτερη αναφορά στην Ελληνική σχολική πραγματικότητα): Ο Σ.Ε.Π. δυσκολεύεται τρομερά να επιβιώσει και να αποδώσει στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, παρόλο που αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο εκπαιδευτικής σκέψης και δράσης.

Από αυτήν την διαπίστωση ξεκινούν και τα δύο βασικά ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εισήγηση, μέσα από μια Συνστημική - Κυβερνητική προσέγγιση.

1. Ποιος είναι ο βασικός σκοπός και οι στόχοι του θεσμού του Σ.Ε.Π. και για ποιους λόγους το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμφανίζεται σήμερα ως «αφιλόξενο» προς αυτόν;

2. Ποια είναι εκείνα τα στοιχεία στις αρχές και τη φιλοσοφία του Σ.Ε.Π. που μας επιτρέπουν να θεωρούμε πως όχι μόνο αξίζει τη θέση του στο σημερινό σχολείο, αλλά μπορεί επιπλέον να χρησιμεύσει και ως μοντέλο για τη σύλληψη της γενικής φυσιογνωμίας του σχολείου του μέλλοντος;

Πριν όμως επιχειρήσουμε να δώσουμε απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα, θεωρούμε απαραίτητο να προηγηθεί μια — σύντομη έστω — αναφορά, σε κάποιες από τις βασικές

έννοιες της Συστημικής - Κυβερνητικής σκέψης, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια.

2. Συστημική Σκέψη -

Κυβερνητική - Βασικές έννοιες.

Η Συστημική Σκέψη είναι διεπιστημονική και πρεσβεύει, πως το αντικείμενο της μελέτης πρέπει να υποβάλλεται στην επιστημονική έρευνα πάντοτε ως ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο («σύστημα»). Η κεντρική της ιδέα ξεκινά από τον Αριστοτέλη και την άποψή του, πως «το όλον είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του», (Vallée, R., 1994, σσ. 31). Αναπτύχθηκε ως επιστημονική μεθοδολογία στις αρχές του αιώνα μας και η βασική της εννοιολογία συμπεριλαμβάνει όρους από διαφορετικές επιστήμες με έμφαση στη Βιολογία και την αντίληψη της για τον άνθρωπο, ως ένα «ανοικτό και δυναμικό σύστημα». Το ερώτημα που προτιμά είναι περισσότερο το «τι κάνει το σύστημα» και λιγότερο το «τι είναι το σύστημα», το δε πεδίο εφαρμογής της είναι τα υψηλής πολυπλοκότητας μηχανικά ή ανθρώπινα συστήματα.

Γενικά, η Συστημική Σκέψη πρεσβεύει την ενότητα της θεωρίας με την πράξη και αποδέχεται ως κριτήριο του κύρους της επιστημονικής γνώσης, την ανταπόκριση του συστημικού προτύπου, (που ο ερευνητής κατασκευάζει), στην πραγματικότητα (βλ. Decleris, M., 1991).

Η Κυβερνητική προέκρινε αμέσως μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου από την εξελιγμένη τεχνολογία των αυτοκατευθυνόμενων πυραύλων, των αυτομάτων και των υπολογιστών. Ήταν ο μαθηματικός N.

Wiener (1948) αυτός που αντελήφθη πρώτος τη σημασία της ανάδρασης - επανατροφοδότησης ενός συστήματος με πληροφορίες, για την πραγματική του απόδοση και καθόρισε την Κυβερνητική ως ολόκληρο το πεδίο της θεωρίας ελέγχου και επικοινωνίας είτε στις μηχανές, είτε στα ζώα.

Τα χρόνια που πέρασαν από τη δημιουργία αυτών των δύο νέων συγκλονιστικών επιστημονικών πεδίων σηματοδεύθηκαν από μια χωρίς προηγούμενο τεχνολογική πρόοδο, η οποία στηρίχθηκε και στα δύο σε βαθμό που σήμερα να μιλάμε όχι μόνο για σύγκλιση αλλά και για την ανάγκη «συγχώνευσης» της Συστημικής και της Κυβερνητικής. Είναι γεγονός πως παρά τη διαφορετική τους αρχική προέλευση, (από τη Βιολογία κυρίως η Συστημική, από την τεχνολογία η Κυβερνητική) απέκτησαν κοινό επιστημονικό αντικείμενο μελέτης, που είναι, (Νίκολης, 1991, σ. 181), «η παρατήρηση, η περιγραφή και ο έλεγχος πολύπλοκων αλληλεπιδρώντων οργανισμών των οποίων η επιβίωση και η εξέλιξη καθορίζεται από τη σύζευξη φυσικών και συμβολικών διαδικασιών».

Η πολυπλοκότητα εδώ αποτελεί τη θεμελιώδη έννοια. Δεν είναι απλώς κάτι που αφορά ένα σύστημα αποτελούμενο από πολλά τμήματα που συνδέονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν. Αποτελεί μια ειδική ιδιότητα από μόνη της, η οποία διαφοροποιεί τα πολύπλοκα συστήματα από τα απλά και τους δίνει τη δυνατότητα «ανάδυσης» - εμφάνισης ενός ποιοτικά διαφορετικού φαινομένου σε ένα ειδικό στάδιο οργάνωσης.

Η ενασχόληση με την πολυπλοκότητα έχει ανάγκη από μια νέα ε-

ρευνητική στρατηγική και από έναν καινούργιο τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων. Πρέπει κανείς να εγκαταλείψει το «σίγουρο λιμάνι» της γραμμικής (αιτιοκρατικής) σκέψης και να αντιμετωπίσει την αβεβαιότητα που είναι σύμφυτη με τη μη γραμμικότητα που επικρατεί κυρίως στα πολύπλοκα εμβιοσυστήματα.

Στη βάση των μη γραμμικών πλέον προσεγγίσεων για τη μελέτη των συστημάτων αυτών βρίσκεται η ανάδραση. Εκεί που έως τώρα μας ικανοποιούσε η γραμμική ερμηνεία — στα μαθηματικά αλλά και στη ζωή — σύμφωνα με την οποία μικρές μεταβολές παράγουν μικρά αποτελέσματα, ενώ μεγάλα αποτελέσματα προκύπτουν από την άθροιση πολλών μικρών μεταβολών, είμαστε υποχρεωμένοι να διαπιστώσουμε πως ο κόσμος των ευαίσθητων δυναμικών συστημάτων, (όπως είναι τα ανθρώπινα), παραμένει πεισματικά μη γραμμικός. Συχνά οι προγνώσεις δεν αποδίδουν. Φαίνεται ατελέσφορη η προσπάθεια να επεξεργασθούμε αιτιακές αλυσίδες για να έχουμε αξιόπιστες ερμηνείες. «Η πολυπλοκότητα συνυπάρχει με ασυνέχειες, με βρόχους, με επαναλήψεις, με όλων των ειδών τις διαταράξεις και κάθε απόπειρα να τη χειρισθούμε δεν μπορεί να παραγνωρίζει τις δυνατότητες που μας παρέχουν γι' αυτόν το σκοπό η Συστημική Σκέψη και η Κυβερνητική (Κεκός, 1994, σ. 3).

Με αυτήν τη συλλογιστική, έννοιες όπως αυτές της ανάδρασης, (της αρνητικής που ρυθμίζει ή της θετικής που ενισχύει), του συστήματος, (ανοικτού ή κλειστού, ανάλογα με το αν ανταλλάσσει ύλη, ενέργεια ή πληροφορίες με το περιβάλλον του), της

επικοινωνίας και του ελέγχου, αποδεικνύονται εξαιρετικά αποδοτικές, εάν αποφασίσουμε να πάψουμε να «θεωρούμε» γραμμικά τον μη γραμμικό κόσμο που μας περιβάλλει.

Σήμερα άλλωστε και οι δύο αυτές επιστήμες, (η Συστημική και η Κυβερνητική), έχουν εξελίξει την εννοιολογία τους και καθίσταται αναγκαία και πολύτιμη η «σύναψη εννοιολογικών δανείων» από αυτές και από τους επιστήμονες άλλων κλάδων, οι οποίοι είναι αναγκασμένοι να χειρίζονται πολύπλοκα συστήματα, (κυρίως εμβιοσυστήματα ή συστήματα τεχνητής νοημοσύνης). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε εδώ πως σήμερα το σχολείο αντιμετωπίζεται — από ολοένα και περισσότερους μελετητές, (βλ. π.χ. Banathy, 1991) — ως ένα megasύστημα, (με την έννοια του Achoff, 1974) δηλαδή ως ένα σύστημα που είναι αδύνατον να αναλυθεί σε επιμέρους συστήματα.

Για τις ανάγκες της δικής μας ανάλυσης θεωρούμε εξαιρετικά χρήσιμες τις απόψεις της Συστημικής και της Κυβερνητικής, οι οποίες αναφέρονται στην ύπαρξη και τη λειτουργία των ανθρώπινων εμβιοσυστημάτων, τα οποία είναι τελικά και το αντικείμενο ενδιαφέροντος και του Σ.Ε.Π. (στα πλαίσια των στόχων που έχουν υιοθετηθεί στη χώρα μας). Θα σταθούμε δε κυρίως σε δύο από αυτές:

Α. Στη γενική Συστημική αντίληψη, (βλ. και Decleris, 91), για τα ανθρώπινα συστήματα, τα οποία θεωρούνται πως είναι:

α) Πολύπλοκα με υψηλή διαφοροποίηση των στοιχείων τους και άρα η οποιαδήποτε προσέγγισή τους εμπεριέχει σημαντικά στοιχεία υποκειμενισμού.

β) Από βιολογική άποψη είναι αυτόνομα ομοιοστατικά συστήματα (Maturana & Varela, 1992), τα οποία παρουσιάζουν ταυτόχρονα θερμοδυναμική ανοιχτότητα¹, και οργανωσιακή κλειστότητα, (ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν και να ενσωματώνουν τις διαταραχές του περιβάλλοντος διατηρώντας ακέραια τη δομή τους).

γ) Αυτορρυθμίζονται - (αυτοελέγχονται), οι πολλαπλοί έλεγχοί τους βρίσκονται μέσα στο ίδιο το σύστημα και είναι ταυτόχρονα αποκεντρωμένοι και συγκεντρωμένοι. Αυτή η συνύπαρξη πολλών ελέγχων και ιδίως η αποκεντρωση ορισμένων από αυτούς συντελεί στη σχετικώς χαμηλή ελεξιμότητα αυτών των συστημάτων.

δ) Είναι δυναμικά συστήματα πράξεων. Η πράξη είναι εσκεμμένη αλλαγή του περιβάλλοντος και όχι παθητική προσαρμογή σε αυτό. Η πράξη στηρίζεται στην απόφαση, την ενσυνείδητη δηλαδή επιλογή ορισμένου σκοπού και της κατάλληλης — για την επίτευξή του — δραστηριότητας. Καθίσταται έτσι η έννοια του σκοπού βασική, προκειμένου για την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπινων συστημάτων και τίθεται το ζήτημα της επιλογής κριτηρίων για τη λήψη απόφασης. Με άλλα λόγια, ποιο θα είναι το περιβαλλοντικό ερέθισμα στο οποίο αποφασίζει να εκχωρήσει ο άνθρωπος — σε δεδομένο χρόνο — το γνωστικό του σύστημα

και τη μνήμη του και πώς θα ανταποκριθεί σ' αυτό.

ε) Είναι ιεραρχικά, δηλαδή η δομή και η λειτουργία τους περιλαμβάνει περισσότερα από ένα επίπεδα ελέγχου. Κάθε στοιχείο είναι υποσύστημα σε σχέση με σύστημα ανώτερου επιπέδου και σύστημα σε σχέση προς ορισμένα στοιχεία του αμέσως κατώτερου επιπέδου, (δομή αντεστραμμένου δένδρου). Η πληροφορία κατά την επεξεργασία της από το σύστημα γενικεύεται προς τα άνω και εξειδικεύεται προς τα κάτω. Αντίστοιχη είναι και η ροή των αποφάσεων του συστήματος.

στ) Επεξεργάζομαι σύμβολα. Η συμβολική γλώσσα υποβοηθεί αλλά και καθορίζει την «πρόσβασή» τους στον κόσμο υποστηρίζοντας ταυτόχρονα τη λειτουργία των ανθρώπινων συστημάτων ως «συστημάτων πράξεων». Εξ ορισμού, κάθε ανοιχτό σύστημα μετατρέπει τις εισροές σε εκροές. Στα «συστήματα πράξεων» η διαδικασία μετατροπής είναι πράγματι διαδικασία λήψης αποφάσεων και εκτέλεσης πράξεων. Η επιλογή ορισμένης πράξης είναι πρώτα απ' όλα επιλογή ορισμένης αξίας² στην ικανοποίηση της οποίας κατατείνει η πράξη. Με αυτήν τη συλλογική ο «πράττων» ως στοιχείο ενός ποιουδήποτε ανθρώπινου συστήματος δημιουργεί, (αλλοιώνει ή και καταλύει) τις διασυνδέσεις του με τα άλλα στοιχεία του συστήματος, διατυ-

1. Με τον όρο θερμοδυναμική ανοιχτότητα περιγράφεται το σύνολο των ανταλλαγών, (σε ύλη, ενέργεια και πληροφορία), ενός συστήματος με το περιβάλλον του. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό βέβαια να υπάρχει συμφωνία για τον καθορισμό των «ορίων» του συστήματος πριν προσδιορίσουμε το είδος των ανταλλαγών και την έκταση του περιβάλλοντος.

2. Ως αξίες (βλ. και Δεκλερίς, 1991) αντιλαμβάνομαστε εδώ κάποιες εννοιολογικές κατηγορίες «αγαθών», υλικών και μη με γνωστικό και συναισθηματικό (ηθικό) περιεχόμενο, που επιδιώκουν οι άνθρωποι στην κοινωνική διαδικασία.

πώνοντας «αιτήματα αξιών» και χρησιμοποιώντας άλλες αξίες για την ικανοποίησή τους. Με τη συμπεριφορά του προτείνει τελικά τον δικό του προσωπικό συνδυασμό αυτών των μεταβλητών και αντιμετωπίζει τις αντιπροτάσεις των άλλων πραττόντων - στοιχείων του συστήματος. Το τελικό αποτέλεσμα είναι συχνά ένα προϊόν συμβιβασμού, στον οποίο τα περιθώρια επιλογής του ατόμου και η επιτυχία του εξαρτάται:

i) Από το είδος και την ποιότητα των κρίσιμων πληροφοριών που έχει στη διάθεσή του για το σύστημα και

ii) Από την ικανότητά του για επικοινωνία τόσο με τα υπόλοιπα στοιχεία του συστήματος όσο και με τον ίδιο τον εαυτό του.

Β. Η δεύτερη από τις βασικές αντιλήψεις της Συστημικής - Κυβερνητικής σχέσης που θεωρούμε εξαιρετικά χρήσιμη για την παρούσα ανάλυση σχετίζεται με τον εξελιγμένο τρόπο αντιμετώπισης των πολύπλοκων συστημάτων —που προαναφέραμε— από την σύγχρονη Κυβερνητική, (Κυβερνητική της δεύτερης περιόδου).

Η Κυβερνητική της πρώτης περιόδου, (Haugeland, 1992) είχε επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στην εμφανώς σκόπιμη —τελεονομική— συμπεριφορά των εμβιοσυστημάτων,

όπως την μελετά η φυσιολογία. Η Κυβερνητική της δεύτερης περιόδου επιχειρεί την κριτική αναθεώρηση και την επέκταση της Κυβερνητικής της πρώτης περιόδου αντιμετωπίζοντας ως αναγκαία την επανεργονεία των εμβιοσυστημάτων ως αυτόνομων συστημάτων, που καταφέρνουν να διατηρούν ακέραιη την οργανωτική³ τους ταυτότητα, (αυτονομία), μέσα σε εχθρικό και αφιλόξενο περιβάλλον. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του υπολογισμού, που εδώ τον αντιλαμβάνομαστε ως μια διεργασία μετασχηματισμού και αναδιάταξης, τόσο των φυσικών αντικειμένων, όσο και των αφηρημένων συμβόλων τους. Με αυτήν την έννοια, (Maturana - Varela, 92), τα έμβια όντα δεν είναι μαριονέτες στα χέρια τυφλών εξωτερικών δυνάμεων. Αντίθετα είναι αυτοποιητικά συστήματα⁴ που υπάρχουν μέσα σε ένα πεδίο αλληλεπιδράσεων, που το διαμορφώνουν τα ίδια με τη δομική τους σύζευξη⁵, τόσο με τον άοργανο κόσμο όσο και με τα άλλα αυτοποιητικά συστήματα. Στο εσωτερικό αυτού του ζωτικού πεδίου αλληλεπιδράσεων τα έμβια όντα υπάρχουν και δρουν, ως γνωστικά συστήματα.

Από τη στιγμή που ένας ζωντανός οργανισμός αντιμετωπίζει ως αυτοποιητικό - γνωστικό σύστημα δημιουργείται η ανάγκη για την θεωρη-

3. Με την έννοια οργάνωση εννοούμε (Maturana & Varela, 1992) το σύνολο των σχέσεων που οφείλουν να υπάρχουν ανάμεσα στα συστατικά μέρη ενός συστήματος, έτσι ώστε να μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ανήκει σε ιδιαίτερη ταξινόμηση κατηγορία.

4. Με την έννοια πως τα ίδια δεν διαθέτουν «είσοδο» και «έξοδο». Υφίστανται διαταραχές από εξωτερικά και ανεξάρτητα συμβάντα που τους προκαλούν δομικές και όχι οργανωσιακές μεταβολές. Πρόκειται για μια οργάνωση κλειστή —κυκλική και αυτοαναφορική— προϊόντα της οποίας είναι τα συστατικά μέρη και οι αλληλεπιδράσεις που την παράγουν, ως αυτόνομη οργάνωση. Επιπλέον τα φαινόμενα τα οποία παράγουν τα αυτοποιητικά συστήματα εξαρτώνται από την οργάνωσή τους και από τον τρόπο που αυτή πραγματώνεται και όχι από την υλική φύση των συστατικών τους η οποία καθορίζει μόνο τον ιδιαίτερη χωρική τους ύπαρξη (Maturana & Varela, 1992).

5. Η έννοια δομή, περιγράφει το σύνολο των συστατικών μερών και των σχέσεων που συγκροτούν μια ιδιαίτερη μονάδα με συγκεκριμένο τρόπο κατά την πραγμάτωση της οργάνωσής της.

*Πιν. 1. Μια πρόταση για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων συστημάτων.
Η εννοιολογική της Συστημικής - Κυβερνητικής*

ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑ	ΣΥΣΤΗΜΑ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	ΑΝΑΔΡΑΣΗ - ΕΠΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΛΕΓΧΟΣ	ΘΕΡΜΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΑΝΟΙΧΤΟΤΗΤΑ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ	ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ
ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑ	ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΚΛΕΙΣΤΟΤΗΤΑ
ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΗΣ	ΠΡΑΞΗ - ΑΞΙΕΣ
ΜΕΤΑΒΑΣΗ	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΑΤΡΟΠΗΣ

τική αντιμετώπιση του κατεχοχίν γνωστικού του οργάνου, του νευρικού του συστήματος. Σύμφωνα πάλι με την ανάλυση των Maturana - Varela (1992) το νευρικό σύστημα είναι κλειστό από λειτουργική άποψη. Κλειστό βέβαια δεν σημαίνει και απομονωμένο και αυτό γιατί χάρις στη λειτουργική του κλειστότητα αποδεικνύεται ένα σύστημα αυτοαναφορικό που αφομοιώνει να ενσωματώνει τα αποτελέσματα της ίδιας του της λειτουργίας μέσα στην ευρύτερη αυτοποιητική δυναμική του οργανισμού.

Η αποδοχή μιας τέτοιας ερμηνευτικής μεθοδολογικής προσέγγισης των εμπιοσυστημάτων σημαίνει και γραμμική ροή πληροφοριών από το εξωτερικό του περιβάλλον στο εσωτερικό του περιβάλλον. Αυτό συνεπάγεται πως κάθε γνωστική διαδικασία δεν είναι διαδικασία «καθρεφτισμού» του «πραγματικού» κόσμου, αλλά αντίθετα, μια διεργασία παραγωγής και οικοδόμησης ενός κόσμου. Και αυτό σημαίνει πως κάθε περιγραφική περιλαμβάνει και εμπλέ-

κει και αυτόν που περιγράφει, (τον παρατηρητή). Χρειαζόμαστε με άλλα λόγια μια θεωρία για τον παρατηρητή. Στην ουσία πρέπει και ο ίδιος να έχει πρόσβαση, (μέσα από μια υψηλής ποιότητας αυτογνωσία), στο δικό του μοναδικό τρόπο για να κάνει παρατηρήσεις - περιγραφές, ερμηνείες και προγνώσεις. Στην προσωπική του θεωρία για τα πράγματα, με άλλα λόγια.

Θα μπορούσαμε να κωδικοποιήσουμε τα παραπάνω χρησιμοποιώντας κάποιες βασικές έννοιες που «αναδύονται» από τη Συστημική - Κυβερνητική αντίληψη για τα εμπιοσυστήματα η οποία — έστω και τηλεγραφικά — παρουσιάστηκε προηγουμένως, σε μια προσπάθεια να δείξουμε στη συνέχεια γιατί οι βασικές ιδέες του Σ.Ε.Π. θα μπορούσαν να αποδειχθούν πολύτιμες για έναν πρώτο σχεδιασμό του σχολείου του μέλλοντο, (βλ. πιν. 1).

Στην πρώτη στήλη παρουσιάζονται οι κεντρικές έννοιες που θα χρησιμοποιήσουμε και στη δεύτερη στήλη, καθεμιά από αυτές συσχετίζε-

ται με τις λειτουργίες και τις ιδιότητες ενός συστήματος. Με αυτήν τη λογική μια πολύπλοκη διαδικασία αντιμετωπίζεται περιγραφικά και ερμηνευτικά με τη βοήθεια της έννοιας του συστήματος. Η επικοινωνία και ο έλεγχος που έχουν ειδική σημασία και ξεχωριστό ενδιαφέρον για τη Συστημική - Κυβερνητική αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας συσχετίζονται με την ανάδραση - επανατροφοδότηση και με την «θερμοδυναμική ανοιχτότητα» του συστήματος, (δηλ. τη δυνατότητα για ανταλλαγή ύλης, ενέργειας και πληροφορίας με το περιβάλλον του).

Η πληροφόρηση συνδέεται με τη διαδικασία του υπολογισμού, η αυτογνωσία με την οργανωσιακή κλειστότητα ενός εμβιοσυστήματος, η λήψη απόφασης συσχετίζεται άμεσα με την αντίληψη για τα ανθρώπινα συστήματα ως συστήματα πράξεων. Η «πράξη» στηρίζεται στη λήψη απόφαση, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται άμεσα με την έννοια της αξίας. Η μετάβαση συντελείται μέσα ακριβώς από τη διαδικασία «διαπραγματεύσης» και μετατροπής των αξιών, που είναι καθοριστικές για το «επίπεδο ικανοποίησης» του ατόμου από την μια πλευρά του συστήματος (μέσα στο οποίο ζει και κινείται), από την άλλη.

Η βασική θέση εδώ είναι, πως τα έμβια συστήματα, (και κυρώς ο άνθρωπος), είναι οργανωσιακά κλειστά αλλά όχι απομονωμένα. Μέσω της χωροχρονικά συγκεκριμένης δομής τους είναι ανοιχτά στο περιβάλλον τους με το οποίο αλληλεπιδρούν. Οι επιρροές του περιβάλλοντος πυροδοτούν, αλλά δεν καθορίζουν τις μεταβολές των εμβίων όντων.

Στην ουσία, το κάθε ανθρώπινο σύστημα και το περιβάλλον του συσχετίζεται μέσα στο πλαίσιο ενός ευρύτερου υπερσυστήματος, η δυναμική του οποίου καθορίζεται από τη συνεξέλιξη των δύο αυτών συστημάτων.

Μετά τις απαραίτητες αυτές διευκρινίσεις θα προχωρήσουμε στην αντιμετώπιση των ερωτημάτων που θέσαμε στην αρχή.

3. Ποιος είναι ο βασικός σκοπός και οι στόχοι του Σ.Ε.Π. και για ποιους λόγους το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμφανίζεται ως «αφιλόξενο» προς το Σ.Ε.Π.;

Ο βασικός σκοπός του θεσμού του Σ.Ε.Π. —τουλάχιστον όπως εμείς τον αντιλαμβανόμαστε στα πλαίσια μιας Συστημικής - Κυβερνητικής προσέγγισης— στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα είναι να «συνδέσει» δύο κατηγορίες πολύπλοκων συστημάτων, με σχέση συστήματος προς υπερσύστημα μεταξύ τους.

Από την άλλη πλευρά, το σύστημα - σχολείο και τα βιοψυχοκοινωνικά συστήματα, (και υποσυστήματά του), των μαθητών και από την άλλη το οικονομικο-κοινωνικο-πολιτιστικό υπερσύστημα που το δημιούργησε το συντηρεί και το αναπαράγει. Με αυτήν τη συλλογιστική, μια θεωρία για το σκοπό του Σ.Ε.Π., είναι ταυτόχρονα μια θεωρία για τον άνθρωπο, για την κοινωνία και για την οικονομία, μια θεωρία για την παιδεία τελικά. Μια θεωρία όμως με την έντονη «πρακτική» διάσταση που σχετίζεται με την ανάγκη για συγκεκριμένα και βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα και

νο» για τον Σ.Ε.Π. και την φιλοσοφία του; Αλλά και αν αυτό συνέβαινε, τα όρια των δυνατοτήτων του Σ.Ε.Π. θα ήταν περιορισμένα, μέσα σε ένα σχολικό σύστημα του οποίου είναι εμφανής η πορεία προς έναν αργό «κοινωνικό θάνατο», στον οποίο οδηγείται περισσότερο από έλλειψη σωστού σχεδιασμού και στρατηγικής και λιγότερο από απουσία ανθρώπων και μέσων.

Και γεννάται το ερώτημα; Τι θα πρέπει να κάνει η κοινωνία σε σχέση με ένα ζωτικό δομικό και λειτουργικό της υποσύστημα, όπως είναι το σχολείο, όταν διαπιστώνει πως αντί για παράγοντας δημιουργίας και ανανέωσης — όπως ο ρόλος του απαιτεί — έχει μετατραπεί σε χώρο «ταλαιπωρίας» (των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών);

Πρέπει να το αφήσει στην τύχη του; Οφείλει μήπως να το αντικαταστήσει αμέσως και πόσο εύκολο και αποτελεσματικό θα είναι αυτό; Σκληρά ερωτήματα που ταράζουν τη συνείδηση των παιδαγωγών, αλλά όχι μόνο πλέον. Και δεν είναι τα μόνα. Ποιος άραγε θα πρέπει να επιλέγει, ποιες από τις διαθέσιμες επιστημονικές γνώσεις θα πρέπει να αξιοποιηθούν για τις ανάγκες της εκπαίδευσης; Έχουν τα ευρήματα και η μεθοδολογία της Συστημικής - Κυβερνητικής ενδιαφέρον σε μια τέτοια προσπάθεια; Τη στιγμή που η βιομηχανία των υλικών αγαθών ανακαλύπτει και αναβαθμίζει διαρκώς την «ολική ποιότητα»⁶ η αντίστοιχη «βιομηχανία-

α» για την εκπαίδευση των «καταναλωτών πνευματικών αγαθών» και των «χειριστών της γνώσης» (η εκπαίδευση δηλαδή), τι πράττει και σε ποιες αρχές θα πρέπει να στηρίζεται; Έχει τελικά την ανάγκη της εκπαιδευτικής αντίληψης και φιλοσοφίας του Σ.Ε.Π. για να σχεδιάσει το μελλοντικό σχολείο;

4. Ο Σ.Ε.Π. και η συμβολή του στη βασική σύλληψη ενός νέου σχολείου.

Σήμερα το σχολείο αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα που λειτουργεί μέσα σ' ένα εξίσου πολύπλοκο υπερσύστημα, (οικονομικο-κοινωνικο-πολιτικο-οικολογικό), συμπεριλαμβάνοντας ως βασικά του στοιχεία - υποσυστήματα, υπερπολύπλοκα βιοψυχοκοινωνικά όντα, (εκπαιδευτικούς και μαθητές). Η αίσθηση που εμείς έχουμε για τη λειτουργία του είναι ιδιαίτερα απογοητευτική. Το σημερινό σχολείο δείχνει να έχει εξολοκλήρου αποκοπεί, τόσο από το ζωτανό και διαρκώς μεταβαλλόμενο υπερσύστημά του, όσο και από τα συνεχώς διαφοροποιούμενα και εξελισσόμενα υποσυστήματά του. Μοιάζει να έχει «αυτονομηθεί» και να λειτουργεί «ανεξάρτητα» και άσχετα με τον περίγυρό του. Πράγματι έχει μετατραπεί σε κατώτερο τμήμα μιας πολυεπίπεδης ιεραρχικής δομής από την κορυφή της οποίας περιμένει «οδηγίες» που σχεδιάζονται — όταν σχεδιάζονται — σε μια

6. Ολική ποιότητα είναι η επίτευξη της ικανοποίησης του πελάτη με το χαμηλότερο δυνατό κόστος και με την ενεργοποίηση όλου του δυναμικού του οργανισμού. Οι βασικές προϋποθέσεις που τίθενται για την επίτευξη της είναι: α) Η ικανοποίηση του πελάτη, β) Η δέσμευση και η έμπρακτη συμμετοχή της ηγεσίας, γ) Η συμμετοχή και η εμπλοκή όλων των στελεχών και των συντελεστών, δ) Η σωστή επικοινωνία, ε) Η ομαδική εργασία, στ) Η πρόληψη και όχι η διόρθωση προβλημάτων με στόχο την προσπάθεια για τον εξωχρήσιμη μηδενισμό των σφαλμάτων.

θεωρητική μακροκλίμακα, για να αντιμετωπίσει την απαιτητική μικροκλίμακα των δικών του προβλημάτων. Και αυτές τις όποιες «οδηγίες» τις αφομοιώνει με έναν περίεργο τρόπο που έχει να κάνει περισσότερο με τις προσωπικές θεωρίες για την εκπαίδευση κάποιων ενδιάμεσων στελεχών και λιγότερο με τη συνεπή υλοποίηση ενός συγκεκριμένου σχεδιασμού.

Τα αποτελέσματα είναι να επιτείνεται η σύγχυση και να επικρατεί η αδιαφορία στους περισσότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, στελέχη). Αυτό γεννά την ψευδαίσθηση της ανάγκης για περισσότερο «έλεγχο», ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει την δραματική ανάγκη που υπάρχει για καλύτερη επικοινωνία σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Έχουμε λοιπόν δύο βασικά προβλήματα στρατηγικής στην ανάπτυξη και τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου:

α) Προβλήματα δομής και οργάνωσης που συσσωρεύουν δυσκολίες ελέγχου, και

β) Προβλήματα «κλίμακας» στο σχεδιασμό - προγραμματισμό της λειτουργίας του σχολικού μας συστήματος, τα οποία επιτείνονται από τη συχνά αναποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στα διάφορα στοιχεία του.

Συνοψίζοντας, χρειάζεται να αντιμετωπίσουμε στην ουσία το σχολείο, ως ένα πολύπλοκο σύστημα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για έλεγχο και επικοινωνία. Αυτό σημαίνει πως αποφασίζοντας για την εκπαίδευση έχουμε να κάνουμε με μια καθαρά κυβερνητική διαδικασία. Πώς όμως α-

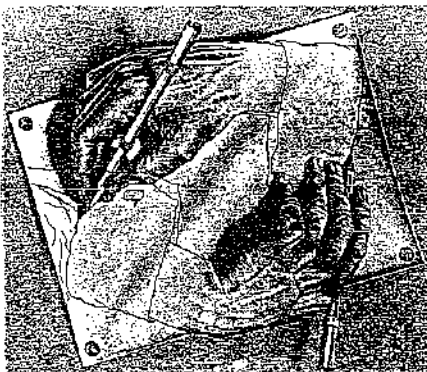
ντιμετωπίζεται το ζήτημα σήμερα; Με εντολές και κατευθύνσεις εκ των «άνω» προς τα «κάτω» που απηχούν μια καθαρά «γραμματική» αντίληψη που στηρίζεται στον έλεγχο και παραβλέπει την επικοινωνία. Αυτή η αντίληψη διαποτίζει τη σημερινή σχολική πραγματικότητα και μεταφέρεται αυτούσια στις αίθουσες και από εκεί στον τρόπο σκέψης και δράσης εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η Συστημική - Κυβερνητική σκέψη πάνω στη λειτουργία των πολύπλοκων εμβιοσυστημάτων δεν συμφωνεί με αυτήν τη λογική, η οποία άλλωστε βρίσκεται σε εμφανή αναντιστοιχία με την εξωτερική - από το σύστημα - σχολείο - πραγματικότητα και αντιπροτείνει μια «μη γραμμική» αντιμετώπιση των ζητημάτων, η οποία να στηρίζεται στην επικοινωνία χωρίς να παραγνωρίζει τη σημασία του ελέγχου.

Αυτό σημαίνει πως στη θέση της πολυεπίπεδης ιεραρχίας που περιγράψαμε «βλέπει» έναν αυτοκεντρωμένο «δικτυακό σχηματισμό» ανθρώπινων κόμβων που αναπτύσσεται και μεταλλάσσεται διαρκώς. Πρόκειται για μια «συνεργατική χλωρίδα» που στηρίζεται στην επικοινωνία και την προσωπική ανάπτυξη των μελών της και προσπαθεί να παραμένει σε «συντονισμό» με το εξωτερικό της περιβάλλον, ενσωματώνοντας στο σύστημα - υπό μορφή «ελέγχου» - τις μεταβολές του υπερσυστήματος.

Η έννοια της επικοινωνίας εδώ είναι οργανωμένη γύρω από δύο άλλες πολύ βασικές έννοιες, αυτήν της Αυτογνωσίας και εκείνη της Πληροφόρησης.

Η Αυτογνωσία - μια καθαρά αυτοαναφορική έννοια - (βλ. και Σχ.



Σχ. 1: M.C. Escher – Χέρια που ζωγραφίζουν. Η έννοια της αυτοαναφοράς, (ανάδρασης στην Κυβερνητική), μέσα από την Τέχνη. (Κεκές, I. 94)

1), υποβοηθεί την έρευνα του κάθε ανθρώπινου κόμβου για τον εαυτό του και υποστηρίζει την προσπάθειά του για την αναζήτηση και αιτιολόγηση των «προσωπικών του θεωριών» για πρόσωπα και καταστάσεις. Παρέχει αν θέλετε τις προϋποθέσεις για τον παρατηρητή.

Η Πληροφόρηση είναι αναγκαία διαδικασία για τον «υπολογισμό» των εμβιοσυστημάτων με την έννοια της διεργασίας μετασχηματισμού και αναδιάταξης, τόσο των φυσικών αντικειμένων όσο και των αφηρημένων συμβόλων, τα οποία χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στη διαρκή και επίπονη προσπάθειά τους να «αυτοοργανωθούν».

Αυτογνωσία και πληροφόρηση μαζί αποτελούν δύο σημαντικούς κόμβους, (σχ. 2), στο σημαντικότερο ίσως βρόχο της ανθρώπινης ύπαρξης και συνδέονται μεταξύ τους με μια συνεχή επανατροφοδοτική διαδικασία



Σχ. 2: Αυτογνωσία - Πληροφόρηση. Ο κρίσιμος βρόχος για την προσωπική ανάπτυξη των ανθρώπινων συστημάτων. (Κεκές, I. 94)

σία την οποία θεωρούμε καθοριστική για κάθε προσπάθεια που στοχεύει στην εξέλιξη του ανθρώπου μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, (που συχνά αποδεικνύεται περισσότερο «αντοεκπαιδευτική» από όσο φανταζόμαστε⁷. Αυτό έχει ήδη διαπιστωθεί από σχετικές έρευνες στη χώρα μας (βλ. Κοσμίδου 1989α, Kosmidou 1991α).

Επικοινωνία λοιπόν και στη βάση της Αυτογνωσία και Πληροφόρηση. Να οι δύο από τους τέσσερις εμφανείς στόχους του Σ.Ε.Π. οι οποίοι συγκροτούν το ένα από τα δύο σκέλη της Κυβερνητικής αντιμετώπισης της εκπαίδευσης. Το άλλο είναι αυτό που ως τώρα αναφέρθηκε ως διαδικασία ελέγχου. Ο όρος έλεγχος εδώ θα πρέπει να αποφορτισθεί από το παρεξηγημένο αρχικό του περιεχόμενο στην Κυβερνητική της πρώτης περιόδου που ενδιαφερόταν κύρια για τις μηχανές και τις αντιμετώπιζε

7. Μια άποψη που έχει σημαντικό παρελθόν, «Καί τούτο έναργές ὅτι παρ' ἐμοῦ οὐδέν πώποτε μαθόντες (οἱ ἐμοί συγγενόμενοι) ἀλλ' παρ' αὐτῶν πολλά καί καλά εὐρόντες καί τεκόντες», αναφέρει ο Πλάτωνας, (Θεαιτ. 150).

ως ετερόνομες μονάδες που υπερκαθορίζονται από το εξωτερικό τους περίγυρο με τον οποίο συνδέονται μέσω μιας λογικής αντιστοιχίσεων⁸. Η σημασία του είναι πολύ κοντά στις αντιλήψεις της Κυβερνητικής δεύτερης περιόδου, (Κυβερνητική των αυτοοργανούμενων συστημάτων). Σύμφωνα με αυτές, η έννοια του ελέγχου φιλτράρεται μέσα από τη βασική της αντίληψη για τα ανθρώπινα συστήματα, τα οποία θεωρούνται ως ουσιαστικά αυτόνομες από τον παρατηρητή μονάδες, που καθορίζονται από μια εσωτερική σε αυτά δυναμική, σύμφωνα με μια λογική όχι πλέον αντιστοιχίσης αλλά συνοχής⁹.

Είναι αυτή η «αυτοποιητική» εσωτερική δυναμική που καθιστά αναγκαία τη «μη γραμμική» αντιμετώπισή τους και τα αναγκάζει, από τη μια πλευρά να συμμετέχουν σε ένα διαρκές παιχνίδι μεταβάσεων και προσαρμογών, ενώ από την άλλη συσχετίζει άμεσα τη διαδικασία του ελέγχου με τις διεργασίες για τη λήψη αποφάσεων. Δεν ξεχνάμε σε αυτό το σημείο και την αντιμετώπιση των ανθρώπινων συστημάτων ως δυναμικών συστημάτων πράξεων. Αυτή η παραδοχή καθιστά αναγκαία τη μετατόπιση της έμφασης στα κριτήρια και τον προσωπικό τρόπο που ο καθένας μας διαθέτει προκειμένου να πάρει αποφάσεις, πράγμα που συνειδητά ή ασυνειδητά το αυτοποιητικό - γνωστικό μας σύστημα «πράττει» διαρκώς επιδιώκοντας την επιβίωση και την εξέλιξή του.

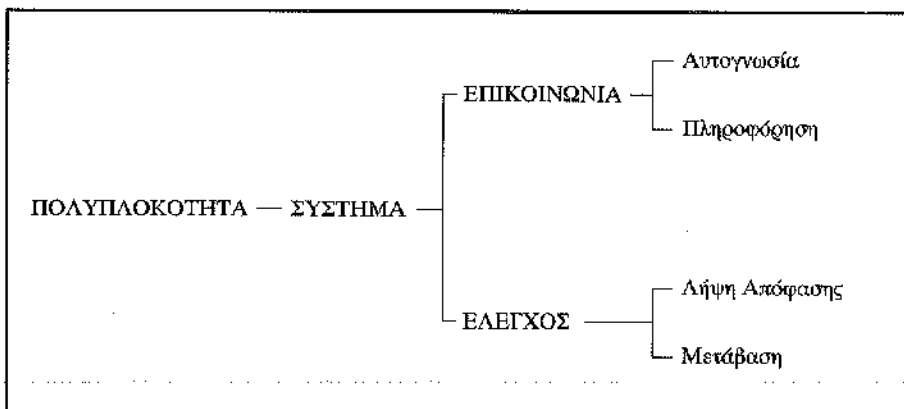
Οι διεργασίες για τη Λήψη Απόφασης λοιπόν αποτελούν όχι μόνο τη βάση για τις διαδικασίες ελέγχου, αλλά και τον ουσιαστικό προπομπό των πράξεων, που καθορίζουν την προσαρμογή των ανθρώπινων συστημάτων στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον τους, εξασφαλίζοντας την ομαλή μετάβαση από το ένα εξελικτικό στάδιο στο επόμενο.

Φαίνεται πως τελικά οι τέσσερις βασικοί στόχοι του Σ.Ε.Π. μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια Συστημική - Κυβερνητική αντιμετώπιση του σχολείου του μέλλοντος, γιατί υποστηρίζουν την επικοινωνία και τον έλεγχο, καλύπτοντας ένα μεγάλο μέρος του φάσματος των απαιτήσεων αυτού του σχολείου, όπως τουλάχιστον μπορούμε να τις συλλάβουμε σήμερα, (βλ. και Πιν. 2).

Πρόκειται για ένα σχολείο στο οποίο έννοιες όπως αυτές της αντικειμενικότητας, της ορθολογικότητας και της αλήθειας θα τίθενται σε σκληρή δοκιμασία και το «νέο» θα έρχεται πριν καλά - καλά αφομοιωθεί το παλαιό. Ενός σχολείου όπου η «συμβιωτική σχέση» ανθρώπου και υπολογιστή θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Αυτό, σε συνδυασμό με την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας θα αναγκάζει διδάσκοντες και διδασκομένους να συμμετέχουν σε έναν αγώνα ψυχολογικής και γνωστικής επιβίωσης με συνεχείς μεταβάσεις και προσαρμογές που θα απαιτούν τη λήψη κρίσιμων και καθοριστικών αποφάσεων.

8. Σε τέτοιες περιπτώσεις η συσχέτιση ανάμεσα στην καντότητα και τη μεταβλητότητα ενός συστήματος, ερμηνεύεται με το σχήμα είσοδος - έξοδος.

9. Πρόκειται για αυτοποιητικά - γνωστικά συστήματα με εγγενείς τις δυσκολίες για την περιγραφή και τον «έλεγχο» τους. Εφόσον, δε, τους αναγνωρίζουμε την θερμοδυναμική τους «ανοιχτότητα» αλλά ταυτόχρονα και όχι ανταγωνιστικά - την οργανωσιακή τους «κλειστότητα» γίνεται φανερό η ανεπαρκεία μιας απλά γραμμικής προσέγγισης αυτών των υπερπολύπλοκων συστημάτων.



Πιν. 2 *Μια απλουστευμένη παρουσίαση των βασικών εννοιών*

Αλλά μόνο βέβαια εάν αυτές οι ανάγκες και το διαρκές κυνηγητό των πληροφοριών —πολλές από τις οποίες δεν θα είναι παρά πληροφοριακά καταναλωτικά απορρίμματα— αποξενώνουν τους ανθρώπους, στερώνοντας τους τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τον εαυτό τους και με τους άλλους και τους μετατρέπουν σε αδιάστακτους και άκριτους «καταναλωτές πληροφορίας». Χρειάζεται εξισορρόπηση ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον του, ανάμεσα στις «βιολογικές υπολογιστικές μηχανές που αυτοοργανώνονται» και στις απλές υπολογιστικές μηχανές.

Οι εκπαιδευτικοί θα χρειασθεί να κατεβούν μαζί με τους μαθητές τους στην «αρένα» της γνώσης και των πληροφοριών. Ερευνητές αυτοί με συνερευνητές εκείνους, έτοιμοι να διδάξουν και να διδαχθούν, πρόθυμοι να βελτιώσουν τους άλλους αλλά και να βελτιωθούν οι ίδιοι, να αλληλεπιδράσουν τελικά. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργήσουν από κοινού την επικοινωνιακή ατμόσφαιρα που τους ταυιάζει και θα μετατρέψουν την αναζήτηση της γνώσης περισσότερο σε

ένα επικοινωνιακό «παιχνίδι» και λιγότερο σε μια διαδικασία ελέγχου.

5. Συμπεράσματα

Τελικά, (βλ. και Kosmidou, 1991a), η κριτική αυτογνωσία αποτελεί προϋπόθεση για την καλύτερη πρόσληψη και αξιοποίηση της πληροφόρησης. Πρέπει και οι δύο αυτές διεργασίες να υποστηρίξουν τη λήψη ορθών επαγγελματικών —και όχι μόνο— αποφάσεων, οι οποίες θα διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση και προσαρμογή των ατόμων.

Πρέπει τέλος να μάθουν να συμβιώνουν μέσα στο σχολείο η Επιστήμη με την Τέχνη, η αριστεροεγκεφαλικά με την δεξιόεγκεφαλικά σκέψη, η γραμμικότητα με τη μη γραμμικότητα, ο έλεγχος με την επικοινωνία.

Η Συστημική - Κυβερνητική σκέψη το προτείνει, ο Σ.Ε.Π. —ιδιαίτερα μέσα από μια αναπτυξιακή προσέγγιση των στόχων του, θα μπορούσε να αποτελέσει τον προωθημένο πρακτικό μικρόκοσμο αυτής της αντίληψης¹⁰ και η κοινωνία μας δέχναι να το έχει απόλυτη ανάγκη.

Τι απομένει λοιπόν, τελικά;

Μάλλον η λήψη μιας σειράς αποφάσεων σημαντικών και δύσκολων. Σημαντικών, γιατί θα στοχεύουν σε μεγάλες αλλαγές σκέψης και νοοτροπίας που είναι βαθιά ριζωμένες στην εκπαίδευση εδώ και αιώνες. Δύσκολων, γιατί η διατάραξη της «ομοιοστατικής λειτουργίας» των υπερσυστημάτων του σχολείου θα προκαλέσει αντιδράσεις από όλους εκείνους που πολιτικά, επιστημονικά ή οικονομικά «εξυπηρετούνται» με τους βραδείς ρυθμούς μεταβολής, αυξάνοντας έτσι σημαντικά την «αδρανειακή δυναμική» των υπερσυστημάτων της εκπαίδευσης. Κατ' αυτό τον τρόπο τα υποσυστήματα της εκπαίδευσης (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.λπ.), παγιδεύονται και «αδρανοποιούνται» με τη σειρά τους, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την επιτυχία κάθε προσπάθειας για την επίτευξη βελτιώσεων και αλλαγών στην εκπαίδευση.

Άρα, υπάρχει φόβος να μη γίνει τίποτε, τουλάχιστον σύντομα;

Βιλικρινά δεν γνωρίζουμε την απάντηση σε αυτό το ερώτημα; Θα χρειαστεί πολιτική «ευφυχία» και τολμηρός στρατηγικός σχεδιασμός - προγραμματισμός για κάτι τέτοιο. Σίγουρα δεν είναι ούτε εύκολη ούτε απλή διαδικασία. Εκείνο που γνωρίζουμε είναι, πως δεν είναι αναγκαίο — ίσως δεν είναι ούτε και το πλέον αποτελεσματικό — να αρχίσουμε κατανάγκη από την κορυφή — το υπερσύστημα της εκπαίδευσης — τις προσπά-

θειες για αλλαγή. Μπορούμε κάλλιστα να αρχίσουμε και από τη βάση — τα ανθρώπινα υποσυστήματα — δημιουργώντας τις πρώτες μεταβολές και ποιος ξέρει τι μπορεί να συμβεί;

Η εμπειρία μας προέρχεται από τη διενέργεια Συνεργατικής Ενεργού Έρευνας σε δύο σχολεία της πόλης της Σπάρτης. Η έρευνα βασίστηκε σε μια Συστημική - Κυβερνητική αντίληψη για την Εκπαίδευση και στα τέσσερα χρόνια που διήρκεσε, επεδίωξε να εμπλέξει ενεργά τον Σ.Ε.Π. σε προσπάθειες για τη βελτίωση και την αλλαγή στο σχολείο, τις οποίες ανέλαβαν τα ίδια τα μέλη της σχολικής κοινότητας (συστήματος). Περισσότερο συγκεκριμένα, η προσέγγισή μας οικοδομήθηκε γύρω από το κεντρικό ερώτημα: «Με ποιον τρόπο μπορούμε να βελτιώσουμε την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας;». Η έρευνα, (η οποία αποτέλεσε και το αντικείμενο της διδακτορικής μας διατριβής στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας), έδειξε πως αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό εάν: α. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους εμπλακούν ενεργά και από κοινού με την «έρευνα» των ζητημάτων που τους αφορούν, επιμένοντας ιδιαίτερα στην υποστήριξη των μαθητών για την ανάληψη ερευνητικών πρωτοβουλιών με τελικό στόχο τη δημιουργία και την επιβίωση «ερευνητικών πυρήνων» από μαθητές και εκπαιδευτικούς μέσα στο χώρο του σχολείου, (η μεθοδολογία που εμείς

10. Σε μια προωθημένη, (αλλά όχι εξωπραγματική), αντίληψη θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε τη βασική φιλοσοφία της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού ως μια ουσιαστική βάση για μια μορφολογισματική (fractal) σύλληψη της εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Τα Fractal αποτελούν μια πρόσφατη Μαθηματική αντίληψη για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας με την εισαγωγή της έννοιας της αυτοομοιότητας σε διαφορετικές κλίμακες.

ακολουθήσαμε αποτελούσε ένα συνδυασμό της Συστημικής Μεθοδολογίας για τα Ανθρώπινα Συστήματα —S.S.M. και της Ενεργού Έρευνας (βλ. Κοσμίδου, 1989β). β) Το σύστημα - σχολείο που σήμερα εμφανίζεται ως μια πολυεπίπεδη ιεραρχική δομή, μετατραπεί σταδιακά σε ένα επικοινωνιακό δίκτυο αποτελούμενο κυρίως από «ανθρώπινους κόμβους». Σε όλη την παραπάνω ερευνητική παρέμβασή στο σχολικό μας σύστημα ο Σ.Ε.Π. αποτέλεσε, (μέσα από τους στόχους του), το βασικό εργαλείο σκέψης και δράσης. Ιδιαίτερη δε ήταν η έμφαση που δόθηκε σε ζητήματα Αυτογνωσίας και Πληροφόρησης, προκειμένου να υποστηριχθεί αποτελεσματικά ο «επικοινωνιακός» χαρακτήρας της όλης προσπάθειας. Σε ανάλογα συμπεράσματα με τη διαδικασία της συνεργατικής ενεργού έρευνας καταλήγουν και άλλες σημαντικές ποιοτικές έρευνες, (βλ. Kosmidou, C, 1991α).

Πιστεύουμε άλλωστε¹¹, πως ακόμη και μια μικρή «διατάραξη» μπορεί να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά και γνωρίζουμε ακόμη πως η «κρίσιμη μάζα» για τη δημιουργία μιας «αλυσιδωτής αντίδρασης» υπάρχει και είναι ισχυρή. Πρόκειται για τον Σ.Ε.Π. που, ενώ δείχνει απλά να φυτοζωεί στο σημερινό σχολείο που «φεύγει», οι βασικές του ιδέες θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο «θεραπευτικό υπόστρωμα» για την ανάπτυξη σκέψεων και προτάσεων για το μελλοντικό σχολείο που «έρχεται».

Είναι γι' αυτούς τους λόγους που θα πρέπει με κάθε τρόπο όχι μόνο να υποστηριχθεί η επαβίωση και η ανά-

πτυξη αυτού του τόσο σημαντικού θεσμού μέσα στο σχολικό μας σύστημα, αλλά να επιδιώξουμε τη διάχυση των βασικών του στόχων μέσα και από άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Χωρίς όμως να καταργηθεί από το επίσημο πρόγραμμα ο Σ.Ε.Π. Βέβαια αυτό που συμβαίνει τα τελευταία χρόνια είναι ακριβώς το αντίθετο. Το μάθημα του Σ.Ε.Π. καταργήθηκε από την Α' και Β' τάξη του Γυμνασίου και αυτό πρέπει να μας βοηθήσει και να μας προβληματίσει.

Όλοι υποτίθεται πως συμφωνούμε θεωρητικά πάνω στη φιλοσοφία και στις γενικές αρχές του Σ.Ε.Π. Ίσως ήρθε λοιπόν η ώρα να αποδείξουμε, ότι όχι μόνο θέλουμε, αλλά και πως μπορούμε και πρέπει να τις μετουσιώσουμε σε μια λειτουργική πρακτική. Είμαστε άλλωστε, πιστεύουμε, αναγκασμένοι να το πράξουμε. Το αντίτιμο που θα χρειασθεί να πληρώσουμε ως κοινωνία για μια πιθανή αμέλειά μας, θα είναι ακριβό και το χειρότερο από όλα θα κληθούν να το καταβάλουν οι νέες γενιές των παιδιών μας. Με άλλα λόγια η ποιότητα της παιδείας μας συναρτάται άμεσα με το μέλλον της χώρας μας. Οι εξελίξεις είναι ραγδαίες και κανείς μας δεν δικαιούται να τις αγνοεί.

Ελπίζουμε πως η αντίληψη που προβάλαμε για τη σύνδεση των στόχων του Σ.Ε.Π. με τη σύγχρονη Συστημική - Κυβερνητική σκέψη να μπορέσει να συμβάλλει στην κοινή μας προσπάθεια για την επιτυχή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων στη χώρα μας. Στη χειρότερη περίπτωση, ως αποτέλεσμα μια τεκμηριωμένη κραυγή διαμαρτυρίας για την

11. Βλ. και Prigogine, 1984 - Ferguson, 1992, σσ. 211.

υπεράσπιση ενός θεσμού ο οποίος θα μπορούσε — με αποτελεσματικό τρόπο — να αποτελέσει το συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στην σημερινή σχολική πραγματικότητα που φεύγει και σε αυτήν που αναπόφευκτα έρχεται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ackoff, R.L. *Redesigning the future: a system approach to societal problems*, N. York, Wiley and Sons, 1974.
- Banathy, B. *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*, New Jersey, Englewood Cliffs, 1991.
- Decleris, M. *Handbook of Systems Science*, M. Decleris - Unesco, Athens, 1991.
- Ferguson, M. *Η Συνωμοσία του Υδροχόου - Ελευθερία και μεταμόρφωση στην εποχή μας*, Αθήνα, Κάλβος, 1992.
- Haugland, J. *Τεχνητή Νοημοσύνη*, Κάτοπτρο, Αθήνα, 1992.
- Κεκές, Ι. *Αυτοαναφορά και Ανάδραση. Ερευνώντας το «Παράδοξο»*, (Ομιλία), Πρακτικά Ε.Ε.Φ. - Ε.Κ.Φ. κοινό Συνέδριο στη Λευκωσία, 1994.
- Κοσμίδου, Χ. «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο εκπαιδευτικός», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 7-8 1989α.
- Κοσμίδου, Χ., «Ενεργός Έρευνα: Για μια Γνήσια Απελευθερωτική Παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 48, Σεπτ. - Οκτ. 1989β.
- Kosmidou, C. *Successful Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph. D. Thesis, 1991a.
- Kosmidou, C., «L' Orientation Scolaire et Professionnelle en Grece». *L' Orientation Scolaire et Professionnelle*, V. 20, no 4. pp. 377-393, 1991b.
- Κοσμίδου-Hardy, X., Οι στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως βάση για ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο στο Σ.Ε.Π. και τη Συμβουλευτική στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό»*, σσ. 84 - 110, Αθήνα, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. - Ο.Α.Ε.Δ., 1993.
- Κοσμίδου-Hardy, X. - Γαλανουδάκη-Ράπτη Α., *ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ: Με Ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Ασημάκης, 1996.
- Law, B., «Careers and Guidance: Why is it such a good idea?» *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό*, σσ. 163 - 170, ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. - Ο.Α.Ε.Δ., Αθήνα, 1993.
- Marurana, H. & Varela, F. *Το δέντρο της Γνώσης. Οι βιολογικές ρίζες της ανθρώπινης νόησης*. Αθήνα, Κάτοπτρο, 1992.
- Nicolis, J. *Chaotic Dynamics in Symbolic Interactions: Decision - making under Uncertainty and Conflict*, στο *Handbook of Systems Science*, Unesco - M. Decleris, Athens, 1991.
- Prigogine, I. & Stengers, I. *Order Out of Chaos*, Toronto, Bantam Books, 1984.
- Valée, R., *Origine et Evolution de la Théorie des systèmes*, στο *Tercera Escuela Europea de Sistemas*, Figueras - Moncho - Torres (Ed.), Ajuntament de Valencia, 1994.
- Wiener, N. *Cybernetics: On Control and Communication in the Animal and the Machine*, M.I.T. Press, 1948.

Αλ. Κοσμόπουλος*

ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΟΣ: ΔΥΟ ΘΥΕΙΣ ΤΟΥ ΙΔΙΟΥ ΝΟΜΙΣΜΑΤΟΣ;

Στην εισήγηση αυτή υποστηρίζεται ότι, παρόλο που οι ρόλοι του συμβούλου και του δάσκαλου ασκούνται συνήθως από διαφορετικά άτομα, το συμβουλευτικό έργο έχει στοιχεία και φάσεις που δεν είναι δυνατό -και πρέπει- να μην ασκούνται και από άλλους συναφείς επαγγελματικούς ρόλους (π.χ. του δάσκαλου). Η σχολική παιδευτική πρακτική δείχνει ότι:

α) Το συμβουλευτικό «θεραπευτικό έργο», χρειάζεται να είναι ασκήσιμο τόσο από τον ειδικό συμβουλευτικό, όσο και από τον εκπαιδευτικό.

β) Ο δάσκαλος, όντας ψυχοπαιδαγωγός, είναι υποχρεωμένος να δρα και ως συμβουλευτικός, τουλάχιστον σε γενικό επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών.

γ) Η συμβουλευτική διάσταση συνιστά την «καρδιά» του έργου του εκπαιδευτικού και αποτελεί μεγάλο λάθος για το δάσκαλο να απεμπολήσει τη διάσταση αυτή του έργου του.

δ) Σε περιπτώσεις που απαιτείται ειδικό ή συνεχές συμβουλευτικό έργο από τον ειδικό στη συμβουλευτική, ο δάσκαλος χρειάζεται να λειτουργήσει συμβουλευτικά (προς το παιδί και/ή τους γονείς του) τόσο στην αρχή της διαδικασίας, όσο και στη συνέχεια για να διευκολύνει και να υποστηρίξει το έργο του ειδικού (ψυχολογική-παιδαγωγική υποστήριξη).

ε) Η ειδική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση όπως και η άσκηση, αλλά και η ψυχολογική ανάπτυξη της προσωπικότητας του δάσκαλου δεν θα τον βοηθήσει μόνο στον ορθό χειρισμό των περιπτώσεων, αλλά και στη γνώση και αποδοχή των ορίων της συμβουλευτικής του παρέμβασης, μέσα από το ρόλο του ως παιδαγωγού.

Αλ. Κοσμοπούλος*

TEACHER AND COUNSELLOR: TWO SIDES OF THE SAME COIN?

In this paper it is suggested that, despite the fact that the roles of the counsellor and the teacher are practiced by different individuals, counselling involves elements and phases which it is possible to and which should be practiced by other professional roles as well (for example), that of the teacher. *Educational* practice shows that:

a) The counselling «therapeutic» work needs to be implemented both by the counsellor who is a specialist, as well as by the teacher.

b) Since the teacher is an educationalist, he is obliged to act as a counsellor as well, at least with regard to his general attitudes and behaviour.

c) The counselling dimension constitutes the «heart» of a teacher's work and it is a serious mistake if a teacher disavows this dimension of his work.

d) In cases where special or continuous counselling work is required by the practitioner who is a specialist in counselling, the teacher needs to function as a counsellor too (to the child and/or his parents) both in the beginning of the process, as well as

* Ο Δρ. Αλ. Κοσμόπουλος είναι Καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών, Κοσμήτορας της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών.

afterwards in order to facilitate and support the task of the specialist (psychological-pedagogical support).

e) The special psycho-pedagogical education and training, as well as the psychological development of the teacher's *personality* will not simply assist him to handle cases correctly as a pedagogue, but to know and accept the limits of the counselling intervention as well.

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι.

Μαζί με την έκφραση της χαράς μου για το γεγονός πως σήμερα βρισκομαι ανάμεσα σε συναδέλφους της ειδικότερης επιστημονικής περιοχής, αισθάνομαι ότι είναι αναγκαίο να γίνουν από πριν δύο αποσαφηνίσεις.

1. Ότι όσα θα πω εντάσσονται στον επιστημονικό χώρο που καλύπτει η αναπτυξιακή (developmental) θεώρηση της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής. (Επομένως θα κατανοηθούν σωστά αν εννοηθούν μέσα και από ίδιο επιστημονικό πρίσμα).*

Αυτό γίνεται φανερό και μέσα από τον ορισμό της Ψυχολογικής και Παιδαγωγικής Συμβουλευτικής του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Γίνεται δεκτό ότι αυτή:

«αποσκοπεί να βοηθήσει το νεαρό άτομο να γνωρίσει και να δεχθεί τον ευρισκόμενο σε εξελικτικές αλλαγές εαυτό του, να αναπτύξει τους δικούς του τρόπους ανταπόκρισης στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, να αναπτύξει την όλη του προσωπικότητα, δίνοντας την προσωπική του σφραγίδα στη ζωή και θεμελιώνοντας με επιτυχία τις μελλοντικές αναπτυξιακές του σχέσεις και κατευθύνσεις».¹

Επομένως η Συμβουλευτική πρα-

κτική του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να θεωρηθεί αντίθετη ή και ξένη προς την αποστολή του στο σχολείο της Γενικής Εκπαίδευσης· αντιθέτως πιστεύουμε ότι αποτελεί την ουσία της παιδαγωγίας και την καρδιά του εκπαιδευτικού έργου. Και μακάρι οι εκπαιδευτικοί μας όλων των βαθμίδων να ενστερνισθούν συντόμως αυτή τη θέση και να μην υιοθετούν συμπεριφορές, που, μερικές φορές, δίνουν την εντύπωση ότι δεν βλέπουν με προοπτική το έργο και το ρόλο τους.

Υπάρχει διαφορά της σκοποθεσίας στη Συμβουλευτική από τη σκοποθεσία στη Σχολική Αγωγή:

— Η πρώτη δεν έχει κυρίως κατά νου την εκπαιδευτική προοπτική, αλλά την προοπτική της ψυχοσωματικής ανάπτυξης και προόδου του νέου ανθρώπου.

— Επίσης, διαφέρει στη μέθοδο εργασίας. Δεν προτιμά βερμπαλιστικές μεθόδους, αλλά εκείνες που ενεργοποιούν τον όλον άνθρωπο.

Άρα, αν το Σχολείο εδραιωθεί ως χώρος παιδείας -όπως θα φανεί και στη συνέχεια- αν συνεχίσει να αποβλέπει στην κοινωνικοποίηση και στη δημιουργία ψυχοσωματικών ικανοτήτων στο μαθητή και αν -με μια φράση- αποσκοπεί στην ελεύθερη

* Απομαγνητοφωνημένη απόδοση της εισήγησης θεωρημένη από τον ομιλητή. Γι' αυτό και το κείμενο διατηρεί το ύφος του προφορικού και μάλλον υπομνηματικού λόγου.

1. Όλες οι αναφορές είναι από το βιβλίο του Α. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΥ: «Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας», εκδ. 4η Γρηγόρης, Αθήνα 1994. Η παρούσα, σ. 19.

και δημιουργική ανάπτυξη του προσώπου στο παιδί, τότε δεν υπάρχει καν θέμα ενεργητικής ένταξης του συμβουλευτικού έργου στο σχολικό-εκπαιδευτικό. Και φορέας αυτού του έργου -είναι αυτονόητο για μας- θα είναι, και πρέπει να είναι, ο δάσκαλος, ο οποίος και θα συνεργάζεται με τους ειδικούς του ενδοσχολικού ή παρα-σχολικού πλαισίου στήριξης.

2. Αντιλαμβάνομαι τη σπουδαιότητα του ερωτήματος που ενυπάρχει στο θέμα που μου ζητήθηκε να αναπτύξω.

2.1 Είναι λοιπόν οι ρόλοι «συμβουλευτικός» και «δάσκαλος» όψεις του αυτού νομίσματος ή δύο διαφορετικών «νομισμάτων»;

Από τώρα δίνω τη θέση μου. - Όχι. Είναι χωριστοί ρόλοι που όμως μπορούν, σε μεγάλο βαθμό, να συμπέσουν. Αλλά αποτελούν οργανικές και σταθερές όψεις του αυτού νομίσματος. Πρόκειται για δύο διακριτές, αλλά συγγενείς και αλληλοσυ-

μπληρούμενες επιστημονικές περιοχές - και αντίστοιχες περιοχές δράσης.

Αυτό φαίνεται σχηματικά με τις διαφάνειες που ακολουθούν (βλ σχήμα). Σε αυτές σχηματοποιούνται τόσο η διακριτή ταυτότητα του κάθε ρόλου, όσο και η κατά περίπτωση μερική, αλλά αμοιβαία επικάλυψή τους.

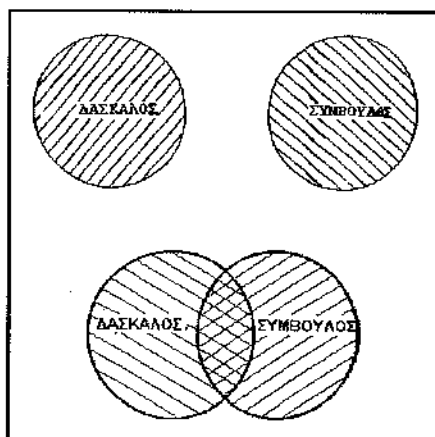
2.2 Είναι δυνατόν και πρέπει να υπάρξει αλληλεπίδραση των ρόλων αμοιβαίως και, προπάντων, του ρόλου του δασκάλου από το ρόλο του συμβούλου.

Αυτό θα υποστηρίξω και θα προσπαθήσω να αναλύσω. Για να γίνω σαφής θα μου επιτρέψετε να χρησιμοποιήσω ως παράδειγμα τη σπουδή μιας περίπτωσης (case study) από τις πολλές που αναφέρονται καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον και απαιτούν τον εκ μέρους του δασκάλου χειρισμό της. Πιστεύω πως, παρά τη σύντομη και παραδειγματική αναφορά μας σε αυτήν, κατορθώνεται να γίνουν αντιληπτές οι μεταξύ των δύο ρόλων διαφορές, αλλά και οι επικαλύψεις;

«Πάμπολλες φορές είμαστε μάρτυρες της εξής σκηνής: να προτείνεται μια θεραπευτική-διορθωτική αγωγή χωρίς προηγουμένως να έχει συστηματικά ακολουθηθεί η διαδικασία για τη διάγνωση. Θα λέγαμε πως, στο χώρο της παιδαγωγικής εργασίας, η τακτική αυτή αποτελεί τον κανόνα...

«Ας πάρουμε ως παράδειγμα την περίπτωση ενός παιδιού της Δ' Δημοτικού, το οποίο, μας αναφέρεται ότι κλέβει τους συμμαθητές του». Η παλιά τακτική αντιμετώπιζε τη συμπεριφορά αυτή από την αρχή ως

ΡΟΛΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ*



* «Νέο Σχολείο» - «Σχολείο Εργασίας». Ανθρωπιστική-Φαινομενολογική Ψυχολογία

«γεγονός», την εχαρακτήριζε αδιστακτα ως «κακή» και προσέφευγε πολύ γρήγορα στον ξυλοδαρμό του φταίχτη («θεραπευτικό φάρμακο» ευρέος φάσματος!), γιατί εμπνεόταν από την αντίληψη πως για όλα ευθύνεται η ασθενής ή διαστρεβλωμένη θέληση του παιδιού (ηθικός και παιδαγωγικός voluntarismus). Δεν υποψιαζόταν πως τα πράγματα μπορεί να μην ήταν έτσι σε όλα τα επίπεδα και ότι ο ξυλοδαρμός μπορεί να έκανε απίστευτα μεγαλύτερο κακό στο παιδί.

«Αντιθέτως, σε πάρα πολλές περιπτώσεις, οι «παιδαγωγοί» δε νοιαζόντουσαν για τις συνέπειες που η «θεραπευτική τους αγωγή» είχε στο παιδί και τους ενδιέφερε η τιμωρία και η αποκοπή του «σεσηπτός κοινωνικού μέλους». Η θεραπεία ήταν απλή και αβασάνιστη: «πονάει χέρι - κόψει χέρι». Πρέπει, βέβαια, να πούμε πως αυτή η συμπεριφορά ήταν συνακόλουθη με τις αντιλήψεις που επικρατούσαν γενικότερα στην κοινωνία για τη «σωφρονιστική». Διότι η θεώρηση ενός γεγονότος ως «προβλήματος», και μιας παιδικής συμπεριφοράς ως «μη κανονικής» εξαρτάται από κάποιους παράγοντες. Οι κυριότεροι είναι η μόρφωση και ειδικευση του κριτή, η ψυχοσωματική του υγεία, το status και ο ρόλος του κριτή, το είδος του κοινωνικού πλαισίου, ο βαθμός της σχετικής κοινωνικής εξέλιξης και ανοχής κ.ά. Όλα αυτά, τουλάχιστον, συνιστούν αντιληπτικά πρίσματα, αλλά και κανονιστικά σχήματα των πράξεων.

«Για να μπορέσει, λοιπόν, ο παι-

δαγωγός να αντιμετωπίσει σωστά την πράξη της κλοπής του μαθητή, που προαναφέραμε, χρειάζεται να περάσει από μια διαδικασία. Οι κλινικοί ψυχολογοί (Βλ. Νασιάκου Μ., Η Ψυχολογία σήμερα. Κλινική Ψυχολογία, Παπαζήση, Αθήνα 1982, σ. 99) φαίνεται να δέχονται τρία στάδια:

— Την περιγραφή και, ει δυνατόν, την πρόβλεψη της συμπεριφοράς.

— Την ερμηνεία της συμπεριφοράς που περιγράφεται.

— Την ανάπτυξη αποτελεσματικής μεθόδου θεραπείας.

«Αυτά τα τρία στάδια αποτελούν σταθμούς σκέψης και ενέργειας καθενός που ασχολείται με τη «Διορθωτική» ή «Θεραπευτική Παιδαγωγική», στην οποία, κατά τη γνώμη μας, υπάγονται όλες αυτές οι μορφές παρέμβασης. («Συμβουλευτική» διαφόρων τύπων κτλ.). Ισχύουν και τα τρία σχεδόν στάδια, παρά τις ποικίλες «εκδόσεις» τους και, ασφαλώς, ανάλογα τόσο με τους προηγούμενους παράγοντες που αναφέρθηκαν, όσο και με την ειδικότητα και τη «σχολή» του θεραπευτή.²

Αυτά είχαμε σημειώσει προκειμένου να δείξουμε την ανάγκη ειδικεύσεως του δασκάλου και στη Συμβουλευτική.

Για να απαντήσουμε, λοιπόν, στο ερώτημα που μας έχει τεθεί, ας προσπαθήσουμε να αναλύσουμε το έργο της συμβουλευτικής που συνήθως γίνεται (μέσα από τη λογική του task analysis), χρησιμοποιώντας, ως αφορμή, το πιο πάνω παράδειγμα. Δη-

2. Βλ. ΚΟΣΜΟΠΟΥΛΟΣ Α., *Ψυχολογία και Οδηγητική της Παιδικής και Νεανικής Ηλικίας*, εκδ. 4η Γρηγόρη, Αθήνα 1994, σσ. 30-31.

λαδή γνωρίζουμε ότι και η απλή πληροφορία «ο δείνα μαθητής κλέβει τους συμμαθητές του» είτε γίνεται δεκτή ως γεγονός που δεν αμφισβητείται, είτε δίνει θέση σε μια διαδικασία ανακρίσεων για ανεύρεση της αλήθειας. Πίσω από αυτή τη συμπεριφορά των παραγόντων του σχολείου ποια στάση βασικώς υπάρχει; Νομίζουμε πως δεν κάνουμε λάθος αν πούμε πως εκείνο που κυρίως, ή και μοναδικώς, έστω και χωρίς επίγνωση, ενδιαφέρει είναι η διατήρηση της τάξεως και της ηθικής εμφάνισης των μαθητών, το «συμφέρον του σχολείου και των πολλών» και, ίσως ακόμη, η ρύθμιση της αταξίας ώστε «να ησυχάσουμε από τους μπελάδες», τόσο εμείς οι δάσκαλοι, όσο και η επαπειλούμενη από την αποκλίνουσα συμπεριφορά κοινωνία. Όμως, πράγματι «ησυχάζουμε» αν δεν συνεργασθεί με τον παιδαγωγό του ο μαθητής και δεν αλλάξει η συνείδηση και η ψυχολογία του; Και ακόμη: ποιος μας βεβαιώνει πως ο επιβαρυντικός χαρακτηρισμός «κλοπή», «κλέφτης» δεν είναι υπερβολικός και άδικος; Ποιος έψαξε ποτέ τα κίνητρα, που είναι σε θέση να φωτίσουν με εντελώς διαφορετικό τρόπο τόσο την ίδια την πράξη, όσο και την προσωπικότητα του παιδιού; Μιλώ σε ειδικούς επιστήμονες και γι' αυτό δε νομίζω πως χρειάζεται να είμαι αναλυτικότερος. Τέλος, είναι λύση του προβλήματος, ακόμη και σήμερα το «πονάει χέρι - κόψει χέρι»; Τι μας ενδιαφέρει στην αγωγή, η φαινομενική προσαρμογή του παιδιού στη διαδικασία της συμμόρφωσης ή η ουσιαστική κοινωνικοποίησή του; Αν ενδιαφερόμαστε για μια εκ βαθέων αλλαγή, αν ενδιαφερόμαστε για την

ισχυροποίηση αυτής της μορφωτικής αλλαγής δε μπορούμε να μην είμαστε *εστιασμένοι στο πρόσωπο του μαθητή μας*. Και, αν είναι έτσι, δε μπορεί η αγωγή που ασκούμε παρά να είναι μη-κατευθυντική, να προϋποθέτει τη συνεργασία μαζί του, και να *το οδηγούμε ακολουθώντας το!*...

Μπορεί, λοιπόν, μια τέτοια αγωγή να γίνει χωρίς να πλησιάσουμε το παιδί και το πρόβλημα, χωρίς ίσως να «λερωθούμε» κι εμείς μαζί του και προπάντων, χωρίς να διευκολύνουμε τη βαθύτερη αλλαγή των στάσεων του υποκειμένου απέναντι σε κάποιες μορφωτικές αξίες, δηλαδή χωρίς να συμβάλουμε στην ηθικοποίηση της συνείδησης μη αρκούμενοι στη φαινομενική αλλαγή της συμπεριφοράς;

Αυτή η σχολική αναγκαιότητα επικαλείται την παρουσία σε αυτό μας σύγχρονης, προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής και Παιδαγωγικής, αν θέλουμε σοβαρά να καταστεί το σχολείο χώρος ουσιαστικής αγωγής. Δεν συμφωνείτε; Επομένως, ζητείται και ο δάσκαλος να αναδειχθεί σε επιδέξιο χειριστή τέτοιων λεπτών ενεργημάτων ώστε να το επιτελεί με επιτυχία και κατά τρόπο ουσιαστικό. Και θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει τότε και μέχρι ποιου σημείου θα χειρισθεί ο ίδιος την υπόθεση και τότε θα την παραπέμψει σε ειδικό για καθεαυτήν συμβουλευτική αντιμετώπιση.

Και, όπως θα παρατηρήσουμε ευθύς αμέσως, η διαδικασία που περιγράφεται πιο κάτω είναι μια διαδικασία που πρέπει βασικώς να ακολουθείται από τον Συμβουλευτικό που εργάζεται, κυρίως, σύμφωνα με την Προσωποκεντρική και Σχεσιοδυ-

ναμική Συμβουλευτική. Ενώ όμως αποτελεί έργο ειδικού, συνάμα μέρος των σταδίων της, μπορεί να εφαρμοσθεί και από το δάσκαλο του σχολείου· τουλάχιστον μπορεί να «χρωματίσει» τη στάση του προς το πρόβλημα. Και αυτό δεν αποτελεί μικρό επίτευγμα.

Διαδικασία - Πρακτική της Προσωποκεντρικής και Σχεσιοδυναμικής Συμβουλευτικής

Προϋποθέσεις

1. Ο σύμβουλος είναι σε θέση και δυνατότητα βοήθειας.
2. Ο συμβουλευόμενος εκφράζει σχετικό αίτημα.

Ενέργειες

1. Περιγραφή του εμφανιζόμενου προβλήματος.
2. Αρχική παρατήρηση των αντιδράσεων του παιδιού στο σχολικό και οικογενειακό χώρο αμέσως ή εμμέσως.
3. Αρχική διατύπωση διαγνωστικής υπόθεσης.
4. Συστηματική επιστημονική διερεύνηση της αρχικής υπόθεσης και των αιτίων που την προκάλεσαν.
5. Διάγνωση και αντίστοιχη θεραπευτική αγωγή.
6. Συστηματική, βαθμιαία και σφαιρική εφαρμογή της αντίστοιχης προς τη διάγνωση θεραπευτικής αγωγής με την άμεση δική μας εμπλοκή, αλλά και πολλών υποστηρικτικών παραγόντων και μέσων.
7. Συνεχής και παράλληλη προς τη θεραπευτική αγωγή αξιολόγηση και ανάλυση των πρώτων και μερικών αποτελεσμάτων και εφαρμοζόμενων

μέσων ή μεθόδων, ανατροφοδοτήσεις (F.B.) διορθωτικές εμπειρίες.

8. Τα θετικά ανατροφοδοτικά μηνύματα που μας στέλνει το υποκείμενο και η γενικότερη αξιολόγηση της συμπεριφοράς του δείχνουν ότι η θεραπευτική πέτυχε τους στόχους της σε σημαντικό βαθμό και, επομένως, πλησιάζει το τέλος της. Συνεπώς τη συνεχίζουμε, την ενισχύουμε ή την παγιώνουμε.

9. Πριν τελειώσει η ειδική σχέση βοήθειας που είχαμε αναπτύξει με το υποκείμενο, καταβάλλεται μερίμνα για τη νέα κοινωνική (σχολική, οικογενειακή κτλ) προσαρμογή του. Οι παράγοντες στήριξης της θεραπευτικής αγωγής, που ασκήθηκε μέσα στους κόλπους του Ψυχοπαιδαγωγικού Κέντρου, θέτουν σε εφαρμογή το κατάλληλο για την περίπτωση πρόγραμμα κοινωνικής και συστηματικής επανένταξης του υποκειμένου.

Κορμός, τώρα, αυτής της προσέγγισης, είναι, ως γνωστόν, οι απόψεις και τα δεδομένα της Ανθρωπιστικής και Φαινομενολογικής Ψυχολογίας και, κατεξοχήν, του Carl Rogers. Δεν αγνοούμε πως ο Rogers βλέπει και τη θεραπεία ως *διαπροσωπική σχέση*:

α. Δύο πρόσωπα, λέει, βρίσκονται σε ψυχολογική επαφή.

β. Ο πρώτος, που τον ονομάζουμε «πελάτη», βρίσκεται με τον εαυτό του σε κατάσταση ασυμφωνίας, μη συνοχής, είναι ευτραυμάτιστος και αγχωμένος.

γ. Ο δεύτερος, που θα ορίσουμε ως «θεραπευτή», είναι σε συμφωνία εξωτερική και εσωτερική, είναι ολόκληρος και γνήσιος μέσα στη σχέση.

δ. Ο θεραπευτής νιώθει μια χω-

ρίς όρους θετική μέριμνα για τον πελάτη.

ε. Ο θεραπευτής αισθάνεται μια «εμπαθητική» κατανόηση για το εσωτερικό πλαίσιο αναφορών του πελάτη και επιχειρεί να κοινοποιήσει αυτή του την εμπειρία.

στ. Η κοινοποίηση στον πελάτη της «εμπαθητικής» κατανόησης του θεραπευτή και της, χωρίς προϋποθέσεις, θετικής -εκ μέρους του- αντιμετώπισης, σε κάποιο βαθμό έχει πραγματοποιηθεί, γεγονός που συντελεί αφάνταστα στην έναρξη της διαδικασίας θεραπευτικής αποκατάστασης στον πελάτη.

Φαντάζομαι ότι δεν διαφωνείτε αν υποστηρίξω, για άλλη μια φορά, πως το πνεύμα και οι στάσεις των πιο πάνω όψεων της ψυχοθεραπευτικής διαδικασίας αποδεικνύονται πολύ αποδοτικές όταν εφαρμόζονται και στον καθαρά παιδαγωγικό χώρο. Τουλάχιστον αυτή είναι η δική μου ερευνητική και εκπαιδευτική εμπειρία, εδώ και στο εξωτερικό.

Και αυτή η αρχή ισχύει και για το σχολικό παιδευτικό έργο εφόσον, βεβαίως, δεχθούμε πως και το Σχολείο έχει, όπως προείπαμε, έργο και αποστολή παιδευτικές.

Ο δάσκαλος είναι παιδαγωγός. Το έργο του στο σχολείο, παρά τις τόσες και τόσες πιέσεις που δέχεται για μεταβολή, δεν έχει -τουλάχιστον μέχρι σήμερα- μεταβληθεί. Επιπλέον, οι εισαγωγές στο θεσμικό πλαίσιο του Σχολείου της Γενικής Εκπαίδευσης, δεν παύουν να σημειώνουν ως σκοπούς της την καθολική ανάπτυξη της προσωπικότητας και όχι μόνο τον γραμματισμό. Επομένως, δεν μπορεί και δεν πρέπει ο δάσκαλος να μην έχει εκπαιδευθεί ώστε να

είναι σε θέση να λειτουργεί και ως συμβουλευτικός. Υποχρεώνεται από τα πράγματα να αντιμετωπίζει συνεχώς καταστάσεις και προβλήματα που απαιτούν την παιδαγωγική και θεραπευτική-αποκαταστασιακή του παρέμβαση και αναλόγως με τη δυνατότητά του λειτουργεί άλλοτε μεν «ψυχο-θεραπευτικά», άλλοτε δε ψυχο-διαλυτικά. Γι' αυτό και στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών που λειτουργούμε στο Τμήμα μας, στην Πάτρα, προσανατολιζόμαστε και στο επιστημονικό-επαγγελματικό προφίλ (profile) του «Συμβουλευτικού Ψυχοπαιδαγωγού».

Καταλήγοντας, επανερχόμαστε στο αρχικό ερώτημα. Δηλαδή το συμπέρασμά μας είναι ότι πρόκειται για δύο χωριστούς ρόλους (του συμβουλευτικού και του δασκάλου) που ασκούνται συνήθως από διαφορετικά άτομα. Όμως, το συμβουλευτικό έργο έχει στοιχεία και φάσεις που δεν είναι δυνατό - και πρόπον- να μην ασκούνται και από άλλους συναφείς επαγγελματικούς ρόλους (π.χ. του δασκάλου). Η σχολική παιδευτική πρακτική δείχνει πως το συμβουλευτικό -«θεραπευτικό» έργο:

α. Χρειάζεται να είναι ασκήσιμο τόσο από τον ειδικό συμβουλευτικό, όσο και από τον εκπαιδευτικό.

β. Ότι ο δάσκαλος, όντας ψυχοπαιδαγωγός, είναι υποχρεωμένος να δρα και ως συμβουλευτικός, τουλάχιστον σε γενικό επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών.

γ. Ότι η συμβουλευτική διάσταση συνιστά την «καρδιά» του εκπαιδευτικού του έργου και δεν συμφέρει κανένα -αντιθέτως, αποτελεί μέγα λάθος- να απεμπολήσει τη διάσταση αυτή του έργου του.

δ. Ότι, σε περιπτώσεις που απαιτείται ειδικό ή συνεχές συμβουλευτικό έργο από τον ειδικό συμβουλευτικό, ο δάσκαλος χρειάζεται να λειτουργήσει συμβουλευτικά (προς το παιδί ή -και- τους γονείς του) τόσο στην αρχή της διαδικασίας, όσο και στη συνέχεια για να διευκολύνει και υποστηρίξει το έργο του ειδικού (ψυχολογική - παιδαγωγική υποστήριξη).

ε. Η ειδική κατάρτιση - ψυχοπαιδαγωγική (και άσκηση), αλλά και ψυχολογική της προσωπικότητας του δασκάλου δεν θα τον βοηθήσει μόνο στον ορθό χειρισμό των περιπτώσεων, αλλά και στη γνώση και αποδοχή των ορίων της συμβουλευτικής του παρέμβασης, μέσα από το ρόλο του ως δασκάλου.

Ας μην ξεχνούμε, όμως, πως για να γίνουν, λοιπόν, αυτά και να καταστεί ο «Συμβουλευτικός Ψυχοπαιδαγωγός» επιτυχημένος διευκολυντής χρειάζεται ικανοποιητικό θεωρητικό και πρακτικό εξοπλισμό. Είναι, από τα πράγματα, απαραίτητο να διακρίνεται:

- Για τον ανθρωπιστικό-κοινωνικό του φιλοσοφικό προσανατολισμό.
- Για τη δυνατότητά του να επικοινωνεί και να σχετίζεται εύκολα και επιτυχημένα με τον άνθρωπο και, μάλιστα, με το νέο.
- Για τη δυνατότητά του να αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αντιμε-

τωπίζει σωστά και σε βάθος το ψυχολογικό ή παιδαγωγικό πρόβλημα του άλλου. Και, τέλος,

- για την παιδαγωγική του ικανότητα να κρίνει και να «οδηγεί».

Επίσης, όπως προκύπτει μέσα από την ανάλυση του απαιτούμενου έργου, είναι αναγκαίο να διαθέτει τις εξής δυνατότητες:

- Του ερευνητή και μελετητή των κοινωνιοψυχολογικών εξελίξεων του νέου ανθρώπου.
- Του «ειδικού», που διαθέτει θετική ψυχολογική στάση απέναντι στο συμβουλευόμενο.
- Του Σχεσιοδυναμικού λειτουργού που είναι σε θέση:

α. Να δημιουργεί ένα φυσικό, φιλόξενο, αποδεικτικό, άνετο και προπάντων, θετικό ψυχολογικό κλίμα για το συμβουλευόμενο και τη συνάντηση.

β. Να είναι ο εαυτός του, κάθε στιγμή και με οποιοδήποτε κόστος, εφόσον η ποιότητα της παρουσίας του είναι το «κλειδί» των αποτελεσμάτων της συνάντησης.

γ. Να «ακούει» με προσοχή τον άλλον και να τον κατανοεί με οξυδέρκεια και λεπτότητα.

- Τέλος, του (αναγνωριζόμενου από το συμβουλευόμενο) «παρόντος» συμβούλου. («Η παρουσία γεννιέται μόνο από το γεγονός πως το Συ γίνεται Παρόν - Buber).

*Jean - Luc Mure**

COUNSELLING AND CARRERS GUIDANCE: EXPLORING THEIR RELATIONSHIP

Guidance, Careers Education, Counselling...: are these concepts very different and not connected or is it possible to link them in a more complex and developmental process allowing individuals, all along their life, to build and achieve educational, social and vocational plans?

Our practices and research in France bring us to answer yes to the second part of this question. In a "personal development" approach to what we call "Orientation", Guidance, Careers Education, Counselling — as well as information, action planning... — are different parts of a same process. They require different actors — such as careers advisers, psychologists, teachers, tutors — who play complementary roles at different times of this process. Therefore it is possible to propose a new theoretical and methodological way to understand "Orientation" today, in order to empower individuals facing a more and more complex and uncertain environment: the "Experiential and Educational Approach to Guidance" as developed in France by the association Trouver/Créer. The paper presents this theoretical and methodological way of understanding Guidance.

*Jean - Luc Mure**

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΟΥΣ

Προσανατολισμός, Επαγγελματική Διαπαιδαγώγηση, Συμβουλευτική: Είναι αυτές έννοιες πολύ διαφορετικές και ασύνδετες μεταξύ τους ή είναι δυνατόν να τις συνδέσουμε σε μια πιο πολύπλοκη και αναπτυξιακή διαδικασία δίνοντας την ευκαιρία στα άτομα να οικοδομήσουν και να επιτύχουν τα εκπαιδευτικά, κοινωνικά και επαγγελματικά τους σχέδια σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους;

Στη Γαλλία η πρακτική και το ερευνητικό μας έργο μας οδηγούν να απαντήσουμε θετικά στο δεύτερο μέρος αυτής της ερώτησης. Σε μια προσέγγιση "προσωπικής ανάπτυξης" που αποκαλούμε "Προσανατολισμό" (Orientation), ο Προσανατολισμός, η Επαγγελματική Διαπαιδαγώγηση, η Συμβουλευτική — όπως επίσης η πληροφόρηση και ο σχεδιασμός ενεργειών — είναι διαφορετικές πτυχές της ίδιας διαδικασίας. Απαιτούν διαφορετικά πρόσωπα της πράξης — όπως επαγγελματικούς συμβούλους, ψυχολόγους, δασκάλους, παιδαγωγούς — οι οποίοι παίζουν συμπληρωματικούς ρόλους σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα αυτής της διαδικασίας. Επομένως, είναι δυνατόν να προτείνουμε ένα νέο θεωρητικό και μεθοδολογικό τρόπο κατανόησης του "Προσανα-

* Ο Δρ J.-L. M. είναι Ψυχολόγος - Επαγγελματικός Σύμβουλος, Διευθυντής Κατάρτισης στις Υπηρεσίες Καθοδήγησης Grenoble / Γαλλία, Αντιπρόεδρος της Εταιρείας "Trouver/Créer" και Ερευνητής στις "Επιστήμες της Εκπαίδευσης" του Πανεπιστημίου της Lyon. *Επικοινωνία*: 24 Bd de la Chantourne 38700 LA TRONCHE. Τηλ. 04 76511560.

τολισμού" σήμερα, έτσι ώστε να ενδυναμώσουμε τα άτομα που αντιμετωπίζουν ένα περιβάλλον που γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκο και αβέβαιο: τη "Βιοματική και Παιδαγωγική Προσέγγιση στον Προσανατολισμό" όπως αναπτύχθηκε στη Γαλλία από τον οργανισμό: "Βρίσκει/Δημιουργώ" (Trouver/Créer). Η εισήγηση παρουσιάζει το θεωρητικό και μεθοδολογικό αυτό τρόπο κατανόησης του Προσανατολισμού.

Guidance, Careers Education, Counselling...: are these concepts very different and not connected or is it possible to link them in a more complex and developmental process allowing individuals, all along their life, to build and achieve educational, social and vocational plans?

Our practices and research in France bring us to answer yes to the second part of this question. In a "personal development" approach to what we call "Orientation", Guidance, Careers Education, Counselling — as well as information, action planning... — are different parts of a same process. They require different actors — such as careers advisers, psychologists, teachers, tutors... — who play complementary roles at different times of this process. Therefore it is possible to propose a new theoretical and methodological way of understanding "Orientation" today, in order to empower individuals, facing a more and more complex and uncertain environment: the "Experiential and Educational Approach to Guidance" as developed in France by the association Trouver/Créer. In the context of this association, by *Guidance* we mean an identity building process during which *Careers Education* offers individuals the opportunity to live different experiences and *Counselling* supports individuals to explore and find a deeper meaning of their

experiences in order to psychologically integrate them. In this way, Guidance requires both its Careers Education, as well as its Counselling dimension.

In order to try to answer the questions posed above, we shall emphasize three points:

- Why can't we in France define Guidance today as we did before and what is the new context of Guidance?
- how can we define Guidance (Counselling and Careers Education) today and why is "Experience" a central concept of the developmental process of Guidance?
- what are the new answers we could give to these new contexts and definitions, such as the development of educative actions and programmes in schools?, and
- in this new context what role should educators (counsellors and teachers) play?

But firstly I think I should say a few words about who I am, where I come from and what my main fields of research are.

I used to be a teacher, then became a Guidance Officer, trained psychologist, today in charge of communication and training in Grenoble Guidance Services Headquarters.

I am also a researcher in Sciences of Education (Lyon University), and

work in the field of Educational Guidance, Careers Education and Teacher Training. Finally, I would like to give extra emphasis to the fact that I am Vice-President of the French Association "Trouver/Créer" (to find / to create), and most of the ideas I am going to explain in this paper come from this area. But what is "Trouver/Créer" (T/C), and what are its main objectives?

T/C is not a Guidance Officers Society (there is already one in France), but a place where all practitioners and researchers who work in the field of Guidance (Counselling, Careers Education), Psycho-sociology, Human-resources, and coming from different institutions and companies can meet and share their experiences. "Trouver/Créer" provides training, carries out research and issues publications in order to respond to the following objectives: the development of a new approach to Guidance in France, the "Educational and Experiential Approach to Guidance", which should allow individuals to build and achieve by themselves their social and vocational future. For this purpose educators such as counsellors or teachers could help them, individually or collectively, to know themselves better as well as their educational, social and economic environment.

The work of "Trouver/Créer" is founded on two main theoretical fields:

- the North American (USA, Canada and particularly Québec) developmental psychology;
- the French (and particularly Lyon

University) psycho-sociology of work and occupations.

The concept of Trouver/Créer was originally used by Winnicott about child development. Geneviève Latreille, a Lyon University Professor, used it in the field of Vocational Guidance and Counselling to explain that jobs, like individuals, are born, live and die, and that everyone first finds an occupation, but also creates it, even if it looks similar to other occupations.

Why can't we define Guidance today like yesterday?

To answer this question we shall briefly present the history of Guidance in France.

Family Guidance

At first, until the end of the 19th century, Guidance was "private". It was a family matter, based on narrow social and geographical criteria. Parents — mainly the father — observed their children — mainly the boys — and told them what to do, according to the social position of the family and the local opportunity structure. We could summarise this kind of Guidance in the following hypothetical thought of a parent: "my son is a strong and a good worker. My neighbour is a carpenter. He needs someone to work with him. My son will become a carpenter..".

Vocational Guidance

In parallel with the European industrial revolution, requiring new jobs and qualifications, psychology — and mainly psychometric testing — gives Guidance

a scientific and vocational dimension. Guidance, in the 1930s, could be defined, according to Parsons' (1909) theory, as a "matching procedure between individuals and jobs".

School and Vocational Guidance

From the 1950s and 60s an increasing number of young people started going to secondary school, then to university and Guidance was composed of three main dimensions: information, testing and administration. A fourth dimension, counselling, appeared in the 70s. But since the 80s it is necessary to define Guidance differently.

So why can we not define it any more as a matching, testing or information giving procedure? And how can we define Guidance today?

Towards an educational and developmental approach to Guidance, in a more complex and uncertain world

If for a long time Guidance was a natural procedure within a world which was changing slowly, today it is facing a double moving socio-economic and psychological context.

A new socio-economic context

Since the first industrial revolution, then more recently and specifically the oil and economic world crisis of the 70s, technology, jobs and social needs have been progressively changing faster and faster, and it is impossible to match individuals and occupations easily.

The latter are born, live and disappear within a generation (an of this trend are example jobs in the field of computer activities). It is impossible to predict the future, the new jobs and the qualifications they will require. Guidance cannot only be information, or testing, as there is no way to strictly match one person with one job for the whole life. The environment is changing, getting more complex, but also more uncertain.

The psychological context

Unlike the past, individuals are seen today as the actors of their own lives, of their social and vocational plans. Therefore they must be active agents within the Guidance process, and take more responsibility and autonomy. But in a more complex environment this is difficult and they need help. We shall develop this later when we emphasize the educators' role.

As we can see, it is impossible to define Guidance as a simple and punctual procedure today. It is rather a matter of dynamic interaction between two moving and complex factors: environment and individuals¹. Before defining Guidance (Counselling and Careers Education), we must underline that it will be against a few old beliefs, some of which are still present today.

The old beliefs in Guidance

«Choosing a training course, or a job, and planning the future is easy and not risky at all»: Today this is impossible, and the risk is part of a

1. More information for this interaction: Kosmidou 1990, Kosmidou-Hardy 1991a, 1991b.

guidance process and decision making. The problem is better expressed in the following question: «what is the best choice for me, in the present context, which I can make with some risks that I know of and that I am ready to take?»

— *Guidance is a rational procedure*: people tend to think that individual choices and plans rely only on objective and cognitive skills. But we all know and must accept the fact, that many decisions are based on emotional and subjective feelings, even after a long and complete intellectual process. Irrationality is also part of Guidance and must be taken into account.

— *Information and predictions are good*: the story we shall tell now is true and is a good example. During a counselling interview with a 15 year-old-teenager and his parents, the latter asked us to give them all possible information about a job, the training and qualifications it required. We answered the questions and said: «the information we gave you five minutes ago was right. But maybe after five minutes it won't! You must check this information and the most important thing is to be active and ask different questions before building a plan».

We know that today, in a computerised, multi-media civilization, information changes all the time, and economic predictions are difficult to make. So we need a good method, more than information, during the Guidance process.

— *“The right man at the right place, for the sake of humanity”*: this rational and positivistic point of view, founding Guidance on the “matching” theory of Parsons at the beginning of the century, seems philosophically interesting, but it denies one very important dimension: the personal will and autonomy of individuals. We can't provide Guidance (Counselling or Careers Education) if it is not part of a whole interactive process between individuals and their environment and if it is not done by and for individuals. So new dimensions are to be taken into account in order to define Guidance:

Time and space

We have seen that Guidance can't be delivered today once for life and in one place. It requires different times and different spaces such as the family, the school, the factory. It is a continuous process.

Experiences

We can start to build personal and vocational plans within a Guidance process, if we fully live all the different experiences of life (natural experiences -family, enterprises, neighbourhood—or artificial experiences—school lessons..). But above all we must find the personal meaning of these experiences², in order to integrate them in our identity (and mainly in our vocational identity). This is why “experience” and “experiential learning” are the central concepts of the Guidance process (an identity building process), which as it has already been mentioned in the beginning of this paper,

2. For an in depth analysis of the term “experience” and experiential learning see also: Kosmidou and Usher 1992.

includes Careers Education (allowing individuals to live different experiences) and Counselling (helping individuals to find the sense of their experiences in order to psychologically intergrate them).

Paradoxes

Life is made of paradoxes, like Guidance: to try to find a job: in a dictionary and to create our own occupation; to build local plans and to know that mobility is important. We must accept paradoxes as being part of the Guidance process.

The life-style

The Guidance process allows individuals who build vocational plans to find more than a job; that is a life style. Indeed we all play, at the same time and at different periods of our life, different social and professional roles such as that of son, husband, father, counsellor, trainer, member of an association, player in a sports centre. Therefore, individuals must learn how to play these different roles and among them vocational roles: by doing this they can progressively discover their own life-style.

Planning the future

To plan the future is an important part of the Guidance process. But before doing that we must first explore the world of school, the world of work and the decision making process. We must live different experiences and find their meaning. We must play different roles and find a personal life-style. Planning the future means to be an active agent of the Guidance process.

In order to try to define what a Guidance process could be like today in a complex and uncertain world, we could take Christopher Columbus' example: As in his case, Guidance may mean "to leave for India, and to discover America"!! Indeed Christopher Columbus made plans and before leaving he had everything ready for a long journey. Finally, if he didn't reach his first goal, India, it didn't really matter! He was an active agent of his life. *So we can define Guidance as a continuous, developmental and educational process allowing individuals, all along their life, to build and achieve personal, social and vocational plans.*

The experiential and educational approach to Guidance

This new definition means that Careers Education, Counselling, as well as information, decision making, action planning, are all part of the same process, which is the complex and developmental process of Guidance.

It does also mean that individuals need to develop different kinds of knowledge, abilities and attitudes in order to make the best possible choices for themselves and for their environment, and finally to plan their social and vocational future. It also means that Education has an important part to play and that it is possible to empower individuals, to help them to learn these different skills.

In Trouver/Créer Association, we try to develop education actions and programmes to reach this objective. These actions and programmes, such as "Education Des Choix" in sec-

ondary schools, are founded on the French Canadian methodology "ADVP" ("Personal and Vocational Development Activation").

After Ginzberg's and Super's researches in the USA, Pelletier, Noiseux and Bujold showed us: first that through the Guidance process — which is a developmental process — individuals go through different stages — "exploration, crystallization, specification and realisation" — and that to empower them we can help them to learn and develop different kinds of knowledge, abilities and second that, to activate this learning process, we must help people to live experiences, to find the meaning of these experiences and finally to integrate them within their identity. Of course, individuals don't go through all these different stages and experiences, and not at the same time. Therefore the Guidance process is not linear, but must be considered as a spiral. This is the spiral of the individuals' development, of their identity building. The advantage of such a methodology is first of all that it is a dynamic and interactive approach concerning the relationship between individuals, groups and their environment. Secondly it makes the building of actions and programmes and their implementation easier in different places such as Secondary Schools.

The new roles of the Guidance process actors

In our French schools, Guidance can be developed at three different levels: personal counselling, Careers Education lessons and the integra-

tion of different skills to learn through the school subjects. This means that different actors, considered as educators — teachers, counsellors, psychologists, but also professionals, parents... — must work with pupils all along the Guidance process.

Therefore Guidance officers — or Careers advisers — should be better trained in education and pedagogy and teachers should be better trained in psychology. The latter (that is teachers), are the best actors to develop Careers Education lessons in schools and help students to learn about the world of work, the training world, themselves and the decision making process. Counsellors — or Guidance Officers — could help teachers to implement and evaluate these educative programmes and also support individuals through the Guidance process — interviewing, counselling... Therefore the actions of all these actors are complementary and necessary to help students to find the sense of their training and to start building their future.

Conclusion

If we consider Guidance as a developmental and educational approach, including different dimensions such as Careers Education and Counselling, we cannot think of it and implement it as we used to for many years in the past. We must place Guidance in the context of new times and spaces and consider it as a continuous process which requires new means and actors. All educational actors, and among them teachers and

counsellors, have an important and complementary role to play.

Careers Teachers and Counsellors are no more information or psychometric testing providers. They are Guidance process educators, helping students and adults to know themselves and their environment better, in order to make decisions and to plan their social and vocational lives. They must empower individuals, and for this purpose they need to be trained in the new concepts of Guidance: development, identity building, experiential learning, motivation..

Guidance process actors, in and out of schools, must implement Careers Education programmes and provide an interactive counselling and Careers. Education approach to allow individuals to find the sense of their experiences and to finally allow them to develop through their personal Guidance process. In that way the Association Trouver/Créer in

France has created a few programmes such as "Education Des Choix" for 11-15-year-old-pupils and "Socrate" for University students. We work on programmes for 15 to 18-year-old-pupils and young adults looking for a job and unemployed people as well.

In a more complex and uncertain world, and because we don't know the future, we don't need only information, but we need to know how to find it, how to read it critically (see Kosmidou 1991a, 1991b), to find the sense of it and to integrate it to our personal development and plan a building process. *Therefore we need an inductive methodology in order to empower individuals. We can build the future by discovering and understanding it.* If we, European Guidance practitioners and researchers, work together in this way, we can reach these objectives and deliver a more complex and complete Guidance process.

REFERENCES

- Kosmidou-Hardy, C. "Careers Education and Guidance in Greece: A critical approach". *International Review of Education* V. 36/3 (pp. 345-59) 1990.
- Kosmidou, C. *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University Ph.D. Thesis 1991a.
- Kosmidou, C. "L'Orientation Scolaire et Professionnelle en Grèce". *L'orientation scolaire et professionnelle*, V. 20, no 4, (pp. 377-93) 1991b.
- Kosmidou, C. and Usher, R. "Experiential Learning and the Autonomous Subject: A critical approach", In D. Wildemeersch & T. Jansen (eds), "Adult Education, Experiential Learning and Social Change. *The Postmodern Challenge's* - Gravenhage = VUGA 1992.

The paper has also been based on previously published work of the writer which is presented below:

Mure J.L. Nécessité et possibilité de former les enseignants du second degré à l'orientation, in *Revue SAVOIR Education Formation*, n° 4, Paris 1995.

- Edwards A. and J.L. Mure The Careers Education Curriculum: The Education for Choice Project (chapter 7), in *Careers Education and Guidance*, London: Kogan Page, pp. 55-56 1995.
- Solazzi R., J.L. Mure and Coll. Apprendre à s'orienter / Education Des Choix, *Livrets de l'élève 6ème et 5ème Collège, Guides de l'animateur 6ème-5ème, Collection Education Des Choix, Ste Foy (Québec)*, Les Editions Septembre 1994-1995.
- Mure J.L D'orienter à s'orienter, *Cahiers Pédagogiques*, no 331, Paris 1995.
- Mure J.L Une nouvelle complémentarité: conseillers d'orientation / enseignants, *Cahiers Pédagogiques*, no 331, Paris 1995.
- Mure J.L Les fondements théoriques de l'approche expérientielle et éducation, *L'Indécis* no 17, Trouver/Gréer, Lyon 1995.
- Mure J.L D'orienter à apprendre à s'orienter: enjeux et perspectives d'une conception éducative de l'orientation, *Cahiers Binet-Simon*, no 641, Lyon 1995.
- Mure J.L et R. Solazzi Pistes de recherche pour évaluer les pratiques éducatives en orientation, *L'Indécis* no 10, Trouver/Gréer, Lyon 1992.
- Mure J.L *Le projet scolaire et professionnel chez les jeunes*, *Sciences de l'Education*, no 1, Université des Antilles et de la Guyane, CDDP de Guadeloupe, Pointe-à-Pitre 1991.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ*

* Καταχωρούνται μόνον οι παρεμβάσεις που εδόθησαν γραπτά.

Ματίνα Στάππα *

ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ (Παρέμβαση στην Α' Συνεδρία)

Κατ' αρχάς θέλω να συγχαρώ την κα Χρυσούλα Κυπριανού για την τόσο σπουδαία και εμπεριστατωμένη ομιλία της, η οποία αφορά τόσο πολύ όλους τους εκπαιδευτικούς και κυρίως αυτούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιστεύω ότι οι μαθητές μας, οι οποίοι διανύουν την κρίσιμη περίοδο της εφηβείας έχουν ανάγκη από την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία.

Η Αγωγή Υγείας στα σχολεία, η οποία είναι μαθησιακού τύπου δραστηριότητα, είναι μια καινοτόμος δράση, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και συμβάλλει στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα.

Αποτελεί την πρώτη προσέγγιση της πρόληψης για τον περιορισμό των φαινομένων εκείνων, που απειλούν τη σωματική ή και την ψυχική υγεία των νεαρών ατόμων και συντελούν στον κοινωνικό τους αποκλεισμό και στον αποκλεισμό από την αγορά εργασίας.

Αυτό επιτυγχάνεται με τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στα σχολεία, τα οποία αποβλέπουν όχι μόνο στην τεκμηριωμένη και αντικειμενική προσέγγιση των θεμάτων που πραγματεύονται, αλλά δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη διανοητικών και πρακτικών δεξιοτήτων στους μαθητές καθώς και της μεταξύ τους επικοινωνίας, ώστε να ενισχύεται η προσωπικότητά τους και να συμμετέχουν οι ίδιοι στη λήψη αποφάσεων, που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου υγείας και της ποιότητας της ζωής τους γενικότερα.

Η Αγωγή Υγείας επομένως είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σχολείο, το μαθητή, τον εκπαιδευτικό.

Εδώ επιζητείται ένας εκπαιδευτικός σωστός ενημερωμένος σε θέματα Αγωγής Υγείας, σε νέες μεθόδους διδακτικής προσέγγισης, που αναπτύσσουν την ενεργητική μάθηση και στοχεύουν στη βιωματική μάθηση γύρω από τις ανθρώπινες σχέσεις, καθώς και στη διερεύνηση των γνώσεων, εμπειριών και συναισθηματικών προβληματισμών του ίδιου του ατόμου και των άλλων.

Πράγματι αυτό θα επιτευχθεί όταν οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που διδάσκονται στην τάξη υποστηρίζονται και ενισχύονται από το φυσικό, κοινωνικό και ψυχολογικό περιβάλλον του ίδιου του σχολείου, ώστε το σχολείο να συμβάλλει στην αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, με σκοπό την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας του μαθητή για τη υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής. Έτσι, η υγιεινή λύση θα είναι η εύκολη λύση.

* Η Μ.Σ. είναι οδοντίατρος - εκπαιδευτικός Υπεύθυνη του Γραφείου Αγωγής Υγείας στη Διεύθυνση Σπουδών Δ.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. *Επικοινωνία:* τηλ. 8232683, FAX 6714817.

Δρ. Κωνσταντίνος Ι. Τσιμπούκης*

ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ - ΜΑΘΗΤΩΝ

(Παρέμβαση στην Α΄ Συνεδρία)

Όλοι γνωρίζουμε τις δύσκολες συνθήκες λειτουργίας των σχολείων στη Μέση Εκπαίδευση. Η έλλειψη διδακτηρίων, ο φτωχός εξοπλισμός, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών, τα περιορισμένα οικονομικά κονδύλια κ.ά. μαζί με το μικρό αριθμό καθηγητών γενικά, και πολλές φορές, την έλλειψη παντελώς ορισμένων ειδικοτήτων, δημιουργούν ένα κλίμα που δεν διακρίνεται για τις καλές ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα στους καθηγητές και τους μαθητές. Συμβαίνει, πολλές φορές, οι καθηγητές να γνωρίζουν τους μαθητές τους, μόνο μέσω του καταλόγου, όπου καταχωρίζουν τη βαθμολογία τους. Έτσι, αν τύχει και ρωτήσει ένας γονιός: «Πώς πάει το παιδί μου;» ο καθηγητής θα ζητήσει χρόνο ν' απαντήσει λέγοντας: «Για να δω». Και ανοίγοντας το βαθμολογικό του, σας απαντάει ανάλογα με το βαθμό που έχει βάλει στο παιδί σας, όταν το εξέτασε ή το βαθμό που πήρε στο γραπτό διαγώνισμα, για το τρίμηνο. Αποξένωση πλήρης. Φυσικά, κανένας λόγος για παρώθηση το μαθητή.

Η κατάσταση αυτή μπορεί ν' αλλάξει. Αν θελήσουν οι καθηγητές στην αρχή κάθε σχολικού χρόνου μπορούν ν' ανακοινώσουν στους μαθητές τους ότι ο κάθε μαθητής μπορεί να διαλέξει έναν καθηγητή - σύμβουλο. Ο κάθε καθηγητής θα αναλάβει 15-20 μαθητές.

Ο αριθμός καθορίζεται από το πλήκτον της σχέσης αριθμού μαθητών και καθηγητών στο Γυμνάσιο ή Λύκειο. Οικειοθελώς μπορεί να αναλάβει κάποιος καθηγητής περισσότερους μαθητές από όσους του αναλογούν. Ποτέ, όμως δεν πρέπει να είναι σε βάρος της ποιότητας της σχέσης.

— Έργο του καθηγητή - συμβούλου είναι:

1. Να γνωρίζει το μαθητή ως πρόσωπο.
2. Να αποδεχθεί το μαθητή ως πρόσωπο με απεριορίστη αξία.
3. Να μάθει όλα τα σχετικά με την οικογένειά του και τους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν ευμενώς ή δυσμενώς στη μάθησή του.
4. Να ενθαρρύνει τους μαθητές του να επικοινωνούν μαζί του για ό,τι έχει σχέση με τη ζωή τους ως μαθητές.
5. Να καθοδηγεί το μαθητή με τον πιο κατάλληλο τρόπο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του.
6. Να γνωρίζει την οικογένεια του μαθητή και κυρίως τα σημαίνοντα πρόσωπα στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.
7. Να ενημερώνει τους γονείς για την πορεία των παιδιών τους ως μαθητών.

* Ο Δρ. Κ.Ι.Τ. είναι Ψυχολόγος. Επικοινωνία: Κρέμου 116 Καλλιθέα 17676. Τηλ. 9512454.

8. Να δέχεται τους γονείς των μαθητών του και να συζητά σχετικά με την καλύτερη ενεργοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών - παιδιών.

9. Να διευκολύνει το σχολικό τους προσανατολισμό για τους μαθητές του Γυμνασίου.

10. Να βοηθήσει ουσιαστικά στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (επιλογή δέσμης, προετοιμασία για εξετάσεις Α.Ε.Ι.) για τους μαθητές του Λυκείου.

Η καθιέρωση του θεσμού καθηγητή - συμβούλου ελπίζω ότι θα βοηθήσει πολύ στη βελτίωση του κλίματος που επικρατεί στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης και θα συντελέσει στο να εξελιχθεί ο μαθητής σε μια αυτόνομη και υπεύθυνη προσωπικότητα. Ίσως στο μέλλον το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας θελήσει να νομοθετήσει αυτή την πρόταση.

Δημήτριος Μπιτσικώκος*

ΓΡΑΦΕΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ
(Παρέμβαση στην Α΄ Συνεδρία)

Ο ρόλος της Συμβουλευτικής είναι απαραίτητος στους εφήβους διότι αντιμετωπίζουν πάρα πολλά προβλήματα, έχουν πάρα πολλά ερωτηματικά για την υγεία τους για την διατροφή τους, για τα ναρκωτικά και την σεξουαλική διαπαιδαγώγησή τους κ.ά., λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η ηλικία των εφήβων είναι δύσκολη και χαρακτηρίζεται από έντονο αρνητισμό στην σχέση τους και με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Πιστεύω ότι η καθιέρωση σε κάθε Σχολείο Γραφείου Συμβουλευτικής είναι απαραίτητη ώστε οι μαθητές να μπορούν να συζητούν με το Σύμβουλο τα προβλήματά τους. (Προ πολλών ετών λειτουργούσαν λίγα τέτοια γραφεία άλλα έκλεισαν). Όπως καλώς γίνεται προσπάθεια για ανάπτυξη περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πολιτιστικών εκδηλώσεων στα Σχολεία, πιστεύω ότι θα πρέπει να επαναλειτουργήσουν και τα Γραφεία Συμβουλευτικής σε κάθε Σχολείο με κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς όπως Ιατρούς - Βιολόγους - Φυσικούς - Χημικούς και άλλους.

Θα ήθελα να κάνετε προτάσεις γι' αυτό και να βγάλετε συμπεράσματα στο τέλος του Συνεδρίου σας, το οποίο θεωρώ πάρα πολύ χρήσιμο και σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς. Σας συγχαίρω για το Συνέδριο και ευχαριστώ.

* Ο Δ. Μπ. είναι Ιατρός Εκπαιδευτικός μέλος της Ελληνικής Εταιρείας Εφηβικής Ιατρικής. *Επιστολές*: τηλ. 9348767.

Μίτσα Παναγάκη - Χατζημιχάλη*

**ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΤΟΥ ΣΕΠ ΜΕΣΑ ΚΑΙ
ΑΠΟ ΆΛΛΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ
(Παρέμβαση στην Α΄ Συνεδρία)**

Εργάζομαι ως καθηγήτρια Φιλολόγος. Ακούστηκε στην εισήγηση της κ. Κοσμίδου-Hardy η αναγκαιότητα για διάχυση των σκοπών του ΣΕΠ μέσα και από άλλα σχολικά μαθήματα. Θα ήθελα με την ευκαιρία αυτή να παρουσιάσω πολύ περιληπτικά μια προσπάθεια διάχυσης του στόχου της Αυτογνωσίας μέσα από το μάθημα των Νέων Ελληνικών γενικότερα και ειδικότερα της Έκθεσης. Κατά τα πρώτα μου χρόνια στο σχολείο ως εκπαιδευτικός, δίδασκα το μάθημα όπως το είχα κι εγώ διδαχθεί από τους αγαπημένους και σημαντικούς δασκालούς μου, όμως πάντα ένιωθα κάποια κενά, τα οποία δημιουργεί συνήθως η ελλιπής προετοιμασία μας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Δεν είχα συνειδητοποιήσει ποια ακριβώς ήταν αυτά τα κενά και συνεπώς δεν γνώριζα και τον τρόπο που θα τα κάλυπτα. Εκείνο που ένιωθα πάντως ήταν πως παρόλο που τα χρόνια αθροίζονταν και υποτίθεται πως έπρεπε να νιώσω κάποια στιγμή «πεπειραμένη» και σύγουρη για τον εαυτό μου, εγώ εξακολουθούσα να βιώνω αισθήματα ανεπάρκειας και μια αίσθηση ότι «κάτι αφήνω απ' έξω» από τη διδασκαλία μου.

Τα πράγματα άλλαξαν όταν άρχισα να φοιτώ στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στο πλαίσιο των μαθημάτων ήρθα σ' επαφή με θεωρίες, όπως αυτή της Ψυχosύνθεσης και εργάστηκα πάνω σ' αυτήν.

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο δεύτερο έτος των σπουδών μου και στο πλαίσιο της Διπλωματικής μου εργασίας, ξεκίνησα ένα πρόγραμμα συνεργατικής ενεργού έρευνας με συνεργάτες μου μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Στόχος μου ήταν να ευαισθητοποιήσω τους μαθητές σε θέματα αυτογνωσίας και να τους βοηθήσω να οδηγηθούν αβίαστα σε μια πορεία άμεσης και συνειδητής ενασχόλησης με τον εαυτό και μια προσπάθεια για ανάπτυξή του. Η διαδικασία αυτή επιχειρήθηκε μέσα από συζητήσεις, την ποίηση, την έκθεση και άλλες δραστηριότητες που από κοινότητες και ίσως ανιαρές πρακτικές τις μετατρέψαμε σε ουσιαστικές και πολύ ενδιαφέρουσες ασκήσεις αυτογνωσίας με ιδιαίτερο νόημα για τον καθένα.

Έχω ήδη ανακαλύψει στην πορεία της διεξαγωγής της έρευνάς μου ότι με τη σωστή στρατηγική οργάνωση το μάθημα της Έκθεσης μπορεί να δώσει θαυμάσιες ευκαιρίες στα παιδιά για ενδοσκόπηση και δημιουργική έκφραση του εαυτού τους, όπως και για προσπάθεια ανάπτυξής τους, πράγμα που εί-

* Η Μ. Π. - Χ. είναι Φιλολόγος στο Deree College. Επικοινωνία: Πιπίνου 175, Αθήνα, τηλ. 8814187.

ναι ιδιαίτερα χρήσιμο όταν αρχίζει έγκαιρα. Θα ήθελα κλείνοντας να ευχαριστήσω θερμά την κ. Κοσμίδου-Hardy και τον κ. Τρ. Τριανταφύλλου, διότι με τη βοήθειά τους ξεκαθάρισα λίγο-λίγο μέσα μου ότι αυτό που είχα αρχικά εσωτερικεύσει ως δικό μου «πρόβλημα» ήταν στην ουσία ένα προσωπικό και επαγγελματικό μου αίτημα να παντρέψω τις ανάπτυξιακές ανάγκες των μαθητών μου με τη σύγχρονη σχολική, αλλά και κοινωνική πραγματικότητα μέσα από το στόχο της Αυτογνωσίας του ΣΕΠ, στόχος που θα πρέπει –και μπορεί– να περνά μέσα από όλα τα μαθήματα, όπως άλλωστε προβλέπει και ο γενικός σκοπός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με το Νόμο 1566/85.

Σας ευχαριστώ

Ιάκωβος Β. Φραγκιαδάκης*

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ ΣΕΠ (Παρέμβαση στην Α' Συνεδρία)

Ευχαριστώ και εγώ με τη σειρά μου την κ. Χρυσούλα Κοσμίδου για το θέμα που μας ανέπτυξε σήμερα. Είναι γνωστό ότι σήμερα τα παιδιά μας έχουν ελαττωμένη την προσοχή τους στα θέματα ανάπτυξης ειδικού και γενικού ενδιαφέροντος. Κυρίως βλέπω, στα δικά μας παιδιά του 1ου ΤΕΛ Νικαίας αλλά είναι γενικό το κακό, ότι αγνοούν βασικές έννοιες, θέλουν να πουν κάτι και δεν μπορούν να δώσουν μια ολοκληρωμένη πρόταση ώστε να καταλάβω τι θέλουν να μου πουν και τι έχουν βασικά στο μυαλό τους.

Δυστυχώς έχουν περιορισθεί σε ορισμένες λέξεις με τις οποίες νομίζουν ότι θα μπορέσουν να συμβιώσουν και να λειτουργούν σαν μαθητές και σαν άτομα. Τα μαθήματα λοιπόν που διδάσκονται στο σχολείο, είναι μια χρυσή ευκαιρία για τον καθηγητή του ΣΕΠ, να συνεργασθεί με όλους τους συναδέλφους των διαφόρων ειδικοτήτων, ώστε να τονισθεί η αναγκαιότητα του κάθε μαθήματος, να εισχωρήσει στο κάθε είδος του μαθήματος με τρόπο εμπειρικό και όχι διδασκαλικό, ώστε να καταλάβει ο μαθητής το είδος του αντικειμένου με αγάπη και όχι να παραιτείται άνευ όρων επειδή δεν το καταλαβαίνει ή διότι είναι δύσκολο ή διότι ο διδάσκων καθηγητής δεν έχει το χάρισμα της μεταδόσεως του μαθήματος προς τους μαθητές του. Ήδη μέσω των σχολικών μαθημάτων, έχουμε έτοιμο τον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή, του αυριανού επιστήμονα, του αυριανού εργοστασιάρχη κ.λπ.

Εγώ πάντως και στο μάθημά μου, ως Θεολόγος καθηγητής, δεν αγνοώ τα άλλα διδασκόμενα σχολικά μαθήματα. Πολλάκις τα έχω, σαν όπλα πνευματικά για να δίνω στους μαθητές μου στοιχεία παιδαγωγικά, ψυχολογικά και Ορθόδοξα χριστιανικά.

Χαίρομαι λοιπόν που έχω την τιμή και την ευθύνη του καθηγητή του ΣΕΠ και ευχαριστώ το Θεό διότι μέσω του μαθήματος αυτού και εγώ καταρτίζομαι και είμαι κοντά στα παιδιά μας με σεβασμό και αγάπη.

Σας ευχαριστώ πολύ

* Ο Ι.Β.Φ. είναι Αρχιμανδρίτης, Θεολόγος Καθηγητής του 1ου ΤΕΛ Νίκαιας. *Επικοινωνία:* Καράϊσκάκη 11, 184 54 Νίκαια.

Δρ. Α. Σμοκοβίτης*

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΤΡΑΤΟ
(Παρέμβαση στην Α' Συνεδρία)**

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική είναι αναμφίβολα θεσμοί με πολλές και σημαντικές εφαρμογές. Μου δίνεται σήμερα η ευκαιρία με το Συνέδριό σας αυτό, να επισημάνω τις αξιολογες εφαρμογές που γίνονται στον Ελληνικό Στρατό (Στρατός - Ναυτικό - Αεροπορία).

Σε μια σχετική εργασία μου το Μάιο του 1978 είχα αναφερθεί εκτενώς στη συμβολή των Ενόπλων Δυνάμεων στην επαγγελματική αποκατάσταση χιλιάδων νέων που πέτυχαν τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό και την επαγγελματική τους αποκατάσταση μετά τη στρατιωτική τους θητεία.

Με την ταχύτατη εξέλιξη της ελληνικής πραγματικότητας στην Επαγγελματική - Τεχνική εκπαίδευση η προσφορά του στρατού στον προσανατολισμό και την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων έχει σημαντικά περιορισθεί αλλά συγχρόνως έχει αυξηθεί ο ρόλος της συμβουλευτικής.

Η συμβουλευτική στο στρατό σήμερα έχει σημαντικές εφαρμογές. Ξεκινώντας από την προσαρμογή των στρατευμένων στη νέα στρατιωτική ζωή, με μια συνέντευξη του νεοσύλλεκτου, εκτεταμένη κατά το δυνατόν, επιδιώκεται μια πρώτη διερεύνηση της προσωπικότητας των νεαρών ατόμων, η αξιολόγηση των ικανοτήτων τους και άλλων προβλημάτων. Το νεαρό άτομο παρακολουθείται με συνεχείς συνεντεύξεις καθ' όλη τη διάρκεια της στρατιωτικής του ζωής.

Έτσι η συμβουλευτική έχει πάντα ένα ρόλο σημαντικό να διαδραματίσει που βέβαια εξαρτάται από την εκπαίδευση και την ικανότητα του αξιωματικού / υπαξιωματικού συμβούλου.

Οι ήδη υπηρετούντες στη Θράκη στα πλαίσια της κοινωνικής θητείας θα μπορούσαν να είναι πιο αποδοτικοί στην προσφορά τους αν είχαν εκπαιδευτεί στις τεχνικές της συμβουλευτικής. Υπογραμμίζουμε ότι υπηρετούν στα πλαίσια της κοινωνικής αυτής θητείας 52 γιατροί, 15 προγραμματιστές Η/Υ, 20 οδοντίατροι, 26 δικηγόροι, 5 φαρμακοποιοί, 4 δημοσιογράφοι, 10 κληνίατροι, 33 οδοντοτεχνίτες, 18 φυσικοθεραπευτές, 5 νοσηλεύτες, 42 δάσκαλοι, 18 θεολόγοι, 127 καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, 107 γυμναστές, 43 πολιτικοί μηχανικοί, 13 τοπογράφοι, 12 χημικοί, 67 μηχαν. ηλεκτρολόγοι, 6 αρχιτέκτονες, 3 μεταλλειολόγοι, 6 ψυχολόγοι, 9 κοινωνιολόγοι, 623 γεωπόνοι, 9 ηλεκτρονικοί, 41 οικονομολόγοι, 5 δασολόγοι, 14 γεωλόγοι, 1 αγιογράφος, 4 μουσικοί και 4 αρχαιολόγοι.

* Ο Δρ. Α.Σ. είναι Στρατιωτικός - Κοινωνιολόγος. *Επικοινωνία*: Μαραθωνοδρόμου 43, 154 52 Π. Ψυχικό. Τηλ. 6713902, FAX 6719697.

Μια παλαιότερη πρότασή μου, που ίσως θεωρήθηκε πρόωγη, αλλά που ενδεχομένως έχει δυνατότητες για το μέλλον, είναι η εκπαίδευση των Στρατιωτικών Ιερέων στην Συμβουλευτική και η ανάθεση σε αυτούς ανάλογων καθηκόντων ή ακόμα η πρόσληψη ειδικών επιστημόνων στο στρατό για την άσκηση της Συμβουλευτικής, δεδομένων μάλιστα των γνωστών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι στρατεύσιμοι. Η Λαϊκή Επιμόρφωση σήμερα συνεργάζεται με τις Ένοπλες Δυνάμεις και στους στρατευμένους δίνεται η δυνατότητα επιμόρφωσης στις στρατιωτικές μονάδες από πανεπιστημιακούς και άλλους ειδικούς ομιλητές σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής, με σκοπό τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των νέων αλλά και την ενημέρωσή τους για τις δυνατότητες που παρέχει η συμβουλευτική. Ο θεσμός της Λαϊκής Επιμόρφωσης είναι βέβαια νέος και πρωτόγνωρος για τον ελληνικό στρατό και γι' αυτό εδραιώνεται αργά μεν αλλά σταθερά.

Θεόδωρος Ρεβενάκης*

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

(Παρέμβαση στην Α΄ Συνεδρία)

Αγαπητοί σύνεδροι, το αντικείμενο αυτής της παρέμβασης είναι η αναφορά στη δουλειά που γίνεται με μια άλλη κατηγορία νέων ανθρώπων, που στο πέρασμά τους από το χώρο της εκπαίδευσης στο χώρο της απασχόλησης συνοδεύονται και από μια ετικέτα, εκείνη του ψυχικά ασθενή.

Πρόκειται για το Γραφείο Επαγγελματικής και Εργασιακής Κατεύθυνσης (ΓΕΕΚ), του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Θεσσαλονίκης (ΨΝΘ) που λειτουργεί από το Μάιο του 1994 στα πλαίσια της Κοινοτικής Πρωτοβουλίας HORIZON 2.

Το ΓΕΕΚ σχεδιάστηκε με στόχο να διευκολύνει τα άτομα με ψυχικό πρόβλημα στην εξεύρεση απασχόλησης στην ελεύθερη αγορά εργασίας. Το Ψ.Ν.Θ. έχει μια 10-χρονη εμπειρία σε προγράμματα επανένταξης, στα πλαίσια των οποίων λειτουργούν 7 Συνεταιριστικές Θεραπευτικές Μονάδες (Σ.Θ.Ε.Μ.).

Στις μονάδες αυτές (Ξυλουργείο, Ραφείο, Κηροποιείο, Καλλιτεχνικό Εργαστήριο, Κυλικείο, Ταβέρνα, Αγοροκτήματα), απασχολούνται συνολικά 120 νοσηλευόμενοι και τέως νοσηλευόμενοι.

Το γενικότερο κύμα ανεργίας σε συνδυασμό με την προκατάληψη απέναντι στον ψυχικά πάσχοντα καθώς και η παθητική - εξαρτημένη στάση των ίδιων των εργαζομένων - ασθενών είχαν ως αποτέλεσμα τον υπερχορεσμό των παραπάνω μονάδων και τον κίνδυνο δημιουργίας μιας νέας χρονιότητας:

Άνθρωποι, δηλαδή, που έχουν αποθεραπευτεί και που έμαθαν μια εργασία, τηρούν το ωράριο και συμπεριφέρονται φυσιολογικά, να αδυνατούν να βγουν από το πλαίσιο της προστατευμένης εργασίας.

Αδιέξοδο, στο οποίο το ΓΕΕΚ κλήθηκε να δώσει μια εναλλακτική λύση, στελεχωμένο από 2 Ψυχολόγους, 1 Παιδαγωγό και 1 Κοινωνική Λειτουργό.

Ο κορμός της δουλειάς μας στον πρώτο χρόνο λειτουργίας του ΓΕΕΚ, υπήρξαν τα 3 δίμηνα σεμινάρια επαγγελματικού προσανατολισμού που υλοποιήθηκαν με 3 διαφορετικές ομάδες. Στα σεμινάρια αυτά συμμετείχαν συνολικά 28 άτομα (16 άνδρες, 12 γυναίκες) με μέσο όρο ηλικίας τα 32 έτη.

Οι θεματικές ενότητες των σεμιναρίων περιελάμβαναν τα εξής:

- α) Βελτίωση των γραμματικών και μαθηματικών γνώσεων.
- β) Βιογραφικές εμπειρίες με θέμα την αυτογνωσία, τις σχέσεις με τους άλλους, τις ατομικές δεξιότητες, τη χάραξη στόχων και προτεραιοτήτων καθώς και τη συμπεριφορά σ' ένα εργασιακό περιβάλλον.

* Ο Θ.Ρ. είναι Ψυχολόγος - Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού. *Επικοινωνία:* Παπαφλέσσα 19, Αμπελόκηποι, 561 21 Θεσσαλονίκη. Τηλ. (031) 721-810.

γ) Σύνταξη βιογραφικού σημειώματος, τεχνικές αναζήτησης εργασίας και τεχνικές συνέντευξης και αυτοπαρουσίασης.

δ) Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε εργασιακούς χώρους, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων.

Παράλληλα με τη διεξαγωγή των σεμιναρίων και στα μεσοδιαστήματα, μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στην ευαισθητοποίηση τόσο των στελεχών των εμπλεκόμενων Κρατικών Υπηρεσιών (Επιθεώρηση Εργασίας, ΟΑΕΔ, Ασφαλιστικά Ταμεία), όσο και των ιδίων των εργοδοτών προκειμένου να αλλάξει η νοοτροπία που ταυτίζει το άτομο με ψυχικό πρόβλημα με τον επικίνδυνο κακοποιό, ή με τον «Μέγα Ναπολέοντα»...

Ίσως αυτό είναι το σημαντικότερο κομμάτι της δουλειάς μας και ο μεγαλύτερος ανήφορος για τον οποίο το σημαντικότερο εφόδιο είναι το προσωπικό μας μεράκι.

Για τη διερεύνηση της εξέλιξης των εκπαιδευόμενων πραγματοποιήθηκε επαναξιολόγηση τους καλοκαιρινούς μήνες με τη συμμετοχή τόσο των ιδίων όσο και των παρατεμπόντων. Απ' αυτό προκύπτει ότι η συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο σεμινάριο επέδρασε πρωταρχικά στο επίπεδο κινητοποίησής τους, σε ποικίλες πτυχές τόσο της καθημερινότητας τους, όσο και της αντίληψής τους για την ευρύτερη πραγματικότητα.

Επίσης η όλη διαδικασία παρακολούθησης συνέβαλε στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, στην πιο αποτελεσματική κοινωνικοποίηση (ένταξη σε μια ομάδα, σύνδεση με νέα πρόσωπα) αλλά και στην καλύτερη οργάνωση του χρόνου τους. Υπήρξε αξιοποίηση και προβολή των υγιών στοιχείων της προσωπικότητάς τους και ευελιξία του προγράμματος σε σχέση με τις ανάγκες και τη δυναμική της ομάδας. Έτσι τους δινόταν ένα αίσθημα δημιουργικής ελευθερίας σε ένα εναλλακτικό αντιιδρυματικό πλαίσιο. Δεν είναι μικρότερης σημασίας το γεγονός, ότι βοηθήθηκαν οικονομικά (τα σεμινάρια ήταν επιδοτούμενα), έστω και για μικρό χρονικό διάστημα. Επιπλέον 3 απ' αυτούς απασχολούνται στον ιδιωτικό τομέα και ένας άνοιξε δικό του κατάστημα και περιμένει την επιδότηση από τον ΟΑΕΔ για τους νέους επιχειρηματίες. Τρεις κατευθύνθηκαν σε επιδοτούμενα σεμινάρια Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δήμος Θεσ/νίκης και Κ.Ψ.Υ. Ανατολικού Τομέα) και τρεις απασχολούνται στις Σ.Θ.Ε.Μ.

Με βάση αυτά που αναφέρθηκαν και την εμπειρία που αποκτήθηκε σ' αυτό το χρόνο λειτουργίας, ο ρόλος του Γ.Ε.Ε.Κ. ως επανενταξιακό πορθμείο μεταξύ των δομών του Ψ.Ν.Θ. και της ελεύθερης αγοράς εργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Έτσι οι δραστηριότητες που πραγματοποιεί έχουν ανάγκη από εμπλουτισμό και εδραίωση σ' ένα σαφώς πιο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό.

Χρήστος Κτισόπουλος*

ΔΙΟΙΚΗΣΗ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΛΛΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Παρέμβαση στη Β' Συνεδρία)

Σε δύο (2) τομείς αναφέρεται η αντιμετώπιση των διδασκόντων και άλλων εργαζομένων στο σχολείο από πλευράς Δ/σεως.

1. Στην αντιμετώπισή τους ως αυτοτελών προσώπων, επιστημόνων.

2. Στην αντιμετώπισή τους ως υπαλλήλων, ως ενταταμένων για την εκτέλεση ορισμένου έργου.

Δύσκολο να διαχωρισθούν οι δύο (2) αυτές ιδιότητες του διδακτικού προσωπικού γιατί είναι στενά δεμένες μεταξύ τους. Επιμένω πάντως, και επάνω στους άξονες αυτούς θα κινηθεί η παρεμβασή μου, ότι ο ασκών τη Διεύθυνση στο χώρο του Σχολείου πρέπει να επιδείξει επαγγελματικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα των υφισταμένων του ως συγκεκριμένων ατόμων αλλά και ως υπαλλήλων.

Αντιμετώπιση των υφισταμένων ως ανθρώπων

Οι άνθρωποι με την επιλεγείσα επαγγελματική απασχόλησή τους πέρα από την επιβίωση αποβλέπουν και στην ικανοποίηση βασικών ψυχολογικών αναγκών, όπως της δημιουργικότητας, της κοινωνικής αναγνώρισης και προσφοράς, της αυτοτέλειας. Η απόδοση στο χώρο του σχολείου, που αποτελεί κατ' εξοχήν ανθρώπινο χώρο, εξαρτάται από το πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες αυτές. Επομένως, ο Διευθυντής έχει ως κύριο έργο να επικρατούν στο χώρο του οι κατάλληλες ανθρώπινες συνθήκες και σχέσεις, χάρις στις οποίες οι εργαζόμενοι θα γίνουν πιο παραγωγικοί. Συγκεκριμένα προτείνεται:

α. *Σεβασμός του προσώπου του κάθε υπαλλήλου.* Η αναγνώριση από τον προϊστάμενο, με τον οποίο συνεργαζόμαστε καθημερινώς, του έργου μας δημιουργεί στον εργασιακό χώρο κλίμα ευχάριστης διάθεσης με αποτέλεσμα την αύξηση της αποδοτικότητάς μας.

β. *Ανάλυση των ικανοτήτων κάθε υπαλλήλου και επισήμανση των μειονεκτημάτων του.* Η ανάλυση αυτή θα κάνει τον Διευθυντή ικανό να έχει προς τον υφιστάμενό του την κατάλληλη εξατομικευμένη συμπεριφορά, δηλαδή να ρυθμίζει την πρόπущσα απόσταση που πρέπει να κρατάει από αυτόν, να τονίζει τα θετικά στοιχεία και να περιορίζει τις συνέπειες από τα αρνητικά. Μόνο έτσι θα παράσχει στον υφιστάμενο ουσιαστική βοήθεια για βελτίωση.

γ. *Θεώρηση των ατομικών προβλημάτων κάθε υπαλλήλου ως προσωπικά του προβλήματα.* Όσο και αν προσπαθούμε να περνάμε την πόρτα του σχολείου απαλλαγμένοι από προβλήματα, εξακολουθούμε στον εργασιακό χώρο

* Ο Χ.Κ. είναι Νομικός - Εκπαιδευτικός, *Επικοινωνία*: Παρθενώνος 5, Ν. Ηράκλειο 141 21. Τηλ. 2791761.

να κυριαρχούμεστε από την ιδιότητα του οικογενειάρχη, του πατέρα, της μητέρας. Δυστυχώς τα προβλήματα που συνεπάγεται αυτή η ιδιότητα επηρεάζει τη διάθεση και κατά συνέπεια και την απόδοσή μας. Χρειάζεται λοιπόν συζήτηση, ενδιαφέρον και συμπαράσταση υπό μορφήν υπηρεσιακής εξυπηρέτησής. Μόνο αν ο Δ/ντής έρθει στην δύσκολη θέση του υφισταμένου του θα έχει προς αυτόν συμπεριφορά ικανή όχι μόνο να τον βοηθήσει να ξεπεράσει τα προβλήματα αυτά αλλά και να τον συνδέσει ψυχικά μαζί του, ώστε σε άλλο χρόνο ο υπάλληλος να μην φεισθεί κόπων και θυσιών προκειμένου να ικανοποιήσει τον ΑΝΘΡΩΠΟ - προϊστάμενο.

δ. *Δίκαια συμπεριφορά προς όλους τους υφισταμένους.* Αυτό σημαίνει, βέβαια, αντικειμενική αξιοποίηση των υφισταμένων ώστε να δημιουργηθεί σ' αυτούς η πεποίθηση ότι οι απαιτήσεις του Διευθυντή στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στην εκπλήρωση των δικαίως σ' αυτούς ανατεθειμένων καθηκόντων.

ε. *Πνεύμα ειλικρινούς συνεργασίας με τους υφισταμένους.* Η ιεραρχία δεν πρέπει σε καμμία περίπτωση να αποτελέσει εμπόδιο στην ανάπτυξη αλληλοβοηθητικών σχέσεων μεταξύ προϊσταμένου και υφισταμένων. Ασφαλώς εκείνος που πρέπει να αναλάβει την πρωτοβουλία για δημιουργία συνεργατικών σχέσεων είναι ο Διευθυντής. Μια δική του προσέγγιση και ένας φιλελεύθερος τρόπος αντιμετώπισης των εργασιακών προβλημάτων εξασφαλίζει σε ικανοποιητικό βαθμό την καλλιέργεια αυτού του κλίματος.

στ. *Φροντίδα για καλύτερες συνθήκες εργασίας των υφισταμένων.* Ιδιαίτερα στο χώρο της Ελληνικής Δημόσιας Εκ/σεως υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες που συνίστανται στην έλλειψη κατάλληλων και επαρκών κτιριακών και τεχνικών εγκαταστάσεων (διπλή βάρδια κ.τ.λ.). Φυσικά όλοι όσοι εργαζόμαστε σ' αυτήν έχουμε πλήρη επίγνωση των εργασιακών συνθηκών και δεν περιμένουμε από το Διευθυντή να τις καλυτερέψει δια μαγείας. Περιμένουμε όμως να δούμε να ενδιαφέρεται με υπηρεσιακές ενέργειες προς την Προϊσταμένη αρχή καθώς και να μη θέτει τον εαυτό του σε καλύτερη μοίρα μπροστά στις δυσκολίες και την στέρηση.

ζ. *Ανάληψη πρωτοβουλίας με σκοπό την πρόληψη δυσάρεστων καταστάσεων στις σχέσεις του με τους υφισταμένους αλλά και μεταξύ των υφισταμένων.* Η προσπάθεια αυτή προϋποθέτει να έχουν αναπτυχθεί στον χώρο του Σχολείου φιλικές σχέσεις οι οποίες να επεκτείνονται και έξω από αυτό (επισκέψεις, συνεστιάσεις κ.τ.λ.).

Αντιμετώπιση των υφισταμένων ως υπαλλήλων

Η αντιμετώπιση αυτή ασφαλώς ανάγεται στους εξής τομείς: (Θα κάνω απλή αναφορά στους δύο (2) πρώτους και θα αναλύσω τους δύο (2) τελευταίους).

α. Την ανάθεση διδακτικών και εξωδιδασκικών εργασιών και ευθυνών με συγκεκριμένες εντολές και οδηγίες.

β. Την αξιολόγηση των υφισταμένων με την σύνταξη εκθέσεων.

γ. *Τον πειθαρχικό έλεγχο των υφισταμένων.*

δ. *Την υποστήριξη του διδακτικού έργου του διδακτικού προσωπικού.*

Πειθαρχικός έλεγχος. Αυτός δεν πρέπει να ασκείται από προσωπικά κίνη-

τρα προκειμένου να αποβεί δημιουργικός τόσο για τον συγκεκριμένο υπάλληλο, τον οποίο θα βοηθήσει να επανέλθει στην υπηρεσιακή πεπατημένη, όσο και για το σύνολο της υπηρεσίας. Τα σημεία, τα οποία πρέπει να έχει υπόψη του ο Διευθυντής είναι:

- Η πληρέστερη γνώση της ισχύουσας Νομοθεσίας (νόμοι και Κώδικας Δημοσίων Υπαλλήλων).
- Προσωπική παρακολούθηση κάθε υφισταμένου. Έλεγχος που στηρίχθηκε όχι στην προσωπική εμπειρία, αλλά σε πληροφορίες τρίτων ενέχει τον κίνδυνο της αδικίας.
- Σύνδεση είδους και βαρύτητας του παραπτώματος με τον συγκεκριμένο υπάλληλο (εξατομίκευση ελέγχου).
- Καταλληλότητα χρόνου ασκήσεως ελέγχου.
- Διακριτικότητα στον τρόπο επιβολής και ανακοινώσεως της ποινής προκειμένου να μη θυγεί περισσότερο η επαγγελματική αξιοπρέπεια του υφισταμένου.
- Εξέταση δυνατότητας στον υπάλληλο για διόρθωση του σφάλματος πριν την άσκηση ελέγχου.
- Η άσκηση ελέγχου δεν θα πρέπει να επηρεάσει την μελλοντική συμπεριφορά του προϊσταμένου απέναντι στον υφιστάμενο. Ας τονισθεί ότι οπειθαρχικός έλεγχος που έχει ασκηθεί καλύτερα (από δεοντολογική άποψη) είναι χειρότερας μπροστά στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλει ο Δ/ντής προκειμένου να προλάβει οιαδήποτε εκτροπή ή παράπτωμα του υφισταμένου και μόνο σαν τελευταία λύση πρέπει να θεωρείται.

Υποστήριξη του διδακτικού έργου

Η βασική αποστολή κάθε σχολικής μονάδος, δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι η διδασκαλία των μαθητών. Η πολυπλοκότητα όμως, του διδακτικού έργου είναι πολλές φορές τέτοια ώστε όσες ικανότητες και γνώσεις έχει ο καθένας μας να έχει ανάγκη βοήθειας. Γι' αυτό ο Δ/ντής θα μπορούσε να συμβάλει σε ορισμένες δραστηριότητες, όπως:

- Οργάνωση συναντήσεων διδακτικού προσωπικού κοινής ειδικότητας (φιλόλογοι, μαθηματικοί κ.λπ.) όπου μπορούν να αναλυθούν άξονες τεχνικής και μεθοδολογίας της διδασκαλίας.
- Οργάνωση υποδειγματικών διδασκαλιών κατά μάθημα.
- Προμήθεια κατάλληλου τεχνικού εξοπλισμού και μέσων διδασκαλίας.
- Οργάνωση επιμορφωτικών διαλέξεων και σεμιναρίων για την εκπαίδευση του προσωπικού.
- Οργάνωση ειδικών προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού.
- Οργάνωση βιβλιοθήκης εμπλουτισμένης με βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά παιδαγωγικού περιεχομένου.
- Διάθεση χρόνου στον εκπ/κό που θέλει να παρακολουθήσει διαλέξεις, σεμινάρια, συνέδρια παιδαγωγικά εκτός του χρόνου ή και της έδρας του σχολείου.

Παναγιώτης Α. Σαμοΐλης*

Η ΑΣΥΝΕΠΕΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΑ ΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ (Παρέμβαση στη Β' Συνεδρία)

Κατά την εμπειριστατωμένη ομιλία του ο κ. Γιάννης Κεκές έδειξε με μια εύγλωττη διαφάνεια την ασυνέπεια σ' αυτά που πιστεύει, οργανώνει και προσπαθεί να υλοποιήσει ο προϊστάμενος και σ' εκείνα που σκέφτονται και τελικά πράττουν οι εργαζόμενοι σε μια επιχείρηση.

Η σκέψη πηγαίνει αμέσως στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ) και στον τρόπο εφαρμογής του. Συνήθως γίνεται ανάθεση από το Διευθυντή του Σχολείου και το σύλλογο των καθηγητών σ' εκείνο τον καθηγητή που έχει ειδική επιμόρφωση στον ΣΕΠ ή (σε περίπτωση έλλειψης) σε καθηγητή που έχει ενδιαφέρον για το «μάθημα» αυτό ή (τέλος) σε καθηγητή που έχει λιγότερες ώρες και πρέπει να καλύψει το εβδομαδιαίο ωράριο διδασκαλίας.

Ο καθηγητής ΣΕΠ, εκτός από τις γνώσεις και τη διδακτική του πείρα, έχει ως βοήθημα το βιβλίο του καθηγητή ΣΕΠ για την αντίστοιχη τάξη, τις άλλες ενημερωτικές εκδόσεις ΣΕΠ και φυσικά υποστηρίζεται από τον Υπεύθυνο ΣΕΠ της περιοχής του. Δεν είναι βέβαια ο Προϊστάμενός του, υπό την έννοια του παραδείγματος στον πρόλογο, ωστόσο τον καθοδηγεί στην υλοποίηση των διδακτικών ενοτήτων, τον βοηθάει στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων ΣΕΠ και κυρίως τον ενημερώνει στη διάρκεια Σεμιναρίων, γύρω από τις αρχές και στόχους του ΣΕΠ καθώς και τις ιδιαιτερότητες του ρόλου του ως καθηγητή ΣΕΠ.

Ποια είναι όμως η ανταπόκριση των καθηγητών ΣΕΠ στην όλη αυτή προσπάθεια του Υπευθύνου ΣΕΠ; Ποιο είναι το αποτέλεσμα στην υλοποίηση του ΣΕΠ;

Ασφαλώς υπάρχουν αρκετοί καθηγητές που ανταποκρίνονται με ζωηρό ενδιαφέρον: ενεργοποιούν τους μαθητές στην τάξη, συντονίζουν συζητήσεις και καθοδηγούν στην αναζήτηση και διασταύρωση πληροφοριών, οργανώνουν επισκέψεις σε χώρους εργασίας και συναντήσεις με γονείς, συνεργάζονται με το Διευθυντή του Σχολείου και τους άλλους καθηγητές για τη διοργάνωση εκδηλώσεων. Υπάρχουν άλλοι που αρκούνται έστω στην αναφορά σε κάποια στοιχεία από τις διδακτικές ενότητες ΣΕΠ και παραθέτουν πληροφορίες σχετικά με ορισμένα επαγγέλματα.

Υπάρχουν όμως δυστυχώς και περιπτώσεις καθηγητών που αναλαμβάν-

* Ο Π.Α.Σ. είναι Μαθηματικός με ειδική μετεκπαίδευση στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αγγλία, Υπεύθυνος ΣΕΠ στη Νομαρχία Αθήνας. *Επικοινωνία*: Κ. Φλώρη 3, 113 63 Αθήνα, τηλ. 8828095.

νουν το «μάθημα» του ΣΕΠ και τελικά συμπληρώνουν την ύλη του μαθήματος της ειδικότητάς τους μέσα στην πολύτιμη αυτή ώρα που προσφέρεται για την ενημέρωση των μαθητών γύρω από τα επαγγέλματα και τον προβληματισμό τους για το μέλλον. Υπάρχουν άλλοι επίσης που απλώς μοιράζουν κάποιες φωτοτυπίες και μετά αφήνουν τα παιδιά να παίξουν στην αυλή. Είναι αλήθειες πικρές που γνωρίζω από πρώτο χέρι λόγω της ιδιότητάς μου. Δεν είναι ασφαλώς αυτή η αναμενόμενη ανταπόκριση ενός καθηγητή στις υποδείξεις του υπεύθυνου ΣΕΠ ή στα καθήκοντά του ως παιδαγωγού.

Έχουν αναφερθεί κατά καιρούς διάφορες αιτιάσεις για τις περιπτώσεις αυτές όπως:

1. η έλλειψη ειδικής κατάρτισης του καθηγητή στο Σχολικό Επαγγελματικό-Προσανατολισμό,

2. η μη εποικοδομητική συνεργασία με το Διευθυντή του Σχολείου,

3. οι δυσκολίες στη συνεργασία του σχολείου με τον κοινωνικό και οικονομικό του περίγυρο,

4. η έλλειψη αρκετού πληροφοριακού υλικού και κυρίως στοιχείων σχετικά με την προσφορά και ζήτηση εργασίας σε διάφορες επαγγελματικές ειδικότητες, την κίνηση του μαθητικού δυναμικού, τα προγράμματα ανάπτυξης συγκεκριμένων περιοχών κ.τ.λ.

Οφείλουμε να αναφέρουμε εδώ και κάποια θέματα που ασφαλώς επηρεάζουν αρνητικά την εφαρμογή του ΣΕΠ:

α. Ελάχιστοι καθηγητές με πεντάμηνη ειδική μετεκπαίδευση (1983-1986) έχουν απομείνει στα σχολεία και εφαρμόζουν ΣΕΠ (ίσως περίπου 200 από τους 500), αν εξαιρέσουμε εκείνους που λειτουργούν ως Υπεύθυνοι ΣΕΠ, είτε έχουν προωθηθεί σε θέσεις Προϊσταμένων, είτε έχουν συνταξιοδοτηθεί.

β. Οι καθηγητές με την πρόσφατη επιμόρφωση στα πενήνμερα σεμινάρια ΣΕΠ (1994-1995), (2.500 περίπου σε όλη τη χώρα) δεν έχουν ακόμη (2 χρόνια μετά) εισπράξει την εφάπαξ αμοιβή (30.000 δρχ.) που προσέβλεπε η εγκύκλιος του Υπουργού, γεγονός που εύλογα δημιουργεί δυσαρέσκειες και επηρεάζει δυσμενώς την εφαρμογή του ΣΕΠ.

γ. Η απουσία ενημέρωσης - ευαισθητοποίησης των Διευθυντών των σχολικών μονάδων, στην πλειοψηφία τους, γύρω από τη σημασία του θεσμού του ΣΕΠ δυσχεραίνει τη συνεργασία με τον καθηγητή ΣΕΠ και επομένως ευνοεί την εγκατάλειψη συστηματικής προσπάθειας για δραστηριότητες ΣΕΠ στα πλαίσια του σχολείου. Ενώ στην αντίθετη περίπτωση ο Διευθυντής θα μπορούσε να αγκαλιάσει το θεσμό και να κινητοποιήσει δημιουργικά τον καθηγητή ΣΕΠ για την αλλαγή των όποιων αρνητικών εντυπώσεων.

Κλείνοντας την παρέμβασή μου αυτή, θα ήθελα να παρακαλέσω τους κυρίους Συνέδρους να προτείνουν και να συζητήσουμε συγκεκριμένες προτάσεις ώστε να μειωθεί ή και να εκλείψει αυτή η ασυνέπεια ανάμεσα σε όσα προβλέπουν οι εγκύκλιοι του ΥΠΕΠΘ, σε όσα οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ οργανώνουν και προσπαθούν να προωθήσουν και σε εκείνα που τελικά υλοποιούνται στα σχολεία. Είναι ένα θέμα που μας αφορά άμεσα.

Βασιλική Λεβέντη*

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» (Παρέμβαση στη Β' Συνεδρία)

Έχοντας ως έναυσμα το ερώτημα που τέθηκε αναφορικά με το μέλλον των 15χρονων παιδιών τα οποία τελειώνουν ή εγκαταλείπουν πριν τελειώσουν το 9χρονο σχολείο και δεν βρίσκουν κάτι να τα στηρίξει στην περαιτέρω εξέλιξή τους, θεωρώ χρήσιμο να σας παρουσιάσω συνοπτικά το λογισμικό Επαγγελματικού Προσανατολισμού «ΟΔΥΣΣΕΑΣ», το οποίο σχεδιάστηκε με την συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και του Ελληνικού Δημοσίου στα πλαίσια του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΙΕΚΕΠ)¹.

Το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» αναπτύσσεται με τη βοήθεια του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή από Λειτουργό Προσανατολισμού και απευθύνεται σε νέους / νέες δίχως επαγγελματική κατεύθυνση, οι οποίοι είτε έχουν τελειώσει είτε σταμάτησαν πρόωρα την 9ετή υποχρεωτική εκπαίδευση, (ένας αρκετά μεγάλος αριθμός παιδιών) και έκτοτε αντιμετωπίζουν σοβαρά εμπόδια στο να ενταχθούν στην Αγορά Εργασίας.

Στόχος του προγράμματος είναι να δώσει στον ενδιαφερόμενο νέο / νέα την ευκαιρία να ενημερωθεί για 132 επαγγέλματα χωρισμένα σε 24 ομάδες και να συζητήσει με το Λειτουργό Προσανατολισμού, τις κλίσεις και τις προτιμήσεις του.

Στις λίγες ώρες συνεργασίας τους η νέα / νέος με τον Λειτουργό Προσανατολισμού και τον «ΟΔΥΣΣΕΑ» επιχειρούν γνωριμία με τα επαγγέλματα.

Ακολουθεί η σύνδεση της πληροφόρησης αυτής, για τα επαγγέλματα που περιέχονται στο λογισμικό, με κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου και με τις επαγγελματικές προτιμήσεις του.

Έτσι το κάθε ένα οδηγείται στη διαδικασία επιλογής ομάδας επαγγελμάτων που ταιριάζει περισσότερο στις κλίσεις, στις δυνατότητες και στις προτιμήσεις του.

Μετά την επιλογή που θα κάνει ο ίδιος νέος / νέα, το πρόγραμμα συμπληρώνεται με την παροχή πληροφοριών σχετικών με τις συνθήκες άσκησης του συγκεκριμένου επαγγέλματος ή επαγγελμάτων στην Αγορά Εργασίας και σχετικών με τις δυνατότητες επαγγελματικής κατάρτισης, που τυχόν υπάρχουν σε διάφορους οργανισμούς, στο επάγγελμα που τελικά επέλεξε.

* Η Β.Λ. είναι Εκπαιδύτρια / εισηγήτρια ομάδων γυναικών στο Κέντρο Κατάρτισης Γυναικών της Χ.Ε.Ν. Ελλάδος και λειτουργός Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε Η/Υ ΙΕΚΕΠ. *Επιστολή*: Ταύγετον 16, 113 64 Αθήνα. Τηλ. 8626891.

1. Το ΙΕΚΕΠ, ως μέρος του ίδιου αυτού προγράμματος και σε συνεργασία με φορείς και υπηρεσίες Συμβουλευτικής κοινωνικής στήριξης, επιμόρφωσε ταχύρρυθμα (500 ώρες) συμβούλους των φορέων αυτών για να αναλάβουν την οργάνωση και τη λειτουργία στα πλαίσια της συμβουλευτικής υπηρεσίας τους, πρωτοβάθμιας μονάδας επαγγελματικού προσανατολισμού με την αξιοποίηση του λογισμικού HORIZON / ΟΔΥΣΣΕΑΣ.

Κωνσταντίνος Αρώνης*

**ΟΔΗΓΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΜΕΤΑ»
(Παρέμβαση στη Β' Συνεδρία)**

Αγαπητές Κυρίες, Αγαπητοί Κύριοι,

Η Εκδοτική ΑΛΦΑ είναι μια εταιρεία που έχει επικεντρώσει τη δραστηριότητά της στον ευαίσθητο τομέα του Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με πολύ προσεγμένες διαδοχικές εκδόσεις Οδηγών Σπουδών της σειράς «ΜΕΤΑ το Λύκειο», με οργάνωση ανάλογων Συνεδρίων και γενικά με μεγάλο ενδιαφέρον για συνεχή αναβάθμιση του ΣΕΠ.

Στα πλαίσια αυτών των κύριων ενδιαφερόντων μας, είμαστε ιδιαίτερα ευτυχείς διότι με την χορηγία μας βοηθήσαμε στην ακόμα καλύτερη οργάνωση ενός Συνεδρίου όπως το σημερινό.

Ενός Συνεδρίου το οποίο παρότι βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη, η μέχρι τώρα πορεία του προδικάζει την πλήρη επιτυχία του, γεγονός για το οποίο θεωρώ υποχρέωσή μου να συγχαρώ ιδιαίτερα την ΕΛΕΣΥΠ, τους εκλεκτούς ομιλητές και όλους όσους συνετέλεσαν στην πραγμάτωσή του.

Παίρνοντας αφορμή από την παρέμβαση ενός συνέδρου στην οποία μνημονεύθηκε η δυσκολία εντοπισμού του κατάλληλου υλικού που θα βοηθήσει τον καθηγητή ΣΕΠ στο έργο του, θα ήθελα να τονίσω τα εξής:

Όλοι οι οδηγοί Σπουδών της σειράς ΜΕΤΑ προσφέρουν πάρα πολλά στοιχεία που μπορούν να διευκολύνουν σημαντικά το έργο κάθε καθηγητή ΣΕΠ.

Επιδίωξή μας είναι όλα τα ΜΕΤΑ να φτάνουν στα χέρια των καθηγητών ΣΕΠ Λυκείων και Γυμνασίων, στους οποίους τα στέλνουμε δωρεάν.

Τα ΜΕΤΑ θα συνεχίσουν την προσπάθεια στον νευραλγικό αυτό τομέα με περαιτέρω εκδόσεις Οδηγών Επαγγελμαμάτων, και ενός μηνιαίου ενημερωτικού περιοδικού με πρακτικά και γενικά θέματα.

Η Εκδοτική ΑΛΦΑ είναι πρόθυμη να συνεργαστεί με κάθε καθηγητή ΣΕΠ ή αρμόδιο ΣΕΠ για οποιοδήποτε σχετικό θέμα.

Τελειώνοντας θα ήθελα να σας ζητήσω, εφόσον συμφωνείτε για την αντικειμενικότητα, πληρότητα και χρησιμότητα των ΜΕΤΑ να βοηθήσετε στην ευρύτερη κυκλοφορία τους, γεγονός που θα μας διευκολύνει να πολλαπλασιάσουμε τις εκδόσεις με συνεχώς καλύτερη ποιότητα επ' ωφελεία της γενικής υπόθεσης του ΣΕΠ.

Ευχαριστώ για το χρόνο σας, εύχομαι άριστη συνέχιση και ολοκλήρωση του Συνεδρίου και συγχαίρω και πάλι όλους τους συντελεστές του.

* Ο Κ.Α. είναι Διευθυντής της Εκδοτικής ΑΛΦΑ, που εκδίδει τους Οδηγούς Σπουδών «ΜΕΤΑ το Λύκειο». Χορηγός του Συνεδρίου. *Επικοινωνία:* Εκδοτική ΑΛΦΑ, Ρεθύμνου 5, 106 82 Αθήνα, τηλ. 8222529.

*Νίνα Καλαβά - Μυλωνά**

**Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ
ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ
(Παρέμβαση στη Γ' συνεδρία)**

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη επιδιώκουμε να καλλιεργήσουμε στο νέο άτομο μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα με κριτική σκέψη και συναίσθηση ευθύνης και παράλληλα να του παρέχουμε κάθε έγκυρη πληροφορόρηση σχετικά με τα προβλήματα ή τους κινδύνους που διατρέχει, ώστε να ενταχθεί ομαλά και με επιτυχία στην κοινωνία.

Η ηλικία των μαθητών 12-18 ετών είναι η περίοδος της αναζήτησης ταυτότητας, της αντίδρασης, της αμφισβήτησης και των πολλαπλών προσδοκιών. Ο συμβιβασμός, η προσαρμογή καθώς και άλλες υποχρεώσεις του σχολείου προκαλούν ενοχλητικά συναισθήματα. Η αβεβαιότητα για το μέλλον δημιουργεί ανασφάλεια και αγωνία. Αν σε όλα αυτά προστεθεί και μια διαλυμένη οικογένεια — συνηθισμένο φαινόμενο — τότε η σύγχυση, το άγχος, η αγωνία και η νευρική κατάσταση κορυφώνονται με αποτέλεσμα οι νέοι να ωθούνται σε αρνητικές συμπεριφορές, που μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο και αυτή την ίδια τη ζωή τους. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος βασίζει το έργο του στις αρχές της Συμβουλευτικής επιτυγχάνει καλύτερα αποτελέσματα στις επιδιώξεις του από τον παραδοσιακό δάσκαλο, ο οποίος λειτουργεί μέσα στα στενά πλαίσια των κανονισμών του σχολείου, δηλαδή του συστήματος «αμοιβές - ποινές».

Η χρησιμοποίηση του διαλόγου ως μέσο επικοινωνίας με τα παιδιά σε επίπεδο αμοιβαίας κατανόησης, εκτίμησης, σεβασμού και ειλικρίνειας έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, αν όχι στην αλλαγή μιας αρνητικής συμπεριφοράς, τουλάχιστον στην πρόληψη πολλών δυσάρεστων καταστάσεων, που παρατηρούνται καθημερινά στα σχολεία, όπως αντιδραστική στάση απέναντι σε καθηγητές, βανδαλισμοί, βία, χρήση τοξικών ουσιών, κ.λπ.

Κατά την προσωπική μου γνώμη, η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού όλων των ειδικοτήτων, που διδάσκει σε σχολείο, πρέπει να εμπεριέχει τις αρχές και τους στόχους της Συμβουλευτικής.

* Η Ν. Κ.-Μ. είναι εκπαιδευτικός με Master's στον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική. *Επικοινωνία*: Επτανήσου 44 Κυψέλη 113 62. Τηλ. 8811545, FAX 3237891.

Γαλανουδάκη-Ράπτη Αθ. *

**ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΕΠ
(Παρέμβαση στη Γ' Συνεδρία)**

Με τη σύντομη αυτή παρέμβαση, θα ήθελα να ανακοινώσω μία προσπάθεια εφαρμογής ενός προγράμματος Συμβουλευτικής στο πλαίσιο της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων και του ΣΕΠ, που βασίστηκε, εν μέρει, σε ερευνητικό σχεδιασμό. Στον περιορισμένο χρόνο που μου διατίθεται, θα αναφερθώ σ' αυτό εντελώς επιγραμματικά, χρησιμοποιώντας και μερικά ενδεικτικά παραδείγματα, που αφορούν σε μία μόνον κατηγορία στόχων του προγράμματος, το στόχο δηλαδή της προσωπικής ανάπτυξης μέσω της αυτοέκφρασης, της με διάφορους τρόπους ανήψωσης του αυτοσυναισθήματος των μαθητών και της ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων.

Πρόκειται για μία προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και του ΣΕΠ, βασισμένη στη φιλοσοφία του αναπτυξιακού μοντέλου του ΣΕΠ¹, που πραγματοποιήθηκε στις αρχές του '90, σε τμήμα της Α' τάξης ΤΕΛ στην περιοχή της Αθήνας.

Η προβληματική

Η προσπάθεια θεμελιώθηκε σε πολλές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και αρχές και βασίστηκε σε ένα μέρος του γενικότερου προβληματισμού, που έχει σχέση με:

- την αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στο αίτημα της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών στο σχολείο, ιδιαίτερα εκείνο της απελευθέρωσης του εσωτερικού τους δυναμικού, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση ή τις τυχόν ετικέτες, καθώς και εκείνο της προσωπικής τους υγείας και ανάπτυξης, που υποτίθεται ότι είναι στόχοι όχι μόνον του ΣΕΠ, αλλά και ολόκληρης της Εκπαίδευσης.

- τα προβλήματα που προκύπτουν για την επιδίωξη των παραπάνω στόχων από την απουσία ευνοϊκών όρων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων στο σχολείο, μεταξύ άλλων, και εξαιτίας των εμποδίων που δημιουργούνται με την άσκηση του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού, σε συνδυασμό με τις συνήθεις πρακτικές αξιολόγησης που υιοθετούνται και το ψυχοκοινωνικό κλίμα που εγκαθίσταται στο σχολείο και

* Η Γ.Ρ. Α. είναι φιλόλογος Υπεύθυνη ΣΕΠ Νομαρχίας Αθήνας. *Επικοινωνία*: Παν. Τσαλδάρη 20, 145 61 Κηφισιά. Τηλ. 8084066.

1. Βλ. σχετικά, Κοσμίδου (1991 και 1996) και Γαλανουδάκη κ.ά. (1993).

• ειδικότερα το πρόβλημα, που αντιμετωπίζει η υλοποίηση ορισμένων στόχων του ΣΕΠ, όπως εκείνος της ανάπτυξης της αυτογνωσίας, εξαιτίας των δυσμενών συνθηκών που προαναφέρθηκαν, καθώς και των νεωτεριστικών στοιχείων που χαρακτηρίζουν το μαθητοκεντρικό αυτό θεσμό. Με βάση την παραπάνω προβληματική, εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα, στο πλαίσιο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος του σχολείου, με ορισμένες όμως διαφοροποιήσεις² και με ανάπτυξη πρωτοβουλιών σε επίπεδο: α) περιεχομένου³, β) μεθοδολογίας (δόθηκε δηλαδή έμφαση σε εκφραστικές και βιωματικές, επαγωγικές μεθόδους) γ) αξιολόγησης και δ) δημιουργίας του κατάλληλου ψυχοπαιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη. Θα πρέπει όμως, στο σημείο αυτό, να τονίσω ότι σημαντικός παράγοντας για την έμπνευση και την εφαρμογή των πρωτοβουλιών μου υπήρξε το βιβλίο της Έκφρασης - Έκθεσης της Α' και Β' Λυκείου που, μαζί με το βιβλίο στηρίξης του καθηγητή, έφερε κατά τη γνώμη μου, μια επανάσταση στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Ήταν βασισμένο σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις, και διαπνεόταν από σεβασμό και αγάπη για τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου και για το πρόσωπο του μαθητή.

Μερικά παραδείγματα

Θα αναφερθώ καταρχήν ενδεικτικά σε ορισμένες πρωτοβουλίες, που αφορούν κυρίως τις πρώτες διδακτικές ώρες, οι οποίες κατά τη γνώμη μου, είναι πολύ σημαντικές για την εγκατάσταση του επιθυμητού κλίματος, τη στιγμή που οι μαθητές φρέσκοι —ακόμα— και γεμάτοι ερωτηματικά και προσδοκίες, κάνουν μια καινούργια αρχή στο κατώφλι μιας νέας εκπαιδευτικής βαθμίδας. Μερικές πρωτοβουλίες σε επίπεδο περιεχομένου και μεθοδολογίας ήταν οι εξής:

1ον: Πρόσθεσα στα πρώτα κεφάλαια του βιβλίου Έκφραση - Έκθεση δική μου, παιδαγωγικά επεξεργασμένη, ύλη και εφόρμωσα προσεκτικά σχεδιασμένες ασκήσεις έτσι, ώστε:

α) να κατανοήσουν οι μαθητές τις ανάγκες που ικανοποιεί η γλώσσα, ορισμένους παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξή της, καθώς και ορισμένες γνωστικές και εκφραστικές διεργασίες, που είναι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη του ατόμου και των κοινωνικών ομάδων

β) να κάνουν τους μαθητές να αισθανθούν —αλλά και να τους βοηθήσω να

2. Αυτές δεν απέβησαν σε βάρος της «ανταγωνιστικότητας» των μαθητών στα από κοινού με άλλα τμήματα τελικά διαγωνίσματα. Η ποσότητα επίσης διδαχθείσης ύλης δε διέφερε σημαντικά από εκείνη των άλλων τμημάτων, ενώ παράλληλα αναβαθμίστηκε η ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

3. Οι πρωτοβουλίες, στο επίπεδο του περιεχομένου της διδασκτέας ύλης, έγιναν κυρίως με διεύρυνση και παραπέρα έμφαση σε ορισμένους διδακτικούς στόχους, με προσθήκη νέου διδακτικού υλικού και με ένταξη του στο πρόγραμμα του ΣΕΠ, με επιλεκτική έμφαση σε ορισμένες διδακτικές ενότητες, που ταίριαζαν με τους στόχους της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και με ελαφρά τροποποίηση της προβλεπόμενης από τις επίσημες οδηγίες του βιβλίου του καθηγητή διδακτικής πορείας, η οποία όμως όχι μόνον δεν κατακερμάτισε σημαντικές έννοιες, αλλά, αντίθετα, ενίσχυσε τη σφαιρικότητά τους με την ένταξη των εννοιών αυτών σε ένα όλον, που είχε νόημα για τους ίδιους τους μαθητές.

λειτουργήσουν — ως αυθεντικοί συγγραφείς και ποιητές στην αρχή και ως επιστήμονες και φιλόσοφοι⁴, αργότερα, αντιμετωπίζοντάς τους ως τέτοιους και προσφέροντάς τους κατάλληλα γνωστικά εργαλεία και μεθόδους, ώστε να δουλέψουν μέσα σε ένα πλαίσιο αυθεντικής δημιουργίας και γ) να δημιουργηθεί ένα ευνοϊκό ψυχολογικό κλίμα, που είναι απαραίτητο για την επιδίωξη αναπτυξιακών στόχων, όπως αυτοί αναφέρονται στα ενδεικτικά αυτά παραδείγματα.

2ον. Μεταξύ των διαφόρων εννοιών, με τις οποίες ασχοληθήκαμε στα εισαγωγικά μας θέματα, ήταν: η ικανότητά μας να χειριζόμαστε σύμβολα, να χρησιμοποιούμε μεταφορικά έννοιες, να δομούμε και αναπαριστούμε ενεργά την αντίληψη της «πραγματικότητας» με διάφορους τρόπους, να ερμηνεύουμε τα «γεγονότα» και να ανάθεωρούμε τις θεωρίες μας κ.τ.λ. Ασχοληθήκαμε επίσης με το φαινόμενο και την τεχνική του συνειρμού, που είναι, κατά την ψυχαναλυτική θεωρία, ένα σημαντικό μέσο ανακάλυψης του εαυτού μας, αλλά και, (με βάση την υπερρεαλιστική προσέγγιση) ένα σημαντικό εργαλείο αυθεντικής έκφρασης. Στο τέλος όλοι, οι μαθητές, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο, κατάφεραν να δημιουργήσουν τις δικές τους ποιητικές συνθέσεις, ορισμένες από τις οποίες ήταν πραγματικά αριστουργήματα. Υπήρξαν και ευχάριστες εκπλήξεις, όπως αυτές που συμβαίνουν σε τέτοιες περιπτώσεις με την ανάδειξη ταλέντων που διαθέτουν ακόμη και οι θεωρούμενοι ως κακοί ή περιθωριακοί μαθητές.

Ήταν μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές δεν αξιολογούνταν πάντοτε με το κριτήριο του σωστού - λάθους, αφού δεν υπάρχουν σωστοί και λάθος συνειρμοί, αλλά αληθινά βιώματα. Θέταμε όμως ορισμένα κριτήρια⁵ για την ένταξη του έργου τους όχι σε αξιολογικές, αλλά σε εννοιολογικές κατηγορίες, όπου εύρισκαν θέση, με βάση τα κριτήρια αυτά, όλες οι απαντήσεις των μαθητών. Έτσι, με τη δική μου διευκόλυνση που ακολουθούσε τους ροτζεριανούς όρους της συμβουλευτικής διαδικασίας σε συνδυασμό με την προσέγγιση Gestalt⁶, δινόταν η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εκφραστούν — εφόσον το ήθελαν — ελεύθερα και άφοβα, αφού σ' αυτές τις περιπτώσεις, δεν επιτρεπόταν ο σχολιασμός και η αξιολόγηση, αλλά μόνον η αποδοχή και η ενθάρρυνση. Αυτό μάθαιναν σιγά - σιγά να το εφαρμόζουν και μεταξύ τους, πράγμα βέβαια που αποδείχτηκε ότι δεν ήταν και τόσο εύκολο.

Τις κονοστρουβιστικές και εκφραστικές μεθόδους, μεταξύ των οποίων και τον ελεύθερο συνειρμό, τις συνεχίσαμε όλο το χρόνο, καθώς προσπαθούσαμε

4. Φιλόσοφοι γίνονται τα παιδιά και μέσα από την έκφραση και το χτίσιμο ενός ιδεολογικού δομήματος και μιας προσωπικής κοσμοθεωρίας, μέσα στην οποία μπορούν να ενταχθούν όλα τα ανοιχτά ερωτήματα για τη ζωή, την κοινωνία και τον κόσμο. Στην εφηβεία όλοι οι μαθητές έχουν ενδιαφέροντα θέματα για να φιλοσοφήσουν και θα ήταν κρίμα να μην τους βοηθήσουμε να το κάνουν καλύτερα.

5. όπως, π.χ. η πρωτοτυπία των συμβόλων και των μεταφορών, η δύναμη της λεπτομέρειας, το ξάφνιασμα, η απορία και τα συναισθήματα, που προκαλούν στον ακροατή οι συνειρμοί, το αν ενέπλεκαν όλες τις αισθήσεις, αν χρησιμοποιούσαν σχήματα λόγου με πολλή φαντασία κ.ά.

6. (σχετικά με τις θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις και πρακτικές, βλ. Κοσμίδου-Hardy και Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Μεγάλη δυσκολία αντιμετωπίσαμε εντούτοις με τις μεθόδους δραματοποίησης της μορφής Gestalt.

—παράλληλα με την ανάλυση των έργων επιφανών λογοτεχνών— να συνθέσουμε τα δικά μας λογοτεχνικά έργα, ο καθένας με τους δικούς του τρόπους και τα δικά του βιώματα. Οι μαθητές βοηθήθηκαν έτσι να πάρουν στα χέρια τους κάποια κλειδιά του εκφραστικού και ποιητικού λόγου και με αυτά να «ξεκλειδώσουν» ορισμένα μυστικά των μεγάλων λογοτεχνών. Απόκτησαν αρκετή αυτοπεποίθηση στο γράψιμο⁷ και στον προφορικό λόγο, ενώ παράλληλα, ένωσαν το ευεργετικό αίσθημα της αυτοαποκάλυψης, της αλληλοκατανόησης, ακόμη και της κάθαρσης μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Το πέρας στις διαδικασίες του ΣΕΠ μπορούσε τώρα να γίνει ομαλά, χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια.

3ον. Ένας τομέας, στον οποίο έδωσα ιδιαίτερη έμφαση όλο το χρόνο, ήταν η «Επικοινωνία». Ανέπτυξα περισσότερο π.χ. τις υπάρχουσες διδακτικές ενότητες «παντοδυναμία και οπτικές της γλώσσας» προσθέτοντας δικό μου, παιδαγωγικά επεξεργασμένο υλικό, που είχα αντλήσει από τις ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνιολογικές μου γνώσεις και εμπειρίες στον τομέα του ΣΕΠ, με βάση το οποίο εξετάσαμε και ζήσαμε το φαινόμενο της Επικοινωνίας από διάφορες πλευρές (π.χ. ανάλυση των στοιχείων και των σταδίων της επικοινωνιακής διαδικασίας, διάφορες παράμετροι, όπως η υποκειμενικότητα των μηνυμάτων, η διαστρέβλωσή τους, οι όροι μιας επιτυχούς επικοινωνίας κ.ά.). Αφιερώσαμε χρόνο την ώρα των φιλολογικών μαθημάτων και του ΣΕΠ, για να κάνουμε ασκήσεις επικοινωνίας, όπως είναι «το χαλασμένο τηλέφωνο», η εκτέλεση ενός περιπλοκου σχήματος σε συνθήκες απουσίας των αναγκαίων αλληλεπιδράσεων, άσκηση με αντιδράσεις των μαθητών σε μία δήλωση / εκτίμηση, ανάλογα με την αποδοχή και το κύρος του προσώπου που την έκανε κ.α. Εκείνο που είχε όμως σημασία, ήταν η συζήτηση που ακολουθούσε μετά από αυτές, τις πολύ διασκεδαστικές ασκήσεις, παρόλο βέβαια που ο χρόνος φαινόταν πάντοτε λίγος.

Όλο το χρόνο όμως υπήρξαν πολλές ευκαιρίες, μέσα από την ύλη του βιβλίου, αλλά και μέσα από το ΣΕΠ, να ασχοληθούμε με τους όρους της επιτυχούς επικοινωνίας. Τους χρησιμοποιήσαμε ακόμη στις συνεννοήσεις μας με αφορμή πραγματικά προβλήματα επικοινωνίας στην τάξη. Με αυτούς ιδιαίτερα ασχοληθήκαμε και αργότερα, στο κεφάλαιο «Διάλογος». Στο κεφάλαιο αυτό υπήρχαν πολύ σημαντικά για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του εφήβου θέματα, όπως η εφηβεία, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η σημασία του επικοινωνιακού διαλόγου, οι δημοκρατικές αξίες και πρακτικές, θέματα κοινωνικής αγωγής κ.ά. Αυτό που προσπάθησα να κάνω, ήταν μέσα από διάφορες δραστηριότητες και ασκήσεις επικοινωνίας:

α) να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες προσεκτικής ακρόασης και την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να προσπαθούν να κατανοήσουν

7. Οι ροζεριανοί όροι της προσεκτικής ακρόασης εφαρμόζονταν επίσης κατά το πρώτο, κυρίως, και το τελευταίο στάδιο της σύνθεσης προφορικών ή γραπτών εκθέσεων που δεν ήταν μία «μια κι έξω» διαδικασία, αλλά ένα σύνολο δραστηριοτήτων, με συγκεκριμένη φιλοσοφία. Πολύτιμο βοήθημα υπήρξε για μένα η μέθοδος διδασκαλίας της συγγραφής εκθέσεων της καθηγ. της Αγγλικής κ. Π. Δρου, με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν το γράψιμο (βλ. ενδεικτικά, Maroulakakis - Dris, 1992).

το διαφορετικό του πλαίσιο αναφοράς και να αποφεύγουν τον απόλυτο, κλειστό και δύσκαμπτο τρόπο του σκέπτεσθαι, έχοντας επίγνωση της δυσκολίας κάθε ανθρώπου να κατανοήσει πλήρως τους άλλους, β) να μάθουν να αναγνωρίζουν ορισμένους μηχανισμούς ψυχολογικής άμυνας (που διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα και δημιουργούν διάφορα προβλήματα στις ενδοπροσωπικές δυναμικές και τις διαπροσωπικές σχέσεις) γ) να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους, σε περιπτώσεις αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνίας ή συγκρούσεων με τους σημαντικούς τους άλλους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες περισσότερο προς τη θετική, παρά προς την αρνητική κατεύθυνση της επικοινωνίας τους με αυτούς, προσπαθώντας να γίνουν οι ίδιοι κατανοητοί και να δοκιμάζουν συμπεριφορές σύνθεσης των διαφορών τους, τόσο με τον εαυτό τους, όσο και με τους άλλους⁸.

Επειδή μια τάξη 26 μαθητών δεν προσφέρεται για πραγματοποίηση ασκήσεων ομαδικής Συμβουλευτικής και προσωπικής ανάπτυξης, ζητούσα συχνά από τους μαθητές να δουλεύουν σε μικρές ομάδες και δυάδες⁹. Κατά τη διάρκεια που δούλευαν οι ομάδες, είχα την ευκαιρία να μπαίνω μέσα σ' αυτές, να τους γνωρίζω από πιο κοντά και να διευκολύνω τις διαδικασίες. Καθώς ήταν απασχολημένες οι ομάδες την ώρα του ΣΕΠ, είχα επίσης την ευκαιρία, με διάφορα προσχήματα, να εφαρμόζω και ατομική επαγγελματική συμβουλευτική σε μεμονωμένους μαθητές, που έκρινα ότι το είχαν ανάγκη¹⁰.

Πρωτοβουλίες στο επίπεδο της αξιολόγησης και η σημασία του κλίματος

Αποδοχή όμως και θετική προδιάθεση δεν σημαίνει επιτρεπτικότητα ή ελευθεριάζουσα κατάσταση, όπως πολλοί νομίζουν, ούτε ψεύτικες χάρες και «καλόπιασμα» των μαθητών. Όπως διαπίστωσα, η καλά σχεδιασμένη παροχή ευκαιριών για επιτυχία σε όλους τους μαθητές, η από κοινού συμφωνία όρων και κανόνων αλληλοσεβασμού, η μετατροπή της αξιολόγησης σε ευκαιρία μάθησης και όχι μόνον σε διαδικασία αμοιβής ή «τιμωρίας» τα καθιστούν όλα αυτά άχρηστα. Χρειάστηκε όμως να υιοθετήσω άτυπα πολλά κριτήρια αξιολόγησης (που δεν επαρκεί ο χρόνος να τα αναφέρω εδώ) κάποια διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας, ακόμη και την εξατομικευμένη διδασκαλία, ώστε η αξιολόγηση του έργου των μαθητών να είναι ευαίσθητη στις ιδιαιτερότητες και — συγχρόνως — μη ισοπεδωτική.

8. Με την ευκαιρία της διερεύνησης της ώριμης συμπεριφοράς κατά την επικοινωνία ασκηθήκαμε και με λίγα παραδείγματα, παρμένα από τη θεωρία της Συναλλακτικής Ανάλυσης. Υπήρχε επίσης και μία ενότητα, που αναφερόταν στο διάλογο του ατόμου με τον εαυτό του, που την επεξεργαστήκαμε την ώρα του ΣΕΠ.

9. Λόγω μάλιστα έλλειψης συνεχόμενου χρόνου, χρειάστηκε να γίνει μία - δύο φορές «δανεισμός» διδακτικής ώρας είτε από το ΣΕΠ, είτε από άλλο φιλολογικό μάθημα, ακόμα και ανταλλαγή ωρών με μάθημα άλλης ειδικότητας, σε συνεννόηση με συναδέλφους που έδειξαν κατανόηση. Για να μην χάνονται επίσης πολύτιμες ευκαιρίες έκφρασης, καθιερώσαμε την επικοινωνία των ομάδων μέσα από λευκάματα με ποικίλο υλικό.

10. Αυτό, φαίνεται ότι λειτουργήσει ευεργετικά για ορισμένους «δύσκολους» μαθητές, δεδομένου ότι η ατομική συμβουλευτική ενίσχυσε την αίσθηση της προσωπικής τους αξίας και σημαντικότητας μέσα στην κοινωνική ομάδα της σχολικής τάξης, μιας ομάδας καθόλου εύκολης, από πολλές απόψεις.

Ο αρχικός φόβος, ότι η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου μου θα δυσκόλευε την άσκηση του κυρίως διδακτικού μου ρόλου, που από μία άποψη εμπεριέχει ένα βαθμό καταναγκασμού και αξιολογήσεων, σύμφωνα με τα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ευτυχώς, διαψεύστηκε. Διαπίστωσα ότι τελικά οι μαθητές είναι σε θέση να λειτουργήσουν σε μία κατάσταση εναλλαγής ρόλων των διδασκόντων, εφόσον έχουν γίνει οι απαραίτητες εξηγήσεις και συμφωνίες σχετικά με το κάθε φορά διαφορετικό πλαίσιο, στο οποίο οι ρόλοι αυτοί εντάσσονται και εφόσον βέβαια η βασική στάση απέναντι στους μαθητές, η θετική δηλαδή προδιάθεση και προσδοκία απέναντι σ' αυτούς και την τάξη ολόκληρη, παραμένει σταθερή. Γιατί, ακόμη και ένα υποθετικά τέλεια σχεδιασμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, θα ήταν ψυχρό και αναποτελεσματικό, αν απουσίαζε αυτή η ειδοποιός διαφορά, το κατάλληλο δηλαδή ψυχοκοινωνικό κλίμα, που δημιουργεί συνθήκες ψυχολογικής ασφάλειας¹¹, εμπιστοσύνης και αυτοπεποίθησης. Χρειάστηκε πολλή προσπάθεια και εμπειρία διόρθωσης λαθών από προηγούμενα έτη για να επιχειρήσω την εγκατάσταση ενός τέτοιου κλίματος. Οπωσδήποτε υπήρχαν περιθώρια βελτίωσης. Πολλές φορές τα πράγματα δεν επαλήθευαν τις προθέσεις και προσδοκίες μου. Αξίζει όμως η όλη προσπάθεια όχι μόνον, διότι τα μετρήσιμα αποτελέσματα ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών του τμήματος ήταν ικανοποιητικά, αλλά κυρίως, διότι καταφέραμε να προσωποποιήσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία στο μικροεπίπεδο μιας σχολικής τάξης και από αυτή την εμπειρία να βγούμε όλοι αλλαγμένοι. Μια αλλαγή, που μεταμόρφωσε και ικανοποίησε όλους μας¹² και που είναι δύσκολο να την κατανοήσει κανείς πλήρως, αν δεν την έχει ζήσει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γαλανουδάκη Α., Κοσμίδου Χ., Σκαύδη Δ. Τέτσηρη Ι. *Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Συμεών 1993.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρυσ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Αθ. *Συμβουλευτική: Θεωρία και Πρακτική με Ασκήσεις για Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ασημάκης 1996.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. «Το κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο του ΣΕΠ: Πολυτέλεια ή Αναγκασιότητα;» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (1996).
- Κοσμίδου-Hardy, Χρυσ. *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquire for a critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University Ph.D. Thesis 1991.
- Marolachakis - Dris, P. «When Children Tell Stories, We Should Listen. Writing: a Process that Allows us to Listen». περ. *ΑΠΟΨΕΙΣ*, τ. 6, Αθήνα: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολλεγίου Αθηνών 1992.
- Rogers, C. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin 1961.

11. Με την ψυχανalyτική και την προσωποκεντρική έννοια.

12. Σύμφωνα και με τις απαντήσεις των μαθητών σε σχετικό ερωτηματολόγιο, που διανεμήθηκε μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Ηρώ Κεκέ*

**Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΩΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΟΥ
ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ
(Παρέμβαση στη Γ' Συνεδρία)**

Είμαι υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επί τη ευκαιρία, πιστεύω ότι ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έχουν πολλά κοινά, κύρια στη μεθοδολογία και —γιατί όχι— θα μπορούσαν ίσως να συνδυασθούν αρμονικά και να λειτουργήσουν συμπληρωματικά στο ελληνικό σχολείο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους προηγούμενους ομιλητές, που πραγματικά μας πλούτισαν με τις ιδέες τους.

Θα επιθυμούσα να αναφερθώ ιδιαίτερα στον κ. Κοσμοπούλο.

Η ιατρική οπτική, κύριε Καθηγητά, της αντιμετώπισης των προβλημάτων στο ελληνικό σχολείο, έχει δυστυχώς σφραγίσει τον, μέχρι τώρα, τρόπο προσέγγισης των προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές μας. Αυτή η τριεπίπεδη δομή, της περιγραφής - ερμηνείας και θεραπείας, που ακολουθείται συνήθως στη θεραπευτική προσέγγιση, με τελικό στόχο να βοηθήσει το μαθητή που το χρειάζεται, έχει —κατά τη γνώμη μας— δημιουργήσει περισσότερα προβλήματα, σ' αυτόν το μαθητή.

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού, του κάθε εκπαιδευτικού, ως συμβούλου ψυχοπαιδαγωγού, που εσείς προτείνετε, πιστεύουμε ότι αποτελεί καινοτόμο παρέμβαση στην εκπαιδευτική πρακτική.

Αν κάθε εκπαιδευτικός δεχθεί στις βασικές του σπουδές αυτά τα μηνύματα και αποκτήσει αυτήν την επιστημονική επάρκεια, θα οδηγηθούμε —αν μη τι άλλο— στη βελτίωση της επικοινωνίας δασκάλου - μαθητή, που θα οφείλεται σ' αυτήν την σχεσιοδυναμική των προσώπων.

Θα μπορέσουμε έτσι, να βοηθήσουμε αποτελεσματικά το μικρό μαθητή που έκλεψε, όπως αναφέρατε στο χαρακτηριστικό παράδειγμα. Και ίσως από αυτή τη διαδικασία διαπιστώσουμε πόσο πολύπλοκο είναι το πρόβλημα και αποκτήσουμε πρόσθετη και χρήσιμη πληροφόρηση. Ίσως δηλαδή μάθουμε —και καταθέτω εδώ σχετική εμπειρία μαθητή μου— ότι ο μικρός έκλεψε για να αγοράσει δώρο στη μητέρα του.

Είναι σίγουρο —κατά τη γνώμη μου— ότι από αυτή την αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή, με τον τρόπο που εσείς προτείνετε, τελικά θα βγουν κερδισμένοι και οι δύο.

Ευχαριστώ

*Η Η.Κ. είναι εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Δ.Ε. Νομαρχίας Λακωνίας. *Επικοινωνία*: Λεωνίδου 111, 231 00 Σπάρτη.

*Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(Παρέμβαση στη Γ' Συνεδρία)**

Κατ' αρχήν θέλω να ευχαριστήσω και να συγχαρώ το Δ.Σ της ΕΛΕΣΥΠ και την οργανωτική επιτροπή για την πραγματοποίηση αυτού του διεθνούς συνεδρίου στη χώρα μας και να ευχηθώ τα συμπεράσματά του να βρουν ώριμους αποδέκτες σε μια εποχή που η ταχύτητα των εξελίξεων εκμηδενίζει τα πάντα. Στη συνέχεια αν μου επιτρέπεται από το χρόνο θέλω να κάμω μια σύντομη παρέμβαση και τέλος να υποβάλω μια ερώτηση στο συνάδελφο από τη Γαλλία τον διδάκτορα κο Jean-Luc Mure.

Διδάσκω το μάθημα του Σχολικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Μαράσλειο Διδασκαλείο στους Μετεκπαιδευόμενους δασκάλους σε μια εποχή που η κοινωνία της πληροφορίας μας έχει προλάβει και η κοινωνία της γνώσης καλπάζει. Το κύριο μέλημά μας είναι η εφαρμογή ενός ριζοσπαστικού μοντέλου ΣΕΠ που θα ξεπερνά τόσο το αυταρχικό όσο και το φιλελεύθερο, αναγνωρίζοντας στον ΣΕΠ ένα κοινωνικό ρόλο που υπερβαίνει τα διάφορα ιδεολογήματα μέσα από τα οποία εκλογικεύεται και τα οποία του προσδίδουν μια συντηρητική μορφή. Ως πολιτική στάση και παιδαγωγική διαδικασία αναγνωρίζουμε στο ΣΕΠ μια διάσταση πολιτικής κοινωνικοποίησης που σχετίζεται με την επαγγελματική διαπαιδαγώγηση του νέου ατόμου, και η οποία μπορεί να δράσει με δύο αντίθετες μορφές, την χειραφετητική και την χειραγωγική, ανάλογα με τα μέσα και την ιδεολογία αυτών που τον χρησιμοποιούν. Στην περίπτωση της χειραφετητικής διαδικασίας που είναι και αυτή που προσπαθούμε να αναπτύξουμε δεν μπορούμε να διαχωρίσουμε τον προσανατολισμό από τη συμβουλευτική. Θα έλεγα λοιπόν ότι η απελευθερωτική αγωγή που μπορεί να ασκήσει ο προσανατολισμός στο άτομο πραγματώνεται τότε μόνο όταν συνδυάζεται με σωστή συμβουλευτική υποστήριξη. Γεγονός που μας παραπέμπει στη θεώρηση ή μάλλον αναθεώρηση του προσανατολισμού κάτω από το πρίσμα των σύγχρονων συμπερασμάτων της εξελικτικής ψυχολογίας και όχι μόνο. Η οριοθέτηση λοιπόν του θεωρητικού πλαισίου συμβουλευτικής και προσανατολισμού μας παραπέμπει αυτόματα στη θεώρηση της προσωπικής ανάπτυξης του ατόμου ως ενιαίου όλου.

Η επαγγελματική διαπαιδαγώγηση ως συνεχής αναπτυξιακή διαδικασία ξεκινά από τα πρώιμα στάδια του ατόμου για να συνεχιστεί σ' ολόκληρη την ενεργό ζωή του. Στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου ίσως κάπως αυθαίρετα αλλά όχι αβάσιμα θα μπορούσε να επισημάνει κανείς ότι στο όλον Συμ-

* Η Α.Α.-Ρ είναι Δρ του Παντείου Πανεπιστημίου και διδάσκει ΣΕΠ στο Μαράσλειο Διδασκαλείο.
Επικοινωνία: Δημητράκοπούλου 89, 117 41 Αθήνα. Τηλ. 9222508.

βουλευτική-Προσανατολισμός η συμβουλευτική διάσταση θάπρεπε να υπερτερεί, γεγονός που μας παραπέμπει τόσο σε μια αναθεώρηση της ορολογίας του ΣΕΠ στο δημοτικό όσο και σε έναν επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου του.

Μέσα σε μια διαρκή προσπάθεια κοινωνικοποίησης και παρατήρησης της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού είναι εύλογο το σχολείο να ενδιαφέρεται να διευρύνει τον ορίζοντα των μαθητών σε εμπειρίες όπως οι σχέσεις τους με τους ενήλικες, η ανακάλυψη και ανάπτυξη ενδιαφερόντων, η ανάπτυξη κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας και ο υποψιασμός τους περί της ισοτιμίας και της κοινωνικής σημασίας της χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας. Αν και τα ενδιαφέροντα αυτής της ηλικίας δεν θεωρούνται ότι έχουν επαγγελματικές επιπτώσεις, αποτελούν όμως κίνητρα μάθησης και μπορεί να χρησιμεύσουν σαν ερέθισμα για τη γνωριμία του μαθητή με νέες ποικίλες περιοχές περιβάλλοντος αλλά και κίνητρα για εθισμό σε διά βίου παιδεία. Αυτή νομίζω είναι και η βασική σημασία της στρατηγικής του να μαθαίνουνε από νωρίς τα παιδιά πώς να μαθαίνουν. Γι' αυτό και αυτή η φάση της διαπαιδαγώγησης της παιδικής ηλικίας γίνεται πιο κατανοητή ως ένα αναπτυξιακό πρόγραμμα εν εξελίξει και όχι ως μια προσπάθεια διόρθωσης ή θεραπείας.

Είναι γνωστό ότι στη χώρα μας για όσο καιρό οι κοινωνικές δομές δεν χαρακτηρίζονταν από έντονο κοινωνικό μετασχηματισμό και ο ΣΕΠ διατηρούσε τη συντηρητική χειραγωγική - διαγνωστική του διάσταση το ενδιαφέρον γι' αυτόν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν μειωμένο. Σήμερα όμως που οι κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές είναι ταχύτατες και ο ΣΕΠ έχει αποκτήσει εξελικτική και δυναμική διάσταση αρχίζει να διαφαίνεται ένα έντονο ενδιαφέρον για αυτόν στο δημοτικό σχολείο μέσα από διαδικασίες που τον εντάσσουν σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες (πολυεπιστημονική προσέγγιση) και κυρίως στη λογική της δια βίου μάθησης μιας και ο δρόμος προς την κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης είναι δύσβατος.

Και εδώ έρχομαι να παρακαλέσω τον κ. Μιρε να δώσει μια απάντηση και να καταθέσει τη δική του εμπειρία από τη χώρα του και αλλού, τι θα μπορούσε ή τι θα έπρεπε να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα ΣΕΠ στο δημοτικό σχολείο και από ποια ηλικία και μετά μπορούν να εφαρμοστούν τέτοιου είδους προγράμματα.

Παναγιώτης Σαμοΐλης*

ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ

(Παρέμβαση στην Γ' Συνεδρία)

Ο σεβαστός Καθηγητής κος Κοσμόπουλος στην εισήγησή του ανέλυσε την περίπτωση ενός σοβαρού παραπτώματος από ένα μαθητή και τεκμηρίωσε στη συνέχεια την ενδεδειγμένη συμβουλευτική-παιδαγωγική της αντιμετώπιση. Ως εκπαιδευτικοί οι περισσότεροι από εμάς, είμαστε μάρτυρες καθημερινά τέτοιων και πολύ σοβαρότερων παραβάσεων των μαθητών, ιδίως στις τάξεις των Λυκείων. Είμαστε ακόμη μάρτυρες μιας αυξανόμενης, τα τελευταία χρόνια, τάσης αποστασιοποίησης των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία. Μειώνεται συνεχώς το ενδιαφέρον, από μεγάλη μερίδα μαθητών, για τα μαθήματα, για τη μελέτη, για την ενεργό συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου. Είναι άραγε αιτία γι' αυτό μόνο το πρόγραμμα σχολικών μαθημάτων, η επιβολή ξένων προτύπων διά των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, οι κοινωνικές αλλαγές, ή η έλλειψη κατανόησης και συζήτησης ανάμεσα στους μαθητές-νέους από τη μια μεριά και στους γονείς και καθηγητές από την άλλη;

Ως Υπεύθυνοι Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού αρκετοί από εμάς έχουμε αντιμετωπίσει περιπτώσεις τελειοφώτων ή αποφοίτων Λυκείου που έρχονται την τελευταία στιγμή και ζητούν πληροφορίες, ψάχνουν λύσεις με αγωνία για το μέλλον τους, ωσάν να αντιλαμβάνονται ξαφνικά ότι έφθασε η στιγμή για να σπουδάσουν κάτι που τους ενδιαφέρει ή να εργαστούν και να ζήσουν αυτόνομοι. Ωσάν να βρίσκονται στο κενό μετά από μια αποτυχία. Ωσάν να συνειδητοποιούν ξαφνικά αγεφύρωτες διαφορές με τους γονείς τους.

Δεν θα ήθελα, στο σημείο αυτόν να κρίνω τις υπηρεσίες και την απόδοση του Εκπαιδευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Σχολείο. Θέλω μόνο να εξετάσω το φαινόμενο αυτό μαζί με τα άλλα δύο που προανέφερα (παραβάσεις, αποστασιοποίηση). Θα συμφωνήσω με τον κο Καθηγητή ότι είναι άμεση πλέον η ανάγκη λειτουργίας μέσα στα σχολεία του δασκάλου-συμβούλου! Του Παιδαγωγού με σοβαρές σπουδές στη Συμβουλευτική (θεωρία και πράξη). Του δασκάλου που θα μπορεί να λειτουργεί και ως σύμβουλος όποτε παρουσιάζονται παρόμοιες περιπτώσεις. Του δασκάλου που θα μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά ένα μαθητή που του εκθέτει ένα σοβαρό πρόβλημα με τα μαθήματα ή ένα πρόβλημα επικοινωνίας με τους γονείς του. Του δασκάλου που θα μπορεί να ασκήσει τους μαθητές του, στα πλαίσια ή όχι του «μαθήματος» ΣΕΠ, να αναζητούν και να ελέγχουν κριτικά πληροφορίες για σπουδές και επαγγέλματα. Του δασκάλου που θα μπορεί να τους ενεργοποιήσει ώστε να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους και το μέλλον τους έγκαιρα.

* Ο Π.Σ. είναι Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Υπεύθυνος ΣΕΠ στη Ν. Αθήνας, Επικοινωνία: Κ. Φλώρη 3, 113 63 Αθήνα, Τηλ. 8828095.

Πιστεύω πως θα συμφωνήσετε μαζί μου, ότι σήμερα τα Σχολεία στελεχώνονται με ελάχιστους τέτοιους δασκάλους.

Αν προσέξει δε κανείς, τους Οδηγούς Σπουδών Μετά το Λύκειο (εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β.), θα διαπιστώσει ότι οι μόνες από τις λεγόμενες «καθηγητικές» σχολές των Πανεπιστημίων που περιλαμβάνουν μάθημα Συμβουλευτική-Επαγγελματικός Προσανατολισμός (και αυτό ως μάθημα επιλογής) είναι τα τμήματα Φ.Π.Ψ. (στις κατευθύνσεις Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας) και τα τμήματα Ψυχολογίας. Άρα έχουμε σοβαρό πρόβλημα, αν ζητάμε το δάσκαλο αναβαθμισμένο με τις βασικές (έστω) ιδιότητες συμβούλου. Χρειάζεται μήπως εμπλουτισμός των προγραμμάτων όλων των «καθηγητικών σχολών» με Συμβουλευτική και Επαγγελματικό Προσανατολισμό (θεωρία και πράξη) ή μήπως αυτό μπορεί να γίνει ευκολότερα στα πλαίσια της εισαγωγικής (πρό του διορισμού) κατάρτισης των εκπαιδευτικών;

Πάνω στο θέμα αυτό θα ήθελα την άποψη του κου Κοσμόπουλου όπως επίσης και του κου Jean-Luc Mure που ασφαλώς θα έχει αντιμετωπίσει το θέμα των λειτουργιών Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού στη Γαλλία. Θεωρώ ότι η συζήτηση γύρω από το ζήτημα αυτό θα είναι πολύ χρήσιμη.

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy*

Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ (Παρέμβαση στη Γ' Συνεδρία)

Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ασκήσει το επάγγελμα ή το λειτουργήμα του συμβούλου γιατί δεν έχει τις αναγκαίες σπουδές και έγινε μάλιστα και κάποιος διαχωρισμός ανάμεσα σε «καλές» σπουδές, των οποίων μόνος εγγυητής φάνηκε να είναι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, και σε «κακές» σπουδές, ή έστω, «όχι καλές» σπουδές.

Η δική μας άποψη είναι ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης από μόνη της δεν μπορεί να εγγυηθεί κατ' ανάγκην την ποιότητα των σπουδών. Σχετική έρευνα μάλιστα που υλοποιήσαμε με τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών σχετικά με τις ανάγκες των φοιτητών κυρίως σε θέματα Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά και σε άλλα εκπαιδευτικά θέματα, έδειξε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών δεν είναι ικανοποιημένη από τις σπουδές της στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και δήλωσε επίσης ότι λείπει κάθε σχέση με τους διδάσκοντες. Είναι λοιπόν τουλάχιστον δύσκολο να γενικεύσει κανείς και να θεωρεί ένα κύκλο σπουδών «καλό» μόνο επειδή γίνεται σε κάποιο χώρο που έχει αποκτήσει κάποιο κοινωνικό status χωρίς να ελέγχει και να αξιολογεί την ποιότητα των σπουδών αυτών και την αποτελεσματικότητά τους.

Θα πρέπει επίσης να δούμε αν ο εκπαιδευτικός -σε μεγάλο βαθμό προϊόν της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την επαγγελματική του ταυτότητα- ασκεί ικανοποιητικά το επάγγελμά του ως παιδαγωγός σύμφωνα και με τις ανάγκες της σημερινής συγκυρίας. Σχετικές έρευνες (Κοσμίδου 1989, Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1993) στον ελληνικό χώρο, αλλά και στο χώρο της διεθνούς βιβλιογραφίας δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν ανταποκρίνεται με επιτυχία στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Στο πλαίσιο της παρέμβασης αυτής δεν είναι δυνατόν βέβαια να αναφέρουμε τον ορισμό του καλού, του επιτυχημένου ή του αποτελεσματικού δασκάλου¹.

Μπορούμε όμως να πούμε ότι μόνο μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται σε ένα τέτοιο ρόλο του δασκάλου ο οποίος, σύμφωνα και με τη δική μας ερευνητική δραστηριότητα στον ελληνικό χώρο, πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυτογνωσία, να είναι άτομο ευέλικτο, επινοητικό και γνώσιο στη σχέση του με τους άλλους, να σκέπτεται κριτικά πάνω στον εαυτό του και να

* Η Χ.Κ.-Η είναι Λιδάκτωρ του Πανεπιστημίου Southampton με ειδίκευση στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική (Hertfordshire University) καθώς και στην Επικοινωνία και την Κριτική Ανάγνωση της Πληροφωρίας (Southampton University). Επικοινωνία: Σπύρου 52, 113 62 Κηφισή, Τηλ. 8234354.

1. Για το θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου 1989, Κοσμίδου-Hardy 1990, Κοσμίδου-Hardy και Μαργαρινός 1994.

αναγνωρίζει τα λάθη του, να έχει αγάπη, κατανόηση και σεβασμό για τους άλλους, να έχει εμπιστοσύνη στο διάλογο, να προωθεί την υπευθυνότητα, την αυτονομία και την αυτογνωσία των μαθητών, να προσεγγίζει τα πράγματα με τρόπο ολικό και όχι μονοδιάστατο, να αναλύει κριτικά και σε βάθος την πραγματικότητα και να επιδιώκει την αλλαγή και τη βελτίωσή της και να υπερβαίνει και να επεκτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο καλός δάσκαλος επίσης πρέπει να έχει αναπτυγμένες κάποιες βασικές δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής και να είναι άτομο που μαθαίνει διαρκώς σε μια προσπάθεια αυτομόρφωσης, προσπάθεια να αναπτύσσει τον εαυτό του ως πρόσωπο και ως επαγγελματία εκπαιδευτικό (βλ. και Kosmidou 1991, Κοσμίδου και Μαρμαρινός 1994). Θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε λοιπόν τον καλό δάσκαλο ως άτομο προοδευτικό, με την ουσιαστική έννοια του όρου.

Σύγχρονες όμως έρευνες σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες δείχνουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσελκύει άτομα συντηρητικά που δεν χαρακτηρίζονται από τις ιδιότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αυτός δε ο συντηρητισμός προωθείται και αναπαράγεται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ακόμη και από εκείνους τους πανεπιστημιακούς δασκάλους που σε θεωρητικό επίπεδο δηλώνουν προοδευτικοί (βλ. Walker and Kristensen 1989). Αυτό επισημάνθηκε και από εκπαιδευτικό που συμμετείχε σε δικό μας ερευνητικό πρόγραμμα (Kosmidou 1991) το οποίο πραγματοποιήθηκε το 1989 και είχε διπλό στόχο: 1) τη διερεύνηση των ιδιοτήτων εκείνων που χαρακτηρίζουν ένα επιτυχημένο δάσκαλο, και 2) την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος του ΣΕΠ στο πλαίσιο ενός κριτικού, αναπτυξιακού μοντέλου σε συνεργασία με τρεις εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τριών τάξεων σε τρία διαφορετικά σχολεία.

Η εκπαιδευτικός λοιπόν η οποία εξέφρασε την άποψη που αναφέραμε, στο πλαίσιο της συνεργασίας μας και ειδικότερα στο θέμα της κριτικής γνώσης ενός πληροφοριακού κειμένου, δήλωσε ότι η επαγγελματική μονογραφία του εκπαιδευτικού υποβιβάζει το έργο του και προβάλλει ένα επαγγελματικό προφίλ για το δάσκαλο ως επαγγελματία που είναι περισσότερο ένας φοβισμένος και/ή συμβιβασμένος δημόσιος υπάλληλος, ο οποίος ενδιαφέρεται κυρίως (ή και μόνο) για τη μονιμότητα του επαγγέλματός του και μάλλον δεν διακρίνεται για μια άλλη προσέγγιση στη διδασκαλία που πρέπει να χαρακτηρίζεται από «έμπνευση», δημιουργικότητα και «ρίσκο» για καινοτόμες προσεγγίσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αν μάλιστα τα παραπάνω σχόλια συνδυαστούν με τις εμπειρίες του καθενός από μας ως μαθητή/τριας από την πλειοψηφία των δικών μας δασκάλων, τότε μάλλον πείθεται για το ρόλο του εκπαιδευτικού που έχει εσωτερικεύσει κανείς και, στην περίπτωση που ενδιαφέρεται να επιλέξει το επάγγελμα του δασκάλου, συνδυάζει το ποιος είναι ο ίδιος ή ποιος νομίζει ότι είναι, καθώς και το τι φαίνεται να απαιτεί το επάγγελμα του δασκάλου και προβαίνει στη «μεγάλη» απόφαση να γίνει — ή να μη γίνει — δάσκαλος.

Όπως διαπιστώσαμε στη δική μας έρευνα του 1989, καθώς και σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήσαμε στη βιβλιογραφία σχετικά με τον επιτυχη-

μένο ή αποτελεσματικό σύμβουλο (Κοσμίδου 1994, 1995, 1996), ο επιτυχημένος δάσκαλος πρέπει να έχει αρκετά χαρακτηριστικά που πρέπει να διακρίνουν και τον επιτυχημένο σύμβουλο. Γιατί βέβαια, ούτε όλοι οι σύμβουλοι είναι επιτυχημένοι. Επίσης οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ, οι Σύμβουλοι του Π.Ι. και οι εκπρόσωποι όλων των πολιτικών νεολαίων που συμμετείχαν σε έρευνα που είχαμε πραγματοποιήσει το 1988 και στην οποία, ανάμεσα σε άλλα ερωτήματα, τους ζητήσαμε να μας δηλώσουν τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ένα καλό δάσκαλο, μας έδωσαν αρκετές ιδιότητες που σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με εκείνες που εξεφράσαν οι καθηγητές της έρευνας του 1989 όπως και εκείνες που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τον καλό σύμβουλο.

Αυτές όμως οι ιδιότητες, όπως φαίνεται από όλες τις έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω, εκφράζονται ως ιδιότητες που «πρέπει» να χαρακτηρίζουν τον καλό δάσκαλο και τον καλό σύμβουλο και όχι ως χαρακτηριστικά που ήδη τον χαρακτηρίζουν. Αυτό το «πρέπει» οφείλεται ως ένα βαθμό στο ότι δεν έχει κανείς πρόσβαση στο συμβουλευτικό δωμάτιο έτσι ώστε να διαπιστώσει στην πράξη τις ιδιότητες του καλού συμβούλου όπως δεν έχει πρόσβαση -τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο- στην αιθούσα διδασκαλίας. Σχετικά με τον καλό δάσκαλο, οι συμμετέχοντες στις ελληνικές έρευνες στις οποίες αναφερθήκαμε δήλωσαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει τις ιδιότητες που πρέπει να έχει ο καλός δάσκαλος². Αντίθετα, στην εποχή της έκρηξης και της παλαιώσης της γνώσης και της πληροφορίας, στην εποχή της ύπαρξης πληθώρας πηγών πληροφόρησης και γνώσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να πιστεύει σήμερα ότι ο δάσκαλος είναι ο διανομέας της γνώσης και μόνο.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι, στην εποχή της «Νέας Τάξης Πραγμάτων», απαιτείται μάλλον και μια «νέα τάξη πραγμάτων» στην παιδαγωγική συνάντηση γιατί ο σύγχρονος παιδαγωγικός ρόλος απαιτεί μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθητών (βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1993). Αυτό όμως σημαίνει ότι χρειάζεται και επανεξέταση της προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Μια ουσιαστική προσέγγιση στο χώρο αυτό θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις τάσεις που υπάρχουν στη σύγχρονη συγκυρία και να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύσουν εκείνες τις ιδιότητες που είναι κρίσιμες για το έργο τους. Στη σημερινή εποχή βασικές ιδιότητες που είναι σημαντικές για το έργο του εκπαιδευτικού -όπως και για κάθε καλό επαγγελματία- είναι:

— Η γνώση του ίδιου του εαυτού του, των φόβων του, των αδυναμιών του και του δυναμικού του, των αξιών, των στάσεων, των προσδοκιών, των στερεότυπων της γενικότερης συμπεριφοράς και της προσωπικής του ιστορίας, της ιδεολογίας και της προσωπικής του θεωρίας ή, γενικότερα, αυτού που έχει νόημα για τον ίδιο. Γιατί στην ουσία, το να διδάσκεις σημαίνει το να προσφέ-

2. Ύστερα από διάλεξη που έδωσε ο Umberto Eco (1978) στο BBC, ερωτήθηκε αν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην εποχή μας έχει ιδιότητες παρόμοιες με αυτές που αναφέραμε παραπάνω. Στην ερώτηση αυτή απάντησε αρνητικά και δήλωσε ότι χρειάζεται να τις αναπτύξει.

ρεις αυτό που έχει νόημα για σένα και η διδασκαλία είναι δυνατόν να έχει προσωπικό νόημα αν έχει ασχοληθεί κανείς κριτικά και βαθιά με το προσωπικό ταξίδι του στη ζωή και με αυτό που είναι, γιατί «κατά κάποιο τρόπο, είσαι αυτό που διδάσκεις» (βλ. Κοσμίδου, 1993).

— Η κριτική προσέγγιση και γνώση που αφορά στα δρώμενα που είναι έξω του και γύρω του και επηρεάζουν τον ίδιο και τους μαθητές του, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ή αυτό που εμείς αποκαλούμε «Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση».

Πρότασή μας λοιπόν, την οποία έχουμε ήδη υποστηρίξει και αλλού (βλ. για παράδειγμα Κοσμίδου-Hardy 1993) είναι ότι η εκπαίδευση εκπαιδευτικών πρέπει να πάψει να βασίζεται στη θεωρία των ρόλων ή στην απόκτηση μεμονωμένων δεξιοτήτων (Competency Based Teacher Education) που έχει περιορισμένη φιλοσοφική βάση και στηρίζεται σε συμπεριφορικούς ορισμούς της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι προγραμματιζόμενα αντικείμενα, αλλά πρόσωπα με σκοπούς, προσδοκίες, προθέσεις και θεωρίες, οι οποίες επηρεάζουν την πρακτική τους. Σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή χρειάζεται να δούμε τον εκπαιδευτικό ως πρόσωπο (Personalistic Teacher Education). Κατά τον Diamond (1991) το να εκπαιδεύεις καλούς εκπαιδευτικούς σημαίνει, μεταξύ άλλων, να προωθείς την ανακάλυψη και την εξέλιξη του εαυτού τους μάλλον και όχι τόσο την ακριβή άσκησή τους στο πώς θα διδάξουν. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών λοιπόν δεν θα πρέπει να δίνει έμφαση στη μίμηση ή στην αντιγραφή της συμπεριφοράς άλλων επαγγελματιών, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν είναι «αντίγραφα από καμπόν» (Beynon 1985). Θα πρέπει μάλλον να επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, στην επιδίωξη ισορροπίας μεταξύ σκέψης και πράξης, θεωρίας και πρακτικής, στην εξερεύνηση και την ανάπτυξη του εαυτού που τους βοηθάει και να ενημερώνονται και να αναλύουν κριτικά τη γύρω πραγματικότητα, να μαθαίνουν να παράγουν γνώση και όχι απλά να την καταναλώνουν και να την αναπαράγουν.

Με τον τρόπο αυτό επιβάλλεται να δώσουμε έμφαση -αντί να την αγνοούμε- στη συμβουλευτική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος μπορεί και πρέπει να γίνει σύμβουλος στην παιδαγωγική συνάντησή που βοηθάει τους μαθητές του να αναπτύξουν τον εαυτό τους ολικά. Κατά τον Rogers (1983) η καλύτερη αγωγή θα βοηθούσε την ανάπτυξη ενός προσώπου παρόμοιου με εκείνο, την ανάπτυξη του οποίου προωθεί η καλύτερη θεραπεία, ενώ κατά τον Maslow (1954) ο καλύτερος δάσκαλος είναι το άτομο που βρίσκεται σε πορεία αυτοπραγμάτωσης. Αν συμφωνούμε με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, τότε γίνεται φανερή η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής διάστασης στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή. Για την ανάπτυξη της διάστασης αυτής μεγάλο μέρος της ευθύνης έχει η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η Πολιτεία. Ωστόσο, μέρος της ευθύνης για τη δική του ανάπτυξη ως προσώπου και ως επαγγελματία έχει και ο ίδιος ο δάσκαλος ο οποίος, αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εκπαίδευσής του, θα πρέπει να αναπτύξει ενεργό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του εαυτού του και των μαθητών του μέσα από μια διαδικασία αυτομόρφωσης και αυτοανάπτυξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Beynon, J. «Institutional Change and Career, Histories in a Comprehensive School», in S.J. Ball and I.F. Goodison (eds). *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer 1985.
- Diamond, C.T.P. *Teacher Education as Transformation*, Milton Keynes, Open University Press 1991.
- Eco, U., «Can Television Teach?» *Screen Education*, 31 1978.
- Κοσμίδου, Χ. «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού* τ. 7-8 1989.
- Kosmidou-Hardy, C. «Careers Education and Guidance in Greece: A critical approach». *International Review of Education* 36 1990.
- Kosmidou, C. *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*, Southampton University, PhD Thesis.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. «Ο Εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος», Εισήγηση στην Επιστημονική Ημερίδα που διοργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας με τίτλο: «Η Φυσιολογία της Παιδαγωγικής Επιστήμης (1993 υπό έκδοση στα πρακτικά).
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. «Η προσωπικότητα του συμβούλου και ο ρόλος της». Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο σεμινάριο που διοργανώθηκε από τον ΟΒΕΚ για τους Υπεύθυνους ΣΕΠ 1994.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. «Χαρακτηριστικά και ιδιότητες που διακρίνουν τον επιτυχημένο σύμβουλο. Σημειώσεις για τις παραδόσεις στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Πανεπιστημίου Αθηνών 1995.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. και Μαρμαρινός Ι. «Ο δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα» *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τ. 79 1994.
- Κοσμίδου-Hardy Χ. «Σύμβουλοι και Θερ-αποντες». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, τ. 36-37 1996.
- Maslow, A.H. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row 1954.
- Rogers, C. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: Charles, E. Merrill 1983.
- Jensen, K., Walker. S. (eds.) «Towards Democratic Schooling: European Experience» S. Milton Keynes: Open University Press 1989.

Σπ. Η. Διάμεσης*

ΚΡΙΣΙΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΕΠ (Παρέμβαση στη Γ' Συνεδρία)

Δεν θα μείνουμε τόσο στο θέμα του αναπτυξιακού προτύπου-μοντέλου του ΣΕΠ, που έθιξαν πολλοί αξιόλογοι ομιλητές, όσο στην επισήμανση αριθμού κρίσιμων σχετικών ερωτημάτων, όσον αφορά στον όλο θεσμό και εφαρμογή του ΣΕΠ στη διάρκεια των 2-3 (:) 10 ετών της ζωής του ΚΕΜΕ/ΠΙ και της δικής μας θητείας σ' αυτό και οποιασδήποτε αρμοδιότητας (ή «συναρμοδιότητας») ως προς τον ΣΕΠ (μέλος του τμήματος ΤΕΕ του ΚΕΜΕ/ΠΙ που τον εποπτεύει πάντοτε).

Μερικά από τα κρίσιμα ερωτήματα -και έμμεσα, ίσως, προτάσεις- είναι τα ακόλουθα:

1. Γιατί δεν ακολουθείται πιστά, σ' όλο το φάσμα της εφαρμογής του ΣΕΠ, το πρότυπο αυτό («το αναπτυξιακό»); Μήπως χρειάζεται και μία μελέτη (ονσίας όμως) για τα υπέρ και τα κατά των εναλλακτικών «προσεγγίσεων»;

2. Πού οφείλεται, πραγματικά, η «αποτυχία» του ΣΕΠ, επί τόσα χρόνια, επί 2 σχεδόν 10ετίες; Είναι πράγματι αδύνατο να υπάρξει σωστός ΣΕΠ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα; Μήπως κάτι άλλο συμβαίνει; Τι... Πιστεύουμε ότι ο ΣΕΠ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΠΕΤΥΧΕΙ.

3. Πού οφείλεται η πλημμελής αξιοποίηση του στελεχειακού δυναμικού του ΥΠΕΠΘ και της χώρας σε καθηγητές (συντονιστές, κ.λ.π.) ΣΕΠ; αλλά και «στελέχη (διδάκτορες, κ.λ.π.) ΣΕΠ»;

4. Γιατί δεν «επιστρατεύονται» οι 4, τουλάχιστον, «κατάλληλοι» επιστήμονες του ΣΕΠ, με βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό και διδακτορικό ΟΛΑ (και τα 3) σε ΣΕΠ, από το εξωτερικό (ή και εσωτερικό, έστω); Τι εμποδίζει την αξιοποίησή τους και τους κρατάει παροπλισμένους, αν όχι αχρηστευμένους -τουλάχιστον ως προς τον ΣΕΠ;

5. Γιατί δεν αναζητείται μία συμβιβαστική έστω λύση με στόχο ίσως αντί της ανταγωνιστικότητας και του αλληλοσπαραγμού τη συνύπαρξη της αναπτυξιακής με άλλη -ή άλλες- εναλλακτική/ές λύσεις ή προσεγγίσεις για τον ΣΕΠ;

6. Υπάρχει τρόπος να μην βασανίζεται, εξακολουθητικά ο ΣΕΠ από τα χρόνια προβλήματα που ταλαιπωρούν το ελληνικό Δημόσιο, και ως Δημόσια Διοίκηση: την έλλειψη αξιοκρατίας, σεβασμού της ιεραρχίας και αρχαιότητας και της τήρησης του ίδιου του Νόμου, την έλλειψη συντονισμού Διοίκησης και ΠΙ/ΚΕΜΕ (ανταγωνισμός χωρίς νόημα -ή «υπονόμευση»;) την «άλωση του ΚΕΜΕ» (ή και ΠΙ) από τα ΑΕΙ (και άλωση του ΣΕΠ;...) βλ. και πρακτικά της Βουλής, 1978-79, σχετικά, κ.λ.π., κ.λ.π.

* Ο Σπ. Η.Δ. είναι Σύμβουλος του Π.Ι. *Επικοινωνία*: Ναρκίσσου 26 154 52 Π. Ψυχικό. Τηλ. 8834050.

7. Γιατί δεν αξιοποιούνται *ΟΛΑ* τα διαθέσιμα κονδύλια από το ΚΠΣ II για τον ΣΕΠ, και τον «Ε.Π.» ευρύτερα;

8. Γιατί δεν αξιοποιείται το Πρόγραμμα LEONARDO;

9. Γιατί δεν αξιοποιείται το Πρόγραμμα Σακράτης;

10. Γιατί δεν αξιοποιούνται όλα τα άλλα συναφή με Κατάρτιση και ΣΕΠ Προγράμματα της Ε.Ε. -και όχι μόνο; Συνεπώς;

11. Γιατί δεν «επιστρατεύεται» η πείρα των τόσο κατάλληλων στελεχών του Προγράμματος ΜΟΠ/ΣΕΠ (1988-93 κ.λ.π.) για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, πανελλαδικώς, του Προγράμματος (βλ. και, πρωτοπόρο, συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, πρώτου αλλά και δεύτερου βαθμού);

12. Γιατί δεν υπάρχει η απαραίτητη διαφάνεια σε σχέση με τον ΣΕΠ στο Εκτελεστικό Όργανο της Παιδείας και η κατάλληλη αξιοποίηση της εμπειρίας των πραγματικά ειδικών; Γιατί δεν γίνεται σεβαστός ο Ν. 1566/85 σ' όλη του την έκταση;...

13. Γιατί δεν αξιοποιείται η συνεργασία ανθρώπων του Π.Ι με τα πανεπιστήμια εκείνα που έχουν αναπτύξει Β.Δ. για τον ΣΕΠ η/και την Παιδεία - Πληροφόρηση για την Παιδεία και τον ΣΕΠ, κ.λ.π. -και που λύνουν έτσι ουσιαστικά ένα μεγάλο μέρος του «Προβλήματος ΣΕΠ» στα σχολεία -και εκτός- και του όλου θέματος «Πληροφόρηση και Προσανατολισμός» των Νέων (για τα Επαγγέλματα, την Αγορά Εργασίας, την Παιδεία ευρύτερα κ.λ.π.);

14. Γιατί δεν αξιοποιείται το δίκτυο Κέντρων Πληροφόρησης (για την Παιδεία, ΣΕΠ, κ.λ.π.) που λειτουργεί αποτελεσματικά (φυσικό εκπαιδευτικό υλικό, αλλά και χρήση Η/Υ και Β.Δ.) σε μεγάλο αριθμό Δήμων και φορέων ευρύτερα της Αττικής, αλλά και της Χώρας; Ποιό πλέγμα παρασιώπησης και ποιά «συνομοσία της σιωπής» προσπαθεί να αποκρύψει την ύπαρξή του (βλ. δραστηριότητες σε: Αγ. Παρασκευή, Μαρούσι, Ψυχικό, Κυψέλη, Αθήνα, ΓΓΝΓ, Μελίσια, Αχαρνές, κ.λ.π.). Ο ΣΕΠ μπορεί να «λειτουργήσει» σωστά και *ΠΡΕΠΕΙ*. Άμεσα. Τώρα! Είτε μέσω του Αναπτυξιακού Μοντέλου είτε και αλλιώς...

15. Κ.λ.π., κ.λ.π., κ.λ.π.

ΠΡΟΤΟΤΥΠΟ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΥΜΒΟΛΕΥΤΙΚΗ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΟΜΙΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΟΛΟΓΙΑ



ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ (WORKSHOPS)*

*Τα εργαστήρια (work-shops) πραγματοποιήθηκαν την Κυριακή 26 Νοεμβρίου 1995 σε αίθουσες της ΧΕΝ, Αμερικής 11.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ (WORKSHOPS)

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

Πριν από την παρουσίαση των εργασιών στα εργαστήρια από τις συνεργάτες μας Π. Ατσαβέ, Α. Γαλανουδάκη-Ράπτη και Ι. Τέττερη, είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι οι βασικοί σκοποί της οργάνωσης των εργαστηρίων ήταν:

α) Η βιωματική άσκηση των συμμετεχόντων σε θέματα σημαντικά για την καθημερινή τους πρακτική, καθώς και η παρουσίαση της σπουδαιότητας του ρόλου της βιωματικής προσέγγισης στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό, αλλά και στη μάθηση γενικότερα.

β) Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, πράγμα που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες θα είχαν την ευκαιρία να δουν και να βιώσουν στην πράξη πράγματα σημαντικά που μόνο θεωρητικά είχαν αναφερθεί κατά την πρώτη μέρα του συνεδρίου, και μάλιστα πολύ περιληπτικά λόγω έλλειψης χρόνου. Αυτή η εμπειρία θα προωθούσε τη βαθύτερη κατανόηση της θεωρίας, αλλά επίσης θα έδινε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν τη δική τους *προσωπική θεωρία* πάνω σε σημαντικά ζητήματα και, μέσα από την εμπειρία του εργαστηρίου, θα τους βοηθούσε να προχωρήσουν σε μια πιο τεκμηριωμένη πλέον θεωρία (*grounded theory*)¹ που θα προκαλούσε (βραχυπρόθεσμα και/ή μακροπρόθεσμα) ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις και/ή βελτιώσεις² στην προηγούμενη προσωπική τους θεωρία που βέβαια αναπτύσσεται συνήθως υπό την επίδραση της «επίσημης θεωρίας»³.

Οι συμμετέχοντες, τόσο κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων όσο και κατά την τελική αξιολόγηση που ακολούθησε το διήμερο των δραστηριοτήτων, εκφράστηκαν για το θεωρητικό μέρος του συνεδρίου, αλλά και για τα εργαστήρια, με σχόλια πολύ θετικά μέχρι και ενθουσιώδη. Εκφράστηκε η άποψη ότι: α) οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να επαναληφθούν, και β) χρειάζεται να δίνεται περισσότερος χρόνος για εργαστήρια. Ως προς το δεύτερο σημείο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό ήταν και δική μας αρχική επιδίωξη. Ωστόσο, οι δραστηριότητες αυτές στοιχίζουν, ενώ η εταιρία δεν έχει την οικονομική δυνατότητα να τις καλύψει. Η έλλειψη οικονομικών πόρων της ΕΛΕΣΥΠ υποχρέωσε το Δ.Σ. και την Ο.Ε. να μπει στην κοπιαστική διαδικασία ανεύρεσης χορηγών, ενώ θεωρήθηκε ότι η αύξηση της χρηματικής συνεισφοράς των μελών για τα εργαστήρια θα δημιουργούσε οικονομικές δυσκολίες στα μέλη και

1. Για το θέμα αυτό βλ. Glaser and Strauss 1967, Kosmidou 1991.

2. Αυτή η βελτίωση στο θεωρητικό επίπεδο μπορεί αποτελεσματικότερα να οδηγήσει στη βελτίωση της πρακτικής, ενώ η πρακτική, λόγω της διαλεκτικής σχέσης θεωρίας και πρακτικής (Κοσμίδου 1989, Kosmidou 1991, Κοσμίδου και Μαργαρινός 1994), έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίζει τη θεωρία.

3. Για το θέμα αυτό βλ. και Κοσμίδου 1989, Kosmidou 1991.

ιδιαίτερα σ' εκείνους από τους συμμετέχοντες που είχαν ταξιδέψει από μακριά (δύο συμμετέχοντες μάλιστα είχαν έρθει από την Κύπρο ειδικά για το σκοπό αυτό) για να παρακολουθήσουν τις δραστηριότητες του συνεδρίου. Οι παραπάνω δυσκολίες δεν επέτρεπαν στην οργανωτική επιτροπή τη διάθεση περισσότερου χρόνου για εργαστήρια. Άλλωστε όλα τα θέματα ήταν πολύ σημαντικά και χρειάζονται πολύ μεγαλύτερη ενασχόληση από τους ενδιαφερόμενους για την απόκτηση βαθύτερης γνώσης και περαιτέρω εμπειρίας.

Πρόθεση πάντως του παρόντος Δ.Σ. είναι να επαναληφθούν και στο μέλλον οι δραστηριότητες αυτές με προσπάθεια για ανεύρεση μεγαλύτερων κονδυλίων και με αύξηση της συμμετοχής των μελών στα εργαστήρια. Το σημαντικό, ωστόσο, στοιχείο είναι ότι, παρά τον περιορισμένο χρόνο των εργαστηρίων (ένα δίωρο για το καθένα με συμμετοχή των μελών και στα τρία εργαστήρια), η εμπειρία από τη συμμετοχή σε αυτά θεωρήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες σημαντική, έδωσε περαιτέρω γνώση μέσα από τη συνειδητοποίηση που προωθήθηκε από τη βιωματική εμπειρία και σίγουρα δημιούργησε ερεθίσματα έτσι ώστε ο κάθε συμμετέχων να συνεχίσει την ενασχόλησή του με τα θέματα αυτά μέσα και από μια διαδικασία αυτομόρφωσης και αυτοανάπτυξης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Κοσμίδου, Χ. «Ενεργός Έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 48, σσ. 22-33, 1989.
- Kosmidou, C., *Successful Careers Teachers in Greece. Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph. D. Thesis 1991.
- Κοσμίδου, Χ. και Μαρμαρινός, Ι. «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 79, 1994.
- Glaser, B.G. and Strauss, A.L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company 1967.

Εργαστήριο 1

Θέμα: Βιωματική και Εκπαιδευτική προσέγγιση στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό

Εισηγητής/Διδάσκων: Jean - Luc Mure

Μετάφραση στα Ελληνικά - Συγγραφή Πρακτικών του Εργαστηρίου και συνεργασία κατά τη διεξαγωγή του: Παναγιώτα Ατσαβέ

Ο Jean-Luc Mure ήταν υπεύθυνος του εργαστηρίου το οποίο διοργάνωσε η ΕΛΕΣΥΠ στα πλαίσια του Διεθνούς Συνεδρίου και με θέμα τη Σύνδεση Θεωρίας και Πράξης στον Ε.Π. Το εργαστήριο έγινε στην Αγγλική γλώσσα και για τη διευκόλυνση όσων το παρακολούθησαν τη μετάφραση στα Ελληνικά έκανε η Παναγιώτα Ατσαβέ, φιλόλογος και σύμβουλος Ε.Π.

Στόχος: Αντικειμενικός σκοπός του εργαστηρίου ήταν να δώσει σε όσους το παρακολουθούσαν την ευκαιρία να βιώσουν μία ομαδική, αλλά και ατομική εμπειρία ώστε να αντιληφθούν ποια είναι τα μεθοδολογικά στάδια της βιωματικής και εκπαιδευτικής άποψης στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και πώς μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε σε παιδιά και ενήλικες. Ο Jean-Luc Mure υποστηρίζει ότι ο καλύτερος τρόπος να αντιληφθεί κάποιος τί είναι η «Βιωματική και Εκπαιδευτική προσέγγιση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό είναι να τη βιώσει ατομικά ή ομαδικά. Τότε μόνο θα γίνει αντιληπτό το νόημα και η θέση της μέσα σε μια θεωρητική και μεθοδολογική αναπτυξιακή διαδικασία.

Μεθόδευση: Ο Jean-Luc Mure ζήτησε αρχικά από τους παρευρισκόμενους να τον χαρακτηρίσουν ελεύθερα. Έγραψε στο δεξί μέρος του πίνακα τους χαρακτηρισμούς αυτούς και στο αριστερό μέρος του πίνακα ζήτησε από τους συμμετέχοντες και κατέγραψε τα αντίθετα των χαρακτηριστικών που του είχαν αποδοθεί (π.χ. ευχάριστος, δυσάρεστος, γελαστός, κατσούφης, αγέλαστος). Αυτό του έδωσε την ευκαιρία να εξηγήσει ότι ο άνθρωπος, από τη στιγμή που συνειδητοποιεί την εικόνα της μητέρας του, ταυτοχρόνως διαχωρίζει στη συνείδησή του και όλους αυτούς οι οποίοι δεν είναι η μητέρα του. Αργότερα, αντιλαμβανόμενος άλλες πιο αφηρημένες έννοιες, ταυτόχρονα συνειδητοποιεί και τις αντιθέσεις τους. Π.χ. συνειδητοποιώντας την έννοια της καλοσύνης αντιλαμβάνεται ταυτοχρόνως και την κακία ή ο,τιδήποτε στη συνείδησή του δεν είναι «καλοσύνη».

Στη συνέχεια όσοι παρακολουθούσαν το εργαστήριο έκαναν μία άσκηση που την ονόμασε «10 εμπειρίες». Εξήγησε κάθε ένα από τα 4 στάδια εμπειρίας της μεθόδου ADVP (Personal and Vocational Developmental Activation). Τα στάδια αυτά είναι: 1. Το στάδιο της Διερεύνησης. 2. Το στάδιο της αποκρυστάλλωσης. 3. Το στάδιο της εξειδίκευσης και 4ο το στάδιο της πραγμα-

τοποίησης. Ακολούθως ανέλυσε τις κύριες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις που τα άτομα αναπτύσσουν σε καθένα από τα στάδια αυτά. Π.χ. στο στάδιο της Διερεύνησης, όπου η σκέψη είναι αποκλίνουσα, το άτομο είναι ανοιχτό σε ερεθίσματα και ικανό να περιγράφει ανάλογα με την ευαισθησία του και να ερευνά ανάλογα με την περιέργειά του. Παρατήρησε ότι τα στάδια αυτά αναλογούν σε αυτά που περιγράφει ο Super ή ο Piaget.

Ύστερα αναφέρθηκε στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να ενεργοποιήσουμε τις ιδιότητες που αναπτύσσονται σε κάθε άτομο και να το ενθαρρύνουμε μέσω του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Τέλος, έκανε κάποιες προτάσεις ή και προγράμματα βασισμένα σ' αυτή τη μέθοδο. Ένα παράδειγμα είναι το πρόγραμμα που εφαρμόζεται πειραματικά σε γυμνάσια της Γαλλίας σε παιδιά από 11 έως 15 ετών. Έδειξε μάλιστα και τα βιβλία που χρησιμοποιούνται για το σκοπό αυτό.

Περιγραφή της Άσκησης: Ζητήθηκε από τους παρακολουθούντες να γράψουν στο αριστερό μέρος ενός χαρτιού 10 πράγματα τα οποία θα μπορούσε κάποιος άνθρωπος να επιθυμεί πολύ. Αυτά θα μπορούσαν να είναι από αφηρημένες έννοιες (π.χ. ευτυχία, επιτυχία) έως απόλυτα συγκεκριμένες π.χ. να ταξιδέψω το Παρίσι (καλό είναι, αν δοθεί η άσκηση να μη δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα σχετικά με το είδος των επιθυμιών).

ΕΠΙΘΥΜΙΕΣ	A	B	Γ	Σύνολο
α	1	3	1	5
β	5	2	2	9
γ	3	1	3	7
δ	2	4	4	10
ε	4	5	5	14

κ.τ.λ.

Στη στήλη Α ζητήθηκε να αξιολογήσουν οι γράφοντες τις επιθυμίες, με βάση την προσωπική τους άποψη, βαθμολογώντας με 1 αυτό που θα ήθελαν περισσότερο και με 10 αυτό που θα ήθελαν λιγότερο οι ίδιοι. Στη στήλη Β με τον ίδιο τρόπο βαθμολογούνται οι επιθυμίες, αλλά με κριτήριο τι θα ήθελαν οι ίδιοι όταν ήταν 15-18 ετών (μικρότεροι δηλαδή), στη στήλη Γ επαναλαμβάνεται το ίδιο με κριτήριο τι θα ήθελαν μετά από 10 χρόνια. Στην τέταρτη στήλη προστίθενται οριζοντίως οι αριθμοί. Οι επιθυμίες που συγκεντρώνουν το μικρότερο άθροισμα είναι αυτές που εντονότερα αισθάνεται αυτός που γράφει και αποτελούν γι' αυτόν όνειρο ζωής.

Εργαστήριο 2

Θέμα: Κριτική Ανάγνωση¹ και Οργάνωση της Πληροφορίας: Η Περίπτωση ενός Ευρωπαϊκού Προγράμματος

Εισηγητές/Διδάσκοντες:

- Χρυσ. Κοσμίδου - Hardy, Ειδική Επιστήμων Πανεπιστημίου Αθηνών Υπεύθυνη ΣΕΠ Ν. Αθηνών και Αντιπρόεδρος της ΕΛΕΣΥΠ.
- Iain Strath, Δ/ντής του Τομέα Χρηματοδότησης των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων του Κολλεγίου του Σέφιλντ

Μετάφραση Υλικού - Συγγραφή πρακτικών του εργαστηρίου: Αθ. Γαλανουδάκη-Ράπτη, Υπεύθυνη ΣΕΠ Ν. Αθηνών.

Συνοπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων του εργαστηρίου

Οι στόχοι και το περιεχόμενο του εργαστηρίου αυτού καθορίστηκαν από την κ. Χ. Κοσμίδου-Hardy και στη συνέχεια το υλικό στηρίξης ήταν προϊόν άμεσης συνεργασίας των δύο εισηγητών. Ο βασικός σκοπός του εργαστηρίου ήταν η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων σε μια άλλη διάσταση του στόχου της Πληροφόρησης του ΣΕΠ που είναι εκείνη της Κριτικής Κοινωνικής Ενημέρωσης. Τη διάσταση αυτή η Κοσμίδου-Hardy έχει αναπτύξει τα τελευταία χρόνια με στόχο την ανάπτυξη ενός κριτικού αναλυτικού προγράμματος (critical curriculum) στο ΣΕΠ μέσα από ερευνητικό πρόγραμμα συνεργατικής ενεργού έρευνας. Την έχει ήδη παρουσιάσει στη διδακτορική της διατριβή (Kosmidou, 1991), αλλά και σε προηγούμενο διεθνές συνέδριο της ΕΛΕΣΥΠ (Κοσμίδου-Hardy, 1993). Έννοια κλειδί για μια τέτοια ενημέρωση είναι η *κριτική ανάγνωση* ενός πληροφοριακού κειμένου. Συνδυάζοντας τη γνώση από την επιστημολογική περιοχή του Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με εκείνη από την περιοχή της μελέτης της επικοινωνίας γενικότερα και της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας ειδικότερα, η εισηγήτρια έχει ακολουθήσει μια διαφορετική προσέγγιση στο στόχο της Πληροφόρησης. Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΕΠ) είναι αναγκαίο να ακολουθούν μια κριτική προσέγγιση στη γνώση και στην πληροφορία και επιπλέον να συμμετέχουν ενεργά σε ευρωπαϊκά προγράμματα, ιδιαίτερα μάλιστα σε εκείνα που σχετίζονται άμεσα με τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση για κάτι τέτοιο είναι, πρώτον να πιστέψουν

1. Με το θέμα της κριτικής ανάγνωσης της πληροφορίας και ιδιαίτερα στο πλαίσιο των στόχου της Πληροφόρησης στο χώρο του ΣΕΠ, όπως θα δούμε και αμέσως παρακάτω, έχει ασχοληθεί σε ερευνητικό και θεωρητικό επίπεδο η Κοσμίδου - Hardy (βλ. Kosmidou 1991α, 1991β, Kosmidou-Hardy, 1990, Kosmidou-Hardy 1993, 1995, 1996).

στην ικανότητά τους για μια τέτοια ενεργό εμπλοκή σε ευρωπαϊκά προγράμματα και, δεύτερον, να αναπτύξουν οι ίδιοι δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης ενός σημαντικού πληροφοριακού κειμένου έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό με επιτυχία, εφόσον βέβαια το επιθυμούν. Γνωρίζοντας ότι ο κ. Iain Strath έχει πολύχρονη και πλούσια εμπειρία στο χώρο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, συνεργάστηκε μαζί του για την οργάνωση και πραγματοποίηση του εργαστηρίου αυτού. Παρακάτω αναφέρονται οι κυριότεροι στόχοι του εργαστηρίου:

- η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής ανάγνωσης και επεξεργασίας ενός συνόλου πληροφοριών, που ενδεχομένως ενδιαφέρουν τους ασχολούμενους με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και το ΣΕΠ φορείς, με τη χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων. Ως παράδειγμα επελέγη ένα πακέτο πληροφοριών που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά των επιδοτούμενων από την Ε.Ε. προγραμμάτων και κυρίως του Leonardo Da Vinci, επειδή το πρόγραμμα αυτό σχετίζεται άμεσα με το ΣΕΠ.

- η ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τις επίσημες πηγές πληροφόρησης, τα κριτήρια αξιολόγησης και τη γενικότερη φιλοσοφία που επικρατεί στην Ε.Ε., όσον αφορά τα επιδοτούμενα Ευρωπαϊκά Προγράμματα και κυρίως το LEONARDO DA VINCI.

- η ανάδειξη, μέσα από ένα παράδειγμα, της σημασίας του αναπτυξιακού μοντέλου του ΣΕΠ, το οποίο ανέπτυξε και παρουσίασε αναλυτικά στην εισήγησή της η Χ. Κοσμίδου-Hardy και υποστηρίζεται από τη γενικότερη φιλοσοφία που κυριαρχεί διεθνώς στο πλαίσιο της Ε.Ε., αν και δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς σε θεωρητικό επίπεδο

- η διευκόλυνση των ενδιαφερόμενων μελών του εργαστηρίου ώστε να κατανοήσουν καλύτερα και να εξοικειωθούν περισσότερο με τη διαδικασία οργάνωσης, σύνταξης και υποβολής προτάσεων για έγκριση επιδοτούμενων από την Ε.Ε. προγραμμάτων, έτσι ώστε να ενεργοποιηθούν και τα ίδια και να επιδιώξουν τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα. Το αντικείμενο των εργασιών θα μπορούσε να χωριστεί σε τρία μέρη:

1ον. Καταρχήν έγινε από τους εισηγητές μία σύντομη εισαγωγή, που αφορούσε στη σημασία της πρόσβασης όλων των ενδιαφερόμενων φορέων στην πληροφόρηση σχετικά με τα επιδοτούμενα από την Ε.Ε. προγράμματα και, επί τη ευκαιρία, εκδόθηκαν τα στοιχεία ορισμένων επίσημων πηγών που παρέχουν πληροφορίες για τα προγράμματα αυτά. Στο σημείο αυτό η κ. Κοσμίδου-Hardy αναφέρθηκε ιδιαίτερα στο πρόβλημα της πρόσβασης στις πηγές πληροφόρησης και υποστήριξε ότι απαιτείται ενεργός αναζήτηση των πηγών αυτών καθώς και διεκδίκηση του δικαιώματος στην πληροφόρηση με αυτοπεποίθηση και επιμονή.

Κατόπιν ο κ. Strath ανέφερε τα βασικότερα επίσημα κείμενα, τόσο σε επίπεδο Ε.Ε., όσο και σε εθνικό επίπεδο, όπου μπορεί κανείς να βρει όλη τη σχετική νομοθεσία, τις διάφορες απόψεις, τις τάσεις και κοινές θέσεις, τις προτάσεις και αποφάσεις των κεντρικών οργάνων της Ε.Ε. σχετικά με τα εκάστοτε επιδοτούμενα προγράμματα. Ανέφερε επίσης τα έντυπα που σε κά-

θε περίπτωση κυκλοφορούν και βρίσκονται στη διάθεση του κοινού με τη μορφή πρόσκλησης για εκδήλωση ενδιαφέροντος, βιβλίου οδηγιών για τη συμπλήρωση της πρότασης κ.ά. Στο σημείο αυτό η κ. Κοσμίδου-Hardy αναφέρθηκε στους αρμόδιους για τη διάδοση των πληροφοριών αυτών φορείς στη χώρας μας, στους οποίους θα μπορούσαν να αποταθούν οι ενδιαφερόμενοι, προκειμένου να προμηθευτούν εγκαίρως τα εν λόγω κείμενα των κυριότερων προγραμμάτων που βρίσκονται σε ισχύ το τελευταίο διάστημα και εξήγησε τι είδους δεξιότητες χρειάζεται να αναπτύξει κανείς για την αποτελεσματικότερη διεκδίκηση του δικαιώματος της πρόσβασης σ' αυτού του είδους τη συνεχώς μεταβαλλόμενη και, συχνά, δυσπρόσιτη πληροφόρηση.

2ον. Επειδή όμως, όπως υποστήριξαν και οι δύο εισηγητές, η πρόσβαση δεν είναι πάντα αρκετή για να έχει κανείς τα επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά χρειάζονται και άλλες προϋποθέσεις όπως η γνώση της εκάστοτε φιλοσοφίας των προγραμμάτων, η κατανόηση του τρόπου που σκέπτονται οι αξιολογητές των προτάσεων, «τα μυστικά» της καλύτερης διατύπωσης και πειστικής παρουσίασης της χρησιμοποίησης του προτεινόμενου για επιδότηση project κτλ., ο κ. Strath αναφέρθηκε ενδεικτικά σε μερικούς από τους στόχους του προγράμματος Leonardo, ώστε να βοηθηθούν οι παριστάμενοι να πάρουν κάποιες ιδέες που μπορούν να τις θέσουν σε πράξη στα πλαίσια της δικής τους επαγγελματικής θέσης και των δυνατοτήτων ανάπτυξης συνεργασιών με άλλους φορείς. (Βλ. σχετικά στο παράρτημα που ακολουθεί, το μεταφρασμένο κείμενο Α', με τον τίτλο «Κοινό πλαίσιο στόχων»). Μερικοί από τους στόχους αναλύθηκαν ενδεικτικά, ώστε να γίνει κατανοητή η φιλοσοφία και η σημασία καθενός από αυτούς για το είδος της ανάπτυξης που επιδιώκουν τα προγράμματα τόσο σε τοπικό, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Στο σημείο αυτό η κ. Κοσμίδου-Hardy έκανε ένα συσχετισμό με τους στόχους του αναπτυξιακού μοντέλου του ΣΕΠ, που ανέπτυξε και παρουσίασε ώστε να φανεί ότι οι σύγχρονες τάσεις που επικρατούν διεθνώς σε διεπιστημονικό επίπεδο υποστηρίζουν τη φιλοσοφία του αναπτυξιακού αυτού μοντέλου του ΣΕΠ που παρουσίασε.

Κατόπιν, ο Βρετανός εισηγητής ξεχώρισε ορισμένα επιθυμητά χαρακτηριστικά μιας καλής πρότασης για πραγματοποίηση επιδοτούμενου project, τα οποία ανέλυσε κατά τρόπο γλαφυρό και παραστατικό, χρησιμοποιώντας π.χ. το μεταφορικό παράδειγμα ενός παιδιού που θέλει να πείσει τη μητέρα του να του δώσει καραμέλες και της μητέρας, που σκέφτεται τους όρους που θα θέσει για να δώσει τις καρεμέλες στο παιδί, έτσι ώστε αυτό να αποβεί προς όφελός του, συμβολίζοντας με αυτό τον τρόπο τη μαμά - Ευρώπη και τα παιδιά της, τα κράτη μέλη, δηλαδή, που θέλουν να της αποσπάσουν χρήματα, ενώ συγχρόνως πραγματοποιούν και ένα χρήσιμο έργο κάτω από ορισμένους όρους. (Οι σημαντικοί αυτοί όροι αναφέρονται εντελώς επιγραμματικά, στο κείμενο Β' του παραρτήματος με τίτλο «Έννοιες / Στοιχεία / Λέξεις - Κλειδιά»).

Μετά το τέλος της συζήτησης που αφορούσε στα παραπάνω θέματα, ακολούθησε διάλειμμα.

3ον. Στη συνέχεια, οι εισηγητές κ. Strath και κ. Κοσμίδου-Hardy μοίρασαν ένα φύλλο με συνοπτικές περιγραφές τεσσάρων παραδειγμάτων από projects που πραγματοποιήθηκαν στη Βρετανία στο πλαίσιο του προγράμματος Horizon, ώστε να γίνει μία πρώτη κριτική ανάγνωση των συγκεκριμένων περιπτώσεων και να κατανοήσουν τα συμμετέχοντα μέλη του εργαστηρίου μερικά από τα χαρακτηριστικά που κάνουν τις εφαρμογές αυτές να φαίνονται – και να είναι – *χρήσιμες, πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες*. Στο πρόγραμμα προβλεπόταν η επεξεργασία αυτών των κειμένων να γίνει με τη μορφή άσκησης και συζήτησης. Επειδή όμως ο χρόνος δεν επαρκούσε για τις επόμενες δραστηριότητες, έγινε απλώς μία κατιδίαν ανάγνωση των περιπτώσεων (βλ. σχετικά το κείμενο Δ' με τίτλο «Μελέτες Περιπτώσεων από το Πρόγραμμα Horizon»).

Μετά από σύντομη ανταλλαγή απόψεων, καθώς και τις απαραίτητες διευκρινίσεις και απαντήσεις σε απορίες, ακολούθησε το τελευταίο μέρος αυτής της άσκησης, που απαιτούσε από μέρους των συμμετεχόντων τη διαδραμάτιση μιας μίμησης κατάστασης, με στόχο:

- την επιστράτευση των προσπαθειών τους, ώστε να μεταφέρουν ορισμένες *χρήσιμες γνώσεις που αποκόμισαν στο δικό τους χώρο και να επιχειρήσουν να τις θέσουν σε πράξη*.

- την *ανάπτυξη δεξιοτήτων συστηματικής στοχοθεσίας κατά το σχεδιασμό ενός project στο πλαίσιο της εργασίας τους ή της υλοποίησης ενός ευρωπαϊκού προγράμματος*.

- τη *δημιουργία ενός καταγισμού ιδεών στο πλαίσιο της δυναμικής που αναπτύσσεται στις ομάδες εργασίας και την παροχή ευκαιρίας για ανάπτυξη συνεργατικών διεξοχών κατά τρόπο βιωματικό*.

Η άσκηση έγινε ως εξής: Καταρχήν μοιράστηκε σε όλους τους συμμετέχοντες μία σελίδα από το μεταφρασμένο κείμενο της επίσημης «Πρόσκλησης Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος για Υποβολή Προτάσεων στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Leonardo, ώστε να πάρουν μια πρώτη ιδέα σχετικά με τους επιθυμητούς στόχους και τις προτεραιότητες που προωθεί μία από τις δέσμες του εν λόγω προγράμματος. (βλ. σχετικά κείμενο Ε', με τον ομώνυμο τίτλο). Για να κατανοήσουν μάλιστα τον τρόπο, με τον οποίο διατυπώνονται με συνομία και σαφήνεια οι αντικειμενικοί στόχοι ενός προγράμματος, τους ζητήθηκε να ρίξουν μια ματιά και σε ένα άλλο σύντομο κείμενο, παρμένο από μια πραγματική, εγκεκριμένη πρόταση, όπου αναγράφονται ο γενικός και οι επί μέρους στόχοι του. (βλ. σχετικά το μεταφρασμένο Κείμενο ΣΤ').

Ζητήθηκε κατόπιν από τα μέλη του εργαστηρίου να σχηματίσουν ομάδες, υποθέτοντας ότι οι ομάδες αυτές έχουν συγκροτηθεί για να εργαστούν πάνω στο θέμα της υποβολής πρότασης για πραγματοποίηση ενός project στο πλαίσιο του Leonardo (μίμηση κατάστασης), και συγκεκριμένα να φέρουν σε πέρας το εξής έργο: α) να *σκεφθούν ιδέες σχετικά με ανάγκες ΣΕΠ, Συμβουλευτικής, επαγγελματικής κατάρτισης, ψυχοκοινωνικής διευκόλυνσης κτλ., που υπάρχουν στο χώρο της εργασίας τους ή σε διάφορους άλλους χώρους και πληθυσμούς που έχουν υπόψη*, β) να *σκεφτεί ο καθένας τρόπους, με τους οποίους ο πληθυσμός αυτός θα μπορούσε να βοηθηθεί μέσα από ένα πρόγραμμα στα*

πλαίσια του Leonardo Da Vinci (σύμφωνα με το σκεπτικό και τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω) αναφέροντας, ενδεχομένως, κάποιους εταίρους για συνεργασία, τους οποίους είχαν υπόψη τους γ) να διαπραγματευτούν πολύ σύντομα μεταξύ τους, και να συμφωνήσουν για το ποια είναι η πιο πρόσφορη ιδέα με τις περισσότερες πιθανότητες έγκρισης, σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στο προηγούμενο μέρος του εργαστηρίου, και δ) να διατυπώσουν το γενικό σκοπό του προτεινόμενου project και, κυρίως, ορισμένους αντικειμενικούς στόχους με τη μορφή όχι γενικών και αδύστων ευχολογίων, αλλά κατά τρόπο συγκεκριμένο έτσι, ώστε αυτοί να συνδέονται άμεσα με τα επιδιωκόμενα ευεργετικά αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος. Για να κατανοήσουν τα μέλη των ομάδων το τελευταίο αυτό έργο, η κ. Κοσμιδου-Hardy ανέφερε παραδείγματα πολύ γενικών σκοπών (ακόμη και γενικόλογων ορισμένες φορές) από τη μια πλευρά και πιο συγκεκριμένων και ξεκάθαρων αντικειμενικών στόχων, με συγκεκριμένη μορφή, από την άλλη, και έτσι αποκαταστάθηκαν ορισμένες παρανοήσεις που είχαν παρατηρηθεί στο σημείο αυτό.

Οι εισηγητές και η κ. Ράπη του εντάχθηκαν σε ορισμένες ομάδες, όπου έκριναν ότι μπορούσαν να βοηθήσουν στην όλη διαδικασία και έτσι είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν ορισμένα ενδιαφέροντα φαινόμενα, αλλά και προβλήματα που παρουσιάστηκαν, καθώς οι ομάδες προσπαθούσαν να φέρουν σε πέρας το έργο που τους ζητήθηκε και μάλιστα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα. Κατόπιν κάθε ομάδα παρουσίασε το έργο της.

Στο τέλος έγινε συζήτηση (όσο ο χρόνος επέτρεπε κάθε φορά) σχετικά με τις εντυπώσεις των μελών των ομάδων, ορισμένα προβλήματα που αντιμετώπισαν κτλ. και οι εισηγητές προσπάθησαν να ενισχύσουν ηθικά όλες τις ομάδες, έτσι ώστε με δυναμισμό, φαντασία, αυτοπεποίθηση και συστηματική προσπάθεια να αντιληφθούν και — ενδεχομένως — να διεκδικήσουν το δικαίωμά τους στην πληροφόρηση, τη δημιουργική δράση, καθώς και τις ποικίλες αμοιβές που προέρχονται από αυτήν. Όπως ορισμένα μέλη ανέφεραν, αυτό εξάλλου ήταν και ένα από τα σημαντικότερα οφέλη από την εμπειρία του συγκεκριμένου εργαστηρίου, το ότι δηλαδή θα έφευγαν από αυτό με περισσότερη αυτοπεποίθηση και διάθεση να επιδιώξουν πράγματα, τα οποία προηγουμένως εθεωρούσαν άγνωστα, δυσπρόσιτα ή αδύνατα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Kosmidou-Hardy, C. «Careers Education and Guidance in Greece: A critical approach» *International Review of Education*, 36: No 4. σ. 345-359, 1990.
- Kosmidou, C. «Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance» Southampton University: Ph.D. Thesis 1991α.
- Kosmidou, C. «L' Orientation Scolaire et Professionnelle en Grèce». *L' Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, No 4. pp 377-393, 1991β.
- Κοσμιδου-Hardy, Χ., «Οι στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως βάση για

ένα αναπτυξιακό μοντέλο στο ΣΕΠ και τη Συμβουλευτική, στο σύγχρονο πολιτισμικό πλαίσιο. «Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού. Αθήνα: Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, σσ 84-110, 1993 .

Κοσμίδου-Hardy, Χ. «Κριτική ανάγνωση των σεξιστικών επαγγελματικών στερεοτύπων: Έμφαση στο ηλεκτρονικό κείμενο». Αθήνα: Υπ. Προεδρίας της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, σσ 281-301, 1995 .

Κοσμίδου-Hardy, Χ. «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και Πληροφόρησης: Από την παθητική πληροφόρηση στην κριτική ανάγνωση της πληροφορίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 36-37 σσ 56-71, 1996.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Μεταφρασμένο υλικό

(Κείμενο Α')

ΚΟΙΝΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΤΟΧΩΝ

α) Βελτίωση της ποιότητας και της ικανότητας για καινοτομίες των συστημάτων κατάρτισης και των σχεδιασμών τους τους στα Κράτη - Μέλη της ΕΕ.

β) Προώθηση της Ευρωπαϊκής διάστασης στην επαγγελματική κατάρτιση και την επαγγελματική συμβουλευτική.

γ) Προώθηση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της ενθάρρυνσης της συνεχούς προσαρμογής των δεξιοτήτων, ώστε να επιτευχθεί κατά το δυνατόν η ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων ή/και των επιχειρήσεών τους, η μείωση της ανεργίας και η διευκόλυνση της προσωπικής ανάπτυξης.

δ) Παροχή σε όλα τα νεαρά άτομα της Κοινότητας, που το επιθυμούν, της δυνατότητας να πάρουν 1-2 χρόνων αρχική επαγγελματική κατάρτιση μετά την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, η οποία θα οδηγεί στην απόκτηση ενός τίτλου επαγγελματικής κατάρτισης αναγνωρισμένου από τις αρμόδιες αρχές των χωρών - μελών στις οποίες αυτός έχει αποκτηθεί.

ε) Ενθάρρυνση της λήψης συγκεκριμένων μέτρων για την επαγγελματική κατάρτιση ενηλίκων που στερούνται κάποιων προσόντων επαγγελματικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα, εκείνων που δεν έχουν αρκετή εκπαίδευση γενικότερα.

στ) Ανάπτυξη του κύρους και της ελκυστικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και προσπάθεια ώστε τα προσόντα και τα πτυχία της επαγγελματικής εκπαίδευσης να χαίρουν ίσης εκτίμησης με εκείνη των ακαδημαϊκών διπλωμάτων.

ζ) Προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης των νέων και της προετοιμασίας τους για τη ζωή του ενήλικου και του εργαζόμενου, λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις της κοινωνίας καθώς και τις τεχνολογικές αλλαγές.

η) Ενθάρρυνση λήψης συγκεκριμένων μέτρων για τα κοινωνικώς μη ευνοημένα νεαρά άτομα, τα οποία δεν έχουν αξιόλογη κατάρτιση και, κυρίως, εκείνα που εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να έχουν κάποια ικανοποιητική κατάρτιση.

θ) Προώθηση της ισότητας πρόσβασης στην αρχική και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση των ατόμων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση εξαιτίας της επίδρασης κοινωνικοοικονομικών, γεωγραφικών ή εθνικών παραγόντων ή λόγω φυσικής ή πνευματικής αναπηρίας. Ιδιαίτερη προσοχή είναι ανάγκη να δοθεί σε άτομα που, για κάποιους σοβαρούς λόγους, διατρέχουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού.

ι) Υποστήριξη της επαγγελματικής κατάρτισης κατά τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι εργαζόμενοι στην Κοινότητα να έχουν πρόσβαση στη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, χωρίς καμμία διάκριση.

ια) Προώθηση της ισότητας ευκαιριών, όσον αφορά τους άνδρες και τις γυναίκες, για επαγγελματική κατάρτιση και για την αποτελεσματική τους συμμετοχή σε αυτήν, με ιδιαίτερη προσπάθεια για το άνοιγμα των οριζόντων τους σε νέες περιοχές εργασίας και την ενθάρρυνσή τους να γυρίσουν στην εργασία μετά από κάποιο «διάλειμμα» στη σταδιοδρομία τους.

ιβ) Προώθηση της ισότητας ευκαιριών, όσον αφορά τους μετανάστες εργαζόμενους και τα παιδιά τους, καθώς και τους ανάπηρους, για επαγγελματική κατάρτιση και αποτελεσματική συμμετοχή σε αυτήν.

ιγ) Προώθηση συνεργασιών για τον εντοπισμό των αναγκών για δεξιότητες και προγράμματα κατάρτισης.

ιδ) Ενθάρρυνση της απόκτησης και της διαφάνειας των προσόντων και της κατανόησης των δεξιοτήτων - κλειδιών που έχουν σχέση με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη λειτουργία της εσωτερικής αγοράς (π.χ. ελεύθερη διακίνηση αγαθών, υπηρεσιών, προσώπων και κεφαλαίου) καθώς και με την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

ιε) Προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης υπό το φως της τεχνολογικής έρευνας και ανάπτυξης προγραμμάτων, ιδιαίτερα μέσω της συνεργασίας ανάμεσα στα πανεπιστήμια και τις επιχειρήσεις στον τομέα της κατάρτισης στις τεχνολογίες, τις εφαρμογές τους και τη μεταφορά τους σε νέες περιοχές.

ιστ) Υποστήριξη δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων ως μέρος των μέτρων για την επαγγελματική κατάρτιση.

ιζ) Προώθηση της ανάπτυξης των υπηρεσιών και της υποδομής του επαγγελματικού προσανατολισμού και της συμβουλευτικής έχοντας υπόψη την ανάγκη να δοθεί σε κάθε άτομο η ευκαιρία να μπορεί να έχει δια βίου επαγγελματική συμβουλευτική υψηλής ποιότητας.

ιη) Προώθηση της ανάπτυξης της ολοκλήρωσης της αυτοκατάρτισης στο χώρο εργασίας και με την εξαποστάσεως μάθηση και κατάρτιση, ιδιαίτερα τη διευκόλυνση της πρόσβασης στη συνεχιζόμενη επ/κή κατάρτιση.

ιθ) Ενθάρρυνση της ανάπτυξης και ολοκλήρωσης δεξιοτήτων - κλειδιών στο πλαίσιο της επ/κής κατάρτισης με στόχο την προώθηση της απόκτησης

ευέλικτων προσόντων και προσωπικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κινητικότητα των εργαζομένων και τις ανάγκες των επιχειρήσεων.

(Κείμενο Β')

ΕΝΝΟΙΕΣ / ΣΤΟΙΧΕΙΑ / ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

- Συνεργασίες (γενικά)
- Διεθνικότητα / Διακρατικές συνεργασίες
- Καινοτομία
- Συνέργεια και Συμπληρωματικότητα
- Πολλαπλασιασμός Αποτελεσμάτων
 - Κατάρτιση Προσωπικού
 - Διάδοση
 - Δικτυώσεις (Συνεργασίας)
 - Μεταφορά της Ειδικής γνώσης
- Έλεγχος - Παρακολούθηση με τη χρήση έξυπνων (SMART) εργαλείων
 - Συγκεκριμένα
 - Μετρήσιμα
 - Εφικτά
 - Ρεαλιστικά
 - Χρονικά Οργανωμένα
- Αξιολόγηση με την προσέγγιση I P O (Impact - Process - Outcome)
 - Επίδραση
 - Διαδικασίες
 - Αποτελέσματα

(Κείμενο Γ')

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- Σκοποί και Στόχοι
- Απόδειξη της Αναγκαιότητας
- Μεθοδολογία: καταλληλότητα των μεθοδεύσεων / εναλλακτικές εφαρμογές
- Βιωσιμότητα του Project
- Βιωσιμότητα της Οργάνωσης
- Κόστος - Όφελος
- Ρεαλιστικό Κόστος (προϋπολογισμός δαπανών)
- Διάρκεια / Πολλαπλασιασμός των Αποτελεσμάτων
- Ποιότητα των Αποτελεσμάτων
- Διαχείριση του Προγράμματος
 - Επίσης:
 - Στοιχεία της χρηματοδότησης
 - Θεμελίωση του project

- Άλλες Προτοβουλίες
- Ανταγωνιστικότητα του Προγράμματος

(Κείμενο Δ')

Μελέτες Περιπτώσεων από το Πρόγραμμα OPIZON (HORIZON)

Υπήρξαν πολλά προγράμματα (projects), τα οποία αξιοποίησαν υπάρχουσες υπηρεσίες ή άλλα προγράμματα και έκαναν σημαντικές μετατροπές έτσι ώστε να γίνουν προσιτές σε περισσότερες κατηγορίες ατόμων ή ομάδων. Τα παρακάτω προγράμματα είναι παραδείγματα καλής πρακτικής στον τομέα αυτό.

Περίπτωση Α'

Κέντρο Αλληλοδιαδραστικής Τεχνολογίας της Σκωτίας (Scottish Interactive Tech Centre) - Σημεία του Μέλλοντος

Το πρόγραμμα SITC HORIZON άνοιξε δρόμους πρόσβασης σε υπάρχουσες πηγές υλικού επαγγελματικής κατάρτισης για άτομα κωφά ή με διάφορα προβλήματα ακοής. Χρησιμοποίησε τεχνικές για πολυ-μέσα, έτσι ώστε να «φέρει στα μέτρα» των κωφών ατόμων και να κάνει προσιτές σ' αυτούς ορισμένες πηγές και υλικό κατάρτισης που προοριζόνταν για το ευρύ κοινό (και ήταν διαθέσιμες και στο εμπόριο), οι οποίες όμως δεν ήταν διαθέσιμες προηγουμένως για τους κωφούς.

Τα κωφά άτομα χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους με τους οποίους δέχονται πληροφορίες. Μερικές φορές διαβάζουν τα χείλη, άλλες φορές χρησιμοποιούν σήματα (νοήματα) κι άλλες διαβάζουν (Αγγλικά) σε διάφορα επίπεδα ικανότητας. Πολλά άτομα με σοβαρά προβλήματα ακοής αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση υψηλού επιπέδου, που οφείλονται κυρίως στην ίδια τους την ειδική αδυναμία, στον τρόπο με τον οποίο διδάχθηκαν τη γλώσσα στο σχολείο ή και στο ότι η γλώσσα αυτή (τα Αγγλικά δηλαδή) δεν είναι η μητρική τους.

Το SITC χρησιμοποίησε υλικό με τη βοήθεια πολυ-μέσων, με το οποίο δινόταν η ευκαιρία στα κωφά άτομα να δουν με τα μάτια τους 3-4 επίπεδα οπτικών πληροφοριών μέσα από μία μόνο εικόνα. Αυτό σήμαινε ότι οποιοδήποτε και αν ήταν το πρόβλημα ακοής του χρήστη ή η πρώτη του γλώσσα (είτε αυτή ήταν γλώσσα σημάτων, είτε το διάβασμα των χειλιών στα Αγγλικά ή ένας συνδυασμός όλων αυτών), όλα τα άτομα αντιλαμβάνονταν μια εικόνα που τους έδινε τη δυνατότητα να κάνουν χρήση του υλικού κατάρτισης.

Ερώτηση: Γιατί ήταν καλή αυτή η πρακτική του προγράμματος;

Περίπτωση Β'

Το πρόγραμμα Tech-TAP του Κολλεγίου Jewell and Esk Valley

Το πρόγραμμα αυτό επικεντρώθηκε κυρίως στην υποβοήθηση των ατόμων

με προβλήματα όρασης να έχουν πρόσβαση και να χρησιμοποιούν για τη μάθησή τους τη νέα τεχνολογία.

Το Κολλέγιο ανέλαβε αυτό το πρόγραμμα γιατί η έρευνα είχε δείξει ότι οι μαθησιασκές ανάγκες των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι μοναδικές και ότι ο εξοπλισμός και οι διευκολύνσεις που χρειάζονται είναι πολύ δαπανηρές.

Οι σπουδαστές με προβλήματα όρασης αντιμετωπίζουν αληθινό πρόβλημα πρόσβασης στους συμβατικούς (προσιτούς για τα άτομα με κανονική όραση) κύκλους σπουδών επαγγελματικής κατάρτισης. Συχνά χρειάζεται να ταξιδέψουν σε μεγάλες αποστάσεις μόνο και μόνο για να αρχίσουν ένα πρόγραμμα κατάρτισης. Αλλά και οι ανάγκες υποστήριξής τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους είναι πολύ διαφορετικές.

Το πρόγραμμα Tech - TAP ανέπτυξε σε επίπεδο Κολλεγίου ένα Κέντρο Μαθησιακού Υλικού. Στόχος του ήταν να προσφέρει στα άτομα με προβλήματα όρασης μια ποικιλία υπηρεσιών, διευκολύνσεων και στήριξης, που τους είναι εντελώς αναγκαία, ώστε να πάρουν μέρος σε κανονική επαγγελματική κατάρτιση που πραγματοποιείται σε κοινή γι' αυτούς απόσταση.

Το Tech - TAP μπορεί ακόμα να μετατρέψει το μαθησιακό υλικό της κατάρτισης σε κατάλληλη για τους τυφλούς μορφή, όπως π.χ. σε κασέτες Braille, σε ειδικούς δίσκους και ανάγλυφα διαγράμματα. Είναι επίσης διαθέσιμος μέσα από το πρόγραμμα και ο κατάλληλος εξοπλισμός, όπως είναι π.χ. οι φορητοί υπολογιστές που μπορούν να τους παίρνουν οι σπουδαστές στην τάξη. Το πρόγραμμα κέρδισε δύο εξέχουσες διακρίσεις στη Σκωτία, τα βραβεία BEA-CON και SCOTVEC.

Ερώτηση: Γιατί η πρακτική αυτή είναι καλή;

Περίπτωση Γ'

Κολλέγιο Ανώτερης Εκπαίδευσης του Bournville

Το Κολλέγιο του Bournville είναι ένα ίδρυμα γνωστό για την προσφορά ορισμένων τύπων επαγγελματικής κατάρτισης σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Διαθέτει εντός του Κολλεγίου Κέντρο υποστήριξης από ειδικούς επιστήμονες το οποίο είναι σε θέση να προσφέρει κάθε είδους διδακτικό υλικό που είναι αναγκαίο για τη στήριξη του φοιτητή σε ένα κύκλο σπουδών. Το εν λόγω πρόγραμμα ανέπτυξε παραπέρα τη δουλειά αυτού του Κέντρου Στήριξης, ώστε να μπορεί να εφοδιάζει και μια άλλη κοινωνικά μη ευνοημένη ομάδα — αυτή των μεταναστών της περιοχής — με το ποικίλο ειδικό υλικό και τους πόρους που έχει ιδιαίτερη ανάγκη. Έτσι δόθηκε στο Κολλέγιο η δυνατότητα να βοηθήσει τους μετανάστες της περιοχής να κατανοήσουν καλύτερα το Βρετανικό περιβάλλον που έχει σχέση με τη σταδιοδρομία και την επαγγελματική κατάρτιση.

Αυτό το πρόγραμμα διευκόλυνε στην επαγγελματική τους ένταξη τους μετανάστες μιας σχετικά πολυπληθούς κοινότητας με την αντιστοίχιση και το ταίριασμα των δικών τους εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσόντων, με τους αντίστοιχους τίτλους και τα επαγγελματικά προσόντα της Βρετανίας, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία για την «Αξιολόγηση Προηγούμενων Γνώσε-

ων» και «το Σύστημα Μορίων και Μεταφοράς Σπουδών». Τους στήριξε επίσης βοηθώντας τους να αποκτήσουν πρόσβαση στις ευκαιρίες για την Ανώτερη ή την Ανώτατη Εκπαίδευση, αλλά και με το να τους διευκολύνει να τοποθετηθούν σε θέσεις εργασίας αμέσως μετά τη διαδικασία ισοτιμιών και αντιστοίχισης που αναφέρθηκε παραπάνω. Αυτή η συγκεκριμένη πλευρά, δηλαδή της διευκόλυνσης των σπουδαστών για εύρεση εργασίας, βοήθησε επιπλέον τους εργοδότες να διαπιστώσουν τα οφέλη που οι μετανάστες θα μπορούσαν να προσφέρουν σ' αυτούς και τις επιχειρήσεις τους, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα πολλοί σπουδαστές να βρουν εργασία πλήρους απασχόλησης.

Ερώτηση: Γιατί η πρακτική αυτή ήταν καλή;

Περίπτωση Δ'
«Το αναψυκτήριο-κοινότητα»

Το project αυτό στα πλαίσια του HORIZON ανέπτυξε ένα πρόγραμμα κατάρτισης προσωπικού και ένα καλό υλικό κατάρτισης και πρακτικής, το οποίο συνδέθηκε με το Ευρωπαϊκό Δίκτυο OEIL, για να δοθεί η δυνατότητα σε οργανισμούς της χώρας να αποκτήσουν πόρους και υλικό που θα τους καθιστούσε ικανούς να ανοίξουν ειδικά Αναψυκτήρια και να τα λειτουργήσουν με κατάλληλο τρόπο που προάγει την ανάπτυξη της τοπικής κοινότητας. Το πακέτο περιελάμβανε ποικιλία στοιχείων που θα βοηθούσαν ορισμένους οργανισμούς να κατανοήσουν και να αναπτύξουν ένα πρότυπο κύλικιο και χώρο αναψυχής, που θα αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της κοινότητας, μαζί με την προσφορά στις τοπικές κοινότητες ολοκληρωμένων προγραμμάτων στέγασης, διαμονής και επαγγελματικής Συμβουλευτικής για νεαρούς άστεγους.

Το πακέτο περιελάμβανε επίσης επαγγελματική κατάρτιση, επαγγελματική και ψυχολογική Συμβουλευτική, βοήθεια στην προσπάθεια για αναζήτηση εργασίας, ένα ευρύ φάσμα διασκέδασης και πολιτιστικών υπηρεσιών, όλα αυτά συνδεδεμένα μεταξύ τους κατά τρόπο φυσικό με τη μορφή διαμονής σε κοινότητα. Το πρότυπο αυτό Αναψυκτήριο πρωτοεμφανίστηκε στη Γαλλία, απευθύνεται στα άνεργα και κοινωνικά υστερημένα νεαρά άτομα ηλικίας 16-25 χρόνων. Κατόρθωσε να σπάσει το φαύλο κύκλο του τύπου «έλλειψη στέγης - έλλειψη δουλειάς», μέσα στον οποίο είναι δυνατόν να βρουν εγκλωβισμένο τον εαυτό τους τα νεαρά άτομα.

Ερώτηση: Γιατί ήταν αυτή μια καλή πρακτική;

(Κείμενο Ε')

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΓΙΑ ΥΠΟΒΟΛΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΣΤΟ LEONARDO

5. Αντικειμενικοί στόχοι και προτεραιότητες

Η απόφαση LEONARDO προβλέπει την καθιέρωση προτεραιοτήτων και τη διαμόρφωση ενός ετήσιου προγράμματος εργασίας για τα Κοινωνικά Μέ-

τρα. Κατόπιν συνεννόησης με την Επιτροπή του LEONARDO, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Comission) έθεσε τις παρακάτω προτεραιότητες για το 1995 για τα Κοινωνικά Μέτρα της Δέσμης I 1.1.

Οι προτεραιότητες αυτές λαμβάνουν υπόψη τα θέματα της παραγράφου 1.2 του Παραρτήματος της Απόφασης του Συμβουλίου, καθώς και τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, που συνεδρίασε το Δεκέμβριο του 1994 στο Essen, τα οποία έχουν σχέση με το θέμα της επαγγελματικής κατάρτισης συμπεριλαμβανομένης και της μελέτης παρακολούθησης της Λευκής Βίβλου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Comission) με τον τίτλο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα και Απασχόληση».

6. Προτεραιότητες για τη δέσμη I

α) Η προσαρμογή των μεθόδων και του περιεχομένου της επαγγελματικής κατάρτισης και η βελτίωση τόσο της ποιότητας όσο και της καταλληλότητας των προσόντων των νεαρών ατόμων. Αυτό περιλαμβάνει την ενδυνάμωση της επαγγελματικής Συμβουλευτικής, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της πρωτοβουλίας του επιχειρησιακού πνεύματος και της τεχνολογικής κουλτούρας κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς επίσης και την απόκτηση βασικών γενικών γνώσεων ως βάσης για τη Διά Βίου Παιδεία.

β) Η βελτίωση συγκεκριμένων μεθόδων και περιεχομένου που απευθύνονται σε μη ευνοημένες στην αγορά εργασίας ομάδες, ιδιαίτερα, η ανάπτυξη δυνατοτήτων των νεαρών ατόμων που δεν διαθέτουν προσόντα, ώστε να αποκτήσουν ένα αρχικό προσόν στην περίπτωση που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο (με την έννοια της παροχής μιας ακόμη ευκαιρίας) καθώς επίσης και η ανάπτυξη ευκαιριών για τα μη προσοντούχα άτομα ή τα άτομα εκείνα που κινδυνεύουν από κοινωνικό αποκλεισμό (οφειλόμενο σε κοινωνικο-οικονομικούς γεωγραφικούς ή εθνικούς παράγοντες ή σε φυσικές / πνευματικές αναπηρίες).

γ) Η προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και η απόκτηση δεξιοτήτων στις περιοχές και τους τομείς που έχουν σχέση με ευκαιρίες για τη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας π.χ. στους τομείς του περιβάλλοντος, της υγείας, της ασφάλειας και υγείας στο χώρο της εργασίας κ.ά.

δ) Η ενδυνάμωση της συνεργασίας ανάμεσα στους οργανισμούς κατάρτισης και τα σχολεία καθώς και στους κοινωνικούς εταίρους, ώστε να αναπτυχθούν συστήματα μαθητείας και ενδοεργασιακής ή εκτός της εργασίας κατάρτισης που θα συμπεριλαμβάνουν περιόδους κατάρτισης στην πράξη, οι οποίες θα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της κατάρτισης σε όλα τα επίπεδα.

ε) Η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης κατάρτισης.

(Κείμενο ΣΤ')

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

2 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ PROJECT

2.1 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΝΑΡΞΗΣ 15.09.92

2.2 ΤΙΤΛΟΣ ΤΟΥ PROJECT: Σύνδεση με την απασχόληση

2.3 ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Πρωτεύων στόχος: να πραγματοποιηθεί ένα πιλοτικό project, μοναδικό στο Ενωμένο Βασίλειο και στις χώρες της Ε.Ε., που αποτελεί πρότυπο και θα στοχεύει στο να πεισθούν οι εργοδότες και οι εργαζόμενοι σε θέσεις - κλειδιά ότι τα άτομα με μέτρια / σοβαρά μαθησιακά προβλήματα είναι ικανά για επαγγελματική κατάρτιση και εργασία σε μία μορφή «ανοιχτής» απασχόλησης.

Επί μέρους στόχοι: να αναπτυχθούν δίκτυα σε δύο επίπεδα (διεθνές και μεταξύ φορέων), ώστε να δημιουργηθούν συνεργασίες για την επιμόρφωση και την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος κατάρτισης, το οποίο θα:

- Αναπτύσσει τις δεξιότητες και την επίγνωση όλων όσων βρίσκονται σε άμεση επαφή με ανάπηρους (εκπαιδευτές, κοινωνικές υπηρεσίες, φορείς υγείας και πρόνοιας, προσωπικό άλλων φορέων).

- Παρέχει υποστήριξη στα εκπαιδευόμενα άτομα με ειδικές ανάγκες κατά τα κρίσιμα αρχικά στάδια της απασχόλησης ή της κατάρτισης για την απασχόληση.

- Παρέχει υποστήριξη στους εργοδότες και το σχετικό προσωπικό πριν από ή κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της απασχόλησης των εκπαιδευομένων.

2.4 ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ (PROJECT)

Προηγούμενη εργασία με συνεργάτες, άλλους εταίρους, συναδέλφους σε υπηρεσίες υγείας και σε τμήματα κοινωνικών υπηρεσιών έχει δείξει ότι η *εύρεση και διατήρηση μιας ελεύθερης απασχόλησης κατά τους 2-3 πρώτους μήνες αποτελούν κρίσιμα στάδια για την είσοδο των αναπήρων στην «ανοιχτή» απασχόληση*. Η εγκαθίδρυση ενός συστήματος υποστήριξης προς τις οικογένειές τους (που συχνά είναι υπερπροστατευτικές) και τους εργοδότες ή το προσωπικό σε θέσεις - κλειδιά είναι μια καινοτομία. Ο πρωταρχικός σκοπός του project είναι η δοκιμή στις χώρες - εταίρους της ΕΕ ενός προτύπου κατάρτισης και υποστήριξης κατά την απασχόληση, η εκτίμηση της επίδρασης και των αποτελεσμάτων του, καθώς και των δυνατοτήτων ευρύτερης εφαρμογής του στο πλαίσιο της Ε.Ε.

Οι ομάδες - αποδέκτες αποτελούνται από άνεργα άτομα με ελαφρά ή σοβαρότερης μορφής μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 18-25 ετών και άνω. Ευκαιρίες κατάρτισης και απασχόλησης έχουν ήδη εντοπιστεί από τους συνεργάτες - εταίρους σε τομείς όπως: εργασία επεξεργασίας, συσκευασίας και προώθησης προϊόντων (π.χ. χειρωνακτικές κατασκευές, συσκευασίες), μαγειρικής και συσκευασίας φαγητού, φροντίδας άλλων ατόμων, ραπτικής και επιδιόρθωσης, ανθοκομικής, χρήσης Η/Υ.

Εργαστήριο 3

Θέμα: Προσωπική/Επαγγελματική Ανάπτυξη και Δεξιότητες Συμβουλευτικής

Εισηγήτρια/Διδάσκουσα: Χρυσούλα Κυπριανού-Worrall

Μετάφραση υλικού του εργαστηρίου, συγγραφή πρακτικών του εργαστηρίου και συνεργασία κατά τη διεξαγωγή του: Ιουλία Τέττερη

Σκοπός: Πώς θα κατανοήσουμε τους εφήβους και θα αναπτύξουμε πρακτικές δεξιότητες συμβουλευτικής.

Στόχοι:

1. Να προσπαθήσουμε να θυμηθούμε τις αναπτυξιακές φάσεις της δικής μας εφηβείας.
2. Να ενισχύσουμε την αυτογνωσία μας και την ταύτισή μας με τους εφήβους.
3. Να επισημάνουμε μερικές από τις ανάγκες, συγκρούσεις, προσωπικές δυσκολίες και πιέσεις που δέχονται οι έφηβοι. Επίσης την παρουσία ή απουσία επιλογών που αντιμετωπίζουν.
4. Να κατανοήσουμε καλύτερα μερικές από τις εμπλεκόμενες διεργασίες (π.χ. αυτοαντίληψη, αλλοτριώση).
5. Να αρχίσουμε να επικοινωνούμε, να ενισχύουμε και να επεκτείνουμε την κατανόησή μας προς τους εφήβους.
6. Να αναπτύξουμε τη δική μας τεκμηριωμένη θεωρία ως προς την παροχή βοήθειας προς τους εφήβους, στα πλαίσια του ρόλου μας ως συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
7. Να ενθαρρύνουμε μια αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ της υπάρχουσας θεωρίας και της επαγγελματικής πρακτικής μας.

Περιγραφή διεξαγωγής του εργαστηρίου

Το σύνολο των συνέδρων είχε χωρισθεί σε τρεις ομάδες και η όλη διαδικασία για την κάθε ομάδα διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες. Η κάθε ομάδα αποτελεότο από 30 μέλη-συνέδρους, οι οποίοι κάθισαν κυκλικά γύρω από ένα μεγάλο τραπέζι. Το εργαστήριο ξεκίνησε με μια μικρή εισαγωγή της εισηγήτριας, με την οποία παρουσίασε το σκοπό και τους στόχους του εργαστηρίου.

Α' μέρος

Αρχικά μοιράστηκε το 1ο φυλλάδιο (Παράρτημα Α') και δόθηκαν οδηγίες για τον τρόπο της εργασίας που είχε τις εξής φάσεις:

1. Προσπάθεια εκ μέρους των μελών της ομάδας να φέρουν στη μνήμη τους τον εαυτό τους κατά την εφηβική ηλικία (εξωτερική εμφάνιση, αναμνήσεις γεγονότων, σκηνών, θετικών και αρνητικών εμπειριών).

2. Μετά από καθορισμένο χρονικό διάστημα, ζητήθηκε από όποια μέλη της ομάδας επιθυμούσαν να μιλήσουν για τις αναμνήσεις τους από την ηλικία εκείνη. Όσοι ζήτησαν το λόγο, αναφέρθηκαν κυρίως σε θετικές και αρνητικές τους εμπειρίες από τη σχολική τους ζωή και τα συναισθήματα που αυτές τους προκάλεσαν.

3. Ζητήθηκε στη συνέχεια από τα μέλη της ομάδας να φτιάξουν το προσωπικό τους προφίλ ως εφήβων, βάσει των αναμνήσεών τους από τις τότε βιωματικές τους εμπειρίες που αναφέρονταν στις ανάγκες τους εκείνη την εποχή, τα ενδιαφέροντά τους, τις ανησυχίες, απογοητεύσεις, συγκρούσεις, όνειρα και επιθυμίες, επιτεύγματα και αποτυχίες τους. Κι ακόμα τους ζητήθηκε να συσχετίσουν τα παραπάνω με σημαντικά πρόσωπα της ζωής τους (γονείς και άλλους συγγενείς, δασκάλους, φίλους κτλ.).

4. Στη συνέχεια μοιράσθηκε το φυλλάδιο που αναφερόταν στις βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής (Παράρτημα Β') και συζητήθηκαν δεξοδικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συμβουλευτικής προσέγγισης.

5. Την παραπάνω θεωρητική παρουσίαση ακολούθησε πρακτική εφαρμογή. Ζητήθηκε δηλαδή από τα μέλη της ομάδας να φτιάξουν ζεύγη και να ανταλλάξουν τις εφηβικές τους εμπειρίες, παίζοντας εναλλάξ το ρόλο του συμβούλου και συμβουλευόμενου, για 15 λεπτά ο καθένας. Στο τέλος της δραστηριότητας αυτής παρουσίασαν τα βιώματά τους από τη συμβουλευτική διαδικασία. Αυτό που τονίσθηκε ήταν ότι μετά από την εμπειρία αυτή ένιωσαν μεγαλύτερη συμπάθεια για τον παρτενέρ τους, τον οποίο θα ήθελαν να γνωρίσουν καλύτερα. Σε όλη τη διάρκεια των εργασιών του εργαστηρίου, η εισηγήτρια και η συνεργάτις της περιφερόταν στην αίθουσα και ήταν στη διάθεση όσων επιθυμούσαν να λύσουν κάποια απορία σε ατομικό επίπεδο.

Β' μέρος

Μοιράσθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης - αυτογνωσίας (Παράρτημα Γ') που περιείχε τις παρακάτω ενότητες:

α) Αυτοαντίληψη σε σχέση με τη σωματική και ψυχοδιανοητική διάσταση, τις σχέσεις με τους γονείς, τη στάση απέναντι στο σχολείο, τους δασκάλους και τους συνομηλίκους, τις τότε γνώσεις τους γύρω από το σεξ και τέλος τις σκέψεις τους γύρω από τις σωματικές ασθένειες και το θάνατο.

β) Το ερωτηματολόγιο περιείχε επίσης ασκήσεις προβλητικού τύπου (συμπλήρωση προτάσεων), οι οποίες αποκαλύπτουν ασυνείδητα κίνητρα, συναισθήματα και επιθυμίες. Οι προτάσεις αναφέρονταν σε στοιχεία που μπορεί να ήθελαν να αλλάξουν τότε στη ζωή τους, στοιχεία που τους προκάλεσαν ενοχές, έντονες αναμνήσεις κ.τ.λ.

γ) Ταξινόμηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

δ) Προτάσεις με θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο που αναφέρονταν στις έννοιες της εμπιστοσύνης στον εαυτό και τους άλλους, της αυτονομίας, της πρωτοβουλίας, της εργατικότητας, της αίσθησης ταυτότητας και του τρόπου προσέγγισης των άλλων (προτάσεις κατά Rosenthal για τη μέτρηση της λύσης μιας κρίσης). Από τις προτάσεις αυτές οι ενδιαφερόμενοι τσεκάριζαν

αυτές που αντιστοιχούσαν στον εαυτό τους κατά την εφηβική τους ηλικία.

Στη συνέχεια συζητήθηκαν οι απαντήσεις στο παραπάνω ερωτηματολόγιο, σε συνδυασμό με την παρουσίαση των χαρακτηριστικών και επιτευγμάτων της αναπτυξιακής φάσης της εφηβείας κατά Havinghurst και Erikson. (Παράρτημα Δ').

Τελευταίος μοιράσθηκε ένας συνοπτικός πίνακας (Παράρτημα Ε') που αναφερόταν σε προβληματικές αντιδράσεις στις πιέσεις της εφηβείας και περιείχε τις παρακάτω ενότητες:

- Διαταραγμένες σχέσεις με τους άλλους
- Σωματικές εκδηλώσεις
- Λεκτικές εκδηλώσεις
- Αντιδράσεις απόφυγής
- Σημεία περιορισμένης λειτουργίας
- Σημεία φόβου και αποθάρρυνσης
- Σημεία χαμηλής αυτοαντίληψης
- Νευρολογικά συμπτώματα
- Χαρακτηριστικά παιδιών με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές
- Σημεία σοβαρής διαταραχής

Το εργαστήριο έκλεισε με την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας και την παρουσίαση των βιωμάτων των συμμετασχόντων από την εμπειρία της συμβουλευτικής προσέγγισης.

Και από τις τρεις ομάδες ακούστηκαν ευμενής σχόλια και προβληματισμοί, ενώ ο χρόνος που είχε διατεθεί στην όλη διαδικασία θεωρήθηκε περιορισμένος και εκφράσθηκε η επιθυμία για επανάληψη τέτοιων δραστηριοτήτων σε μια μελλοντική συνάντηση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- A.
 - 1. Σκοπός και στόχοι εργαστηρίου
 - 2. Κατασκευή του προφίλ εκάστου ως εφήβου
 - 3. Εφαρμογή βασικών δεξιοτήτων συμβουλευτικής
- B. Κατάλογος με περιγραφή βασικών δεξιοτήτων συμβουλευτικής
- Γ. Ερωτηματολόγιο αυτοαντίληψης
- Δ. Τα αναπτυξιακά έργα της εφηβείας κατά Erikson και Havinghurst
- E. Προβληματικές αντιδράσεις στις πιέσεις της εφηβείας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'

Πώς θα κατανοήσουμε τα ενδιαφέροντα των εφήβων και θα αναπτύξουμε πρακτικές δεξιότητες συμβουλευτικής

Σκοποί:

- 1. Να προσπαθήσουμε να θυμηθούμε τις αναπτυξιακές φάσεις της δικής μας εφηβείας
- 2. Να ενισχύσουμε την αυτογνωσία μας και την ταύτιση μας με τους εφήβους
- 3. Να επισημάνουμε μερικές από τις ανάγκες, συγκρούσεις, προσωπικές

δυσκολίες και πιέσεις που δέχονται οι έφηβοι, επίσης την παρουσία ή απουσία επιλογών που αντιμετωπίζουν

4. Να κατανοήσουμε καλύτερα μερικές από τις εμπλεκόμενες διεργασίες (π.χ. αυτοαντίληψη, αλλοτρίωση).

5. Να αρχίσουμε να επικοινωνούμε, να ενισχύουμε και να επεκτείνουμε την κατανόησή μας για τους έφηβους

6. Να αναπτύξουμε τη δική μας τεκμηριωμένη θεωρία ως προς την παροχή βοήθειας στους εφήβους στα πλαίσια του ρόλου μας ως συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού.

7. Να ενθαρρύνουμε μια αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ της υπάρχουσας θεωρίας και της επαγγελματικής πρακτικής μας

Φτιάξτε το προφίλ σας ως εφήβων

1. Προσπαθήστε να θυμηθείτε όσο πιο ζωντανά μπορείτε τον εαυτό σας ως έφηβο, μέσα από τη φαντασία σας, φωτογραφίες και ρούχα της εποχής εκείνης, την ανάμνηση γεγονότων, σκηνών, ευχάριστων και τραυματικών εμπειριών.

2. Θυμηθείτε και περιγράψτε ένα ή περισσότερα γεγονότα, αναπλάθοντας με όσο γίνεται περισσότερες λεπτομέρειες:

α) το τι συνέβη

β) το πώς αισθανθήκατε με την εμπειρία εκείνη

3. Φτιάξτε το προσωπικό σας προφίλ ως εφήβων με:

— Το τι θυμάστε πιο ζωντανά

— Πια συναισθήματα θυμάστε εκτός

— Ποιες ήταν οι πιο πιεστικές ανάγκες σας, έγνοιες, απογοητεύσεις, συγκρούσεις, πόθοι επιθυμίες.

— Θυμηθείτε μερικά από τα επιτεύγματα και τις ανακαλύψεις σας

— Τι ρόλο έπαιξαν οι γονείς και οι συγγενείς, φίλοι και δάσκαλοι στη ζωή σας

— Ποιες ήταν οι φαντασιώσεις, τα είδωλα και τα όνειρά σας

4. Βρείτε ένα συνάδελφο με τον οποίο αισθάνεστε άνετα και ασχοληθείτε επί 15 λεπτά ο καθένας ανταλλάσσοντας τις εφηβικές σας εμπειρίες

Θέσετε σε εφαρμογή τις βασικές σας δεξιότητες συμβουλευτικής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β¹

Βασικές Δεξιότητες Συμβουλευτικής

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί σχετικά με το τι είναι συμβουλευτική, αλλά ο γενικός σκοπός της είναι η διεξαγωγή συνέντευξης με ένα άλλο πρόσωπο (το

1. Το παράρτημα αυτό είναι το ίδιο υλικό που είχαν χρησιμοποιήσει οι Χρ. Κοσμίδου-Hardy και Χρ. Κυπριανού-Worrell στο εργαστήριο Συμβουλευτικής που είχαν πραγματοποιήσει στο Ξενοδοχείο Park το Σεπτέμβριο του 1994. Το εργαστήριο αυτό είχε γίνει στα πλαίσια των εκδηλώσεων Συμβουλευτικής και ΣΕΠ που είχε διοργανώσει η ΑΔΦΑ - ΕΚΔΟΤΙΚΗ με επιστημονική Υπεύθυνη την Χρ. Κοσμίδου-Hardy και τίτλο: «Επένδυση στον Άνθρωπο: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία».

οποίο εδώ θα αναφέρουμε ως πελάτη) που του/της δίνει την ευκαιρία να εξερευνήσει μια κατάσταση / ένα πρόβλημα / μια δυσκολία που τον/την αφορά, να εκφράσει τα συναισθήματά του/της και να επιδιώξει να βρει τη δική του/της λύση ή τον τρόπο αντιμετώπισης του θέματός του/της.

Πολλές από τις δεξιότητες που αναφέρονται παρακάτω τις χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας ζωή και αν χρησιμοποιηθούν συστηματικά σε μια συνέντευξη θα βοηθήσουν τον/την σύμβουλο να επικεντρώσει την προσοχή του/της αποτελεσματικότερα στο θέμα του πελάτη τον/την οποίο/α μπορεί έτσι να βοηθήσει να εξερευνήσει με εμπιστοσύνη την κατάστασή του/της.

1. Ακρόαση/Προσοχή

- α) *Οπτική επαφή:* όχι επίμονη ενατένιση, αλλά μια ευγενική υπενθύμιση ότι είστε παρών/ούσα με όλη την προσοχή σας.
- β) *Στάση του σώματος:* καθίστε κοντά, βλέπετε κατά πρόσωπο τον πελάτη και χαλαρώστε! (Η ύπαρξη ενός γραφείου ανάμεσά σας δεν βοηθάει).
- γ) *Διατηρείστε την επαφή:* Είναι εύκολο να επικεντρώσετε την προσοχή σας σε κάτι που λέει ο πελάτης και να το συσχετίσετε με τη δική σας εμπειρία, αλλά είναι καλύτερα να μείνετε με τη δική του/της εμπειρία και να την ακούσετε διεξοδικά. Να έχετε υπομονή!
- δ) *Τόπος:* Διαλέξτε ένα μέρος όπου δεν θα σας ενοχλούν και φροντίστε να ελαχιστοποιήσετε τις πιθανότητες απόσπασης της προσοχής σας.
- ε) *Ο δικός σας κόσμος:* Αν σας απασχολεί κάτι προσωπικό, θα είναι δύσκολο να ακούσετε κάποιον άλλο. Συναντήστε τον πελάτη μια άλλη φορά, ή βρείτε κάποιον, στον οποίο μπορείτε να μιλήσετε για το δικό σας θέμα.
- στ) *Συναισθήματα:* Οι λέξεις δεν αποδίδουν πάντοτε την αληθινή εικόνα των πραγμάτων. Προσπαθείστε να ακούσετε ένα κρυφό μήνυμα, το οποίο αποκαλύπτεται περισσότερο από τα συναισθήματα που νιώθει ο πελάτης.

2. Ανταπόκριση: Δεν απαιτείται απλώς να ακούμε προσεκτικά, αλλά να δείξουμε στον πελάτη ότι τον/την ακούμε και τον/την κατανοούμε. Αυτό μπορεί να γίνει με:

- α) *Την επανάληψη:* Μπορούμε να επαναλάβουμε μια λέξη ή μια πρόταση που φάνηκε ιδιαίτερα σημαντικά ή «φορτισμένη»
- β) *Την περίληψη:* Αφού ακούσουμε κάτι που λέει ο/η πελάτης, μπορούμε να πούμε περιληπτικά αυτό που ακούσαμε και καταλάβαμε: (π.χ. «Για να δω τώρα αν το κατάλαβα σωστά αυτό. Λες ότι...»)
- γ) *Την Αντανάκλαση συναισθημάτων:* Προσέξτε ιδιαίτερα τα συναισθήματα που νιώθει κανείς γι' αυτά που λέει και ενημερώστε τον/την για τα συναισθήματα αυτά. (π.χ. «Λες ότι όλα είναι εντάξει, αλλά φαίνεσαι λυπημένος/η....»)
- 3) **Ερωτήσεις:** Στόχος σας στη συνέντευξη είναι να εξερευνήσετε την κατάσταση του πελάτη. Αυτό θα συμβεί αν τον/την αφήσετε να σας πεί εκεί που θέλει κατά την εξερεύνηση αυτή, κάνοντας:

- α) *Ανοιχτές ερωτήσεις*: «Μίλησέ μου περισσότερο γι' αυτό. Τι είναι αυτό που σ' ενοχλεί;»
- β) *Διευκρινιστικές ερωτήσεις*: «Δεν είμαι σίγουρος/η ότι κατάλαβα. Θα μπορούσες να μου εξηγήσεις περισσότερο αυτό το σημείο;»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ' **ΤΙ ΕΙΔΟΥΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΗΣΟΥΝ;**

Ακολουθούν μερικές ερωτήσεις αναφερόμενες στην προσωπικότητά σας που ίσως σας ενδιέφερε να απαντήσετε. Φαντασθείτε τον εαυτό σας στην Τρίτη Γυμνασίου. Αφήστε τη σκέψη σας να γυρίσει πίσω σ' εκείνη την εποχή και φαντασθείτε ότι βρισκόσαστε μέσα στην τάξη σας. Κοιτάξτε γύρω σας και δείτε ποιοι κάθονται εκεί μέσα. Προσπαθήστε να απαντήσετε στις ερωτήσεις, όπως θα τις είχατε απαντήσει τότε.

A. Οι παρακάτω ερωτήσεις σας αντιπροσωπεύουν ή όχι; ΝΑΙ ΟΧΙ

1. Τα πιο πολλά παιδιά μέσα στην τάξη είναι πιο δυνατά από μένα
2. Δεν διαφέρω στην εξυπνάδα από τους άλλους στην τάξη
3. Σίγουρα δεν είμαι ένας από τους αγαπημένους μαθητές/τριες για το/τη δάσκαλο/α
4. Οι περισσότεροι θα συμφωνούσαν ότι έχω αθλητικές ικανότητες που ξεπερνούν το μέσο όρο
5. Ίσως είμαι ένα από τα πιο σαγηνευτικά άτομα στην τάξη
6. Είμαι πιο κουτός/ή από τα περισσότερα παιδιά στην τάξη
7. Νομίζω ότι είμαι ένα από τα ωριμότερα παιδιά της τάξης
8. Είμαι πιο δημοφιλής από τους περισσότερους συμμαθητές/τριές μου
9. Αλλάζω διάθεση και αναστατώνομαι εύκολα
10. Αρκετά στοιχεία της σωματικής μου διάπλασης με στεναχωρούν

B. Στις παρακάτω φράσεις πολλαπλών επιλογών, διαλέξτε αυτές που σας αποδίδουν καλύτερα

1. Οι γνώσεις μου πάνω στο σεξ:
 - α. Πραγματικά είναι ανύπαρκτες
 - β. Πολύ λιγότερες από των άλλων παιδιών
 - γ. Περίπου ίδιες με των άλλων
 - δ. Πολύ περισσότερες από των άλλων παιδιών.
2. Στα πάρεν και τους χορούς με θεωρούν ως:
 - α. Απλώς διακοσμητικό στοιχείο
 - β. Ντροπαλό/ή εκτός αν είμαι με πολύ στενούς/ές φίλους/ες
 - γ. Ανοικτό/ή στους άλλους
 - δ. Την ψυχή των πάρεν
3. Θα μπορούσα να περιγράψω τη σχέση μου με τους γονείς μου ως:
 - α. Πολύ τρυφερή, υπάρχει μεγάλη κατανόηση μεταξύ μας
 - β. Φιλική, όμως μερικές φορές έχουμε δυσάρεστες συγκρούσεις

- γ. Το μισό καιρό έχουμε θύελλες
 δ. Συνήθως είμαστε τόσο θυμωμένοι, ώστε δεν ανταλλάσσουμε σχεδόν ούτε κουβέντα
4. Το ενδιαφέρον μου για το σχολείο είναι:
 α. Μεγάλο
 β. Μέτριο
 γ. Μικρό
 δ. Ανύπαρκτο
5. Σκέψεις για το θάνατο και τις σωματικές ασθένειες;
 α. Τέτοιες σκέψεις με κατακλύζουν συνεχώς
 β. Συχνά έχω τέτοιες σκέψεις που με ενοχλούν πότε-πότε
 γ. Δεν με απασχολούν και πολύ αυτά τα πράγματα
 δ. Δεν θυμάμαι να με έχουν απασχολήσει καθόλου τέτοια πράγματα

Γ. Συμπληρώστε τα κενά στις παρακάτω προτάσεις

1. Αυτό που θα ήθελα πιο πολύ να αλλάξω στη ζωή μου είναι
2. Ο/Η καλύτερος/η φίλος/η μου είναι
3. Το πιο μεγάλο μυστικό μου είναι
4. Η πιο προσφιλής μου ανάμνηση είναι
5. Εκείνο για το οποίο ντρέπομαι περισσότερο είναι

Δ. Βάλτε σε σειρά προτεραιότητας τα παρακάτω χαρακτηριστικά στο βαθμό που σας αντιπροσωπεύουν. Βάλτε τον αριθμό 1 στο χαρακτηριστικό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα, 2 στο επόμενο και ούτω καθεξής.

- Ευσυνειδήτος μαθητής
 Με μανία στα σπορ
 Τρελλός/ή για τα αγόρια/τα κορίτσια
 Εσωστρεφής
 Με χιούμορ
 Εμφανίσιμος/η, χαριτωμένος/η
 Ευγενής και γενναιόδωρος/η
 Πιστός/ή στους φίλους/φίλες
 Αξιώπιστος/η

**Ε. Πώς ένιωθες απέναντι στον εαυτό σου; Σημειώστε τις προτάσεις από κάθε στήλη που τότε θα σας αντιπροσώπευαν. (Προτάσεις κατά Rosen-
 thal για τη μέτρηση της λύσης μιας κρίσης)**

Θετικές φράσεις

Αρνητικές φράσεις

Εμπιστοσύνη:

Δεν αμφιβάλλω και πολύ για τον εαυτό μου	Θα ήθελα να έχω μεγαλύτερη αυτοσυγκράτηση
Οι άλλοι με καταλαβαίνουν	Ο κόσμος που με περιτοιχίζει μου δημιουργεί σύγχυση
Οι άνθρωποι συνήθως μου φέρονται καλά. Το ίδιο και τα πράγματα εξελίσσονται ευνοϊκά για μένα	Φοβίμαι ότι θα χάσω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου
Νομίζω ότι ο κόσμος και οι άνθρωποι που με περιτοιχίζουν είναι κατά βάση καλοί	Βρίσκω ότι τα καλά πράγματα δεν διαρκούν για πολύ
Δεν διαφέρω στις ικανότητες από τους άλλους	Ο κόσμος είναι εχθρικός απέναντί μου
Εμπιστεύομαι τους ανθρώπους	Συνεχώς έχω την εντύπωση ότι θα μου συμβεί το χειρότερο

Αυτονομία:

Μπορώ να παίρνω τα πράγματα όπως έχονται	Δεν βρίσκω τι νόημα έχει η ζωή μου
Ξέρω πώς να ικανοποιώ τον εαυτό μου όσο και τους άλλους	Δεν μπορώ να αποφασίσω για πράγματα που με αφορούν...
Πιστεύω πραγματικά στον εαυτό μου	Δεν θα μπορέσω να πάω ποτέ μπροστά σ' αυτή τη ζωή
Μ' αρέσει να κάνω τις δικές μου επιλογές	Ντρέπομαι για τον εαυτό μου
Μπορώ να στέκομαι καλά στα πόδια μου	Δεν έχω εμπιστοσύνη στην κρίση μου
Εκτιμώ την ελευθερία μου και δεν μου αρέσουν οι δεσμεύσεις	Μου είναι δύσκολο να πάρω αποφάσεις

Προτοβουλία:

Είμαι πρόθυγος σε καινούργιες ιδέες	Δεν φαίνεται ότι έχω τις ικανότητες που έχουν οι περισσότεροι
Είμαι ένα ενεργητικό άτομο που απασχολείται με πολλά	Στηρίζομαι στους άλλους για να μου δώσουν ιδέες
Μπορώ να εμποδίσω τον εαυτό μου να κάνει πράγματα που δεν πρέπει	Νομίζω ότι βασικά δεν είμαι καλός/ή
Τα βγάζω πέρα μια φορά	Νιώθω ενοχές για πολλά πράγματα
Μου αρέσουν οι περιπέτειες	Βρίσκω ότι συχνά αρνούμαι πράγματα που είναι αληθινά
Μ' αρέσει να ανακαλύπτω καινούργια πράγματα και μέρη	Μάλλον ακολουθώ παλιά προηγούμενα

Εργατικότητα:

Εργάζομαι σκληρά	Δεν φαίνεται ότι μπορώ να πραγματώσω τις φιλοδοξίες μου
Νομίζω ότι είμαι χρήσιμος/ή στους άλλους	Δεν μ' αρέσει να δουλεύω
Κάνω μεγάλη προσπάθεια για να επιτύχω τους στόχους μου	Σπαταλώ το χρόνο μου άσκοπα
Είμαι καλός/ή στη δουλειά μου	Δεν είμαι καλός/ή με πράγματα που απαιτούν ευφυΐα και δεξιότητες
Δεν αντέχω τους τεμπέληδες	Δεν τελειώνω τα πράγματα που αρχίζω
Επιμένω σ' αυτό που κάνω μέχρι να το τελειώσω	Δεν κάνω σπουδαία πράγματα

Αίσθηση ταυτότητας:

Έχω σαφή αντίληψη του τι θέλω να γίνω	Αλλάζω συχνά γνώμη για τον εαυτό μου
Είμαι ξεκάθαρος για μένα ποια πράγματα έχουν σημασία στη ζωή	Νιώθω μετρεδμενός/ή
Είμαι συγκροτημένος/ή	Δεν μπορώ να αποφασίσω τι θέλω να κάνω στη ζωή μου
Ξέρω τι είδους άνθρωπος είμαι	Δεν ξέρω τι πραγματικά με απασχολεί
Ξέρω καλά τι σημαίνει να είσαι άνδρας / γυναίκα	Βρίσκω ότι κρατώ αποστάσεις όταν είμαι με τους άλλους
Μου αρέσει ο εαυτός μου και είμαι περήφανος/ή γι' αυτό που είμαι	Δεν νιώθω ότι συμμετέχω σε ό,τι γίνεται γύρω μου

Οικειότητα:

Είμαι έτοιμος/ή να συνδεθώ με το κατάλληλο πρόσωπο	Αισθάνομαι αμείχωνα όταν κάποιος αρχίζει να μου λέει προσωπικά πράγματα
Είμαι ξεστόγος και φιλικός/ή	Κρατώ μέσα μου αυτά που πραγματικά σκέπτομαι και αισθάνομαι
Θαυρώ σημαντικό να είμαι τελείως ανοικτός/ή με τους φίλους μου	Νομίζω ότι είναι ανόητο να σινοδέεται κανείς με τους άλλους
Νοιάζομαι βαθιά τους άλλους	
Έχω μια στενή ερωτική σχέση	Είμαι βασικά μοναχικός τύπος
Εύκολα κάνω φίλους	Προτιμώ να μην ανοίγομαι στους άλλους
	Όταν είμαι μόνος/ή μαζί με άλλους δεν αισθάνομαι άνετα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ⁷²
ΛΕΞΙΑΡΙΟ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΝΤΙΠΙΘΕΜΕΝΩΝ ΟΡΩΝ
(Eric Erikson's Psychological Theory of Development)

TRUST vs MISTRUST: Εμπιστοσύνη - έλλειψη εμπιστοσύνης
AUTONOMY vs SHAME, DOUBT: Αυτονομία - ντροπή, αμφιβολία
INITIATIVE vs GUILT: Ανάληψη πρωτοβουλιών - αίσθημα ενοχής
INDUSTRY vs INFERIORITY: Πολυπραγμοσύνη - αίσθημα κατωτερότητας
IDENTITY vs IDENTITY CONFUSION: Ταυτότητα - σύγχυση ταυτότητας
INTIMACY vs ISOLATION: Οικειότητα - απομόνωση
GENERATIVITY vs STAGNATION: Δημιουργικότητα - στασιμότητα
αποτελέσματος
INTEGRITY vs DESPAIR: Εσωτερική αντάρχεια - απόγοητευση

Αναπτυξιακά έργα της εφηβείας (κατά Havighurst)

1. Ικανότητα για δημιουργία νέων και πιο ώριμων σχέσεων με συνομηλίκους και των δύο φύλων
 2. Υιοθέτηση ενός ανδρικού ή γυναικείου κοινωνικού ρόλου
 3. Αποδοχή του παρουσιαστικού και αξιοποίηση των σωματικών δεδομένων
 4. Επίτευξη συναισθηματικής ανεξαρτησίας από γονείς και άλλου ενήλικες
 5. Προετοιμασία για γάμο και οικογενειακή ζωή
 6. Προετοιμασία για ένα επάγγελμα
 7. Υιοθέτηση ενός συνόλου αξιών και ενός κώδικα ηθικής ως οδηγού συμπεριφοράς: Η ανάπτυξη μιας ιδεολογίας
 8. Επιθυμία και υιοθέτηση κοινωνικά υπεύθυνης συμπεριφοράς
- Σε ποιο βαθμό είχατε επίγνωση και μπορέσατε να προσεγγίσετε τα αναπτυξιακά έργα στη διάρκεια της εφηβείας σας;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε⁷³
Προβληματικές Αντιδράσεις στις πιέσεις της Εφηβείας

- A. Διαταραγμένες σχέσεις με τους άλλους**
1. Φιλύποστη στάση απέναντι στους άλλους
 2. Ζήλεια
 3. Υποβιβασμός των προσπαθειών των άλλων
 4. Έλλειψη αυτοελέγχου
 5. Λαιμαργία
 6. Υπερβολικός εγωισμός
 7. Υπερβολική επιθετικότητα
 8. Αδυναμία συμμόρφωσης σε κανόνες
 9. Αρνητικές αντιδράσεις
 10. Αμυντική στάση
 11. Ευερέθιστη στάση

2. Το υλικό των παραρτημάτων Δ και Ε είχε χρησιμοποιηθεί για πρώτη φορά στο εργαστήριο Συμβουλευτικής που οργανώθηκε από τις: Χρ. Κοσμίδου-Hardy και Χρ. Κυπριανού Worrall και πραγματοποιήθηκε στο Park Hotel το Σεπτέμβριο του 1994.

12. Υπερβολικό πείραγμα και παρενόχληση των άλλων
13. Περιθωριακή συμμετοχή σε όλες τις ομάδες
14. Έλλειψη αποδοχής από τους άλλους

Β. Σωματικές εκδηλώσεις

1. Γρήγορη κόπωση
2. Συχνό ανοιγόνκλεισμα των ματιών, χωρίς να υπάρχει ερεθισμός ή οπτικό πρόβλημα
3. Βήξιμο, όταν του/της κάνουν ερωτήσεις, του/της ζητούν να διαβάσει κάτι κτλ.
4. Τραυλισμός
5. Συχνό κλάμα
7. Νευρικό γέλιο
8. Τράβηγμα ή στριφογύρισμα μαλλιών
9. Αινανισμός
10. Πιτίλισμα χεριού
11. Βουλιμία
12. Υπερβολική ερεθιστικότητα
13. Υπερβολική δραστηριότητα
14. Επιδειξιμανία

Γ. Λεκτικές εκδηλώσεις

1. Υπερβολική ψευδολογία
2. Λεκτική βιαιότητα
3. Καυχισιολογία
4. Πολυλογία
5. Υπερβολικά δυνατή ή ψιλή φωνή
6. Εκλογίκευση αδυναμιών
7. Μομφή των άλλων για προσωπικές ελλείψεις
8. Απόδοση της έλλειψης επιτυχιών στις συνθήκες
9. Δισταγμοί στην ομιλία

Δ. Αντιδράσεις αποφυγής

1. Εσκεμμένη απώλεια
2. Καθ' ἑξιν αργοπορία
3. Άσκοπο χάσιμο χρόνου
4. Σκασιαρχείο
5. Αφηρημάδα
6. Τάση να ξεχνάει
7. Υπερβολική αποφυγή της ανάγνωσης
8. Γενική τακτική αποφυγής
9. Συνεχώς μη συμμόρφωση στις σχολικές υποχρεώσεις

Ε. Σημεία περιορισμένης λειτουργίας

1. Έλλειψη ευελιξίας στη συμπεριφορά
2. Σύγχυση
3. Ανικανότητα να ακολουθήσει οδηγίες
4. Έλλειψη επικοινωνίας ως προς τις οικογενειακές σχέσεις
5. Έλλειψη επικοινωνίας για προηγούμενες εμπειρίες
6. Έλλειψη εμφανούς ενδιαφέροντος για δραστηριότητες στην τάξη
7. Έλλειψη περιέργειας
8. Βαρεμάρα
9. Στάση έλλειψης συμμετοχής
10. Ονειροπόληση
11. Υπερβολική δειλία
12. Υπερβολικά σιγανή φωνή
13. Ασταθής απόδοση στις εξετάσεις
14. Ασταθής απόδοση στα καθημερινά μαθήματα
15. Υπερκινητικότητα
16. Έλλειψη προσοχής
17. Ανικανότητα συγκέντρωσης
18. Υπερβολική τάση απόσπασης της προσοχής
19. Υπερβολικά περιορισμένη ενεργητικότητα
20. Επανειλημμένη χρησιμοποίηση τρόπων συμπεριφοράς που έχουν αποδειχθεί ανεπιτυχείς
21. Ανικανότητα συνέπειας στην προσπάθεια

ΣΤ. Σημεία φόβου και αποθάρρυνσης

1. Υπερβολική αντίδραση στην αποτυχία
2. Συνεχής ανάγκη για επιβεβαίωση
3. Έλλειψη εμπιστοσύνης
4. Δειλία στη χρήση νέων πραγμάτων
5. Απόσυρση από νέες σχολικές εμπειρίες
6. Υπερβολική ανησυχία
7. Ηττοπάθεια
8. Φοβική αντιμετώπιση της ανάγνωσης
9. Εγκατάλειψη της προσπάθειας
10. Υπερβολικά αιτήματα για παροχή βοήθειας
11. Υπερβολική ευσυνειδησία
12. Άρνηση προσπάθειας
13. Υπερβολική έγνοια ή επιθυμία για φαγητό
14. Υπερβολικός φόβος για τα τεστ (δοκιμασίες)

Ζ. Σημεία χαμηλής αυτοαντίληψης

1. Αναποφασιστικότητα
2. Ανικανότητα να ενεργήσει χωρίς συγκεκριμένες οδηγίες
3. Έλλειψη αυτοπεποίθησης

4. Ανικανότητα αποδοχής ότι έσφαλε...
5. Υποβιβασμός των επιτευγμάτων
6. Υπερβολική ανάγκη για αποδείξεις αποδοχής
7. Ανικανότητα ανάληψης ευθυνών
8. Υπερανάληψη ευθυνών
9. Ικανοποίηση από ελλιπή απόδοση
10. Μεγάλη ανασφάλεια για τις απόψεις του
11. Υπερβολική επιθυμία να ευχαριστήσει τους μεγάλους
12. Υπερβολική αίσθηση ότι τον/την κρίνουν
13. Υπερβολική ευαισθησία
14. Καταναγκαστική επιθυμία να κάνει γρήγορα τη δουλειά του/της
15. Υπερβολική αυτοκατηγορία για τις ελλείψεις

Η. Νευρολογικά Χαρακτηριστικά

1. Κακός σωματικός συντονισμός
2. Αδεξιότητα στις κινήσεις
3. Κακή ισορροπία
4. Σύγχυση στην αντίληψη του χώρου
5. Ελάχιστη απόδοση στη μάθηση
6. Δυσκολία στον κινητικό συντονισμό
7. Προβλήματα ομιλίας
8. Αδεξιότητα
9. Ασκοπες κινήσεις

Θ. Χαρακτηριστικά παιδιών με σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές

1. Σοβαρή διαταραχή προσωπικότητας (Παραμόρφωση και έλλειψη επαφής με την πραγματικότητα)
2. Σοβαρή διανοητική παρεμπόδιση και διαταραχές της σκέψης
3. Παραισθήσεις
4. Αντιφατικές, περιορισμένες και ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις
5. Απόσυρση
6. Παλινδρόμηση
7. Υπερβολικά παράξενη συμπεριφορά
8. Εμμονή με τις εσωτερικές φαντασιώσεις
9. Συναισθηματική άμβλυση
10. Ρηχά ή επίπεδα συναισθήματα
11. Έμμονη επιθυμία να μοιάζει στον άλλο
12. Παραμορφωμένη εικόνα του σώματος
13. Σοβαρές διαταραχές της γλώσσας
14. Έμμονη ιδέα με το χώρο και την κίνηση (Εκδηλώνεται με στερεότυπες κινήσεις)
15. Μηχανικό στριφογύρισμα ή περπάτημα στα δάχτυλα των ποδιών
16. Αποφυγή οπτικής επαφής

I. Σημεία Σοβαρής Διαταραχής

1. Ο/Η έφηβος απουσιάζει για μεγάλα διαστήματα και δεν ενδιαφέρεται για τους άλλους.

2. Ο/Η έφηβος δεν έχει φίλους της ηλικίας του/της ούτε είναι ενσωματωμένος σε μια ομάδα συνομηλίκων

3. Ο/Η έφηβος είναι πειθήνιος, δεν ενεργεί ποτέ ανεξάρτητα ούτε προτείνει κάποια δραστηριότητα

4. Ο/Η έφηβος συνεχώς εγκαταλείπει το σπίτι ή το σχολείο

5. Ο/Η έφηβος συχνά τσακώνεται και κακοποιεί σωματικά τους άλλους.

6. Ο/Η έφηβος λειτουργεί σεξουαλικά χωρίς καμιά διάκριση με αρκετούς συντρόφους

7. Ο/Η έφηβος πίνει συχνά ή παίρνει ναρκωτικά

8. Ο/Η έφηβος χάνει επικίνδυνα βάρος λόγω υπερβολικής έγνοιας για την εμφάνιση

Το νεαρό άτομο που χαρακτηρίζεται από τέτοιες συμπεριφορές δεν θα σταματήσει ή θα αλλάξει με διαλέξεις, αυστηρότερους κανόνες ή τιμωρίες. Ίσως απαιτείται βοήθεια από ειδικό.

Από το βιβλίο «Living with 10 to 15 year-olds» A Planning Guide for a one-day conference 1982, The Centre for Early Adolescence, Suite 223, Carr Mill Mall Carrboro NC 27510.

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΜΕΤΑ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ: ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy*

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, με το συνέδριο αυτό, πέρα από την οριοθέτηση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής, επιδιώξαμε μεταξύ άλλων μια άλλη προσέγγιση στη διοργάνωση ενός συνεδρίου και στην παραγωγή της γνώσης. Σχετικά με την παραγωγή της γνώσης, θεωρήσαμε σημαντικό να συμμετέχουν στο θεωρητικό μέρος του συνεδρίου και άνθρωποι που ασχολούνται κυρίως με την εκπαιδευτική πράξη και την πρακτική του ΣΕΠ και της Συμβουλευτικής. Βασικός λόγος γι αυτό είναι η αναγνώριση της «διαλεκτικής σχέσης θεωρίας και πρακτικής» (Κοσμίδου 1989, 1991) καθώς και η σπουδαιότητα της τεκμηριωμένης θεωρίας που αναδύεται από την πράξη (ό.π.).

Ως προς τη γενική τώρα διοργάνωση του συνεδρίου, θεωρήσαμε σημαντικό να συνδυάσουμε την πράξη με τη θεωρία και να μην περιοριστούμε στη θεωρητική παρουσίαση επιστημονικών θέσεων και/ή προσεγγίσεων. Είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικό να δείχνει κανείς στην πράξη στους ανθρώπους που ασχολούνται τόσο με τη θεωρία όσο και με την πρακτική, πώς είναι δυνατό να υλοποιηθούν στην πράξη όσα θεωρητικά μόνο υποστηρίζονται συνήθως.

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε σε όλα τα εργαστήρια η βιοματική προσέγγιση στη μάθηση έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να βιώσουν, σε άμεση αναφορά και σχέση με τη δική τους εμπειρία, σημαντικά θέματα που αφορούν μια σύγχρονη προσέγγιση σε θέματα Συμβουλευτικής και Εκπαιδευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου.

Ο κ. Jean-Luc Mure, όπως έγινε και στα εργαστήρια των άλλων υπευθύνων, χρησιμοποίησε το βιοματικό τρόπο μάθησης για να δώσει στους παρευρισκόμενους με τρόπο άμεσο τη σπουδαιότητα της βιοματικής προσέγγισης στον Εκπαιδευτικό και Επαγγελματικό Προσανατολισμό, αλλά και για να τους εξηγήσει το σύστημα ADVEP που ακολουθείται στη Γαλλία σήμερα.

Οι κκ. Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy και Ian Strath συνεργάστηκαν για την ενημέρωση των συμμετεχόντων στο σημαντικό θέμα της *κριτικής ανάγνωσης* της πληροφορίας. Ως παράδειγμα, και μέσα από βιοματική άσκηση σχετικά με την κριτική ανάγνωση, χρησιμοποιήθηκαν όπως είδαμε τα πληροφοριακά κείμενα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Έτσι επιτεύχθηκε ένας διπλός στόχος:

1) Η άσκηση των συμμετεχόντων στην *κριτική ανάγνωση* της πληροφορίας, και

* Η Χ.Κ.-Η. είναι η Επιστημονική Υπεύθυνη της Ο.Ε.

2) Η ενημέρωσή τους σε σημαντικά, για το ΣΕΠ ιδίως, Ευρωπαϊκά Προγράμματα αλλά, κυρίως, η ενθάρρυνσή τους για την ενασχόλησή τους με τέτοια προγράμματα και η άσκησή τους για την ανάπτυξη εκμέρους τους καινοτόμων προτάσεων.

Η κ. Χρυσούλα Κυπριανού-Worrall μας παρουσίασε, μέσα από βιοματική άσκηση επίσης, μια ψυχαναλυτική αναπτυξιακή προσέγγιση στη Συμβουλευτική η οποία, με τη χρήση των βασικών τεχνικών του *ελεύθερου συνειρμού*, της *ανάλυσης των αντιστάσεων*, των *ονείρων* και της *μεταβίβασης*, στοχεύει:

- Στην ανακάλυψη του ασυνείδτου (unconscious) και της δύναμής του,
- Στη λύση μη συνειδητών συγκρούσεων,
- Στη συνειδητοποίηση δυσκολιών του παρελθόντος και της επίδρασής τους στο παρόν,
- Στη λογική ρύθμιση της ανάπτυξης του *υπερεγώ*,
- Στην ενδυνάμωση των λειτουργιών του *εγώ*,
- Στην ολοκλήρωση του εαυτού μέσα από την αυτογνωσία
- Στην αγάπη για τον εαυτό και για τη ζωή («*Ερως*»)
- Στην αποδοχή του χωρισμού και της απώλειας (θάνατος)

Η συμμετοχή των μελών των ομάδων ήταν ενεργός και δημιουργική. Είναι σίγουρο πως για τα θέματα των εργαστηρίων χρειάζονται πολύ περισσότερες ώρες θεωρητικής ενημέρωσης και πρακτικής ενασχόλησης. Ελπίζουμε, όμως, ότι μέσα στο διήμερο του συνεδρίου αυτού βοηθήσαμε να δοθούν τα ερεθίσματα εκείνα που θα σας οδηγήσουν να ασχοληθείτε γόνιμα και δημιουργικά με τέτοια θέματα μέσα από το δικό σας έργο και τη δική σας πρακτική. Ωστόσο, η εταιρεία θα συνεχίσει τις προσπάθειές της στο δρόμο αυτό και στο πλαίσιο των στόχων και των προσεγγίσεων που οριοθετήθηκαν σε σημαντικό βαθμό στο συνέδριο αυτό, μέσα και από την ενεργοποίηση περισσότερων μελών. Η θετική αξιολόγηση των εργασιών του συνεδρίου εκ μέρους όλων σας ήταν μια βασική ηθική αμοιβή για την Ο.Ε. του συνεδρίου και για το Δ.Σ. της ΕΛΕΣΥΠ. Ήταν επίσης και μια συγκινητική ενθάρρυνση για να συνεχίσουμε τις δραστηριότητές μας.

Θα ήθελα να παρακαλέσω όσους και όσες από εσάς δεν είχατε την ευκαιρία και το χρόνο να εκφράσετε την άποψη και την αξιολόγησή σας, να την εκφράσετε γραπτά όταν θα έχει καταλαγιάσει η εμπειρία του συνεδρίου και θα μπορείτε να την επισκεφθείτε ενδεχομένως ακόμη πιο κριτικά. Επίσης, θα ήταν σημαντικό να μας στείλετε γραπτά και τις προτάσεις σας σχετικά με την περαιτέρω δραστηριοποίηση της εταιρείας αλλά και για αμεσότερη συνεργασία του Δ.Σ. με τα μέλη του.

Κλείνοντας, ως αντιπρόεδρος του Δ.Σ. της εταιρείας και ως επιστημονική υπεύθυνος της Ο.Ε. θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εσάς που τιμήσατε με την παρουσία σας το συνέδριο αυτό, που δείξατε με τον τρόπο σας μια αναγνώριση καινούργιων προσπαθειών και που βοηθήσατε με την ενεργό και κριτική συμμετοχή σας στην επιτυχή υλοποίηση των εργασιών του συνεδρίου. Θα επιθυμούσα επίσης να ευχαριστήσω τους Έλληνες και ξένους εισηγητές, αλλά και τους Προέδρους των συνεδριών της πρώτης μέρας του συνεδρίου.

Δηλαδή, τον καθηγητή κ. Κ. Μάνο, την Αν. Καθηγήτρια κ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού και την κ. Χρ. Κυπριανού-Worrall για τον επιτυχή συντονισμό των εργασιών. Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω την Υπεύθυνη ΣΕΠ κ. Αργυρώ Βερνίκιου και το μεταπτυχιακό φοιτητή κ. Αθανάσιο Ραφτόπουλο για τη σημαντική τους προσφορά σε εργασίες που τους ζητήσαμε. Θα ήθελα, τέλος, να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που βοήθησαν σημαντικά στην υλοποίηση του προγράμματος και ιδιαίτερα τους χορηγούς μας, τον Υπουργό Παιδείας κ. Γ. Παπανδρέου για το χαιρετισμό που μας απηύθυνε, καθώς και τον Πρόεδρο της Πολιτικής Ανοιξης κ. Αντώνη Σαμαρά και τον εκπρόσωπο του Συνασπισμού κ. Βανδώρο.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία τους όλα τα μέλη του Δ.Σ. της ΕΛΕΣΥΠ και της Ο.Ε. του συνεδρίου.

Σας ευχαριστώ όλους και όλες

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Κοσμίδου, Χ. «Ενεργός Έρευνα: Για μια γνώσια, απελευθερωτική παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 48 σσ 23-33 1989.

Kosmidou, C. *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a critical Approach to Careers Education and Guidance*. Southampton University: Ph. D. Thesis 1991.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΕΔΡΟ ΤΗΣ Ο.Ε. ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Κυρίες και Κύριοι Σύεδροι

Με την ολοκλήρωση των εργασιών και των τριών ομάδων στα εργαστήρια (workshops) φθάνουμε στο τέλος του Συνεδρίου μας.

Κατά τις δύο αυτές ημέρες, στην αίθουσα τελετών του Εμπορικού και Βιομηχανικού Επιμελητηρίου Αθηνών παρακολουθήσαμε εμπνευσμένες ομιλίες από τους Έλληνες και ξένους ομιλητές πάνω σε θέματα - κλειδιά που αφορούν το θεωρητικό πλαίσιο του θεσμού Συμβουλευτικής - Προσανατολισμός. Ομιλίες που ασφαλώς θα αποτελέσουν απαρχή προβληματισμού, μελέτης και έρευνας για τη στήριξη και προώθηση του αναπτυξιακού μοντέλου του θεσμού. Παρακολουθήσαμε ακόμη το ειδικό αφιέρωμα της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. στους πρωτεργάτες της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού στην Ελλάδα κατά την Δ' συνεδρία της ολομέλειας και ασφαλώς τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν σε αίθουσες της ΧΕΝ σε τρεις ομάδες περίπου 30 ατόμων. «Βιωματική - Εκπαιδευτική Προσέγγιση στον Προσανατολισμό», «Κριτική Ανάγνωση και Οργάνωση της Πληροφορίας: η Περίπτωση ενός Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Προγράμματος», «Ανάπτυξη και Δεξιότητες Συμβουλευτικής» ήταν τα θέματα των εργαστηρίων και, όπως αντιλαμβάνεσθε, καλύπτουν ένα ευρύτατο φάσμα της εφαρμογής του θεσμού Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

Η προσωπική μου εμπειρία αλλά και τα ευμενή σχόλια των συναδέλφων που έφθασαν σε μένα δείχνουν ότι καλύφθηκε ένας από τους βασικούς στόχους του συνεδρίου δηλαδή ο συνδυασμός της θεωρίας με την πράξη στην εφαρμογή του θεσμού Συμβουλευτικής - Προσανατολισμός. Θεωρώ ότι η ευκαιρία που είχαμε να συζητήσουμε, κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, με τους πεπειραμένους επιστήμονες από το εξωτερικό και την Ελλάδα θα εμπλουτίσει τις δικές μας πρακτικές με ασκήσεις και άλλο υλικό.

Ως πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου θέλω να σας ευχαριστήσω θερμά για τη συμμετοχή σας και εύχομαι να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες σας. Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τους εκλεκτούς ομιλητές Έλληνες και ξένους που είχαν την καλοσύνη να καταθέσουν στο Συνέδριο την πολύτιμη επιστημονική τους πείρα. Δεν είναι ασφαλώς υποδεέστερη και η προσφορά των επιστημόνων που προήδρευσαν στις συνεδρίες και συντόνισαν τις συζητήσεις της ολομέλειας γι' αυτό και ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή Κωνσταντίνο Μάνο, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κα Αλεξάνδρα Λαμπρόκη-Παγανού, την κα Χρυσούλα Κυπριανού-Wortall και τον καθηγητή της ΣΕΛΕΤΕ κ. Ευστάθιο Δημητρόπουλο. Θέλω επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τις κυρίες Παναγιώτα Ατσαβέ, Αθανασία Γαλανουδάκη - Ράπη και Ιουλία Τέττε-

ρη για τη βοήθειά τους στην άφρογη διεξαγωγή των εργασιών, καθώς και εκείνα τα μέλη της ΕΛΕΣΥΠ που βοήθησαν ανυστερόβουλα σε άλλες εργασίες. Να ευχαριστήσω ακόμη τους χορηγούς μας Ι.Ι.Ε.Κ. ΣΒΙΕ, Εκδοτική ΑΛΦΑ με τους οδηγούς ΜΕΤΑ και το Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο Αθηνών χάρις στη βοήθεια των οποίων κατορθώσαμε να παρουσιάσουμε το ευπρόσωπο, πιστεύω, αυτό αποτέλεσμα. Τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής και τα μέλη της γραμματείας του Συνεδρίου επιτέλεσαν μέχρι κεραίας τα καθήκοντά τους για την ολοκλήρωση αυτού του έργου γι' αυτό και τους ευχαριστώ θερμά ένα προς ένα. Ελπίζω πως αυτό το συνέδριο προσθέτει ένα ακόμα λιθαράκι στην εντεκάχρονη προσπάθεια της ΕΛΕΣΥΠ για την εξέλιξη των μελών της και την προώθηση του θεσμού Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού στην Ελλάδα.

Παναγ. Α. Σαμοΐλης.

Η έκδοση των πρακτικών του Διεθνούς
Συνεδρίου από την ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. θα ήταν
αδύνατη χωρίς την οικονομική βοήθεια
των Ι.Ι.Ε.Κ. Σ.Β.Ι.Ε.
και της ΕΚΔΟΤΙΚΗΣ «ΑΛΦΑ» με τους
ΟΔΗΓΟΥΣ ΣΠΟΥΔΩΝ *Μετα*

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

ΕΙΔΙΚΟ ΑΦΙΕΡΩΜΑ

ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣ ΤΙΜΗΝ ΤΩΝ ΠΡΩΤΟΠΟΡΩΝ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ»*

Επιμέλεια Αφιερώματος:
Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος
Παναγ. Α. Σαμοΐλης

* Η εκδήλωση πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της Δ' συνεδρίας ολομέλειας του Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π στην αίθουσα τελετών του Ε.Β.Ε.Α.

Η ΕΛΕΣΥΠ ΤΙΜΑ ΤΟΥΣ ΣΚΑΠΑΝΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ

Στο πλαίσιο των εργασιών του Συνεδρίου, στην απογευματινή συνεδρία του Σαββάτου 25-11-1995, πραγματοποιήθηκε η εκδήλωση τιμής στους πρωτεργάτες του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής στη χώρα μας.

Η πραγματοποίηση της εκδήλωσης αυτής είχε αποφασιστεί ομόφωνα στην ετήσια τακτική Γενική Συνέλευση των μελών της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. της 3ης Δεκ. 1994 μετά από εισήγηση του τότε Προέδρου του Δ.Σ. της Εταιρείας κ. Ε.Γ. Δημητρόπουλου*.

Τα άτομα που είχε αποφασιστεί να τιμηθούν στη φάση αυτή είναι σε αλφαβητική σειρά οι κ.κ. (1) Γεώργιος Βάζος, (2) Νίκη Δενδρινού - Αντωνανάκη, (3) Πέτρος Δέρας, (4) Κορνηλία Καλογήρου, (5) Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου και (6) Μαρία Χουρδάκη - Παπαδάκη.

Προφανώς τόσο ο εισηγητής της πρότασης όσο και το Διοικητικό Συμβούλιο αλλά και η Γενική Συνέλευση είχαν επίγνωση του γεγονότος ότι υπάρχουν κι άλλα πρόσωπα που έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και εξέλιξη αυτού του θεσμού. Η επιλογή, συνεπώς, των συγκεκριμένων ατόμων να τιμηθούν στην παρούσα εκδήλωση δεν υπονοεί με κανέναν τρόπο μείωση της αξίας της συμβολής άλλων.

Στα κείμενα του αφιερώματος αυτού έχουν ενταχθεί (1) η προσφώνηση του τωρινού προέδρου του Δ.Σ. κ. Π. Σαμοΐλη, (2) η προσφώνηση του τότε προέδρου του Δ.Σ. της εταιρείας κ. Ε.Γ. Δημητρόπουλου, (3) η παρουσίαση του καθενός από τους τιμωμένους, (4) η αντιφώνηση των τιμωμένων (ή των εκπροσώπων που παρέστησαν αντ' αυτών). Σε παράρτημα ακολουθούν η απόφαση της Γ.Σ. και η επιστολή προς τους τιμωμένους.

Η παρουσίαση της ζωής και του έργου του κάθε τιμωμένου έγινε στην τιμητική εκδήλωση και γίνεται στο αφιέρωμα αυτό ως εξής:

α. Του Γεωργίου Βάζου: από τον Π. Σαμοΐλη

β. Των υπολοίπων, δηλαδή των

— Νίκης Δενδρινού - Αντωνανάκη

— Πέτρου Δέρα

— Κορνηλίας Καλογήρου

— Αθαν. Παπακωνσταντίνου, και

— Μαρίας Χουρδάκη - Παπαδάκη

από τον Ε. Δημητρόπουλο.

Τόσο κατά την τιμητική εκδήλωση, όσο και στο παρόν αφιέρωμα, προτάχθηκαν οι δύο που δεν ζουν πια, ο Γ. Βάζος και ο Π. Δέρας, ενώ ακολουθούν οι υπόλοιποι με αλφαβητική σειρά.

* Το ακριβές περιεχόμενο της εισήγησης - απόφασης, και οι ενέργειες που ακολούθησαν φαίνονται στο παράρτημα.

ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κ. Π. ΣΑΜΟΪΛΗ

Κυρίες και Κύριοι Σύεδροι,
Αγαπητοί συνάδελφοι,

Υλοποιώντας ομόφωνη απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των μελών της ΕΛΕΣΥΠ της 3ης Δεκεμβρίου 1994, τιμούμε σήμερα έξι πρωτεργάτες του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός»: Τους Γεώργιο Βάζο και Πέτρο Δέρα που δεν είναι πια κοντά μας και τους Νίκη Δενδρινού - Αντωνιάκη, Κορνηλία Καλογήρου, Αθανάσιο Παπακωνσταντίνου και Μαρία Χουρδάκη - Παπαδάκη.

Ως πρόεδρος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. αισθάνομαι ιδιαίτερη συγκίνηση που βοηθώ στην υλοποίηση αυτού του χρέους. Χρέος όλων μας που ασχολούμαστε με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική, να τιμήσουμε επίσης εκείνους που βοήθησαν στη θεμελίωση και ανάπτυξη του θεσμού αυτού στην Ελλάδα.

Όπως είναι γνωστό, τα πρώτα βήματα του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στη χώρα μας έγιναν με αρκετή καθυστέρηση, στη δεκαετία 1950-60. Χρειάστηκαν όμως τρεις δεκαετίες ακόμη για να έχουμε σήμερα: την Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Εκπαίδευση, ειδικά μεταπτυχιακά τμήματα στο Πανεπιστήμιο, ειδική Διεύθυνση στον Ο.Α.Ε.Δ., Γραφεία Σταδιοδρομίας στα Πανεπιστήμια, Κέντρα Πληροφόρησης και Προσανατολισμού σε Δήμους ή Νομαρχίες και αρκετά Ιδιωτικά Ινστιτούτα ή Εργαστήρια Συμβουλευτικής. Χρειάστηκαν αγώνας και πολλές προσπάθειες, όχι μόνο από τα τιμώμενα πρόσωπα αλλά και από άλλους επιστήμονες για να φθάσουμε στο σημερινό αποτέλεσμα. Ασφαλώς πρέπει να γίνουν πολλά ακόμη, αλλά η πίστη των ανθρώπων που σήμερα τιμούμε στην αναγκαιότητα του νέου θεσμού, η παρουσία τους στο επιστημονικό προσκήνιο τόσα χρόνια με αξιόλογο έργο, η επιμονή και το σθένος που επέδειξαν στην αντιμετώπιση εμποδίων και στη συνέχιση της προσπάθειας, αποτελούν για όλους μας οδηγό. Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. είναι εδώ για να υποστηρίξει και να ενισχύσει τις προσπάθειες όλων των επιστημόνων του κλάδου προς την εδραίωση του θεσμού στην Ελλάδα.

Κυρίες και Κύριοι,

πριν ξεκινήσουμε την αναφορά μας στη ζωή και το έργο καθενός από τα τιμώμενα πρόσωπα, θα προσφέρω το βήμα στον προηγούμενο πρόεδρο του Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κ. Ευστάθιο Δημητρόπουλο που είχε και την πρωτοβουλία της σχετικής πρότασης προς τη Γενική Συνέλευση.

ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ ΤΟΥ ΤΟΤΕ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. κ. Ε.Γ. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ

Κυρίες και Κύριοι Σύεδροι,

Καλοί μου συνάδελφοι και φίλοι,

Υπάρχουν στη ζωή μας γεγονότα, συγκυρίες ή καταστάσεις, που μας κάνουν να νιώθουμε ιδιαίτερη χαρά. Κι η ευχή μας είναι οι καταστάσεις αυτές να μας συναντούν συχνά.

Μια τέτοια κατάσταση είναι για μένα η σημερινή. Σας εξομολογούμαι, καλοί μου φίλοι, πως η σκέψη και μόνον ότι καταφέραμε επιτέλους να φτάσουμε στη σημερινή τιμητική εκδήλωση με πλημμυρίζει με συναισθήματα ανείπωτης ικανοποίησης. Γιατί επιτέλους, μια υπόσχεση που είχα δώσει στον εαυτό μου απ' το 1984, τότε που άρχισα να προετοιμάζω την ίδρυση της Εταιρείας μας, της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., αλλά έμενε απραγματοποίητη μέχρι το 1994 που την άφησα (που άφησα την προεδρία της, γιατί στην καρδιά μου την έχω και θα την έχω πάντα), αυτή η υπόσχεση λοιπόν φτάνει σήμερα να γίνεται πραγματικότητα.

Γιατί η υπόσχεση αυτή βάραινε την ψυχή μου, όπως οι ενοχές μας όταν υποσχεθήκαμε κάτι σ' ένα παιδί και δεν το δώσαμε. Βάραινε μάλιστα πιο πολύ καθώς έβλεπα τον έναν μετά τον άλλον τους σκαπανείς αυτού του θεσμού να μας φεύγουν ή ν' αποσύρονται απ' την ενεργό ζωή, κι εμάς τους νεότερους απ' αυτούς στα χρόνια αλλά και μικρότερους απ' αυτούς στην προσφορά, να ολιγορούμε μπροστά στο χρέος μας. Γιατί είναι χρέος μας να τιμούμε εκείνους που πέρασαν πριν από μας απ' τον επιστημονικό μας χώρο και τον σμίλεψαν και τον χάραξαν και έβαλαν τα θεμέλια για να χτίσουμε εμείς. Που μας έδωσαν και μας δίνουν το παράδειγμα. Που είναι οι οδηγοί μας. Δεν είναι απαίτησή τους η τιμή. Είναι υποχρέωσή μας. Γιατί αυτοί, όπως γράφει και ο Απόστολος των Εθνών, έχουν αγωνισθεί «τον αγώνα τον καλόν», και μένει σε μας να τους αποδώσουμε «τον της δικαιοσύνης στέφανον».

Γι' αυτό, φίλοι και φίλες, νιώθω ότι η σημερινή ημέρα είναι ημέρα τιμής για την ίδια την Εταιρεία μας, γιατί εκπληρώνει το χρέος της προς αυτούς τους πρωτεργάτες του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός».

Και εσείς που σήμερα σας τιμούμε, μην νιώσετε χάρη από μας. Συγχωρήστε μας μόνο που αργήσαμε στην υποχρέωσή μας και που για κάποιους ήρθαμε αργά. Σας βεβαιώ όμως ότι, αν Συμβουλευτική σημαίνει σεβασμός, ειλικρίνεια και αγάπη, εμείς σας τιμούμε ειλικρινά, με το νου, την ψυχή και την καρδιά μας, και σας ευχαριστούμε ειλικρινά για ό,τι κάνατε για τον θεσμό αυτό.

Σας υποσχόμαστε, δε, να προσπαθήσουμε κι εμείς τόσο και όπως μας υπαγορεύει και μας επιβάλλει η παρακαταθήκη που μας αφήσατε.

Ας είναι ένα απλό χειροκρότημα μια απλή ταπεινή έκφραση του σεβασμού και της εκτίμησής μας.

Κυρίες και κύριοι

παρακαλούμε να μας επιτραπεί η προτίμηση να προτάξουμε στην παρουσίαση των τιμωμένων αυτούς που δεν είναι πια μεταξύ μας.

(†) ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΒΑΖΟΣ

Πιστεύω ότι ο Γιώργος Βάζος που τιμούμε σήμερα κέρδισε επάξια τη θέση του ανάμεσα στους πρωτεργάτες του θεσμού Συμβουλευτική Προσανατολισμός με το ειδικό βιβλίο και τις δημοσιεύσεις του σε επιστημονικά περιοδικά και εφημερίδες, κυρίως όμως με τη συνεχή ενασχόληση και φροντίδα για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, από το Δεκέμβριο του 1981, ως πρόεδρος της Ομάδας Εργασίας ΣΕΠ του ΚΕΜΕ.

Ως ένα από τα μέλη της ομάδας αυτής από την ημέρα της ίδρυσής της, θεωρώ τιμή μου να αναφέρω μερικά λόγια για τη ζωή και το έργο του Γιώργου Βάζου με την ευκαιρία της εκδήλωσης της ΕΛΕΣΥΠ.



Α. Βιογραφικά Στοιχεία

Ο Γιώργος Βάζος γεννήθηκε το 1939 από οικογένεια προσφύγων και μετά το Δημοτικό παρακολούθησε τη νυχτερινή τεχνική σχολή Ήφαιστος. Μετά δύο χρόνια συνέχισε τις σπουδές του σε νυχτερινό Γυμνάσιο, εργαζόμενος παράλληλα ως υποδηματοτεχνίτης. Αναζητούσε όμως κάτι περισσότερο, κάτι καλύτερο για να βοηθήσει και την οικογένειά του. Το 1959 έφυγε στη Γερμανία με σκοπό να δουλέψει και να σπουδάσει. Τον πρώτο χρόνο εργάστηκε σε βαριά μεταλλουργική βιομηχανία. Από το 1960 ως το 1965 σπούδασε Οικονομικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο της Χαϊδελβέργης και στη συνέχεια στο πανεπιστήμιο του Φράιμπουργκ, ενώ, κατά τη διάρκεια των διακοπών, εργαζόταν σε χημική βιομηχανία. Το 1968 ανακηρύχθηκε διδάκτορας Οικονομικών Επιστημών. Εργάστηκε ως επιστημονικός συνεργάτης και ερευνητής στο σπουδαστήριο του Πανεπιστημίου και σε κεντρικό υποκατάστημα μεγάλης Γερμανικής Τράπεζας.

Δίδαξε φροντιστηριακά μαθήματα ως ειδικός Επιστήμονας στο Ινστιτούτο Γεν. Οικονομικής Έρευνας του Πανεπ. του Φράιμπουργκ μέχρι το Μάρτιο του 1970 οπότε διορίστηκε ως καθηγητής εφαρμοσμένης οικονομικής στο Εθνικό Πανεπιστήμιο του Ζαίρ. Τον Οκτώβριο του 1973 προσελήφθη στη Γενεύη από το Διεθνή Οργανισμό Εργασίας (Ι.Λ.Ο) και με τη νέα αυτή ιδιότη-

τα επέστρεψε στο Ζαΐρ όπου υπηρέτησε ως σύμβουλος ερευνητής στο Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Μέριμνας.

Από τον Ιανουάριο του 1975 εργάστηκε στη Γερμανία ως οικονομικός εμπειρογνώμονας στην Εταιρεία Οργάνωσης Προγραμματισμού και Επιμόρφωσης, μέχρι τον Ιανουάριο του 1976 οπότε επέστρεψε στην Ελλάδα και διορίστηκε στο ΚΕΜΕ ως οικονομολόγος - σύμβουλος Α΄

Στο Κέντρο Εκπ/κών Μελετών και Επιμόρφωσης ήταν υπεύθυνος για την εκπόνηση των αναπτυξιακών προγραμμάτων του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης των Επιγγ. Ανκείων και του ΚΑΤΕΕ. Παράλληλα λειτουργούσε ως πρόεδρος του τμήματος Ερευνών του ΚΕΜΕ και πρόεδρος της Ομάδας Εργασίας για την εφαρμογή του ΣΕΠ. Ως διοικητικός και επιστημονικός Υπεύθυνος της ομάδας αυτής είχε την εποπτεία και το συντονισμό της εκπόνησης αναλυτικών προγραμμάτων ΣΕΠ, της διεξαγωγής ερευνών για την αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού, της συγγραφής και έκδοσης βιβλίων πληροφόρησης ΣΕΠ και της διεύθυνσης της 5μηνης Σχολής Επιμόρφωσης καθηγητών ΣΕΠ.

Η μεγάλη πείρα του από τις Βιομηχανικές μονάδες και άλλες επιχειρήσεις όπου εργάστηκε, οι γνώσεις οικονομίας και η συμμετοχή του σε διεθνείς οργανισμούς όπως το Διεθνές Γραφείο Εργασίας (Ι.Λ.Ο.) και ο Ο.Ο.Σ.Α. ήταν πολύτιμες στην υπόθεση του ΣΕΠ. Ο Γιώργος Βάζος βοήθησε πολύ στη στήριξη και προώθηση του ΣΕΠ και με τις γνωριμίες του και την εμπιστοσύνη που είχε προς το πρόσωπό του η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας κατά την περίοδο 1981-1984. Είχε ιδέες και σχεδίαζε να κάνει πολλά και φιλόδοξα πράγματα. Είναι μάρτυρες αρκετοί από το ακροατήριό μας, εδώ, ότι συμμετείχαμε παράλληλα σε πολλές δραστηριότητες και υποομάδες. Πίεζε όλα τα μέλη της ομάδας ΣΕΠ για να πραγματοποιηθούν έγκαιρα τα σεμινάρια ΣΕΠ και να ολοκληρωθούν τα βιβλία καθηγητών και μαθητών ΣΕΠ ή τα βιβλία πληροφόρησης, ώστε να ξεκινήσει σωστά η εφαρμογή του ΣΕΠ σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και στα Λύκεια.

Με τη δική του επίβλεψη συγκροτήθηκε και λειτουργήσε μικτή επιτροπή από στελέχη της Εκπ/κής Τηλεόρασης και μέλη της ομάδας ΣΕΠ με στόχο τη δημιουργία εκπομπών για τον ΣΕΠ στην τηλεόραση. Είναι λυπηρό ότι οι προσπάθειες αυτές δεν τελεσφόρησαν για λόγους περισσότερο γραφειοκρατικούς.

Με την καθοδήγησή του, μέλη της ομάδας ΣΕΠ ετοίμασαν ολοκληρωμένη πρόταση για τη δημιουργία ανεξάρτητου φορέα πληροφόρησης κατά το πρότυπο του ONISEP στο Παρίσι. Η πρόταση υπεβλήθη τότε αλλά κάτι ανάλογο υλοποιήθηκε μόλις πριν 2 χρόνια.

Β. Έργο - Δημοσιεύματα

Θυμάμαι το Γιώργο Βάζο καθώς ολοκλήρωνε το βιβλίο του «Εκτιμήσεις και Προοπτικές Απασχόλησης στην Ελλάδα». Είχε μεγάλο άγχος μέχρι να τυπωθεί από τον Οργανισμό Εκδ. Διδ. Βιβλίων του ΥΠΕΠΘ τον Ιούλιο του

1983. Το βιβλίο αυτό έγινε δεκτό με μεγάλη ικανοποίηση από όλους τους καθηγητές ΣΕΠ που αντλούσαν από αυτό πολύτιμα στοιχεία για την αγορά εργασίας. Αξίζει να μνημονεύσω εδώ δημοσιευμένες εργασίες σχετικές με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό όπως: 1) στο τρίμηνο περιοδικό «Μελέτες» της ΣΒΑΕΤΕ: ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσδιορισμός: Η Κοινωνικοοικονομική του Σκοπιά και η Εφαρμογή του στα Γυμνάσια. 2) Στο βιβλίο Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στο Γυμνάσιο: «Ο ΣΕΠ στο Σταυροδρόμι Σχολείου και Κόσμου της Εργασίας» καθώς και «Το Πρόβλημα της Απασχόλησης των Νέων και η Δομή της Ελληνικής Αγοράς Εργασίας». Και βέβαια άρθρα του για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό που δημοσιεύθηκαν στην Εφημερίδα Καθημερινή.

Γ. Γιατί τον Τιμούμε

Ήταν καλός ο Γιώργος Βάζος. Ήταν ευγενικός με όλους κι ως θύμανε κάποιες φορές. Δητύθυνε υπομονετικά όλες τις συνεδριάσεις, σε ολομέλεια της Ομάδας Εργασίας ΣΕΠ, έδινε κατευθύνσεις, βοηθούσε στην εξεύρεση λύσεων και προωθούσε το έργο μας στα θεσμικά όργανα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπου πολλές φορές χρειαζόταν να δίνει μάχες.

Πέτυχε την έγκριση από την ηγεσία του Υπουργείου της διοργάνωσης σεμιναρίων δύο εβδομάδων για την κατάρτιση καθηγητών στον ΣΕΠ σε πολλές πόλεις και δίδασκε και ο ίδιος. Πέτυχε τη χρηματοδότηση από την ΕΟΚ του Πειραματικού Προγράμματος για τη συστηματική 5μηνη επιμόρφωση καθηγητών στον ΣΕΠ. Σ' αυτόν οφείλεται η επέκταση της εφαρμογής του ΣΕΠ σ' όλες τις τάξεις του Γυμνασίου στην Α' και Β' του Γ. Λυκείου και στην Α' του Τ.Ε.Λ. Δική του ιδέα ήταν ο «Συντονιστής ΣΕΠ» που αργότερα θεσμοθετήθηκε ως «Υπεύθυνος ΣΕΠ» με το Νόμο 1566/85. Γενικά, με τη δική του υποστήριξη αναδείχτηκε το έργο της Ομάδας Εργασίας ΣΕΠ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Θυμάμαι το Γιώργο Βάζο ένα περίπου μήνα πριν από το θάνατό του, σε μια επίσκεψή μου στο σπίτι του. Γνώριζε ότι το τέλος πλησιάζει γρήγορα αλλά μιλούσε ήρεμα. Ρωτούσε για την πρόοδο της δουλειάς μας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Φαινόταν να παρηγοριέται με την ιδέα ότι αφήνει πίσω του την αξία σύζυγό του για να φροντίσει τα δύο του παιδιά και το έργο που πρόλαβε να προσφέρει τόσο στην οικονομική επιστήμη όσο και στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Θυμόμαστε το Γιώργο Βάζο και θα τον τιμούμε πάντα.

Κυρίες και κύριοι

Η κα Βάζου είναι κοντά μας, στην αίθουσα αυτή. Την παρακαλώ να έρθει για να παραλάβει το τιμητικό δίπλωμα και να μας πει μερικά λόγια. Ευχαριστώ.

ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ κας ΒΑΖΟΥ

Κυρίες και κύριοι,

αξιότιμοι και αγαπητοί πρώην συνεργάτες και φίλοι του Γιώργου Βάζου, Μία μεγάλη σιωπή περιβάλλει συχνά τη ζωή των ανθρώπων που έχουμε

χάσει για πάντα, σαν να περιτυλίγονται από ένα προστατευτικό περιβλήμα. Κρατώντας σιωπηλά ζωντανή την ανάμνησή του, προφυλασσόμαστε από τον πόνο που μας δημιουργεί η απουσία τους.

Γι' αυτό θεωρώ ότι έχει μια ιδιαίτερη σημασία το γεγονός ότι ο Γιώργος Βάζος τιμάται σήμερα δημοσίως, και μάλιστα από τον πιο αρμόδιο φορέα, την Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Θα ήθελα να εκφράσω τη χαρά μου για αυτή την τιμητική εκδήλωση και να ευχαριστήσω θερμά το διοικητικό συμβούλιο της εταιρείας για την πράξη του. Επίσης θα ήθελα να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον κύριο Σαμοΐλη για τα θερμά του λόγια.

Ενώ η σταδιοδρομία του Γιώργου Βάζου του ανάθεσε το ρόλο του επιστήμονα και του συμβούλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του πρώην ΚΕΜΕ, δεν ξέχασε ποτέ ότι τα πρώτα του βήματα ξεκίνησαν από τις φτωχικές γειτονιές της Καισαριανής όπου δούλεψε σαν υποδηματοποιός, παρακολουθώντας παράλληλα το νυχτερινό γυμνάσιο.

Τα βιώματα των νεανικών του χρόνων του έδωσαν έμπνευση, δύναμη και την επιθυμία να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της πατρίδας του. Σε αυτό τον βοήθησε πέρα από την βαθιά αγάπη για τον τόπο του και η γνώση που είχε αποκτήσει ζώντας σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Ζούσε — όπως θα λέγαμε σήμερα — σε μια διπολιτισμική τάξη πραγμάτων, συνενώνοντας μέσα του τη σκέψη δύο διαφορετικών κόσμων.

Υπήρξε ένας ιδιαίτερα καλός αφηγητής. Αίγιοι έχουν ακούσει τις διηγήσεις του, συνδεδεμένες με αυτά τα βιώματα και έχουν απολαύσει το χιούμορ και τη φαντασία που τις διέπνεε. Κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης παραμονής του στο εξωτερικό ήρθε σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους ζωής και σκέψης, έκανε πολλούς φίλους στους οποίους μετέδωσε την αγάπη του για την πατρίδα του.

Αυτή η παραμονή στο εξωτερικό επεκτάθηκε πέρα από τις σπουδές του λόγω της δικτατορίας στην Ελλάδα. Στα πλαίσια της αντιδικτατορικής του δράσης συνέβαλε στη δημιουργία μιας ελληνογερμανικής εταιρείας με σκοπό τη σωστή ενημέρωση του γερμανικού κοινού για τις πολιτικές εξελίξεις στην Ελλάδα και την εξεύρεση πόρων για την υποστήριξη των οικογενειών πολιτικών κρατουμένων.

Γυρίζοντας τελικά στην Ελλάδα στα χρόνια της μεταπολίτευσης, μπόρεσε να εκμεταλλευτεί θετικά όλες τις διαφορετικές του εμπειρίες. Με την προώθηση της επαγγελματικής - τεχνικής εκπαίδευσης και του θεσμού του επαγγελματικού προσανατολισμού έγινε δυνατή η υλοποίηση των οραμάτων του. Δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις στήριξης νέων ανθρώπων στον προσανατολισμό τους μέσα σε μία κοινωνία με ραγδαία εξέλιξη, χωρίς να περιορίζονται από τα όρια της κοινωνικής τους καταγωγής.

Για το Γιώργο Βάζο, η υπέρβαση των φαινομενικών ορίων τα οποία υποδεικνύει η κοινωνία, η υπέρβαση των ορίων μεταξύ των ανθρώπων, ήταν όραμα και επιθυμία της καρδιάς του.

Ειρήνη Βάζου

(†) ΠΕΤΡΟΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ ΔΕΡΑΣ

Α. Βιογραφικά Στοιχεία

Ο Πέτρος Δέρας γεννήθηκε στη Νίκαια Αττικής το 1928, όπου και έζησε τα παιδικά και νεανικά του χρόνια μέσα σ' ένα οικογενειακό περιβάλλον με αυστηρές αρχές και αξίες.

Σπούδασε Φιλολογία στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, της οποίας πήρε το πτυχίο το 1954. Αργότερα πήγε στις Ηνωμένες Πολιτείες για μεταπτυχιακές σπουδές. Ειδικότερα, από το Πανεπιστήμιο Columbia της Νέας Υόρκης πήρε τον τίτλο Master of Arts (M.a.) στην Παιδαγωγική Ψυχολογία (1960) και ύστερα Professional Diploma στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (1961). Μέρος των σπουδών αυτών πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Yale. Παρότι είχε γίνει δεκτός για διδακτορικές σπουδές, δυστυχώς δεν παρετάθη η εκπαιδευτική του άδεια από την Ελλάδα κι έτσι δεν έλαβε τον τίτλο του Διδάκτορα. Όσο βρισκόταν στο Πανεπιστήμιο Columbia, δίδαξε το αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε συνεργασία με τον τότε Καθηγητή.

Από το 1955 είχε διοριστεί στην Εκπαίδευση ως Φιλόλογος, με πρώτο διορισμό στην Κλειτορία Καλαβρύτων. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση έφτασε τον βαθμό του Γυμνασιάρχη. Στο διάστημα 1961 έως 1965 υπηρέτησε στο Υπουργείο Παιδείας, στην τότε *Υπηρεσία Μελετών και Συντονισμού*. Στο πλαίσιο αυτό, ασχολήθηκε με πολλές μελέτες, με οργάνωση πολλών προγραμμάτων, ενώ συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση των στόχων και το χαρακτήρα της ΥΜΣ. Στο διάστημα αυτό άρχισε να ασχολείται με την προσαρμογή Ψυχομετρικών τεστ στη Ελλάδα για χρήση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα αρχίζει να διδάσκει στη ΣΕΛΕΤΕ.

Από το 1965 αρχίζει η σταδιοδρομία του στη ΣΕΛΕΤΕ. Το 1965 γίνεται Διευθυντής Σπουδών και το 1970 γίνεται Διευθυντής της. Το 1972 καταλαμβάνει θέση Τακτικού Καθηγητή της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) της ΣΕΛΕΤΕ. Στο πλαίσιο αυτό συνέβαλε ουσιαστικά στη διαμόρφωση του σημερινού χαρακτήρα των σημερινών σχολών της ΣΕΛΕΤΕ



(ΠΑ.ΤΕ.Σ. και Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.), και της μορφής που έκτοτε πήρε η Παιδαγωγική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Είναι σ' εκείνο το διάστημα και σε κείνο το πλαίσιο που ο θεσμός «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» γίνεται αναπόσπαστο και βασικό μέρος των σπουδών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών — και παραμένει έτσι και σήμερα.

Πήρε μέρος σε πολλές αποστολές σε διάφορες χώρες και για διάφορους σκοπούς (π.χ. στις ΗΠΑ, στη Γαλλία, στη Γερμανία, στην Ελβετία, στην Ιταλία, στον Καναδά) και συμμετέχε με υποτροφία από τον ΟΟΣΑ στη μελέτη και παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων διαφόρων χωρών. Είναι μέγιστη η συμβολή του στην οργάνωση της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Εκπροσώπησε, δε, επάξια τη χώρα μας σε πολλές επισκέψεις και συναντήσεις διεθνούς επιπέδου.

Με τις ενέργειές του, τη στάση του, με το συγγραφικό του έργο και τις πολλαπλές δραστηριότητές του συνέβαλε ουσιαστικά στην προώθηση, διαμόρφωση και καθιέρωση του θεσμού «Προσανατολισμός - Συμβουλευτική» στη χώρα μας. Αγαπούσε, δε, τόσο βαθιά αυτό το αντικείμενο και πίστευε τόσο βαθιά στην αναγκαιότητά και χρησιμότητά του, που προέτρεπε κι άλλους ν' ασχοληθούν με το αντικείμενο αυτό. Προσωπικά κι εγώ, απ' αυτόν παρωθήθηκα κι αγάπησα τη Συμβουλευτική — και τότε αποφάσισα να τη σπουδάσω.

Ο Πέτρος Δέρας διετέλεσε στο Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Ελλήνων Ψυχολόγων, ενώ ήταν μέλος σε πολλές επιστημονικές Εταιρείες, όπως της Ελληνικής Εταιρείας Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, του American Personnel & Guidance Association, του International Association of Applied Psychology κ.ά.

Είναι πολλές δεκάδες οι διαλέξεις που έκαμε, τα σεμινάρια που δίδαξε, οι ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές στις οποίες πήρε μέρος, τα συνέδρια στα οποία μετέσχε.

Ο Πέτρος Δέρας δεν ήξερε να ξεκουράζεται. Έτσι δεν πρόλαβε και να ξεκουραστεί όταν αφυπνρήτηκε. Πήρε σύνταξη στις 17 Αυγούστου 1987. Λίγους μήνες μετά, στις 17 Μαΐου 1988, κόπηκε το νήμα της ζωής του. Καρδιακό επεισόδιο. Κι ήταν μόλις στα εξήντα του.

Β. Έργο - Δημοσιεύματα

1. Βιβλία

1. (Με Κ. Harris). *Εισαγωγή εις την Οδηγητικήν*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1963.
2. *Η Κατανόησις του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1964.
3. *Η Επαγγελματική και Τεχνική Εκπαίδευσις εις την Δυτ. Γερμανίαν, Αγγλίαν και Γαλλίαν*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1964.
4. *Η Αξιολόγησις της Προόδου των Μαθητών*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1965.

5. *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Ψυχολογία της Επαγγελματικής Προσαρμογής*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1966.
6. *Νεοελληνική Λογοτεχνία*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1966.
7. *Μαθήματα Ψυχολογίας*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1967.
8. *Γενικές Αρχές Σχεδίασης και Οργάνωσης Αναλυτικού Προγράμματος*, Αθήνα, 1972.
9. *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Αγωγής*. Αθήνα, 1972.
10. *Μαθήματα Φιλοσοφίας της Αγωγής*. Αθήνα, 1979.
11. *Μαθήματα Ψυχολογίας Σχέσεων Εργασίας*. Αθήνα, 1979.
12. *Μαθήματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα, 1980.

2. Άρθρα - Λήμματα (Επιλογή)

1. «Συμβολή της Ψυχολογίας εις το Θέμα της Μαθήσεως». *Δελτίο Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού του ΥΠΕΠΘ*. Αθήνα, 1964.
2. «Υπαρξισμός, Αγωγή, Ψυχολογία και Ψυχιατρική». *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Επιθεώρησης*, τ. 9, 1964.
3. «Σύγχρονοι Τάσεις εις την Επαγγελματικήν Εκπαίδευσιν». *Προγραμματικά Κείμενα της ΑΕΔΕ*, 1965.
4. «Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός των Μαθητών». *Δελτίον του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, τ. 1, 1965.
5. «Σχέδιο για την Οργάνωση του ΣΕΠ στα Σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». *Δελτίον του Παιδ. Ινστιτούτου*, τ. 7-8, 1966.
6. «Οι Νέοι που Εγκαταλείπουν το Σχολείο». *Ραδιοπρογράμματα*. τ. 206, 1966.
7. «Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Τεχνική Εκπαίδευσις». *Η Πρόληψις Ατυχημάτων*, τ. 38, 1967.
8. «Ο Επαγγελματικός Σύμβουλος». Λήμμα στη *Μεγάλη Παιδαγ. Εγκυκλοπ.*, τ. Β.
9. «Επιδόσεως Τεστ».
10. «Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού», Λήμμα στη *Μεγάλη Παιδαγ. Εγκυκλοπ.*, τ. Γ
11. «Οδηγητική», Λήμμα στη *Μεγάλη Παιδαγ. Εγκυκλοπ.*, τ. Δ.
12. «Τεστ γλωσσικής Ικανότητας». Λήμμα στη *Μεγάλη Παιδαγ. Εγκυκλοπ.*, τ. Ε.
13. «Υπαρξιακή Ψυχολογία», Λήμμα στη *Μεγάλη Παιδαγ. Εγκυκλοπ.*, τ. Ε.
14. «Σύγχρονοι μέθοδοι Ορθής Μελέτης». Λήμμα στον *Πανδέκτη Σπουδών*, τ. Ι, 1969.
15. «Τεστ Ψυχολογίας». Λήμμα στον *Πανδέκτη - Σπουδών*, τ. V.

Γ. Πώς τον θυμόμαστε

Τον Πέτρο Δέρα τον θυμόμαστε πολύ ευχάριστα. Και είναι χαρά μου που βλέπω σήμερα εδώ αρκετούς συναδέλφους του καθηγητές από τη ΣΕΛΕΤΕ.

Τον θυμόμαστε ως έναν πολύ εργατικό άνθρωπο που ήταν στη Σχολή απ' τις επτά το πρωί μέχρι τις έντεκα τη νύχτα. Τα μεσημέρια πηγαίναμε όλοι μαζί και τρώγαμε στο ταβερνάκι του Κυρίτη.

Ήταν πραγματικά αποφασισμένος στο έργο του, στο καθήκον του, στην Εκπαίδευση. Ήταν κάπως πιεστικός ως Διευθυντής, αλλά άριστος συνεργάτης και θερμός συμπαραστάτης σε κάθε προσπάθεια. Ήταν απλός, και πολύ πρακτικός άνθρωπος.

Ήταν ταυτόχρονα πολύ ευχάριστος. Έλεγε συνεχώς αστεία. Ήταν και πολύ καλός αφηγητής, και θυμόσοφος. Και στις ατέλειωτες ώρες δουλειάς και κούρασης, τον άκουγες να γελάει συνέχεια. Είναι σαν ν' ακούμε και τώρα εκείνο το παιδικό γέλιο, το γέλιο του ανθρώπου που έχει ήσυχη τη συνείδησή του.

Ήταν καλός ο Πέτρος Δέρας. Είχε εκείνη την πηγαία και ανυπόκριτη καλωσύνη. Θυμάμαι κάποτε που καθυστέρησε η πληρωμή των υπαλλήλων της Σχολής, δάνεισε απ' τις δικές του οικονομίες όσους είχαν ανάγκη. Κι ήταν καλός φιλόλογος. Ήξερε γράμματα. Κι ήξερε μουσική και του άρεσε να οργανώνει εορτές. Τι να πρωτοθυμηθούμε...

Δ. Γιατί τον Τιμούμε

Τον τιμούμε σήμερα τον Πέτρο Δέρα για το ήθος του και την ακεραιότητα του χαρακτήρα του, και για την επιστημονική και ακαδημαϊκή του συνέπεια, που ήταν ίδια κι απαράβιαστη σ' όλη του τη σταδιοδρομία.

Τον τιμούμε ακόμη για τη μέγιστη συμβολή του στην προώθηση του θεσμού «Σ-Π», καθώς πέτυχε να συνδυάσει σωστά την Ψυχολογία με τον Προσανατολισμό. Τον τιμούμε γιατί με το συγγραφικό του έργο αλλά και με τα μέτρα που πήρε στην εκπαίδευση γενικά συνετέλεσε ώστε να προωθηθεί ο Προσανατολισμός στη χώρα μας.

Τον τιμούμε για τη συμβολή του στο να αποτελέσει η Συμβουλευτική πάγιο μέρος του Προγράμματος στη ΣΕΛΕΤΕ, και να ιδρυθεί ειδικό τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού από εικοσαετίας· γιατί ήταν πρωτοπόρος και σκαπανέας αυτού που σήμερα εμείς υπηρετούμε.

Τον τιμούμε για όλα αυτά που ήτανε και έκανε. Που όλα είναι αξιομύητα.

Καλοί μου φίλοι,

Έχουμε την εξαιρετική τιμή να είναι σήμερα εδώ μαζί μας η πιστή και αγαπημένη σύζυγος του Πέτρου Δέρα, η καλή μας Ίρις Δέρα.

Την προσκαλούμε να παραλάβει το τιμητικό δίπλωμα, και, αν είναι σε θέση, να μας πει δυο λόγια.

ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΗ ΤΗΣ κας Ι. ΔΕΡΑ

Κυρίες και Κύριοι

Είμαι πολύ συγκινημένη, η συγκίνησή μου είναι τόση, όση να μη μπορώ να μακρογορήσω. Θα ήθελα μόνο να σας ευχαριστήσω θερμά για την αναγνώριση του έργου του αποθανόντος συζύγου μου. Αυτά τα λίγα λόγια που θα σας απευθύνω είναι λόγια με ανάμεικτα συναισθήματα χαράς και λύπης. Χαράς,

γιατί έστω και μεταθανάτια η εκδήλωση αυτή αποτελεί επιβράβευση της προσφοράς και δικαίωση του επιστημονικού έργου του Πέτρου. Αύτης γιατί μου φέρατε στο νου αναμνήσεις από την πολύχρονη συζυγική μας ζωή. Τον βλέπω ξανά μπροστά μου καθισμένο στο γραφείο του, ανάμεσα στα βιβλία που τόσο αγάπησε. Παρακολουθούσα καθημερινά την σεμνότητά του, την εργατικότητα και την εξαιρετική ευσυνειδησία του να μεταδώσει στους σπουδαστές του την φλόγα της μάθησης και την σιγουριά της γνώσης. Η σιγουριά που μετέδωσε και σε εμένα και μου έχει λείψει τόσο πολύ. Νιώθω επίσης λύπη γιατί η δικαίωση έρχεται μετά τον άδικο και πρόωγο χαμό του.

Πόσο μεγάλη θα ήταν η ικανοποίηση του Πέτρου να ζούσε μια τέτοια στιγμή αναγνώρισης!

Όμως, παρόλα αυτά, νιώθω υποχρεωμένη να σας ευχαριστήσω για την πρωτοβουλία σας αυτή, και εύχομαι να συνεχιστεί το έργο του από τους παρόντες με επιτυχία.

Σας ευχαριστώ.

[ΚΑΛΛΙ]ΝΙΚΗ ΔΕΝΔΡΙΝΟΥ - ΑΝΤΩΝΑΚΑΚΗ

Α. Βιογραφικά Στοιχεία*

Η Νίκη (την βάπτισαν «Καλλινίκη») Δενδρινού γεννήθηκε στο Αργοστόλι Κεφαλληνίας το 1908 (ή το 1911). Οι γονείς της κεφαλονίτες και οι δύο: Η μητέρα της Τζόγια, απ' το χωριό Μακρονώτικα, κι ο πατέρας της Γεράσιμος, επιπλοποιός στ' Αργοστόλι. Τελειώνει το Δημοτικό Σχολείο στο Αργοστόλι, όπου επίσης παρακολούθησε και τελειώνει το τότε «Ελληνικό Σχολείο» (τριετές προγυμνάσιο, 1916-1919). Στο διάστημα 1919-1923 τελειώνει εκεί και το Γυμνάσιο. Το 1923 εισάγεται στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, από την οποία αποφοιτά ως Φιλόλογος το 1928.



Από το 1929 αρχίζει να διδάσκει ως Φιλόλογος σε ιδιωτικά σχολεία: Στο διάστημα 1929-1932 στην Ιόνιο Σχολή, στο διάστημα 1930-1934 στην εσπερινή σχολή Σαρμπαξεβάνη, στο διάστημα 1932-1934 επίσης στην Ελληνογαλλική Σχολή Παρίση.

Το 1935 διορίζεται ως Φιλόλογος στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με πρώτη τοποθέτηση στο Γυμνάσιο Ναυπλίου. Αμέσως σχεδόν μετατίθεται στο Πρακτικό Λύκειο Αθηνών, όπου και υπηρετεί μέχρι το 1939.

Το Πάσχα του 1935, εν τω μεταξύ, παντρεύεται με τον Αντώνη Αντωνανάκη, δημοσιογράφο. Τον «Αντωνάκη», όπως μια ζωή τον έλεγε.

Το 1939 αποσπάται στην κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, όπου υπηρετεί μέχρι το 1946. Τότε ο σύζυγος της τοποθετείται στο Γραφείο Τύπου της Ελληνικής προεβείας στη Νέα Υόρκη, οπότε και αυτή εκμεταλλεύεται την ευκαιρία και φεύγει για μεταπτυχιακές σπουδές στη Νέα Υόρκη, όπου

— Το 1948 παίρνει τον τίτλο Master of Arts στην Εκπαίδευση από το πανεπιστήμιο Columbia,

— Το 1949 παίρνει τον τίτλο Professional Diploma, και το 1954 τον τίτλο Doctor of Philosophy στην Εκπαίδευση από το ίδιο πανεπιστήμιο.

* Τα περισσότερα απ' τα στοιχεία αυτά έχουν παρθεί από την έκδοση *Θέσεις και Αντιθέσεις: Βιογραφία της Νίκης Δενδρινού - Αντωνανάκη. Αθήνα, 1993.*

Το 1955 ξαναβρίσκεται στο Υπουργείο Παιδείας, στην υπηρεσία Μελετών και Συντονισμού (ΥΜΣ), όπου ασχολήθηκε με θέματα όπως αγροτική παιδεία, κοινοτική παιδεία, Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών γενικά και εκπαιδευτικών της ΤΕΕ ειδικά. Είναι στο διάστημα αυτό (1959 με τον Ν. 3971) που ιδρύεται το πρώτο στη χώρα μας και ίσως στην Ευρώπη ίδρυμα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης - η ΣΕΛΕΤΕ, η οποία και κίτζεται στο δικό της χώρο, στο μαρούσι (1960-1967).

Το έτος 1965-66 διατελεί Επιθεωρητής σχολείων αλλοδαπής, ενώ το 1966-67 γίνεται μέλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Στο διάστημα 1967 έως 1974 υφίσταται διάφορες επιπτώσεις και δοκιμασίες, ενώ το 1973 επισυμβαίνει το πιο δυσάρεστο: ο θάνατος του συζύγου της, του «Αντωνάκη».

Από το 1974 έως το 1978 διατελεί πρόεδρος του Δ.Σ. της ΣΕΛΕΤΕ, ενώ η αποχώρησή της «δια λόγους υγείας» το 1978 σηματοδοτεί και το τέλος της λαμπρής εκπαιδευτικής της σταδιοδρομίας.

Επί μία δεκαετία (1977-1986) διετέλεσε πρόεδρος του Τμήματος Ελλάδας της Ευρωπαϊκής Ένωσης Εκπαιδευτικών (ΑΕΔΕ), ενώ ήταν μέλος σε πολλές εταιρείες επιστημονικού χαρακτήρα. Εκπροσώπησε πολλάκις το ΥΠΕΠΘ στο εξωτερικό, πήρε μέρος σε ατέλειωτο αριθμό συνεδρίων.

Σήμερα ζει στο Παγκράτι. Είναι μια υπέργηρος μεν αλλά εξόχως δραστήρια κυρία που, αν δεν υπήρχαν τα προβλήματα της υγείας της, θα βρισκόταν όπως πάντα στην πρώτη γραμμή. Πρόσφατα ιδρύθηκε στην Κεφαλλονιά το Ίδρυμα Νίκης Δενδροπού - Αντωνανάκη.

Β. Έργο - Δημοσιεύματα

1. Βιβλία

1. *Αντιφώντος Λόγοι* (σ. 410), Αθήνα: Εκδ. Ζαχαρόπουλου, 1939.
2. *Ελληνική Εκπαίδευση: Αναδιοργάνωση της Διοικήσεώς της* (σ. 274). 1954. (Doct Diss. Columbia).
3. *Ο Ρόλος του Σχολείου Εντός της Ατλαντικής Κοινότητας* 1958 (σ. 120).
4. *Μόρφωσης Διδακτικού Προσωπικού δια την Επαγγελματικήν Εκπαίδευσιν και Ιδία την Τεχνικήν* (σ. 60). Υ.Μ.Σ.
5. *Τα Βασικά Προβλήματα της Ελληνικής Παιδείας Εν Όψει της Εκπαιδευτικής Μεταρρυθμίσεως*. Τρίπολη, 1958.
6. *Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1959*. Αθήνα, 1959 (σ. 45).
7. *Η Ελληνική Εκπαίδευση του 1959. Προπαρασκευή Τεχνικού και Επιστημονικού Προσωπικού*. Αθήνα, 1960 (σ. 45).
8. *Η Εξέλιξη της Ελληνικής Εκπαιδεύσεως από της Μεταρρυθμίσεως του 1959*. Αθήνα, 1962 (σ. 43).
9. *Η Διάρθρωσις της Τεχνικής Εκπαιδεύσεως εις το Εξωτερικόν*. Αθήνα, 1966 (σ. 66) (Δελτίο ΥΜΣ).
10. *Η Επαγγελματική Εκπαίδευσις και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1987.

11. *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1970.
12. *Γενικά Αρχαί Προγράμματος Τεχνικής Παιδείας*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1970.
13. *Ιστορική Εξέλιξις της Επαγγελματικής Παιδείας*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1970.
14. *Κείμενα Επιστημονικής Ενημέρωσης*. Αθήνα: ΣΕΛΕΤΕ, 1977.
15. *Οι Αποφάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Παιδεία*. Αθήνα: Κέντρο Ευρωπ. Εκπ/σεως, 1986.
16. *Συγκριτική Θεώρηση της Παιδείας των Χωρών της ΑΕΔΕ*.
17. *Κοινοτικο-Κεντρική Παιδεία*. Αθήνα, 1989 (σ. 75).

2. Λοιπά

Θα ήταν ματαιοπονία να προσπαθήσει κανείς να κάνει μια επιλογή από το υπόλοιπο έργο της Νίκης Αντωννάκη, γιατί τα διάφορα δημοσιεύματά της είναι αμέτρητα σε αριθμό και απέλειωτα σε ποικιλία. Μια ταξινόμησή τους σε ομάδες ίσως αρκεί για τους σκοπούς αυτού του αφιερώματος.

α. Άρθρα σε περιοδικά

β. Άρθρα και γενικά δημοσιεύματα σε εφημερίδες, στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ.

γ. Λήμματα σε εγκυκλοπαίδειες.

δ. Εισηγήσεις - ομιλίες σε συνέδρια, ημερίδες, συμπόσια κ.τ.λ.

ε. Εισηγήσεις για στήριξη μέτρων και προτάσεων σε υπηρεσιακό πλαίσιο, κ.ά.

Γ. Πώς την θυμόμαστε

Τη Νίκη Δενδρινού Αντωννάκη, παρότι δεν την βλέπουμε πια, τη θυμόμαστε πολύ. Είναι από κείνα τα άτομα που δεν σβήνουν εύκολα απ' τη μνήμη εκείνων που τα γνώρισαν. Και τη θυμόμαστε πολύ ευχάριστα. Ήταν, και συνεχίζει να είναι, μια ακούραστη γυναίκα, χαλκέντερη, ίσως παθολογικά εργατική. Τη θυμάμαι που ξημεροβραδυαζόταν στη ΣΕΛΕΤΕ, κάνοντας ακόμη και τους συνεργάτες της ν' αγανακτούν μεν αλλά να προσπαθούν περισσότερο. Όταν μάλιστα ενθουσιαζόταν με κάποια ιδέα, τότε πια δεν την σταματούσε τίποτε.

Ήταν επίμονη, ήταν πεισματάρη, ήταν χαλκέντερη, ήταν δύσκολο να της αλλάξεις γνώμη όταν πίστευε σε κάτι. Πολλοί είπαν ότι για γυναίκα ήταν αυταρχική, κι ότι ήταν δύσκολος χαρακτήρας. Όποιος όμως ήξερε το χαρακτήρα της και τη μαχητικότητά της τη θαύμαζε.

Είχε, έχει, μια πολύ μεγάλη προσωπική εμβέλεια. Ενέπνεε σεβασμό κι εκτίμηση. Ήταν μια προσωπικότητα, που ενέπνεε, που έπειθε. Ήταν μια αυθεντία στη δουλειά της. Είχε άριστη επιστημονική κατάρτιση σε ό,τι αποτελούσε αντικείμενο ενασχόλησής της. Ήταν μια γυναίκα που σε κάθε χώρο και σε κάθε πλαίσιο τη σέβονταν.

Και ήταν φιλόλογος. Άριστη φιλόλογος. Η αρχαιομάθειά της ήταν εντυπωσιακή.

Κι ήταν μια γυναίκα, κι ήταν μια Κυρία. Είναι μια Κυρία.

Δ. Γιατί την Τιμούμε

Η Νύκη Αντωννακάκη είναι άξια τιμής για πολλά απ' αυτά που είναι κι απ' αυτά που έκανε.

Σήμερα λοιπόν την τιμούμε:

- Για την τεράστια και ανεκτίμητη συμβολή της στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαίδευσης στη χώρα μας μέσα από πρωτοποριακές ιδέες και καινοτομικές ενέργειες.
- Ιδίως τη συμβολή της στη διαμόρφωση της μεταπολεμικής Εκπ/σης στη χώρα μας.
- Για τον ανεκτίμητο ρόλο της στη διαμόρφωση της Τεχνικής Εκπαίδευσης.
- Για την ανεκτίμηση προσφορά της στον τομέα της Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, πιο πολύ της ΤΕΕ
- Για την ουσιαστική συμβολή της στην εισαγωγή του θεσμού του προσανατολισμού στην Εκπαίδευση γενικά, αλλά και στη ΣΕΛΕΤΕ ειδικά: Μάθημα + Τμήμα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Τέλος για το ήθος της, για την αγωνιστικότητά της, για τα οράματά της. Γιατί, παρότι Γυναίκα, παρότι απλώς Φιλόλογος, κι όχι τεχνικός, είδε τη χρησιμότητα της πρακτικής εκπαίδευσης όπως την έμαθε από τον ίδιο τον Dewey.

Η Νύκη Δενδρινού - Αντωννακάκη είχε προβλήματα με την υγεία της, και δεν βγαίνει πια απ' το σπίτι της.

Δεν υπήρχε κανείς νάρθει σήμερα εδώ να παραλάβει το τιμητικό δίπλωμα. Αναλαμβάνω να της το πάω εγώ προσωπικά στο σπίτι.

Επιστολή της κας Νίκης Δενδρινού - Αντωννακάκη

Αθήνα, 28 Νοεμβρίου 1995

Ευγενέστατε κύριε Δημητρόπουλε,

Σας ευχαριστώ θερμά για την απονομή του βραβείου που μου δώσατε. Είστε η Τρίτη Ελληνική Οργάνωση που μου έχει απονεμίσει βραβείο (η πρώτη είναι το χρυσό μετάλλιο του Ζανείου Ορφανοτροφείου — όπου έκαμε το μεγάλο πείραμα «κλασική + τεχνική παιδεία στο Γυμνάσιο» και για το οποίο τιμήθηκα με τη διάκριση «Ο Παγκόσμιος Δάσκαλος του 1960»· η δεύτερη είναι η ΣΕΛΕΤΕ, «ως διεθνώς ανεγνωρισμένου επιστήμονος» το 1992. Υπάρχουν κι άλλα, όπως το ασημένιο ECU της ΕΟΚ κ.τ.λ.

Το «τιμητικό δίπλωμα» το δικό σας είναι για μένα πράγματι πολύ τιμητικό. Θα το ενσωματώσω στην έκθεση των διακρίσεων που στεγάζεται στην Κοργιαλένιο Βιβλιοθήκη της πατρίδος μου.

Με την ευκαιρία, το περιεχόμενο του Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού του 1992, του οποίου μου εστειλάτε τα πρακτικά, είναι περίφημο. Θερμά συγχαρητήρια.

Με άπειρη ευγνωμοσύνη

Νύκη Δενδρινού Αντωννακάκη

ΚΟΡΝΗΛΙΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ

Α. Βιογραφικά Στοιχεία

Η Κορνηλία Καλογήρου γεννήθηκε στην «Ανατολή» σ' ένα χωριό της Καισαρείας, το 1918. Είναι στην οικογένειά της το τρίτο παιδί από τα τέσσερα. Ο πατέρας της ήταν Φιλόλογος. Είχε τελειώσει τη μεγάλη του γένους σχολή. Η μητέρα της ήταν αγγότισσα.

Στην Ελλάδα ήρθαν το 1922, και εγκαταστάθηκαν στην Αθήνα, όπου η Κορνηλία τελείωσε Δημοτικό και Γυμνάσιο. Το 1936 με εισαγωγικές εξετάσεις μπαίνει (στην τριετούς τότε φοίτησης) Ανωτάτη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών, την οποία και τελειώνει το 1939. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 1936 για πρώτη φορά η Σχολή δέχεται και γυναίκες (πήρε 13 κορίτσια και 600 αγόρια). Όπως θα γράψει και η ίδια αργότερα, οι σπουδές της ήταν αποτέλεσμα μιας σειράς τυχαίων επιλογών.

Το 1939 πετυχαίνει σε διαγωνισμό που προκήρυξε η Εθνική Τράπεζα. Όμως, πριν προσληφθεί, κηρύσσεται ο πόλεμος. Και φυσικά οι διορισμοί αναστάλησαν. Πιάνει όμως δουλειά σε μια συνεταιριστική οργάνωση στον Πειραιά. «Ήταν μια πολύ ανιαρή δουλειά» θα πει αργότερα. Όμως τα καταφέρνει καλά, και θεωρείται επιτυχής στη δουλειά της.

Παράλληλα, κι επειδή έχει μεγάλη έφεση προς τις ξένες γλώσσες, παρακολουθεί τη Γαλλική Ακαδημία με ιδιαίτερη επιτυχία. Όμως σε λίγο οι Γερμανοί την κλείνουν.

Τότε είναι που αρχίζει ν' ανακαλύπτει την ψυχολογία. Μελετά αριμανέως Freud και Jung και γοητεύεται από τις θεωρίες τους.

Το 1944 κάνει ένα άλλο μεγάλο βήμα στη ζωή της: παντρεύεται. Ο «κυρ-Ηλίας» είναι ακόμη πιστός σύντροφος στη ζωή της και συμπαραστάτης στις αναζητήσεις της. Το 1948 αποκτούν την κόρη τους, που θα είναι και το μόνο παιδί τους.

Στα 1949 ο ΟΑΕΔ υπογράφει τη σύμβαση 48 του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας, κι αναλαμβάνει την ευθύνη εισαγωγής του Επαγγελματικού Προσα-



νατολισμού στην Ελλάδα. Για το σκοπό αυτό λίγο αργότερα, το 1955, θέτει σε εφαρμογή το πρώτο πρόγραμμα εκπαίδευσης Συμβούλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού διάρκειας δύο μηνών.

Η Κορηλία Καλογήρου, 39 ετών τότε, αφήνει τη δουλειά της και μπαίνει στο πρόγραμμα αυτό. Τελειώνοντας το 1958, διορίζεται στο Γραφείο Ευρέσεως Εργασίας του ΟΑΕΔ στον Πειραιά. Εξυπακούεται ότι τα πράγματα στο χώρο αυτό είναι ακόμη σε πρωτόγονη κατάσταση.

Το 1960 πηγαίνει για ένα χρόνο υπηρεσιακά στη Γαλλία για πρόσθετη εκπαίδευση και ενημέρωση. Η Γαλλία τότε βρισκόταν στο σημείο που έκανε το μεγάλο βήμα για τη μετάβαση από τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στον Σχολικό Προσανατολισμό και εισάγει τον ΣΕΠ υποχρεωτικά σε όλα τα σχολεία. Στο διάστημα 1960-61 παρακολουθεί το Γαλλικό INOP (Institut National d'Orientation Professionnelle) και το CERP (Centre d'Etudes et des Recherches Psychotechniques), με κύρια έμφαση στην επιλογή προσωπικού. Και το 1961 γυρίζει στην Ελλάδα φορτωμένη ψυχομετρικά τεστ.

Στην Αθήνα έχει ήδη ιδρυθεί το Κέντρο Ψυχομετρικών Ερευνών με το οποίο συνεργάζεται, και εκδίδονται μια σειρά τεστ. Σε λίγο η Κ.Κ. αναλαμβάνει διευθύντρια του ΚΨΕ, το οποίο μετονομάζεται σε ΚΕΠ (Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού), και αρχίζει μια στενή συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας. Στο ΚΕΠ αρχίζουν να προσέρχονται πολλοί μαθητές για Προσανατολισμό.

Σ' αυτή τη φάση της ζωής της, και μέσα από τη συνεργασία της με το ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ. αρχίζει το καινούργιο μεγάλο ενδιαφέρον της Κ.Κ., το ενδιαφέρον της για τις επιχειρήσεις, από το οποίο προκύπτει εκτενής ενασχόλησή της με την Επαγγελματική Ψυχολογία, με τους εργαζόμενους και τα προβλήματά της.

Τώρα αρχίζει να μπαίνει πιο βαθειά στον Προσανατολισμό και στην Ψυχολογία. Αρχίζει ν' ασχολείται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο σπίτι της. Παράλληλα, αρχίζει ν' ασχολείται πολύ με την Ατομική Ψυχολογία του Adler, και γίνεται μέλος της Εταιρείας Αντλεριανών Σπουδών. Έτσι, μπαίνει στη ζωή της πια η Συμβουλευτική.

Βρισκόμαστε ήδη στη δεκαετία του εβδομήντα. Ο θεσμός «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» αρχίζει να διεθνοποιείται και να γενικεύεται η εφαρμογή του. Η Κ.Κ. πηγαίνει τώρα στην Αγγλία, όπου της ανοίγονται άλλοι ορίζοντες στο θέμα του Προσανατολισμού. Αρχίζει να συνεργάζεται με ιδιωτικά σχολεία. Πιο πολύ με το εκπαιδευτήριο Ζηρίδη, όταν εφαρμόζει για 3 χρόνια πειραματικά τον ΣΕΠ.

Όριμη πια, περισσότερο σίγουρη και λιγότερο απόλυτη, η Κ.Κ. επιχειρεί τη δική της αυτοανάλυση, ενώ, βλέποντας την πραγματικότητα ν' αλλάζει συνεχώς, εξελίσσεται μαζί της.

Σήμερα, 78 ετών κοριτσόπουλο, η Κ.Κ. είναι μαζί μας, ενεργητικά παρούσα και δραστήρια σε κάθε προσπάθεια της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

B. Δημοσιεύματα

1. Βιβλία

1. *Η Ψυχολογία της Προσαρμογής στο χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Εκδ. Ιδίας, 1970.
2. *Ανθρώπινες Σχέσεις στο Χώρο της Εργασίας*. Πειραιάς: Καραμπερόπουλος, 1979.
3. *Μάθηση - Άσκηση για Λήψη Αποφάσεων*. Αθήνα: Παπαδήμας, 1983.
4. *Επαγγελματική Διαπαιδαγώγηση*. Πειραιάς: Καραμπερόπουλος, 1979.
5. *Παιδαγωγικές Ιστορίες και Παραμύθια για Μικρά Παιδιά*. Αθήνα: Θυμάρι, 1984.

2. Άλλα

Είναι πάμπολλα τα άλλων κατηγοριών δημοσιεύματα της Κορνηλίας Καλογήρου και είναι έξω από τις δυνατότητες αυτής της παρουσίασης να συγκεντρωθούν. Πολλά απ' αυτά δεν υπάρχουν ούτε σε ανεπίσημο κατάλογο. Εξάλλου και η ίδια ελάχιστη σημασία έδινε στις διαδικασίες προβολής της. Είχε τόσο απορροφηθεί με την ουσία της δουλειάς της. Μάλιστα, το μεγαλύτερο μέρος του έργου της δεν είναι καν δημοσιευμένο.

Γ. Πώς την Ξέρω - Πώς Θέλω να τη Θυμάμαι

Την Κορνηλία Καλογήρου την ξέρω εδώ και σχεδόν δύο δεκαετίες. Και διερωτώμαι ακόμη τι ακριβώς σχέση έχει με το χρόνο: είναι και σήμερα όπως ήταν και τότε, ένα μεγάλο καλοσυνάτο κορίτσι. Που εκπέμπει καλωσύνη. Που ακτινοβολεί αισιοδοξία. Που διδάσκει απλότητα και σεμνότητα. Που ποτέ δεν χάνεται εκείνο το παιδικό χαμόγελο απ' το πρόσωπό της. Που έχει πάντα μια καλή κουβέντα να πει για τον καθένα. Που δεν γκρινιάζει ποτέ για τίποτα, ακόμη κι όταν την στεναχωρούν.

Τα μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. τη θαυμάζουμε και την αγαπούμε την Κορνηλία Καλογήρου. Γιατί είναι πάντα εδώ, μαζί μας. Γιατί δεν έχει λείψει από καμία εκδήλωση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., στις οποίες συμμετέχει δραστήρια.

Δ. Γιατί την τιμούμε σήμερα

Την Κορνηλία Καλογήρου την τιμούμε για πολλά πράγματα.

Την τιμούμε για την παιδική της απλότητα. Γιατί είναι όλα αυτά που θέλουμε να είναι και να κάνει ο σωστός λειτουργός της Συμβουλευτικής. Γιατί είναι ο ιδανικός μας εαυτός.

Την τιμούμε γιατί μέσα απ' την προσωπική της διαδρομή πέρασε από όλα εκείνα τα δρομάρια που σήμερα θέλουμε να λέμε ότι αποτελούν το θεσμό «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός».

Την τιμούμε, γιατί στην πλάτη της κουβαλάει εδώ κι εβδομήντα τόσα χρόνια τον πόνο της Ανατολής, εδώ και πενήντα κοντά χρόνια την πολεμένη ιστορία του προσανατολισμού στην Ελλάδα.

— Για όλα αυτά κυρία Κορηγλία μας σε τιμούμε και σ' αγαπούμε. Κι ευχόμαστε για πολλές δεκαετίες ακόμη να είσαι εδώ, μαζί μας, στις επάλλξεις του θεσμού.

Κι είναι χαρά μας που θα παραλάβεις προσωπικά το ταπεινό αυτό τιμητικό δίπλωμα.

Προσφώνηση της Κας Κ. Καλογήρου

Κύριε Πρόεδρε, Αγαπητοί Συνάδελφοι

Μια τιμή ή μια αναγνώριση ενός έργου πάντα προκαλεί μια βαθειά συγκινησιακή κατάσταση, ένα πολύ θετικό συνάίσθημα που ευτύχησα να το βιώσω. Να ευχαριστήσω όλους που συνετέλεσαν σ' αυτό και παράλληλα να σας συγχαρώ γι' αυτήν την χειρονομία σας που δείχνει ότι και στην εποχή μας ακόμα μπορούν να υπάρξουν κάποιες ανθρώπινες ευαισθησίες.

Η επαγγελματική μου πορεία στον τομέα του Ε.Π. στα σχολεία του ΟΑ-ΕΔ και του Υπουργείου Εργασίας ήταν μια πορεία ενός θεσμού που πρωτοαρχίζει σε μια χώρα που στερείται παντελώς υποδομής, τόσο θεωρητικής όσο και προοπτικής. Και όπως θα διαβάσατε Κε Πρόεδρε και στο βιογραφικό μου σημείωμα προχώρησα όσο προχώρησα μαθαίνοντας από τα λάθη και τις ελλείψεις μου και αντλώντας κουράγιο από τις μικρές μου επιτυχίες.

Όταν βγήκα στον ελεύθερο στίβο οργανώθηκα περισσότερο στην δουλειά μου χωρίς να πάψω να είμαι αυτοδίδακτη.

Πολύ ωφελήθηκα από την επαφή μου με την Αντλεριανή Ψυχολογία που μου άνοιξε τον δρόμο προς την συμβουλευτική και την αυτογνωσία καθώς και με συναδέλφους από την Αγγλία.

Όταν βρέθηκα εκτός υπηρεσίας είχα την καλή τύχη να γίνω μέλος της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) που τη είχαν ιδρύσει μια ομάδα πραγματικά εμπνευσμένων ατόμων.

Η καινούργια συμβολή της εταιρείας αυτής ήταν κατά την γνώμη μου ο τίτλος της. Σαν πρώτο συστατικό είχε τον όρο «Συμβουλευτική» και μόνο σαν δεύτερο είχε τον τίτλο «Προσανατολισμός». Με άλλα λόγια ζητούσε να ταράξει τα νερά και να πάει ένα βήμα πιο πέρα από τα καθιερωμένα. Ο όρος συμβουλευτική στην αρχή μου φάνηκε κάπως να υλοποιείται θεωρητικά μέσα από το περιοδικό: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού και μέσα από τα διάφορα σεμινάρια και συνέδρια. Σήμερα ωρίμασε αρκετά για να προχωρήσει και στην πράξη. Το εύχομα ολόψυχα.

Συγχαρητήρια σ' όλους τους συντελεστές. Και επειδή είμαι υπέρ του «Διαβίου Παιδείας» όπως λέμε, έχω πολύ επωφεληθεί από όλες τις δραστηριότητες της εταιρείας μας.

Πέρα από το γνωσιολογικό κέρδος έχει και ένα μεγάλο κέρδος των ανθρώπινων επαφών με τόσους άλλους συναδέλφους — που αγωνίζονται για ένα κοινό σκοπό. Συμμετέχουν ενεργά στις αγωνίες τους, στις απογοητεύσεις τους, αλλά και σε κάποια αναλαμπή ελπίδας για όποια θετική αλλαγή.

Καθώς βλέπετε κε Πρόεδρε δεν έχω σκοπό ακόμα να περάσω στην σύ-
νταξη.

Έχω όμως κι εγώ τις δικές μου αγωνίες και τους δικούς μου προβληματι-
σμούς για το μέλλον της Συμβουλευτικής. Αυτό το θαυμάσιο περιεχόμενο
τους: αναπτυξιακή διαδικασία της προσωπικότητας - αυτογνωσία, συναισθή-
ματα αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης, σεβασμού του εαυτού και του άλλου
κ.τ.λ. κ.τ.λ. πώς νομίζετε ότι συνάδει με το κλίμα και το πνεύμα της παιδείας
μας;

Τα σχολεία μας αποβλέπουν μόνον στην ανάπτυξη της διανοίας μέσα α-
πό στεγνές γνώσεις. Δεν έχουν συλλάβει το άτομο σαν μια ολότητα που εκτός
από σώμα και νου έχει και συναισθήματα και πνεύμα που έχει ανάγκη από
δημιουργικότητα και από αξίες που θα του εξασφαλίσουν από λίγο ως πολύ
μια αυτοπεποίθηση και ένα αίσθημα ασφάλειας και αυτοξίας που θα τον
κρατήσουν όρθιο στην πορεία της ζωής του. Η Παιδεία μας χρειάζεται αλ-
λαγή για να μπορέσει να ενστερνιστεί την συμβουλευτική, πράγμα δύσκολο
και μακροχρόνιο. Κι όμως να που εδώ φαίνεται κάποιο φως. Η αλλαγή μπο-
ρεί να προέλθει από τον δάσκαλο που πέρα από το έργο του παιδαγωγού θα
αναπτύξει και στοιχεία συμβουλευτικής. Και από κάτι που με χαρά άκουσα
πώς άρχισε να συμβαίνει στα Πανεπιστήμια μας. Φαίνεται πως θα δημιουρ-
γηθεί πια η μαγιά για μια σημαντική αλλαγή. Ας ευχηθούμε καλή επιτυχία
και καλό κουράγιο σε όσους έχουν αναλάβει ένα τέτοιο έργο. Και πιστεύω
πως γρήγορα θα βρεθούν άτομα που θα τους τιμήσουν όπως πρέπει — γιατί
το αξίζουν. Και κάτι τελευταίο: Κάνε Θεέ μου το θαύμα σου να ιδρυθεί μια
Σχολή Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού με επιστημονική βάση. Το ζητώ
από το Θεό μια που φαίνεται τόσο δύσκολο να το ζητήσω από το Υπουργείο
Παιδείας.

Με φιλικούς χαιρετισμούς

Κορνηλία Καλογήρου

(†) ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Α. Βιογραφικά Στοιχεία

Ο Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου γεννήθηκε το 1909 στη Δομνίτσα Ευρυτανίας, όπου και έμαθε τα πρώτα γράμματα. Το 1927 τελείωσε το τότε εξατάξιο Γυμνάσιο στο Καρπενήσι. Το 1928 πήρε το πτυχίο του μονοτάξιου Διδασκαλείου, και από το 1929 έως το 1935 υπηρετεί σε δημοτικό σχολείο ως δάσκαλος.

Παράλληλα φοιτά στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, και γίνεται πτυχιούχος της το 1935. Από το 1936 έως το 1940 εργάζεται ως βοηθός στο ψυχολογικό Εργαστήριο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ενώ το 1940 παίρνει το Διδακτορικό Δίπλωμα από το ίδιο πανεπιστήμιο.

Το 1940-41 τον βρίσκει στο αλβανικό μέτωπο από το οποίο επιστρέφει σώος, πολύ πιο δυνατός και πολύ πιο ώριμος.

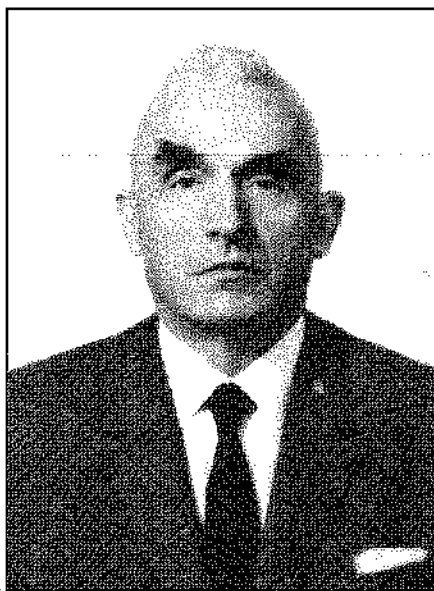
Στο διάστημα 1941-45 διατελεί Γενικός Διευθυντής του Ιεροδιδασκαλείου Λαμίας. Για την εθνική του δράση φυλακίζεται από τους Ιταλούς στη Λαμία.

Στο διάστημα 1945-46 αναλαμβάνει Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας. Τα προβλήματα στην Εκπαίδευση ατέλειωτα, κι απαιτούνται λύσεις.

Όμως το 1946 φεύγει στην Αμερική για σπουδές στο Πανεπιστήμιο Columbia της Νέας Υόρκης. Εκεί θα μείνει μέχρι το 1950. Το 1949 παίρνει και τον τίτλο Master of Arts στην Εκπαίδευση.

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα, το 1951 παίρνει το βαθμό του Εκπαιδευτικού Συμβούλου του Υπουργείου Παιδείας, τον οποίο και διατήρησε μέχρι το θάνατό του. Στη συνέχεια έγινε πρόεδρος του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου στο Υπουργείο Παιδείας.

Το 1953 ιδρύει το Κέντρο Ψυχομετρικών Μελετών (αργότερα μετονομάστηκε σε Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού) — το οποίο διηύθυνε μέχρι που καταργήθηκε. Στο κέντρο αυτό έγιναν οι πρώτες προσπάθειες δημιουργίας της υποδομής για την επιστημονική θεμελίωση του Προσανατολισμού στη χώρα μας. Ειδικότερα, στο ΚΨΜ επιχειρήθηκε:



- προπαρασκευή υλικού για την πρακτική εφαρμογή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού
- πρακτική άσκηση των καθηγητών που μετεκπαιδεύονταν στο Διδασκαλείο.
- πειραματική εφαρμογή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε μερικές δεκάδες Γυμνάσια.
- διεξαγωγή έρευνας πάνω στην πρώτη εφαρμογή του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη χώρα μας.

Στις παραπάνω δραστηριότητες, βασικός συντελεστής και σκαπανέας ήταν ο ίδιος ο Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου.

Στο διάστημα 1970-72 γίνεται Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας για δεύτερη φορά.

Σε διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής του σταδιοδρομίας εκπροσώπησε τη χώρα σε διεθνείς οργανισμούς ή πήρε μέρος σε αποστολές εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Το 1961 ήταν μέλος ειδικής επιτροπής στο Παρίσι, όπου μελετήθηκε το Γαλλικό Εκπαιδευτικό Σύστημα — και προπάντων το γαλλικό σχολικό βιβλίο. Το 1962-63 με υποτροφία της UNESCO ταξίδευε επί έξι μήνες σε διάφορες χώρες (Σουηδία, Αγγλία, Δανία, Ιταλία, Ισραήλ, Αίγυπτο) για τη μελέτη των εκπαιδευτικών τους συστημάτων.

Δίδαξε σε διάφορα ιδρύματα όλων των επιπέδων, πραγματοποίησε δεκάδες διαλέξεις, πήρε μέρος σε άμπολλα συνέδρια. Ήταν μέλος σε πολλές επιστημονικές εταιρείες στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό, ενώ έπαιξε σημαντικό ρόλο στην οργάνωση και διαμόρφωση της Ανώτερης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Β. Έργο - Δημοσιεύματα

1. Βιβλία

1. *Τα Κοινωνικά Συναισθήματα*. Θεσ/νίκη, 1940.
2. *Η Εκλογή του Επαγγέλματος*. Αθήνα, 1957.
3. *Μέθοδος Εφαρμογής του Επαγγελματικού Προσανατολισμού*. Αθήνα, 1958.
4. *Δελτίο Ατομικότητας: Επιστημονική θεμελίωσις*. Αθήνα, 1958.
5. *Ανάγκη Εκσυγχρονισμού της Παιδείας*. Αθήνα, 1958.
6. *Η Διαφύλαξις της Ψυχικής μας Υγείας*. Αθήνα, 1959.
7. *Ο Γάμος και η Ψυχική Υγεία*. Αθήνα, 1960.
8. *Τα Σχολικά Βιβλία*. Αθήνα, 1960.
9. *Οι Έφηβοι*. Αθήνα, 1961.
10. *Το Παιδί*. Αθήνα, 1961.
11. *Ο κόσμος των Επαγγεμάτων*. Αθήνα, 1962.
12. *Το Σύγχρονον Διδακτήριον*. Αθήνα, 1963.
13. *Η Ψυχική Υγιεινή εις το Σχολείον*. Αθήνα, 1963.
14. *Η Κατανόησις και Βοήθεια του Μαθητού*. Αθήνα, 1963.

2. Άλλα

Μεταξύ των άλλων δημοσιευμάτων, που είναι ανεξάντλητα, συνοψίζω:

α. Τρία βιβλία σχολικά για τα παιδιά των ελληνοαμερικανών που τα εκπόνησε όσο ήταν στην Αμερική.

β. περιοδικά που εξέδωσε

— στη Νέα Υόρκη

— στην Αθήνα

γ. Αθήματα σε εγκυκλοπαίδειες (ιδίως στην Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια).

δ. Άρθρα σε περιοδικά, ων ουκ εστιν αριθμός.

ε. Άρθρα σε εφημερίδες, τοπικής και εθνικής εμβέλειας.

Γ. Γιατί τον τιμούμε σήμερα

Τον Αθανάσιο Παπακωνσταντίνου τον τιμούμε σήμερα και δικαίως, μεταξύ άλλων γιατί είναι το τυπικό παράδειγμα του παιδαγωγού της γενιάς του που καταφέρνει, ξεκινώντας από ένα φτωχό χωριό της Ευρυτανίας, να φτάσει στα ανώτατα επιστημονικά επίπεδα να κατακτήσει τη γνώση, να καταξιωθεί, να διακριθεί στο στίβο της ζωής, της κοινωνίας, της επιστήμης.

Τον τιμούμε για την τεράστια συμβολή του στη διαμόρφωση της μεταπολεμικής Εκπαίδευσης και Κοινωνίας γενικότερα, που όλοι γνωρίζουμε πόσα και πόσο δύσκολα προβλήματα αντιμετώπιζε.

Τον τιμούμε για την τεράστια συμβολή του όχι μόνο στην εισαγωγή του Προσανατολισμού στην Ελλάδα αλλά και στην προσπάθεια για διαμόρφωση μιας σωστής βάσης και ενός σωστού πλέγματος αρχών, μέσων και μεθόδων για την εφαρμογή του.

Τον τιμούμε γιατί και τώρα ακόμη, στη δύσκολη αυτή φάση της ζωής του λόγω των προβλημάτων υγείας που αντιμετωπίζει, μας δίνει ένα ζωντανό παράδειγμα καρτερικότητας και ηρωισμού στη ζωή, όπως τότε στα Αλβανικά σύνορα.

Σήμερα ο Αθ. Παπακωνσταντίνου δεν ήταν δυνατόν να είναι μαζί μας*. Η κατάσταση της υγείας του το καθιστούσε αδύνατο. Ούτε ήταν, για τον ίδιο λόγο, δυνατόν να βρίσκεται μαζί μας η γλυκύτατη σύζυγός του.

Είναι όμως μαζί μας η κόρη του Αθ. Παπακωνσταντίνου, η Αναστασία, καθηγήτρια στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, που έζησε βήμα με βήμα τη ζωή του πατέρα της και την πορεία του προς την ολοκλήρωση.

Την προσκαλούμε να παραλάβει το τιμητικό δίπλωμα του πατέρα της.

* Λίγες μέρες μετά την τιμητική εκδήλωση ο Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου μας άφησε οριστικά. Ο Θεός ας αναπαύσει την ψυχή του.

Προσφώνηση της Κας Αναστασίας Παπακωνσταντίνου

Αρχίζω με τα λόγια του πατέρα μου:

«Στα στελέχη και τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδών της εκπαίδευσεως, που η πολιτεία και η κοινωνία τους εμπιστεύεται ό,τι πολυτιμότερο υπάρχει, τα παιδιά της, για ένα καλύτερο αύριο».

Σ' αυτούς αφιέρωσε ο πατέρας μου όχι μόνο το τελευταίο του συγγραφικό έργο, το ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΙΚΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΛΕΞΙΚΟ, απ' όπου πήρα τα λόγια αυτά, αλλά και όλη τη ζωή του.

Όσα οι συνάδελφοί του και στενοί συνεργάτες του γνωρίζουν, καθώς και οι ειδικοί στο χώρο του Επαγγελματικού Προσανατολισμού, εγώ ως κόρη του, δεν τα ξέρω, κι ούτε θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω την πλευρά του αυτή. Η δική μου μαρτυρία είναι καθαρά προσωπική και η συγκρίνησή μου μεγάλη, γιατί πάντοτε τον θυμάμαι ΑΥΤΟΝ να μιλάει από το βήμα κι εγώ να τον ακούω και να χαίρομαι, όταν κάποιες φορές, ακόμα και στις ομιλίες του, εύρισκε την ευκαιρία να αναφερθεί στην κόρη του, δίνοντας παραδείγματα για τις σχέσεις γονέων - παιδιών.

Ο αυστηρός, λιτός χαρακτήρας και η φιλεργατικότητα του ήταν οι πλευρές του χαρακτήρα του που πάντοτε ξεχώριζαν. Στις μέρες αργίας, και εορτών όταν πηγαίναμε ένα ταξίδι ή εκδρομή, τον έβλεπα μ' ένα χαρτοφύλακα, με βιβλία και χαρτιά, να κάθεται μακριά από τους άλλους για να εργαστεί.

Το γραφείο του πάλι, στο σπίτι, ήταν χώρος ιερός. Επικρατούσε μια περίεργη γαλήνη εκεί μέσα, ανάμεσα στους γεμάτους με ράφια και βιβλία τοίχους. Και θυμάμαι τη μητέρα μου να τον βοηθάει, εκπαιδευτικός και η ίδια, στις δακτυλογραφήσεις, στις παραβολές των κειμένων. Αλλά χαραγμένο στη μνήμη μου είναι το γεγονός, ότι η ίδια κατέγραψε επί μήνες, την πληθώρα των βιβλίων του, κρατώντας αρχείο με καρτέλλες.

Ανάμεσα ωστόσο στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και της οικογενειακής μας ζωής εγώ χαίρομαι έναν πατέρα τρυφερό, με οράματα και ιδέες, βαθειά δημοκρατικό, κι αυτό τώρα, μετά από τόσα χρόνια μπορώ να το πω, που με άφησε να μεγαλώσω και να αναπτύξω την δική μου προσωπικότητα, σε αρκετά διαφορετική, ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά κατεύθυνση, από τη δική του ζωή και τις επιλογές του.

Μέσα από τις ασχολίες του και την αφοσίωσή του στο Εκπαιδευτικό έργο, ενώ τον θυμάμαι να βρίσκεται πάντοτε κοντά μου, και να με στηρίζει στις χαρούμενες, καθημερινές, αλλά και δύσκολες στιγμές της ζωής. Η φωνή του μέσα μου ηχεί διαχρονικά, χαράζοντας μια πορεία που αρχίζει με το παιδικό νανούρισμα και το παραμύθι, μέχρι τις συζητήσεις μας για τη ΖΩΗ, την ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, την ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ.

Η πατρίδα του, το χωριό του, το χρώμα του τόπου του ήταν και είναι ακόμα γι' αυτόν ό,τι πολυτιμότερο. Θυμάμαι που μου έλεγε ότι όταν ήταν στην Αμερική, όπου σπούδασε κι έζησε 4 χρόνια, του πρότειναν να μείνει και να κάνει καριέρα στη Νέα Υόρκη ή να γυρίσει στην Ελλάδα και να ακολουθήσει πολιτική καριέρα. Τα δικά του όμως ιδανικά ήταν διαφορετικά. Πονούσε τον

τόπο του και τον χώρο της Εκπαίδευσης, και σ' αυτόν επιθυμούσε να αποσιωθεί, πράγμα που έπραξε, και για το οποίο δεν μετάνιωσε ποτέ, ακόμα και τις στιγμές που πικράθηκε, και που αυτές δεν μπορώ να πω ότι ήταν λίγες.

Πολλές όμως ήταν και οι στιγμές της χαράς, όταν έβλεπε το έργο του να παίρνει σάρκα και οστά, όταν νέοι άνθρωποι ακολουθούσαν το δρόμο της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Και σήμερα, η τιμή που του γίνεται με πρωτοβουλία του κ. Δημητρώπουλου, από εσάς τους νεότερους, ξέρω ότι του δίνει πολύ μεγάλη χαρά, όπως μεγάλη χαρά δίνει και σ' όλη την οικογένειά μας, και στον εγγονό του, που σήμερα βρίσκεται κι αυτός εδώ, τιμώντας τον παππού του.

Κι ίσως να νοιώθετε, σε κάποιο βαθμό, αυτό που νοιώθω κι εγώ γι' αυτόν, ότι θέλω να τον ευχαριστήσω, γιατί με τη δική του καθοδήγηση και τις ιδέες, μορφοποίησε ως εκπαιδευτικός το δικό μου σύστημα αξιών.

ΤΟΝ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΚΑΙ ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ

Αναστασία Παπακωνσταντίνου

ΜΑΡΙΑ ΧΟΥΡΔΑΚΗ - ΠΑΠΑΔΑΚΗ

Α. Βιογραφικά Στοιχεία

Η Μαρία Χουρδάκη γεννήθηκε το 1920 στο Ρέθυμνο της Κρήτης, όπου και πέρασε τα παιδικά της χρόνια και πήρε τη βασική της παιδεία.

Το 1943 παίρνει το πτυχίο της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο διάστημα 1952 έως 1956 βρίσκεται στη Γενεύη όπου, με διαστήματα άλλων ενασχολήσεων, και με πολλές διακοπές, σπουδάζει στο Πανεπιστήμιο, στο Ινστιτούτο J.J. Rousseau, Ψυχολογία. Ασχολείται με όλο σχεδόν το φάσμα των κλάδων της Ψυχολογίας: Ψυχολογία της Μάθησης, Εξελικτική Ψυχολογία, Σχολική Ψυχολογία, Ψυχοπαθολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες κ.τ.λ.

Εκεί σπουδάζει και το θεσμό «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός». Κάνει πρακτική άσκηση σε πρότυπα σχολεία και Ιδρύματα Απροσάρμοστων Παιδιών, αλλά και σε Κέντρα Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο διάστημα 1956-1958 βρίσκεται στο Παρίσι, στο Ινστιτούτο Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου της Σορβόνης, από το οποίο και παίρνει το πτυχίο Ψυχολογίας, ενώ παράλληλα παρακολουθεί το Ινστιτούτο Επαγγελματικού Προσανατολισμού, και κάνει Πρακτική Άσκηση σε νοσοκομείο παιδών της πόλης πάνω στην ψυχοπαθολογία του παιδιού.

Το 1957 κερδίζει υποτροφία έξι μηνών για σπουδές Επαγγελματικού Προσανατολισμού Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Αγγλία, αλλά όπως περιέργως της την αφαιρούν.

Το 1958 αρχίζει να ασκεί το επάγγελμα του Ψυχολόγου ως ελεύθερος επαγγελματίας, δραστηριότητα που της αποφέρει πλούσια εμπειρία σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά και τα ανθρώπινα προβλήματα.

Παράλληλα δεν εγκαταλείπει τις σπουδές, και το 1962 αναστηρύσσεται διδάκτωρ του πανεπιστημίου Αθηνών. Εν τω μεταξύ στο διάστημα 1960 έως το 1963 είναι Διευθυντής Σπουδών της Σχολής Κοινωνικών Λειτουργιών της ΧΕΝ.

Το 1962 ιδρύεται στην Ελλάδα η Σχολή Γονέων, με 134 παραρτήματα. Γίνεται «Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων», μη κερδοσκοπικό σωματείο, του οποίου η Μαρία Χουρδάκη γίνεται πρόεδρος.

Ήδη από το 1964 έχει μπει στο Διοικητικό Συμβούλιο της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση Γονέων (International Federation for Parent Education), ιδιότητα που διατηρεί μέχρι σήμερα.

Το 1966 αρχίζει να ασχολείται με την ιδιωτική εκπαίδευση, και γίνεται Διευθυντής Σπουδών και Σχολικός Ψυχολόγος των Σχολών Χουρδάκη (Νηπιαγωγείο - Δημοτικό). Εκεί εφαρμόζει στην πράξη και για πρώτη φορά τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στο Δημοτικό Σχολείο.

Το 1984 γίνεται μέλος της Διοικούσας Επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Τον ίδιο χρόνο οργανώνει το Πανελλήνιο Συνέδριο των Σχολών Γονέων.

Με προσωπικές της προσπάθειες ιδρύεται το 1986 το πρώτο στη χώρα μας Τμήμα Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης, στο Ρέθυμνο. Εκεί, το 1986, οργανώνει και το 13ο Διεθνές Συνέδριο της «Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση Γονέων».

Στο διάστημα 1986-1990 διδάσκει στο νέο Τμήμα Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, του οποίου διατελεί και πρώτος πρόεδρος. Για την προσφορά της στην οργάνωση του τμήματος αυτού, οργανώνεται το 1995 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης τιμητική εκδήλωση προς τιμήν της. Κατά την εκδήλωση αυτή της απονέμεται ο τίτλος της «Δια Βίου Επίτιμου Προέδρου του Τμήματος Ψυχολογίας».

Η Μαρία Χουρδάκη είναι μια αεικίνητη γυναίκα. Ανάλογη είναι και η έκταση, η ένταση και η ποικιλία των δραστηριοτήτων της. Είναι πράγματι δύσκολο να εντοπίσει κανείς ανθρώπους που ν' αγαπούν τόσα πράγματα τόσο πολύ· που ν' ασχολείται με τόσα πράγματα (τα περισσότερα αφιλοκερδώς) με τέτοιο φανατισμό. Ενδεικτικά και μόνον υπενθυμίζω τίτλους ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων της:

- Ιδιωτική άσκηση ψυχολογίας
- Ακαδημαϊκή σταδιοδρομία
- Ιδιωτική εκπαίδευση
- Σχολές Γονέων / Ελλάδα και Διεθνής Ομοσπονδία
- Ναρκωτικά (ΚΕΣΥΚΑΝΑ και ΟΚΑΝΑ)
- Δικαιώματα της γυναίκας
- Πλήθος διαλέξεων, έργων, σεμιναρίων, συνεδρίων, συμποσίων, επιτροπών, οργανώσεων, σωματείων κ.τ.λ.

Και τώρα ακόμη, το 1995, ξεκινάει νέες συνεργασίες, νέες φιλοδοξίες, νέα όνειρα. Ήδη φέτος έχει ξεκινήσει συνεργασία με τον Ε.Ε.Σ. για λειτουργία Σχολής Στελεχών για ναρκωτικά σε 110 παραρτήματα στην Ελλάδα: ένας πλούτος δραστηριοτήτων, υπό την εποπτεία της, που προβλέπει λειτουργία Σχολής Στελεχών για ναρκωτικά, σεμινάρια για εκπαιδευτικούς, σεμινάρια για γονείς, ομάδες για παιδαγωγούς και ψυχολόγους, ομάδες για νέους, συμβουλευτική οικογένειας κ.τ.λ. Τι να πρωτοθαυμάσει κανείς σ' αυτή τη Γυναίκα!

Η Μαρία Χουρδάκη έχει έναν γιο, τον Παύλο. Είναι υγιέστατη, και έχουμε τη χαρά να βρίσκεται σήμερα ανάμεσά μας.

Της ευχόμαστε να βρίσκεται μαζί μας για πολλά χρόνια ακόμα· να είναι το ίδιο υγιής, το ίδιο δραστήρια, το ίδιο παραγωγική.

Β. Έργο - Δημοσιεύματα

1. Βιβλία, Πρωτότυπα

1. *Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Συμβολή της Ψυχολογίας στην Εκλογή του Κατάλληλου Επαγγέλματος*, Αθήνα 1951*.
2. *Εισαγωγή στη Χαρακτηρολογία*, Αθήνα 1957.
3. *Προβλήματα Αγωγής του Παιδιού*. Διασμευή από το Γαλλικό. Εκδόσεις Κένταυρος 1957.
4. *Δείκτης Νοημοσύνης και Περιβάλλον*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα 1962.
5. *Εισαγωγή στην Οικογενειακή Ψυχολογία. Από την Ψυχολογία των Γονέων στην Ψυχολογία του Παιδιού*. Έκδοση Σχολής Γονέων. Αθήνα 1966.
6. *Πανδέκτης Σπουδών - Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Ο Έκτος τόμος. Εκδόσεις CODEX, Αθήνα 1970.
7. *Σύγχρονα Θέματα Οικογενειακής Ψυχολογίας*, σε Συνεργασία με την Fermande Isambert, της Σχολής Γονέων Παρισιού. Αθήνα 1972.
8. *Σύγχρονα Θέματα Οικογενειακής Ψυχολογίας*. Β' έκδοση Σχολής Γονέων.
9. *Θέματα Οικογενειακής Ψυχολογίας Για Γονείς* (πολυγραφημένο). Τόμος Ι «Η ψυχολογία των Ανήλικων στην Οικογένεια». Τόμος ΙΙ «Η ψυχολογία των ενηλίκων στην οικογένεια». Αθήνα 1979.
10. *Σχολές Γονέων στην Ελλάδα*. 1962-1979. Αφιέρωμα στο Έτος του Παιδιού. Αθήνα 1979.
11. *Οικογενειακή Ψυχολογία, Διάλογοι σε Θέματα Παιδιού, Εφήβου, Συζύγων, Γονέων*. Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα 1982, Α' Έκδοση.
12. *Φιλοσοφία και Αρχές Εργασίας στις Σχολές Γονέων του Τόπου μας*. Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολών Γονέων. Αθήνα 1984.
13. *Εκπαίδευση για την Ειρήνη*. Πανεπιστήμιο Ρέθυμνο 1986.
14. *Οικογενειακή ψυχολογία*. Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα 1986, Β' Έκδοση.
15. *Θέματα Προετοιμασίας για Γάμο - Συμβίωση και Σχέσεις στην Οικογένεια*. Με Μελίνα Σταύρου και Αίθρα Μαρούδα, Βιβλιοπωλείο «Βιβλιογοννία». Αθήνα 1989.
16. *Ναρκαωτικά - Πρόληψη, Πρωτογενής Τομέας, Εμπειρίες - Προτάσεις*. Έκδοση Γρηγόρη, Αθήνα 1992.
17. *Ψυχολογία της Οικογένειας, Εξελικτική Σχολική, Εφηβείας*. Γ' Έκδοση του βιβλίου αρ. 11, βελτιωμένη. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1995.
18. *Ναρκαωτικά - Πρόληψη - Εκπαίδευση της Οικογένειας - Σχολές Γονέων*. Σχολική Πρόεξη, Εμπειρίες. Συμπεράσματα. Έκδοση Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1995.

β. Βιβλία, Μεταφράσεις

19. Rene Bovard, *Ο Χαρακτήρας του Παιδιού*, Εκδόσεις Κένταυρος, Αθήνα 1957.
20. P. Cahn, *Η ψυχολογία του πρωτότοκου παιδιού*, Αθήνα 1957.

* Βλ. παρουσίασή μου στο τ. 28-29 του 1994. Επιθεώρησης Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.

21. A. Doumic - T. Racuenet: Δυσκολίες στη Διατροφή του Παιδιού. Αθήνα 1957.

22. Smyrnoff: Οι Νευρικοί Γονείς Αθήνα 1957.

23. P. Cahn: Το Παιδί και το Παιδί. Αθήνα 1957.

Άρθρα σε εγκυκλοπαίδειες, σε επιστημονικά και ξένα περιοδικά, στον ημερήσιο τύπο.

Γ. Πώς την Ξέρω - Πώς Θέλω να την Θυμάμαι

Τη Μαρία Χουρδάκη - Παπαδάκη τη γνωρίζει κανείς έντονα και με την παρουσία της και με την απουσία της. Με την παρουσία της, γιατί είναι μια τόσο πληθωρική προσωπικότητα που πάντα δεσπόζει στο χώρο που βρίσκεται. Με την απουσία της, γιατί το έργο της και η προσφορά της δεν σ' αφήνουν να μην την γνωρίσεις.

Είχα την ευτυχία να τα δοκιμάσω και τα δύο. Και η Μαρία Χουρδάκη, η γυναίκα, η ηγέτις, η προσωπικότητα, η επιστήμων, ο άνθρωπος, σε κατακυριεύει.

Είναι ένας ακάματος εργάτης, που και σήμερα ακόμη εργάζεται το ίδιο πολύ, το ίδιο έντονα, το ίδιο φανατισμένα, γι' αυτά που έχει πιστέψει στη ζωή της: τον άνθρωπο, τον νέο, το παιδί, τη γυναίκα.

Είναι ένας ηγέτης, που διαθέτει χαρίσματα ηγεσίας, διοίκησης και παίρνει πρωτοποριακές και καινοτομικές πρωτοβουλίες. Μάλιστα αυτό, συνδυαζόμενο με την απλότητα, την ευθύτητα και την ειλικρίνεια που τη χαρακτηρίζει, την οδηγεί σε μια απέχθεια προς κάθε γραφειοκρατική πρακτική.

Είναι ένας άνθρωπος, που σε ενθαρρύνει να την προσεγγίσεις, να της μιλήσεις, να της απλώσεις το χέρι. Που σκύβει πάνω στο πρόβλημα του ειδικού ατόμου, του γονέα, του νέου, του παιδιού. Είναι τόσο απλή, που της χαμογελάς εύκολα, που νιώθεις φιλικά, που αστειεύσαι, που χαίρεσαι να συνεργαστείς μαζί της.

Είναι η γυναίκα που έδωσε μεγάλο μέρος της ζωής της για τον αγώνα της γυναίκας, για τα δικαιώματά της.

Δ. Γιατί την τιμούμε

Τιμούμε τη Μαρία Χουρδάκη για πάμπολλους λόγους.

Γιατί είναι από τους πρώτους ανθρώπους στη χώρα μας που σπούδασε θέματα Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού στο Εξωτερικό. Γιατί από το 1951 ήδη αρχίζει να δημοσιεύει γραπτά για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και προάγει τον θεσμό αυτό στην τότε ανυποψίαστη κοινωνική, επαγγελματική μας πραγματικότητα, κι αρχίζει να εφαρμόζει τον προσανατολισμό στο Δημοτικό Σχολείο, όταν και σήμερα ακόμη η κοινωνία μας δυσκολεύεται να κατανοήσει το ρόλο του στην ηλικία αυτή. Την τιμούμε γιατί μέσω των Σχολών Γονέων και των Σχολείων της έκανε σε πλατιά κλίμακα πράξη τις αρχές και τους κανόνες της Συμβουλευτικής.

Την τιμούμε γιατί κουβαλάει στην πλάτη της μισόν αιώνα προσπάθειας για εφαρμογή στην πράξη του θεσμού «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός» στη χώρα μας.

Η Κα Χουρδάκη είναι εδώ μαζί μας. Της ευχόμαστε να είναι μαζί μας για πολλά χρόνια ακόμη, να συνεχίσει τον αγώνα που εδώ και δεκαετίες και υπό τόσο δύσκολες συνθήκες άρχισε.

Κυρία Μαρία, θα είναι τιμή μας να παραλάβετε προσωπικά το απλό αυτό τιμητικό δίπλωμα.

Προσφώνηση της Κας Μαρίας Χουρδάκη

Είναι μεγάλη η συγκίνησή μου, καθώς βρίσκομαι σήμερα κοντά σας, με την ευκαιρία του Συνεδρίου και της εκδήλωσης, που αποφάσισε η «Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού» για να τιμήσει την όποια προσφορά μας, στο ξεκίνημα του θεσμού. Προσωπικά με συγκινεί ιδιαίτερα το γεγονός πως με φέρετε πίσω, να θυμηθώ τα πρώτα βήματα της επιστημονικής σταδιοδρομίας μου, το πρώτο μου βιβλίο, με τον άγνωστο τίτλο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Ακόμη πόσες φορές χρειάστηκε, να δίνω εξηγήσεις αναφορικά με τον τίτλο — από πολλούς χαρακτηρίστηκε και «συνδικαλισμός» — πόσες διαλέξεις να κάνω, πόσες φορές να γράφω άρθρα, σε σημείο, που κάποια ώρα, στ' αλήθεια ορκίστηκα, καθώς είχε κουραστεί το χέρι μου γράφοντας ολόκληρο τον τίτλο Ε.Π., ότι δεν θα τον ξανααγράψω πια. Σας ευχαριστώ θερμά για την τιμή, που μου κάνετε σήμερα, μα και για τις ιερές αναμνήσεις, που ο καθένας μας, είναι φυσικό να αισθάνεται, για όποιο ξεκίνημα ζωής. Και θα μου επιτρέψετε να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον φίλο κ. Ευστάθιο Δημητρόπουλο, που θεωρώ, καθώς παρακολουθώ, από την αρχή μα και δια μέσου του περιοδικού, την πορεία σας, πως είναι ο κύριος εμπνευστής της ανάπτυξης και εξέλιξης του θεσμού και της δυναμικής παρουσίας του στην Ελληνική επιστημολογία.

Το θέμα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού το είδα από την αρχή — τοποθετημένο πέρα από την όποια κοινωνική χρησιμότητα — στα «δικαιώματα» του πολίτη, που με συγκλόνιζαν εκείνο τον καιρό. Σίγουρα, κάθε πολίτης, έχει το δικαίωμα να κρίνει και να εγκρίνει ο ίδιος, τον τομέα της επαγγελματικής του απασχόλησης, αφού σύμφωνα με την γνωστή άποψη του J.J. Rousseau, «η εκλογή του επαγγέλματος αποτελεί τη σπουδαιότερη πράξη στη ζωή του ατόμου, όλες οι άλλες είναι προοίμιο ή συνέπειες της πράξης αυτής». Μα το είδα και σαν παράγοντα προστασίας της ψυχικής υγείας του ατόμου, της *Πρόληψης*, που αποτελεί μέχρι σήμερα τον άξονα της Φιλοσοφίας κάθε επιστημονικής μου δράσης, (εκπαίδευση της οικογένειας, Σχολές Γονέων, προγράμματα εκπαίδευσης, πρόληψη ναρκωτικών, εκπαίδευση στελεχών κ.ά.). Και έγραφα το βιβλίο, με ξένη βέβαια βιβλιογραφία. Εκείνο τον καιρό, — θα το θυμάται καλύτερα ο κ. Παπακωνσταντίνου — ήρθε στην Ελλάδα ο Ελβετός κ. Bossard, αντιπρόσωπος του I.L.O. (International labour office) για

να βοηθήσει στην εφαρμογή του Ε.Π. στη χώρα μας, (έγινε τότε και η Σχολή στελεχών Ε.Π. στο Υπουργείο Εργασίας). Όταν είδε το βιβλίο μου, σε γαλλική περίληψη, ευχαριστήθηκε ιδιαίτερα με την ξενόφωνο βιβλιογραφία μου, και με παραινέση να σπουδάσω στην Ελβετία.

Μαρία Χουρδάκη

Η ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΜΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ

1. Γενικό Πλαίσιο Συλλογιστικής

Ο άνθρωπος έρχεται στη ζωή κι είναι προορισμένος από το ένστικτο και τη φύση του να διανύσει μια πορεία ζωής, ανάμεσα στους συνανθρώπους του. Για την πορεία αυτή είναι εφοδιασμένος με στοιχεία που υπάρχουν «δυνάμει» μέσα του, που θα τον βοηθήσουν να ενταχθεί στην κοινωνική ομάδα. Ανάμεσα στα στοιχεία αυτά η νοημοσύνη και το συναίσθημα. Η νοημοσύνη ως σύνθετη πνευματική ιδιότητα επεξεργάζεται τα στοιχεία και προωθεί την επίλυση των προβλημάτων της ατομικής και κοινωνικής ζωής, το συναίσθημα, κύριο εποικοδόμημα της ομαδικής διαβίωσης, τροφοδοτεί τις πολλαπλές ανθρώπινες σχέσεις. Νοημοσύνη και συναίσθημα δεμένα μεταξύ τους σε ποικίλους συνδυασμούς δύναμης και αδυναμίας και πάντα σε σχέση με τα υπόλοιπα στοιχεία του ψυχικού βίου, επεμβαίνουν και διαφοροποιούν τις συνθήκες του περιβάλλοντος, διαφοροποιούνται με τη σειρά τους από αυτές, δίνοντας τελικά στο άτομο τη δυνατότητα να διαμορφώσει την προσωπικότητα, τους τρόπους έκφρασης και συμπεριφοράς του.

Η πορεία του ανθρώπου πιστεύω πως είναι τελεολογική. Έχει σκοπό. Είναι η επιβίωση, η κατάκτηση της ζωής, η χαρά, η δημιουργική συνεργασία με τον συνάνθρωπο, η ατομική και κοινωνική εξέλιξη σε ανώτερα στάδια πολιτισμού, γενικότερα η πρόοδος της ανθρωπότητας. Είναι τελικά η καταξίωση της ζωής. Αποτελούν όλα τούτα δικαιώματα κάθε ανθρώπου δοσμένα με τη γέννησή του, και γραμμένα ή όχι, στις επίσημες διεθνείς διακηρύξεις, μα οπωσδήποτε στο άγραφο κείμενο της ηθικής πορείας της ανθρωπότητας.

Η κατάκτηση του τελεολογικού στόχου, μόνιμη επιδίωξη και λαχτάρα του ανθρώπου, εξαρτάται από τις δικές του προσπάθειες μα και από τις ιστορικές συνθήκες κάθε εποχής, από τις δυνάμεις που σηματοδοτούν αυτή την εποχή. Αν πιστέψουμε την άποψη του γνωστού φιλοσόφου Michel Foucault, πως κάθε εποχή έχει την αλήθεια της — αν είναι μία η αλήθεια — τότε δεν μένει παρά να αναζητήσουμε κι εμείς αυτή την αλήθεια, για την εποχή μας. Γιατί πώς αλλιώς θα καταλάβουμε — κοινωνικοί επιστήμονες — τον άνθρωπό μας, πώς θα μελετήσουμε τον προβληματισμό και τις ανησυχίες του, πώς θα εμβαθύ-

νουμε στις βαθύτερες προσδοκίες και διαψεύσεις του, πώς θα ξεκινήσουμε τη συνάντησή μαζί του;

Είναι κοινός ο τόπος πως η τεχνολογική ανάπτυξη και η σχέση της με τον άνθρωπο αποτελούν το κύριο χαρακτηριστικό της εποχής μας. Ο άνθρωπος και η σχέση του με την τεχνολογία είναι μια αλήθεια, μια διαλεκτική ενότητα, που πορεύεται προς δύο διαφορετικές κατευθύνσεις. Η μία οδεύει προς τον άνθρωπο και την ανθρωπιά του, αφήνει το προβάδισμα και την ευθύνη της ζωής στον άνθρωπο - δημιουργό, που με τη σειρά του, κατακτώντας την τεχνολογία, προχωρεί μαζί της, ανοίγοντας ορίζοντες ποιότητας ζωής, αισιοδοξίας και δημιουργίας. Η άλλη, που διαμορφώνεται με ραγδαία εξέλιξη, από αντιανθρώπινες δυνάμεις, αναστέλλει την ανθρώπινη πορεία, δεν αγκαλιάζει τον άνθρωπο - δημιουργό και τα ανθρώπινα, δεν στοχεύει προς την πραγμάτωση του τελεολογικού στόχου. Έτσι, τα λεγόμενα θαύματα του αιώνα μας δεν είναι πια η ύψιστη ανάταση προσφοράς του ανθρώπου προς τον άνθρωπο, μα τα τεχνολογικά επιτεύγματα, που εκστασιάζουν στην αρχή ως αποτέλεσμα υψηλής νοημοσύνης και επιστημονικής καταξίωσης μα ύστερα μονοδιάζουν, δημιουργούν δέος. Ο άνθρωπος του σκοπού μας βλέπει πως ξεφεύγει από τον έλεγχο του τα ίδια τα δημιουργήματά του, πως αντιστρατεύεται στην πραγμάτωση των ανθρωπίνων επιδιώξεων και στόχων του.

Οι καταστάσεις αυτές αγκαλιάζοντας τη ζωή σαν ασφυκτικό νέφος, διαμορφώνουν και τις συνέπειές τους. Ο πρώτος αγνοημένος των καιρών γίνεται ο άνθρωπος - δημιουργός, που τοποθετείται σε δεύτερη μοίρα, το ίδιο και η ζωή που χάνεται αναίτια και σιγοσβήνει στην εξαθλίωση. Οι ανθρωπιστικές επιστήμες δεν βρίσκονται πια στην κορυφή της πυραμίδας, εκεί θronιάστηκαν η τεχνολογία, η τεχνοκρατία. Στις συνέπειες εντάσσεται και η υποβάθμιση των συναφών με τον άνθρωπο συναισθημάτων, του αλτρουισμού, της αγάπης, της επικοινωνίας, της αξιοπρέπειας. Όλ' αυτά γίνονται θολά μακρινά οράματα. Η ζωή στις μεγαλουπόλεις, η μοναξιά, η απομόνωση, το άγχος του ρολογιού, η ανασφάλεια, ο αποπροσανατολισμός προς την «ευδαιμονία της κατανάλωσης, η έλλειψη οξυγόνου στη φύση και τις ανθρώπινες σχέσεις είναι μερικά από τα γνωστά στοιχεία που σημαδεύουν τη ζωή μας. Συνακόλουθα και τα συναισθήματα που αναπτύσσονται, ο εγωκεντρισμός, ο ατομικισμός, η αδιαφορία για τα κοινά, η άρνηση συμμετοχής στη δοκιμασία του διπλανού, του διπλανού που έσβησε πια, η υπεροψία, η ακατανόηση ανάγκη απόκτησης υλικών αγαθών, κύριος άξονας διαμόρφωσης ιδανικών.

Οι διαπιστώσεις αυτές, γνωστότατες άλλωστε σε όλους μας, θα μπορούσαν να με ωθήσουν σε πολλές αναφορές και προεκτάσεις, καθώς έχω την ευχή να περιφέρομαι σε φιλοσοφικές - κοινωνικές αναζητήσεις και στοχασμούς, αν δεν τηρούσα, ακόμη, τον έλεγχο μα και την αίσθηση πως ξεστρατίζω το πρόγραμμα σας και το πνεύμα αυτής της συνάντησης. Τις χρειάστηκα όμως για να δέσω, στη συνέχεια δύο απόψεις. Η πρώτη είναι πως δημιουργούν, στον παγιδευμένο σύγχρονο άνθρωπο πολλές δυσμενείς προοπτικές ως προς την προστασία της ψυχικής του υγείας και τορπιλίζουν την πρόληψη, που αναφέρθηκε πως είναι ο άξονας - καημός της επιστημονικής μου συλλο-

γιστικής. Και η δεύτερη, πως η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας - τεχνολογίας, καθώς δεν αναπτύσσει παράλληλα πολλούς τομείς παραγωγής και αγοράς, απομακρύνει τον άνθρωπο από το ζητούμενο, την αξιοποίηση δηλ. των ικανοτήτων και της προσωπικότητας, εκμηδενίζει σπουδές, και πτυχία και τελικά —το χειρότερο— του στερεί το δικαίωμα της εργασίας. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε το γεγονός, πως πολλές υπηρεσίες Ε.Π. εντάσσονται στα «γραφεία ευρέσεως εργασίας».

Οι σκέψεις αυτές μου φέρνουν στο νου, ότι μου έκανε εντύπωση, εκείνον τον καιρό 1952-1953, καθώς παρακολουθούσα, στα Κέντρα Ε.Π. της Λωζάνης, Γενεύης μα και στο Παρίσι, τις σχετικές, καθημερινές εργασίες τους. Πολύς κόσμος, ιδιαίτερα ανάπηροι του πολέμου, ζητούσαν όχι την «κατάλληλη θέση» μα όποια θέση, για να εργασθούν και να ζήσουν. Είναι μια ξοφερή διαπίστωση, ένα ερώτημα, που νομίζω πρέπει να απασχολήσει, τους νεότερους αν είναι αναπάντητο.

Και τώρα, καθώς αισθάνομαι την ανάγκη, να προσθέσω κάποια συμβολή μου σε τούτη τη συνάντηση θα ήθελα να στρωθώ προς τις προσωπικές μου εμπειρίες, πρακτική - εφαρμογές του Ε.Π. και της Συμβουλευτικής, στη μακρά επιστημονική μου πορεία. Και είναι η πρώτη φορά που το επιχειρώ.

2. Οριοθέτηση Πλαισίου Πρακτικών Εφαρμογών. Συμπεράσματα

Καθώς έγραφα το γνωστό μας πια βιβλίο μου «Ε.Π.» το 1951, μα άγνωστο για αρκετά χρόνια και πριν ακόμα σπουδάσω ιδιαίτερα όσες επιστήμες είχαν σχέση με το θέμα μου, προφητικά όπως μου έλεγε η φίλη Μ. Φατούρου, στράφηκα προς τον σχολικό χώρο. Και είναι αξιοπρόσεχτο, πως και σήμερα, 1995, ύστερα από 44 ολόκληρα χρόνια, μέσα σ' αυτόν εξακολουθώ να πειραματίζομαι. Στο μεταξύ και καθώς η ανάγκη εφαρμογής και στη χώρα μας του θεσμού του Ε.Π., παρουσιαζόταν επιτακτική, είχα την ευκαιρία συναντήσεων με αρμόδιους παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας. Θυμούνται τις μακρόσυρτες συζητήσεις με τον Α. Καρανικόλα, πρόεδρο τότε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, είχα τις αντιρρήσεις μου, ως προς τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ήθελα πολύ να επιτύχει, φοβόμουν την αποτυχία. Και πιστεύω πως έγινε, παρ' όλες τις «καλές» προσπάθειες. Έχουν γραφεί, όπως γνωρίζετε, πολλά, γύρω από το θέμα αυτό. Τελικά πιστεύω πως το βασικό λάθος ήταν, κυριολεκτικά η μανία της μεθοδολογίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να μεταμορφώνει κάθε σχολικό βίωμα - γνώση, σε διδασκαλία, και μάλιστα από έδρας. Έτσι ο Ε.Π., μάθημα πλέον, έγινε βαρετός, αναποτελεσματικός. Αυτός ο τρόπος εφαρμογής ήταν και είναι η εύκολη λύση, η πρόχειρη, η έτοιμη. Μα δεν αγγίζει το πρόβλημα.

Είχα την ευκαιρία, όπως αναφέρθηκε ήδη, να αναλάβω την «Διεύθυνση σπουδών» (1966) ενός Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου, που έκτισαν οι γονείς της Σχολής Γονέων, για την εφαρμογή νέων απόψεων παιδαγωγικής. Ήταν κρίμα, που δεν μπορούσα να έχω έφηβους, Μέση Παιδεία (δεν το επιχειρήσα ούτε αργότερα, αφού είχα πάρει ήδη την απόφαση για Πανεπιστημιακή

καριέρα). Ωστόσο επιχείρησα τον πειραματισμό, εφαρμογής του Ε.Π. στις δύο μεγάλες τάξεις.

Έγγραφα το 1966, στον υπάρχοντα σχολικό κανονισμό: «Τι θα γίνω όταν θα μεγαλώσω; Είναι το ερώτημα του Σχολικού - Επαγγελματικού Προσανατολισμού των παιδιών, η μεγάλη ευθύνη των γονέων. Το σχολείο μας δίνει μια πρώτη απάντηση, με τη βοήθεια της ψυχολογικής μελέτης του παιδιού και των ειδικών τεστ που δίνονται στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου». Ήταν τότε η αρχική μου άποψη, που θα γίνονταν με την παρουσία... σχολικού ψυχολόγου, στα δρώμενα του σχολείου. Κι έτσι ξεκίνησα: ατομικές συνεντεύξεις, συνεργασία με τον γονέα, ιστορικό του παιδιού, τεστ/νοημοσύνης, προβληματικά, πόρισμα, βέβαια προαιρετικό, σχετικές πληροφορίες επαγγελμάτων κ.ά. Μα γρήγορα είδα αναποτελεσματική, περιορισμένη αυτή τη μέθοδο εργασίας και θυμήθηκα, πάλι τα γραφόμενα στο βιβλίο μου (σελ. 82). «Δεν υπάρχει αμφιβολία πως η συσχέτιση της ανάγκης του Ε.Π. του μαθητή με την σχολική πράξη, δίνουν, στο πρόβλημα που μας απασχολεί την καλύτερη λύση. Όμως η λύση αυτή είναι και η πιο δύσκολη. Γιατί, πάνω απ' όλα προϋποθέτει την ριζική αναδιοργάνωση της Παιδείας, υπόθεση πάλι εξαρτημένη από άλλους παράγοντες και γενικότερες συνθήκες... Μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (και την περιμένουμε ακόμη!) θα εισηγηθεί και θα φροντίσει για τη γενικότερη αλλαγή του τρόπου εργασίας στο σχολείο. Χρειάζεται καινούργιο σχολικό πνεύμα, καινούργια μέθοδος γνώσεων, νέος τρόπος επαφής με το παιδί. Η ποικιλία της απασχόλησης του μαθητή, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και έξω απ' αυτήν, ο σχολικός κήπος, η χειροτεχνία, οι σχολικές γιορτές, η ελεύθερη (απογευματινή) απασχόληση του κάθε παιδιού σύμφωνα με την ιδιαίτερη προτίμηση του και πολλά άλλα όσα θα προτείνει το καινούργιο σχολείο, θα συντελέσουν πρώτα στο να εκδηλωθεί ο μαθητής κατά τον πιο φυσικό τρόπο, μα κυρίως θα βοηθήσουν το δάσκαλο, να πραγματοποιήσει την καλύτερη γνωριμία μαζί του. Σαν αποτέλεσμα της τέτοιας σχολικής εργασίας θα προκύψει ο αυθόρμητος Ε.Π. του παιδιού, πιο σίγουρος από κάθε άλλο, αφού θα στηρίζεται στην άμεση και πολύχρονη γνωριμία με το παιδί και χρονικά ο πιο κατάλληλος, αφού θα πραγματοποιείται στην περίοδο που καλλιεργούνται οι εσωτερικές δυνατότητες του ατόμου και διαπλάσσεται ο χαρακτήρας του». Αυτά εν έτει 1951.

Και βρισκόμαστε στο 1974. Λειτουργούσε ήδη από το 1964 το «Κέντρο Ε.Π.», το πρώτο, που είχαμε οργανώσει με συνάδελφο ψυχολόγο, στη Σχολή Γονέων πολλές ομάδες εφηβικής ηλικίας. Τότε έζησα, για πρώτη φορά έντονη την αποστροφή, την απορριπτική στάση των εφήβων απέναντι στους γονείς τους, μα τότε κατανόησα στ' αλήθεια την εθνική ψυχολογία των νέων μας και το κίνητρο, που τους οδηγούσε ως το τέλος μας: ήταν να πείσουμε το νεαρό παιδί τους ν' ακολουθήσει σπουδές και εκλογή επαγγέλματος, που οι ίδιοι είχαν προαποφασίσει, πάντα Ανώτατη Παιδεία (δυστυχώς το ίδιο φαινόμενο παρατηρούμε μέχρι σήμερα, παρό την ανεργία πολλών πτυχιούχων).

Βρισκόμαστε λοιπόν στο 1974, στο σχολείο. Είδα τότε την πράξη μου αναφορικά με τον Ε.Π. και ανέτρεξα στις απόψεις, που η ίδια είχα παρουσιά-

σει, θεωρητικά, τότε, στο βιβλίο μου. Για αρκετά χρόνια έκανα σοβαρές παρανομίες, στο πρόγραμμα εργασίας του σχολείου, στη διαφοροποίηση της ύλης, την κατάργηση βαθμών κ.ά. Η σοβαρότερη ήταν πως ελευθέρωσα το πρόγραμμα του Σαββάτου, ούτε τσάντες, ούτε βιβλία στο σχολείο, ελεύθερο πρωινό. Σε παιδαγωγικές συνεδριάσεις ανέλυσα, στο διδακτικό προσωπικό τους λόγους, που είναι ανάγκη να δημιουργήσουμε ομάδες επιλογής, για τα παιδιά των μεγάλων τάξεων: ελεύθερη έκφραση του μαθητή, απελευθέρωση της όποιας προσωπικότητας του, του τύπου του χαρακτήρα —ήταν η εποχή της κυριαρχίας της Ολλανδικής, Γαλλικής χαρακτηρισολογίας Eijwisma — Le Senne, Le Gall— των δεξιότητων, κλίσεων κ.ά. Είχα έτσι την ευκαιρία να παρουσιάσω, τον άγνωστο θεσμό του Σχολικού Ε.Π. στους δασκάλους, στους γονείς, την κοινωνική μα και ατομική σημασία του, ιδίως ως προς την ψυχική υγεία του παιδιού, αργότερα του ενήλικου ατόμου. Και να υπογραμμίσω πιατότερα την σημασία της γνωριμίας των μαθητών, έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, την αλλαγή σχέσεων ανάμεσα σε δασκάλους και μαθητές, που οδηγούσε τελικά στο ζητούμενο δηλ. την πολύπλευρη εμφάνιση των κλίσεων - ενδιαφερόντων των παιδιών, μα και τη συστηματική και όχι τυτική συνεργασία των γονέων.

Παραθέτω πίνακα των ομάδων που, με την κατάργηση της εργασίας το Σάββατο, μεταφέρθηκαν στον πρόγραμμα της Παρασκευής — λιγότερες ώρες — και διατηρούνται, πρέπει να το πω, με πολύ κόπο, αφού ήδη και τον φετεινό Οκτώβρη, χρειάστηκα πολλές συζητήσεις με αρμόδιους του Υπ. Παιδείας για την ειδική παραχώρηση σχετικής έγκρισης.

ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Ομάδα Δανειστικής Βιβλιοθήκης, Διανομή Βιβλίων, Παραλαβή
Ανάγνωση Περιοδητικών Βιβλίων - Συζητήσεις Ανακοινώσεις εργασιών

Ομάδα Ζωγραφικής, Απόψεις παιδικής σκέψης

Προβολές films - slides T.V. Video

Ομάδα Προετοιμασίας εορτών - Χορευτικά

Παραδοσιακοί χοροί

Ομάδα «Οι μικροί Δημοσιογράφοι» Εφημερίδα - Περιοδικό του Σχολείου

ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

Λογοτεχνίας - Θεάτρου - Γύμνου - Πηλού - Χαλκού - Χειροτεχνίας - Βιβλιοθήκης - Χορωδίας - Χορού «Ομάδα επεξεργασίας γενικών θεμάτων και διαλόγου»

ΚΑΘΕ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ

Μουσικά πρωινά τα παιδιά παίζουν φλογέρα - Χορωδία

Περίπατοι Πεζοπορία Μικρές Εκδρομές

Επισκέψεις σε εργαστήρι επαγγελ. χώρους Μουσεία κ.λπ.

Ομάδα αθλητισμού Γυμναστική

Διακόσμηση τάξεων με εργασίες παιδιών

Κήπος - Πότισμα Περιποίηση λουλουδιών

Οικολογική Ομάδα παιδιών Ανακύκλωση χαρτιού - Αλουμινίου

Ομάδα πρώτων βοηθειών

3. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή οποιουδήποτε πειραματικού προγράμματος, μακράς διάρκειας (είκοσι χρόνων) διαμορφώνει ορισμένες απόψεις και δίνει προσδιοριστικά στοιχεία, ως προς τα αποτελέσματα του αντικειμένου μελέτης. Με βάση την άποψη αυτή θα μπορούσα να πω τα παρακάτω:

1. Η όποια μορφή εφαρμογής σχολικού Ε.Π. στο Δημοτικό σχολείο, σε μαθητές 10-12 χρόνων, πρέπει να θεωρηθεί πρώιμη και ότι δεν μπορεί να δώσει σίγουρα αποτελέσματα, σταθερά στοιχεία προσωπικότητας και κινήτρων επιλογής των μαθητών. Πολύ περισσότερο αφού το στάδιο αυτό της εξέλιξης του ατόμου, προετοιμάζει την έκρηξη της εφηβείας, την γνωστή κρίση προσωπικότητας και σφαιρικής ανακατάταξης, βιολογικής, πνευματικής, ψυχολογικής δομής του εφήβου.

2. Η απελευθέρωση του εγώ, δια μέσου ομάδων επιλογής, φανερώνει, ωστόσο, αρκετά στοιχεία προσωπικότητας, που διαφοροποιούν ήδη τον μαθητικό πληθυσμό. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εμφάνιση και ενίσχυση καλλιτεχνικών κλίσεων μουσικής, ζωγραφικής, χορού, σκηνογραφίας, θεατρικών ικανοτήτων. Και εντυπωσιακή η παρουσίαση τύπων χαρακτήρα, δειλού, αρχηγικού, παρορμητικού, τολμηρού κ.ά., πολλές φορές τελείως διαφορετικού, από την αντίστοιχη παρουσία στην τάξη. Γεγονός που ιδιαίτερα εξέπληξε το διδακτικό προσωπικό αλλά και τους γονείς.

3. Παρά το γεγονός ότι δεν έγινε στατιστική επεξεργασία πορισμάτων, η εικόνα που σχηματίσαμε, παρακολουθώντας την εξέλιξη των μαθητών μας — έρχονταν άλλωστε πολύ συχνά στο σχολείο — θα έδινε ποσοστό επιτυχίας πρώιμου Ε.Π. γύρω στο 19%.

4. Πολύ θετικά ήταν τ' αποτελέσματα στον τομέα προσέγγισης του κοινωνικού γίνεσθαι και του ανάλογου προβληματισμού, από μέρους των μαθητών. Φανερή η σταδιακά διαμορφούμενη κοινωνική, ψυχολογική ωριμότητα. Σημαντικός ήταν ο ρόλος και των πρωτόγνωρων, για μαθητές και γονείς, επισκέψεων σε επαγγελματικούς χώρους, τυπογραφεία, εκτύπωση εφημερίδων, ατελιέ ζωγραφικής, εργαστήρια εργαστήρια υφαντικής τέχνης, κεραμική (Αμαρουσί), χάλκινα είδη - εργαλεία (Μοναστηράκι), παρακολούθηση - κριτική θεατρικής πρόβας σε φιλικό θέατρο κ.ά.

5. Θετικό αποτέλεσμα θεωρώ και την αλλαγή της μορφής του κλίματος, της ατμόσφαιρας εργασίας στον σχολικό χώρο. Ζωντάνεια, κίνηση, διάθεση για εργασία, πρωτοβουλίες, αναζητήσεις νέων μορφών ελεύθερης απασχόλησης, μα και πιο υπεύθυνης καθηκοντολογίας στη μάθηση. Τελικά αγάπη για το σχολείο, άγνωστη ή γνωστή απόρριψη.

6. Η «δοκιμασία» της ψυχολογίας των γονέων, πολύ χαρακτηριστική. Γεμάτοι ικανοποίηση για τις ευκαιρίες διαλόγου, στο σπίτι, με τα παιδιά τους. Ενθουσιασμένοι στις περιπτώσεις ταύτισης των βαθύτερων ενδιαφερόντων των παιδιών τους, με τις δικές τους προσδοκίες, διστακτικοί ή απορριπτικοί στις αντίθετες περιπτώσεις. Η παρέμβαση της Συμβουλευτικής ήταν τότε σωτήρια, θετική, αποτελεσματική.

7. Οι συγκεντρώσεις των γονέων στο σχολείο, η συνεργασία μαζί μας, με το διδακτικό προσωπικό, ξέφυγαν —επιτέλους— από το άγονο σχήμα του «καλού - κακού μαθητή» και την βαθμομανία, πήραν απροσδόκητες διαστάσεις διαλογού, ανταλλαγής απόψεων, συμπόρευσης προς ταυτόσημες κατευθύνσεις αγωγής του νέου ανθρώπου.

8. Βλέπω σήμερα ύστερα από 20 ολόκληρα χρόνια, με θεμιτή ικανοποίηση τον θεσμό, του Ε.Π. καθώς ξεκινούσε από το σχολείο, ν' απλώνεται σε πλατύτερες κοινωνικές ομάδες, που για πρώτη φορά και με ιδιαίτερη περιέργεια μάθαιναν τα σχετικά με τον θεσμό και τον οραματισμό ως προς την αποστολή του. Γιατί σίγουρα είναι ιδανικό, είναι αξία ζωής, ο Ε.Π., έτσι τον πιστέψαμε, έτσι τον υπηρετήσαμε με τις μικρότερες ή μεγαλύτερες δυνάμεις μας, σε δύσκολη εποχή τέλειας άγνοιας, όταν δεν είχαν ακόμη παρουσιαστεί, στον επιστημονικό ορίζοντα οι δημιουργικές προσπάθειες των εκλεκτών επιστημόνων της «Εταιρίας Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής» που εκτιμώ και χαίρομαι.

9. Το τελευταίο μου συμπέρασμα — καθώς δεν είναι τόσο αισιόδοξο — δεν θέλω να επηρεάσει τους μελλοντικούς διαδόχους μας αρνητικά, μα αντίθετα, να τους δυναμώσει τις προσπάθειες, προς θετικές κατευθύνσεις, είναι το γεγονός πως η εφαρμογή του σχολικού Ε.Π. στα σχολεία της χώρας μας δεν είναι εφικτή, δεν μπορεί να επιτύχει ως «εμβολωματική» κατάσταση. Χρειάζεται πλήρης αλλαγή του εκπαιδευτικού προγράμματος, νέο πνεύμα εργασίας, διάθεση αγάπης, βοήθειας προς το παιδί, τον έφηβο, τον νέο άνθρωπο για νέους δρόμους ζωής και καταξίωσης. Χρειάζεται τολμηρή πολιτική βούληση — που δεν πιστεύω πως υπάρχει — αυτό άλλωστε μας δίδαξαν οι επανειλημμένες απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που δεν επέτυχαν. Υπάρχει όμως η πίστη στη ζωή, η αγάπη για τον άνθρωπο, η λαχτάρα για τη νέα γενιά και η απόφαση να της εξασφαλίσουμε, να της εξασφαλίσετε, δημιουργικό ευοίωνο μέλλον. Είναι το χρέος, που πιστεύω ακράδαντα — αν κρινώ από το παρελθόν και το παρόν της — πως θα επιτελέσει η «Εταιρία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού» — που αισθάνομαι την ανάγκη να συγχαρώ, με όλες τις ευχές, για κάθε επιτυχία, στο μέλλον.

Μαρία Χουρδάκη

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ Δ.Σ. ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

ΠΡΟΣ ΤΗ ΓΕΝ. ΣΥΝΕΛΕΥΣΗ ΤΗΣ 3-12-1994

«Ως Πρόεδρος του Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., κάνοντας χρήση του περιεχομένου του άρθρου 6 του Καταστατικού της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. και εκράζοντας τη βούληση και των υπολοίπων μελών του Δ.Σ., εισηγούμαι προς τη Γενική Συνέλευση τα παρακάτω:

1. Να γίνει στη Γ.Σ. της 3-12-1994 τιμητική μνεία σε έξι προσωπικότητες που με το έργο τους, τις αποφάσεις τους, τις δραστηριότητές τους συνέβαλαν άμεσα ή έμμεσα στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων, ώστε σήμερα να έχει ο θεσμός «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός», φθάσει στο σημείο εξέλιξης που έχει φθάσει. Προσωπικότητες που, χωρίς να είναι βέβαια τα μόνα πρόσωπα που έχουν προσφέρει ουσιαστικά στο θεσμό, απετέλεσαν σκαπανείς και πρωτεργάτες του θεσμού αυτού στη χώρα μας.

2. Τα πρόσωπα που προτείνεται να τιμηθούν αυτή τη φορά είναι τέσσερις συνάδελφοι εν ζωή και δύο που δυστυχώς δεν βρίσκονται πια ανάμεσά μας, τα εξής:

α) *Εν Ζωή*

1. Κα Κορηλία Καλογήρου

2. Κα Μαρία Χουρδάκη

3. Κα Νίκη Δενδρινού - Αντωνιάκη

4. Κος Αθανάσιος Παπακωνσταντίνου

β) *Αποδημήσαντες*

5. (†) Κος Πέτρος Δέρας

6. (†) Κος Γεώργιος Βάζος

3. Η μορφή που θα πάρει αυτή η τιμητική μνεία προτείνεται να είναι η εξής:

α) Να αποσταλεί, από το απερχόμενο Διοικητικό Συμβούλιο, επιστολή προς τα πρόσωπα αυτά ή τους άμεσους συγγενείς τους, με την οποία να γνωστοποιείται η απόφαση αυτή και να εκφράζεται η αναγνώριση, από μέρους της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., της προσφοράς τους στο θεσμό.

β) Να οργανωθεί, από το επόμενο Δ.Σ., τιμητική εκδήλωση στην οποία θα προσκληθούν να παρευρίσκονται τα τιμώμενα πρόσωπα (ή στενοί συγγενείς αυτών που έχουν αποδημήσει). Κατά την εκδήλωση αυτή θα εκφωνηθεί ειδική αναφορά στο έργο και την προσωπικότητα του κάθε τιμώμενου.

Η εκδήλωση αυτή θα γίνει το αργότερο έως την επόμενη ετήσια Γ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. (μπορεί να συμπίσει μ' αυτήν).

γ) Να δημοσιευτεί στο επίσημο περιοδικό της Εταιρείας, δηλαδή στην ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ, και δη στο αμέσως επόμενο τεύχος που θα περιλαμβάνει ελεύθερες εργασίες και ο-

πασδήποτε πριν από την τιμητική εκδήλωση, η απόφαση αυτή μαζί με τιμητικό αφιέρωμα στους έξι τιμώμενους.

δ) Να χαρακτηριστούν εφ' εξής «Τιμητικά μέλη της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.» και έτσι να καταχωρηθούν στο ΜΗΤΡΩΟ ΜΕΛΩΝ της Εταιρείας».

ΑΘΗΝΑ, 2-12-1994

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

Δρ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΙΜΩΜΕΝΟΥΣ

Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.

20 Δεκεμβρίου 1994

Έχω την ιδιαίτερη χαρά, και την εξαιρετική τιμή ταυτόχρονα, ως Πρόεδρος του Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. μέχρι τις 3-12-94, να σας κάμω γνωστά τα παρακάτω:

1. Η ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., ως η μοναδική επιστημονική Εταιρεία στη χώρα μας που υπηρετεί και προωθεί το θεσμό «Συμβουλευτική - Προσανατολισμός», με την ευκαιρία συμπλήρωσης δέκα χρόνων παρουσίας της αποφάσισε να τιμήσει έξι από τους πρωτεργάτες του θεσμού αυτού στη χώρα μας. Είχαμε δε τη χαρά, αναγνωρίζοντας τη δική σας ουσιαστική συμβολή στην προώθηση της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, να είστε κι εσείς ένα απ' τα πρόσωπα που κρίθηκε ότι έπρεπε να τιμηθούν σ' αυτή την εκδήλωση.

2. Για την υλοποίηση της παραπάνω σκέψης το απερχόμενο Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π., του οποίου είχα την τιμή να προεδρεύω από το 1986, εισηγήθηκε στη Γενική Συνέλευση των μελών της Εταιρείας της 3-12-1994 τη συνημμένη πρόταση, η οποία και εγκρίθηκε ομόφωνα.

3. Σήμερα, εκφράζοντας έτσι την ιδιαίτερη εκτίμησή μου στο πρόσωπό σας, σας κοινοποιώ προσωπικά την απόφαση αυτή. Μαζί, σας παρακαλώ θερμά να βοηθήσετε κι εσείς το επόμενο Δ.Σ. της Εταιρείας στην υλοποίηση όσων προβλέπονται στην απόφαση της εν λόγω Γενικής Συνέλευσης (στοιχεία 3β και 3γ στο συνημμένο).

Με ιδιαίτερη τιμή,

Δρ. Ευστ. Γ. Δημητρόπουλος

Καθηγητής Ψυχοπαιδαγωγικής στη ΣΕΛΕΤΕ

