

Δεξιότητες Συμβουλευτικής¹

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy² και Μαρία Δροσινού³

Περίληψη

Υπό το πρίσμα μιας κριτικής οπτικής του θέματος που πραγματευόμαστε στο παρόν κεφάλαιο δεν θα ήταν δυνατή η συζήτηση για το ζήτημα των δεξιοτήτων χωρίς την ειδική αναφορά στο πλαίσιο όπου ο/η σύμβουλος καλείται να τις εφαρμόσει. Για το λόγο αυτό, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναφερθούμε καταρχάς σε βασικούς παράγοντες του πλαισίου όπου εφαρμόζονται οι δεξιότητες στις οποίες θα αναφερθούμε. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με: *το στόχο της Συμβουλευτικής*, με *το μοντέλο Συμβουλευτικής* με βάση το οποίο θα επιδιώξει ο/η σύμβουλος την πραγματοποίηση του στόχου αυτού, καθώς και με *τους κοινωνικούς παράγοντες* που θα λάβει υπόψη για τη θεώρηση του έργου του, παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας των υποκειμένων της Συμβουλευτικής όπως και των προβλημάτων τους. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στο ζήτημα των *γενικότερων και ειδικότερων αναγκών* που αντιμετωπίζει η ομάδα-στόχος της Συμβουλευτικής στο σχολείο και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπου εφαρμόζεται ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.). Τέλος, θα παρουσιάσουμε τις δεξιότητες της Συμβουλευτικής, δεξιότητες που θα σχετίζονται άμεσα με τους παράγοντες στους οποίους αναφερθήκαμε πιο πάνω.

ΜΕΡΟΣ Α΄. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Ο στόχος της Συμβουλευτικής παρέμβασης

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έκδοσης, σκοπός κάθε συμβουλευτικής διαδικασίας είναι ο άνθρωπος και η παροχή βοήθειας προς αυτόν με στόχο τη θεραπεία και την ανάπτυξή του, τη δυνατότητά του για επιτυχέστερη αντιμετώπιση προσωπικών, αλλά και κοινωνικών, προβλημάτων⁴. Θεωρούμε ότι ο γενικός αυτός σκοπός είναι ευδιάκριτος και κοινός σε οποιονδήποτε ασκεί (ή θέλει να ασκήσει) Συμβουλευτική, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της αγωγής που σχετίζεται με την ανάπτυξη και, μάλιστα, στο πλαίσιο ενός κριτικού και αναπτυξιακού μοντέλου⁵ στον Σ.Ε.Π και στη Συμβουλευτική. Στην πράξη, ο συγκεκριμένος στόχος που οι σύμβουλοι επιλέγουν να ασκήσουν κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της δικής τους προσωπικής ανάπτυξης, των αρχών και των παραδοχών τους, το εύρος και το βάθος της θεωρητικής τους γνώσης, τη γενικότερη φιλοσοφική τους τοποθέτηση απέναντι στο 'δίδυμο' άτομο-κοινωνία⁶, την εμπειρία που διαθέτουν, παράγοντες που επηρεάζουν και τις δεξιότητες που θα έχουν αναπτύξει. .

Θεωρούμε, λοιπόν, απαραίτητο να ασχοληθούν οι σύμβουλοι συνειδητά και κριτικά με την *προσωπική τους θεωρία*, καθώς και με το μοντέλο Συμβουλευτικής που τους εκφράζει, σύμφωνα και με τις απόψεις που έχουν για το άτομο και την

¹ Δημοσιεύθηκε το 2008 στην έκδοση του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού με τίτλο: *Οδηγος για τους Λειτουργούς Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την Εκπαίδευση*.

² Η Χ. Κ-Η είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Είναι συγγραφέας της εργασίας αυτής.

³ Η Μ.Δ. είναι Πάρεδρος ε.θ. στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Συνέβαλε στην εργασία αυτή μόνον σε ό,τι αφορά στα ΑμΕΑ.

⁴ Αναλυτικότερα στο Κοσμίδου- Hardy (1986, 1992), Κοσμίδου-Hardy, κ.ά.. (1996).

⁵ Το μοντέλο αυτό παρουσιάζεται διεξοδικά στο Κοσμίδου-Hardy (1992, 2002α).

⁶ Αναφερόμαστε διεξοδικά στο θέμα αυτό στο Κοσμίδου-Hardy (1991).

κοινωνία. Διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να παρασυρθούν σε μια μάλλον μη κριτική προσέγγιση του πεδίου της θεωρίας και της πράξης της Συμβουλευτικής η οποία, ιδιαίτερα τα τελευταία 50 χρόνια, έχει –όπως υποστηρίζεται– ‘Αμερικανοποιηθεί’⁷. Αυτό σημαίνει ότι η Συμβουλευτική, στο πλαίσιο μιας εργαλειακής λογικής, επιδιώκει ένα χαρακτήρα ‘παγκοσμιοτητας’ παραγνωρίζοντας το πολιτισμικό και γενικότερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο των ατόμων, ενώ προωθεί μια υπεραπλουστευμένη έννοια των δεξιοτήτων ως επιφανειακών τεχνικών που μπορεί να ‘αποκτήσει’ ο/η σύμβουλος ‘αγοράζοντάς’ τις εύκολα σε προγράμματα κατάρτισης ή και από βιβλιογραφικές πηγές, κάποιες φορές μάλιστα, αμφισβητούμενης ποιότητας.

2. Το πλαίσιο της Συμβουλευτικής: Βασικοί παράγοντες.

Ο πρώτος παράγων στον οποίο θα αναφερθούμε σύντομα είναι το μοντέλο Συμβουλευτικής που αρμόζει τόσο στο πλαίσιο της αγωγής, η οποία δεν έχει νόημα αν δεν σχετίζεται με την ανάπτυξη, όπως και στο πλαίσιο της εργασίας σύμφωνα και με τις απαιτήσεις της εργασιακής πραγματικότητας στη σημερινή συγκυρία. Τα μοντέλα⁸ αυτά περιληπτικά παρουσιάστηκαν στο πρώτο κεφάλαιο του παρόντος Οδηγού και, επομένως, εμείς θα αναφερθούμε μόνο σε βασικές παραμέτρους τους, η κατανόηση των οποίων θα συμβάλει στο θέμα που διαπραγματευόμαστε στο κεφάλαιο αυτό. Οι σύμβουλοι, λοιπόν, είναι δυνατόν να λειτουργούν εφαρμόζοντας ένα από τα ακόλουθα μοντέλα:

(α) **Το «θεραπευτικό»** και πλέον διαδεδομένο μοντέλο, που επικεντρώνεται στη διάγνωση και στη στενή ‘θεραπεία’ προβλημάτων. Στη συμβουλευτική διαδικασία που ασκείται στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, η συνολική ευθύνη για τη δημιουργία των προβλημάτων, αλλά και για την αντιμετώπισή τους, επιρρίπτεται στις υποτιθέμενα μειωμένες ικανότητες του ατόμου, ενώ φαίνεται να παραγνωρίζονται, σκόπιμα ή όχι, οι κοινωνικοί παράγοντες που συνεργούν στην πρόκληση -και που καθορίζουν τη φύση- των προβλημάτων τα οποία αντιμετωπίζει το άτομο. Με άλλα λόγια, στην αμιγώς θεραπευτική προσέγγιση, προωθείται η αποσπασματική θεώρηση των ατόμων (τόσο των συμβούλων, όσο και των συμβουλευομένων), η θεώρησή τους δηλαδή εκτός του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αυτά εντάσσονται. Όσον αφορά στους συμβουλευόμενους, υπερτονίζεται η έλλειψη προσωπικών ικανοτήτων ή δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους. Όσον αφορά στους συμβούλους, το ενδιαφέρον περιορίζεται στην (στενά νοούμενη) επαγγελματική κατάρτισή τους, με στόχο (δηλωμένο ή όχι) τη διάγνωση και τη θεραπεία των προσωπικών προβλημάτων των άλλων. Μια τέτοιου τύπου προσέγγιση φαίνεται να έχει βραχυπρόθεσμα και πιθανόν μεσοπρόθεσμα οφέλη για τους συμβουλευόμενους, αλλά όχι και μακροπρόθεσμα, ενώ τους περιορίζει στην αντίληψη ότι, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, χρειάζονται απαραίτητα τη ‘γνώση’ του ειδικού. Ταυτόχρονα, όμως, περιορίζει και την επαγγελματική κατάρτιση και ανάπτυξη των συμβούλων, εφόσον δεν θεωρείται σημαντικό να διαθέτουν τη βαθύτερη γνώση που πρέπει να έχουν, γνώση στην οποία στηρίζονται και οι δεξιότητες εκείνες που θα βοηθούσαν στη δια βίου εκπαίδευσή τους, προκειμένου να εναρμονίζουν τις θεραπευτικές διαδικασίες που εφαρμόζουν με τα τρέχοντα κοινωνικά δρώμενα.

Εν ολίγοις, ένα τέτοιο μοντέλο, μοιάζει να περιορίζει ή να εμποδίζει την προσωπική ανάπτυξη τόσο των συμβουλευόμενων όσο και των συμβούλων.

⁷ Βλ. και Feltham & Horton (2000, σ. xix).

⁸ Αναλυτικότερα τα μοντέλα Συμβουλευτικής παρουσιάζονται στο Κοσμιδίου-Hardy 2005α, 2006α

Θεωρούμε ότι ο κίνδυνος αυτός, όπως τον έχουμε αναλύσει σε άλλες μας εργασίες⁹, ισχύει σε κάθε πλαίσιο όπου ασκείται η συμβουλευτική διαδικασία και ότι η αμιγώς θεραπευτική Συμβουλευτική μειώνει την αποτελεσματικότητα της βοήθειας που οι σύμβουλοι μπορούν να παράσχουν.

(β) **Το «προληπτικό»**, που έχει ως βασικό του στόχο την προετοιμασία των ατόμων για τη ζωή τους έτσι, ώστε να προλαμβάνουν προβλήματα. Δίνοντας βαρύτητα σε εξειδικευμένες υπηρεσίες πρόληψης, δηλαδή σε ένα σώμα ειδικών που ετοιμάζουν το άτομο ώστε να προλαμβάνει και να αντιμετωπίζει συγκεκριμένα προβλήματα (π.χ. ναρκωτικά), η υιοθέτηση του μοντέλου αυτού οδηγεί και σε αποσπασματική θεώρηση της Συμβουλευτικής¹⁰ μέσα από τη δημιουργία ποικιλίας τομέων: π.χ. Φεμινιστική Συμβουλευτική, Συμβουλευτική για ΑΜΕΑ, για γονείς, κτλ. Με άλλα λόγια, το προληπτικό μοντέλο της Συμβουλευτικής ενέχει τον κίνδυνο της υπεραπλούστευσης ή συρρίκνωσης βασικών στόχων και ουσιωδών δεξιοτήτων της Συμβουλευτικής (π.χ. του σεβασμού χωρίς όρους, της ενσυναίσθησης) προς μια κατεύθυνση όπου η πολυπλοκότητα του ατόμου παραγνωρίζεται και προβάλλεται ως κυρίαρχη μια συγκεκριμένη πτυχή του (π.χ. το φύλο ή το γένος, η αναπηρία, ο ρόλος κτλ.). Και πάλι, βέβαια, σε αυτό το μοντέλο η θεώρηση και η ανάλυση των κοινωνικών όρων και προβλημάτων είναι μάλλον επιφανειακή, ενώ αναδεικνύεται ο ρόλος των ειδικών και των υπηρεσιών που αναλαμβάνουν να λύσουν ή να προλάβουν προβλήματα. Έτσι, για παράδειγμα, στο πλαίσιο της προώθησης της ισότητας των φύλων, επισημαίνεται και αναλύεται η ανισότητα των φύλων, συνήθως όμως χωρίς αυτή η μορφή ανισότητας να εντάσσεται στο πλαίσιο της γενικότερης ανισότητας που επικρατεί στον κοινωνικό ιστό και που διαμορφώνει, αντίστοιχα, αξίες και παραδοχές, παραδόσεις και κοινωνικούς όρους οι οποίοι σχετίζονται όχι μόνον με το φύλο, αλλά και με την κοινωνική τάξη, τη φυλή ή και την ηλικία: με όλες, δηλαδή, τις μορφές κοινωνικής διάκρισης. Προτείνονται επιφανειακοί τρόποι αντιμετώπισης του προβλήματος της ανισότητας και υπερτονίζεται ο ρόλος εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή υπηρεσιών που καλούνται, μέσα από σύντομες μορφές παρέμβασης, να 'λύσουν' το πρόβλημα. Έτσι οι υπηρεσίες αυτές εξιδανικεύονται και μυθοποιείται ο ρόλος τους.

(γ) **Το αναπτυξιακό μοντέλο**: εδώ η βαρύτητα δίνεται στον άνθρωπο και στην αγωγή του με στόχο την ανάπτυξη του. Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό ότι η αγωγή είναι αλληλένδετη με την ανάπτυξη. Το αναπτυξιακό μοντέλο έχει ως γενικό σκοπό τη συμμετοχή του ατόμου σε διαδικασίες που θα το βοηθήσουν να γνωρίσει βαθύτερα τον εαυτό του, να μάθει να τον αναπτύσσει σε μια πορεία δια βίου μάθησης, να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του με ωριμότητα και υπευθυνότητα και να αποφεύγει τις σχέσεις εξάρτησης ως άκριτος «πελάτης» στο χώρο ενός 'θεραπευτικού' δωματίου. Αυτό το μοντέλο ορίζει ως βασικούς στόχους, αφενός την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των ατόμων και, αφετέρου, την εκ μέρους τους ανάπτυξη εκείνων των κοινωνικών δεξιοτήτων που, στη συνέχεια, θα τους επιτρέψουν να λειτουργούν ως κριτικοί και ενεργοί πολίτες. Στοχεύει, δηλαδή, στην ανάπτυξη τόσο της κριτικής αυτογνωσίας, όσο και της κοινωνιογνωσίας¹¹. Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, οι διαδικασίες θεραπείας και πρόληψης, προσεγγίζονται διαφορετικά. Ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η αυτογνωσία και δίνεται έμφαση στη συνειδητοποίηση και στη σε βάθος γνώση του εαυτού διαφέρει ριζικά στο αναπτυξιακό μοντέλο σε σύγκριση με τα άλλα δύο, ενώ επιπλέον τονίζεται η ανάγκη για την καλλιέργεια της γνώσης και

⁹ ό.π.

¹⁰ Αναλυτικότερη συζήτηση παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy (1992).

¹¹ Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy (1996β, 1999α), Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός (2000), Κοσμίδου-Hardy (2002β, 2004α).

όλων εκείνων των δεξιοτήτων οι οποίες θα βοηθήσουν το άτομο, στη συνέχεια, να αναπτύσσεται και να βελτιώνει τις ικανότητές του δια βίου. Επιπλέον, στο αναπτυξιακό μοντέλο δίνεται έμφαση στη διαλεκτική σχέση «ατόμου – κοινωνίας» έτσι, ώστε το άτομο, αναπτύσσοντας προσωπικές δεξιότητες, αφενός, και, αφετέρου, δεξιότητες κριτικής ανάγνωσης των κοινωνικών δρώμενων, να είναι σε θέση, στη συνέχεια, να ενεργεί με γνώση και υπευθυνότητα, να μεταβαίνει ομαλά από τη μία φάση της ζωής του σε κάποια άλλη, να αναλαμβάνει ρίσκο στην προσωπική του ζωή για νέους προσανατολισμούς, και, ταυτόχρονα, να προβαίνει σε ενεργό δράση και παρέμβαση στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με στόχο τη συμβολή τους στην ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη. Με την έννοια αυτή, αναγνωρίζεται η πολιτική διάσταση της αυτογνωσίας.

Ένα βασικό μέλημα, λοιπόν, των προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης υποψήφιων συμβούλων είναι η παροχή της απαραίτητης γνώσης και των κατάλληλων ευκαιριών που θα τους οδηγήσουν στο να δουν κριτικά τα ισχύοντα μοντέλα Συμβουλευτικής για να επιλέξουν το μοντέλο που τους εκφράζει έτσι, ώστε η θεωρητική τους προσέγγιση στη Συμβουλευτική να είναι θεμελιωμένη, ευέλικτη και δημιουργική.

Ένα δεύτερο μέλημα τόσο των προγραμμάτων εκπαίδευσης συμβούλων, όσο και των ίδιων των ατόμων που διεκδικούν την απόκτηση του δικαιώματος να καθοδηγούν τη ζωή των άλλων ως συμβουλευόμενων, είναι η ανάληψη της ευθύνης για την καθοδήγηση της δικής τους ζωής σε ένα δρόμο αυτογνωσίας και προσωπικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετίζεται άμεσα και εξαρτάται από το επίπεδο της ανάπτυξης αυτής.

Ένα τρίτο μέλημα είναι η αναγνώριση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει το 'μικροεπίπεδο' του υποκειμένου ή του εσωτερικού του «πολιτισμού»¹². Ο άνθρωπος δηλαδή δεν είναι μονοδιάστατος, αλλά έχει πολλές πτυχές, πλευρές, ιδιότητες ή 'υποπροσωπικότητες' σύμφωνα με τη θεωρία της Ψυχοσύνθεσης¹³, πράγμα που συνεπάγεται μια δια-πολιτισμική προσέγγιση προς τον εαυτό μας, αλλά και προς το διαφορετικό 'άλλο'. Εννοείται ότι η πολυπλοκότητα αυτή αυξάνει στην ομαδική Συμβουλευτική, οπότε έχουμε συνάντηση περισσότερων διαφορετικών μικρόκοσμων, ατόμων δηλαδή που χαρακτηρίζονται από την «πολυπολιτισμικότητα» (ό.π.) του εαυτού.

Οι βασικές δεξιότητες Συμβουλευτικής¹⁴, άλλωστε, μια τέτοια *διαπολιτισμική* προσέγγιση προτείνουν στην ουσία. Αυτό γίνεται σαφές όταν συνειδητοποιούμε τη φύση των δεξιοτήτων που προτάθηκαν από τον Carl Rogers και αναγνωρίζονται στο πλαίσιο σχεδόν όλων των προσεγγίσεων στη Συμβουλευτική, συμπεριλαμβανομένου και του σύγχρονου Μπηχεβιορισμού. Οι δεξιότητες αυτές είναι:

- ο «άνευ όρων σεβασμός του 'άλλου'», με προϋπόθεση τον αυτοσεβασμό,
- η «αποδοχή του 'άλλου'», με προϋπόθεση την αυτοαποδοχή, και
- η *ετεροσυναίσθηση / ενσυναίσθηση* ως προσπάθεια για κατανόηση του κόσμου αναφοράς του 'άλλου', με προϋπόθεση την ενσυναίσθηση του εαυτού μας.

Οι δεξιότητες αυτές προϋποθέτουν μια ουσιαστικά *διαπολιτισμική οπτική*. Μέσα από τους πίνακες **1**, **2** και **3** που ακολουθούν, ας θυμηθούμε κάποια στοιχεία των βασικών αυτών δεξιοτήτων μέσα από ενδεικτικά ερωτήματα που σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση των συμβούλων σε προσωπικές δεξιότητες και ας

¹² Αναλυτικά το ζήτημα του 'πολιτισμού' σε διαφορετικά επίπεδα παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy (2005α).

¹³ Αναλυτικά τη θεωρία της Ψυχοσύνθεσης παρουσιάζουμε στο Κοσμίδου-Hardy κ.ά. (1996).

¹⁴ Μια αναλυτική συζήτηση στο θέμα των δεξιοτήτων παρουσιάζουμε στο Κοσμίδου-Hardy et al. (1996), Κοσμίδου-Hardy (2004α, 2004β, 2006α).

τοποθετηθούμε στο ζήτημα της διαπολιτισμικής οπτικής της Συμβουλευτικής που διατυπώθηκε πιο πάνω.

A. ΣΕΒΑΣΜΟΣ ΧΩΡΙΣ ΟΡΟΥΣ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΧΗ	
1.	Έχω αποδεχθεί την αξία της ατομικότητας και μοναδικότητας του άλλου ατόμου;
2.	Αναγνωρίζω το δικαίωμά του να είναι διαφορετικό από εμένα και από τα δικά μου πρότυπα;
3.	Καταφέρνω να μην ενοχλούμαι από τη διαφορετικότητά του αυτή;

Πίνακας 1. Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 2006α

B, ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	
1.	Προσπάθησα να μπω στη θέση του άλλου προσώπου, να δω τον κόσμο όπως αυτός/ή τον βλέπει, να σκεφτώ με το δικό του/της τρόπο, να νοιώσω αυτό που νοιώθει;
2.	Αποφεύγω τις αξιολογικές κρίσεις και τα σχόλια;
3.	Προσπαθώ αυτά που λέω ή ρωτώ να μη βρίσκονται έξω από το δικό του/της πλαίσιο αναφοράς και να μην περιέχουν στοιχεία ψυχολογικής απειλής;

Πίνακας 2. Πηγή, ό.π.

B. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΞΙΕΣ	
1.	Συνειδητοποιώ και εφαρμόζω στην πράξη τις παραδοχές, τις πεποιθήσεις μου και την προσωπική μου θεωρία γενικότερα;
2.	Εξερευνώ τις αξίες, τα στερεότυπα και τις στάσεις μου;
3.	Συνειδητοποιώ και αποφεύγω ενδεχόμενες τάσεις μου για διάκριση των άλλων: π.χ. ως προς το φύλο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την πολιτισμική προέλευση, την ηλικία, κάποια αναπηρία τους;
4.	Κατανοώ τα ιστορικά, γεωγραφικά, πολιτισμικά ζητήματα με ευρύτητα;
5.	Διαβάζω κριτικά την εξωτερική κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα;
6.	Με ενδιαφέρουν τα κοινά και η δική μου συμβολή για κοινωνική ανάπτυξη μέσα και από τις δικές μου παρεμβάσεις;

Πίνακας 3. Πηγή: Κοσμίδου-Hardy 1997α

Αναφερθήκαμε πιο πάνω σε βασικούς όρους που προϋποθέτει η συμβουλευτική συνάντηση, όρους οι οποίοι συνδέονται με το επίπεδο της *αυτογνωσίας* του/της συμβούλου και επηρεάζουν τη γενικότερη στάση του/της και τις δεξιότητες που θα θέσει στην πράξη στη συνάντηση αυτή. Πιο κάτω θα αναφερθούμε σύντομα στο ζήτημα της *κοινωνιογνωσίας*, της γνώσης δηλαδή του συμβούλου σε ζητήματα κοινωνικά, αφού η θέση που υποστηρίζουμε είναι ότι η σχέση *ατόμου – κοινωνίας* είναι διαλεκτική.

3. Η Συμβουλευτική και ο ρόλος της Κοινωνιογνωσίας

Η Συμβουλευτική είναι ένα ζωντανό κοινωνικό εγχείρημα το οποίο βρίσκεται σε διαρκή πορεία εξέλιξης, όπως σε εξέλιξη βρίσκεται και η ίδια η ζωή. Στην εξελικτική της αυτή πορεία, η Συμβουλευτική πρέπει να εξετάζεται σε σχέση με το κοινωνικο-ιστορικό, πολιτικο-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο

εντάσσεται και το οποίο επηρεάζει τον άνθρωπο, διαμορφώνει τις ανησυχίες, τις στάσεις και τις προσδοκίες του.

Παραδείγματος χάριν, η ψυχοδυναμική Συμβουλευτική έχει ρίζες στο 19ο αιώνα¹⁵. Η ψυχοδυναμική προσέγγιση (π.χ. Freud, Adler, Klein, Winnicott) αναπτύχθηκε σε μια "μεσοαστική, πατριαρχική, ιεραρχική, και σχετικά καταπιεσμένη, συναισθηματικά και σεξουαλικά, ιατρική κουλτούρα της Κεντρικής Ευρώπης" (Wolfe *et al* 1990, σ.9). Επίσης, η ανθρωπιστική προσέγγιση και η τάση για αυτοπραγμάτωση αναδύθηκε και προωθήθηκε στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 στον κόσμο της Καλιφόρνιας που χαρακτηριζόταν από ευμάρεια, που είχε αρκετό ελεύθερο χρόνο και διακρινόταν για την αισιοδοξία του. Θα συμφωνήσουμε, βέβαια, ότι, σύμφωνα και με την κλίμακα αναγκών του Μάσλοου, το να προσπαθεί κανείς να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1962) είναι μάλλον ευκολότερη υπόθεση για κάποιον που είναι ευκατάστατος, που ζει σε ένα περιβάλλον ευχάριστο και που έχει ένα ικανοποιητικό επάγγελμα, παρά για κάποιον που είναι άνεργος, που αντιμετωπίζει προβλήματα επιβίωσης και ζει σε ένα κόσμο χαοτικό και απρόβλεπτο.

Όπως ήδη αναφέραμε, ένα στοιχείο που θεωρείται σημαντικό για τους συμβούλους είναι η θεωρητική τους ενημέρωση. Αυτή η ενημέρωση σχετίζεται άμεσα, ή πρέπει να σχετίζεται, τόσο με το διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικο-ιστορικό σκηνικό, όσο και με τη φύση της γνώσης μέσα στο πλαίσιο αυτό. Η γνώση αλλάζει και εξελίσσεται και θα ήταν ατυχές αν πιστεύαμε ότι η Συμβουλευτική, ως επιστημολογικός χώρος, μπορεί να παραμένει άκαμπτη ή να περιορίζεται μόνο σε θεωρίες Ψυχολογίας. Αντίθετα, η Συμβουλευτική χρειάζεται διεπιστημονική προσέγγιση, με βάση και την εξέλιξη των επιστημών σε κάθε εποχή.

Ένα βασικό για τη διαπολιτισμική Συμβουλευτική πεδίο γνώσης σχετίζεται με το χώρο των πολιτισμικών μελετών (cultural studies). Μια άλλη επιστημολογική περιοχή που θεωρούμε ότι σχετίζεται άμεσα με τη Συμβουλευτική είναι η Επικοινωνία, ιδιαίτερα μάλιστα στη σύγχρονη εποχή της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, η οποία ασκεί τεράστια επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικής και της πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και του μέλλοντος του κόσμου.

Διαπιστώνουμε ήδη σήμερα μια ουσιαστική αλλαγή στις έννοιες του *χώρου* και του *χρόνου*¹⁶. Υποστηρίζεται ότι οι καινούργιες ταχύτητες στις δραστηριότητες της ζωής και της επικοινωνίας δείχνουν σαφώς πως ο χρόνος έχει εκμηδενίσει το χώρο. Ο Harvey (1989, στο Κοσμίδου 2004)¹⁷ ονομάζει τη διαδικασία αυτή "χωροχρονική συρρίκνωση". Η ταχύτητα και η χρονική συρρίκνωση εισβάλλουν στην κουλτούρα -μέσα από τα ΜΜΕ, τις μεταφορές, τα ταξίδια και τον τουρισμό- και προκαλούν μια γενικευμένη κινητικότητα. Αυτή η κινητικότητα δεν αφορά μόνον στα μετακινούμενα εμπορεύματα ή αντικείμενα. Τα ίδια τα υποκείμενα γίνονται πιο κινητικά (mobile) ή εκ-τοπίζονται (dis-located)¹⁸ από το συνηθισμένο τους χώρο. Καθώς, όμως, τα αντι- ή υπο-κείμενα κινητο-ποιούνται, προοδευτικά αποστασιοποιούνται, χάνουν την υλική τους υπόσταση και γίνονται απλώς σύμβολα (σημεία) (Waters, 1995).

Επομένως, η χωροχρονική συρρίκνωση φαίνεται να συρρικνώνει και το υποκείμενο, καθώς και διαδικασίες όπως είναι αυτή της Συμβουλευτικής και της διδακτικής/μαθησιακής συνάντησης η οποία, μέσα από τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, τείνει να γίνει λιγότερο διυπο-κειμενική ή άμεσα συνδιαλεκτική. Ας

¹⁵ Αναλυτική συζήτηση γύρω από τα θέματα που παρουσιάζονται στο υποκεφάλαιο αυτό, βλ. στα: Κοσμίδου-Hardy, (1991, 2001β, 2002α).

¹⁶ Αναλυτικά για τα θέματα αυτά (ό.π.).

¹⁷ Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy (2004γ)

¹⁸ Αναλυτικότερα, Usher, R. (2004).

Σχόλιο [f1]: Δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία ο συγγραφέας Harvey 1989

θυμηθούμε, για παράδειγμα, την προώθηση της εξ αποστάσεως μάθησης με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας και, στην περίπτωσή μας, την εξ αποστάσεως Συμβουλευτική και την τηλεδιαχείριση ακόμη και προσωπικών προβλημάτων.

Η συνειδητοποίηση, η επίγνωση και η ενημέρωση των συμβούλων πάνω στις ευρύτερες κοινωνικές πιέσεις και εξελίξεις θεωρούμε ότι είναι προϋπόθεση κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο άτομο που βρίσκεται απέναντί τους. Η ενημέρωση των συμβούλων, όπως ήδη υποστηρίχθηκε, δεν πρέπει να είναι άκριτη και παθητική, αλλά, αντίθετα, πρέπει να είναι κριτική και ενεργητική με στόχο τη δική τους παρέμβαση στα κοινά για ένα κόσμο καλύτερο και, βεβαίως, με στόχο την ουσιαστικότερη κατανόηση των μικρόκοσμων των συμβουλευόμενων, οι οποίοι επηρεάζονται από τις δυνάμεις του περιβάλλοντος μακρόκοσμου (βλ. και σχ. 4).



Πηγή: Κοσμίδου-Hardy 2005a

Αυτό που συχνά συμβαίνει είναι ότι οι σύμβουλοι αγνοούν το ρόλο και τη σημασία του εξωτερικού πλαισίου των συμβουλευόμενων και παίρνουν ως δεδομένο το δικό τους μόνο πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο, συνήθως, δεν προβληματοποιούν, παραγνωρίζοντας έτσι τη σχέση του 'εσωτερικού' με το 'εξωτερικό'.

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στη Συμβουλευτική εμφανίζεται συχνά η τάση για άκριτη επιβολή των 'πολιτισμικών όρων' της κυρίαρχης ιδεολογίας και μια προσπάθεια για προσαρμογή των συμβουλευόμενων στο πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο οι σύμβουλοι αποδέχονται και το οποίο προτείνουν ως 'υγιές'. Θεωρούμε λοιπόν ότι είναι απαραίτητο για τους συμβούλους να είναι ανοιχτοί στο διαφορετικό πολιτισμικό 'άλλο', να έχουν πλούσιες διαπολιτισμικές εμπειρίες, να μελετούν σε βάθος τις αλλαγές και τις συνέπειές τους στο σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό σκηνικό, διαμορφώνοντας αντίστοιχα τη στάση τους μέσα από την κριτική, διαπολιτισμική, κοινωνική τους ενημέρωση, τη γνήσια *αυτογνωσία* και *κοινωνιογνωσία*.

4. Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο του σχολείου

Ένα στοιχείο που χρειάζεται επίσης να λαμβάνει υπόψη ο/η σύμβουλος στο πλαίσιο της συμβουλευτικής παρέμβασης είναι οι αναπτυξιακές ανάγκες των ατόμων και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν και/ή τις διαμορφώνουν. Στο πλαίσιο της

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η συμβουλευτική παρέμβαση αφορά έφηβους και (ή και προέφηβους) που αντιμετωπίζουν ανάγκες. Πριν αναφερθούμε εκτενέστερα στο θέμα των δεξιοτήτων λοιπόν, θα αναφερθούμε σύντομα στις ανάγκες των εφήβων, αφού αυτοί είναι και ο κύριος ‘πληθυσμός’ στον οποίο απευθύνεται ο/η σύμβουλος.

Αναφερθήκαμε ήδη σε ζητήματα που σχετίζονται με το σημερινό ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από διαρκείς μεταβάσεις και με το σημαντικό ζήτημα της αυτοεκτίμησης που επηρεάζεται άμεσα από τις μεταβάσεις αυτές, θέμα το οποίο παρουσιάστηκε στο τρίτο κεφάλαιο κατά την παρουσίαση του Κριτικού, Αναπτυξιακού Μοντέλου για τον Σ.Ε.Π. (Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1996, 2002α). Όπως αναδεικνύεται στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, η μετάβαση είναι, τελικά, ο απώτερος στόχος του Σ.Ε.Π. (Κοσμίδου-Hardy 1997β) για τον οποίο χρειάζονται στήριξη οι νέοι άνθρωποι έτσι, ώστε να είναι σε θέση να ισοροπούν τις δυνάμεις που υφίστανται από παράγοντες (π.χ. κοινωνικο-οικονομικούς, πολιτισμικούς, Μ.Μ.Ε., παγκοσμιοποίηση) που λειτουργούν στο μακρο-επίπεδο του ευρύτερου περιβάλλοντος, με δυνάμεις και δεξιότητες δικές τους. Αυτές τις προσωπικές τους δυνάμεις μπορούν να αναπτύξουν μέσα από τους τρεις στόχους του Σ.Ε.Π.: της *Αυτογνωσίας*, της *Πληροφόρησης ως Κοινωνιογνωσίας* και της *Λήψης Απόφασης* οι οποίοι υλοποιούνται στρατηγικά και με σύγχρονη μεθοδολογία στο πλαίσιο του Κριτικού Αναπτυξιακού Μοντέλου.

Η μετάβαση από μια κατάσταση γνωστή σε μια άλλη άγνωστη είναι υπόθεση δύσκολη που δημιουργεί αναστάτωση και ταραχή. Στη σημερινή εποχή των συνεχών αλλαγών και των πολλαπλών μεταβάσεων, τις οποίες έχει να αντιμετωπίσει κανείς, αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας αναστάτωσης και ταραχής που αυτές προκαλούν. Η πολυπλοκότητα των συστημάτων, των δεδομένων, των πληροφοριών, των συμβολικών συστημάτων επικοινωνίας και οι συνεχείς αλλαγές στο συμβολικό, επικοινωνιακό, πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον δημιουργεί αίσθηση ανησυχίας και αβεβαιότητας¹⁹ για το αύριο. Η αίσθηση της αβεβαιότητας μπορεί να είναι ακόμη πιο έντονη σε καταστάσεις τις οποίες ο Giddens (1991, σ.112) αποκαλεί *μοιραίες στιγμές (fateful moments)*. Η σύγχρονη ζωή είναι γεμάτη από τέτοιες στιγμές. Για παράδειγμα, τέτοιες ‘στιγμές’ είναι δυνατόν να σχετίζονται με καταστάσεις στις οποίες τα άτομα «καλούνται να πάρουν αποφάσεις που έχουν ειδικότερες συνέπειες για τις φιλοδοξίες τους ή, γενικότερα, για το μέλλον της ζωής τους» (ό.π.). Η λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού –που συνεπάγονται επένδυση σε χρόνο για σπουδές– μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία. Η διαδικασία αυτή γίνεται δύσκολη γιατί στηρίζεται σε πολύπλοκα εξωτερικά δεδομένα. Οι εξελίξεις στην αγορά εργασίας είναι ραγδαίες, το σκηνικό αλλάζει διαρκώς, οι πληροφορίες πολλές και –φαινομενικά τουλάχιστον– συχνά αντικρουόμενες, ενώ το άτομο δεν έχει βοηθηθεί να αναπτύξει τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για να βάζει τάξη στο πληροφοριακό χάος που αντιμετωπίζει και που του δημιουργεί αυτό το οποίο οι Rifkin και Howard (1980) αποκαλούν *πληροφοριακή υπερφόρτιση (information overload)*²⁰.

Από την άλλη μεριά, τα εσωτερικά ‘δεδομένα’ του ατόμου δεν φαίνεται να είναι συντονισμένα με τα εξωτερικά. Το άτομο δείχνει να πασχίζει να διατηρήσει την ομοιοστασή του διατηρώντας ρυθμούς αργούς, τη στιγμή που οι εξωτερικοί έχουν επιταχυνθεί (Κοσμίδου-Hardy, 2004γ). Έτσι, ενώ βασικός όρος για την επιτυχία των

¹⁹ Το θέμα της αβεβαιότητας, και μάλιστα της ‘κατασκευασμένης αβεβαιότητας’, παρουσιάζεται αναλυτικά στα: Κοσμίδου-Hardy (2001α, 2004γ).

²⁰ Υποστηρίζουν, μάλιστα, ότι η πληροφοριακή υπερφόρτιση ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για την αύξηση των ψυχικών ασθενειών στην Αμερική.

επαγγελματικών αποφάσεων είναι ο ‘συγχρονισμός’ (Arthur *et al*, 1989²¹) στη συνάντηση του ατόμου με το περιβάλλον, στην πράξη φαίνεται πως υπάρχει αποσυντονισμός. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εξωτερικής ρευστότητας και της ταχείας εξέλιξης των πραγμάτων, που συνδυάζεται με τη συνήθη εσωτερική ‘ανελαστικότητα’, τη βραδεία ανάπτυξη ή και τη στασιμότητα, η λήψη αποφάσεων μάλλον δεν μπορεί να εγγυηθεί τις επιθυμητές συνέπειες²².

Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του σύγχρονου κοινωνικού πλαισίου και για το συγχρονισμό του στη συνάντησή του με παράγοντες του περιβάλλοντος αυτού το άτομο απαιτείται να αναπτύξει δεξιότητες που στηρίζονται στη διερεύνηση, στην κριτική ανάγνωση –ή αποδόμηση- και στην ανάπτυξη των εσωτερικών του ‘δεδομένων’, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη γενικότερη λειτουργία και συμπεριφορά του στο σημερινό σκηνικό. Στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται επίσης με τη συλλογή, την *κριτική ανάγνωση*²³, την αξιολόγηση και την οργάνωση των πληροφοριών που αφορούν εξωτερικά ‘δεδομένα’. Η διαδικασία της συλλογής πληροφοριών και της συστηματικής τους οργάνωσης απαιτεί ακόμη δεξιότητες ερευνητικές που χρειάζεται να αναπτύξουμε σε ένα κόσμο ρευστό όπου τα πάντα αλλάζουν και, βέβαια, αλλάζουν και οι πληροφορίες που μας κατακλύζουν και από τις οποίες χρειάζεται να μάθουμε ποιες είναι χρήσιμες και ποιες δημιουργούν απλά πληροφοριακή υπερφόρτιση ή και ‘διανοητική ρύπανση κατά τον Ούγγρο Imre Lakatos.

Επομένως, οι παραλήπτες και οι χρήστες μηνυμάτων χρειάζεται να αναπτύξουν εξειδικευμένες σύγχρονες δεξιότητες μέσα από την εκπαίδευσή τους στα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας, στις σύγχρονες μορφές κειμένων: των ηλεκτρονικών κειμένων. Στην εποχή του ‘μετα-αλφαριθμητισμού’ (post literacy), της ηλεκτρονικής επικοινωνίας και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας απαιτείται σίγουρα και στη δική μας χώρα²⁴ αγωγή στα μέσα αυτά (Kosmidou-Hardy, 2006β) .

5. Διαδικασίες και Όροι για την προώθηση της Κριτικής Αυτογνωσίας – Κοινωνιογνωσίας και για επιτυχείς Μεταβάσεις

Για την προώθηση του στόχου της αυτογνωσίας που προωθεί την προσωπική ανάπτυξη, καθώς και του στόχου της κριτικής κοινωνιογνωσίας που προωθεί με το δικό της τρόπο την προσωπική, αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη, θεωρούμε σημαντικό όρο την εφαρμογή του μοντέλου κριτικής αγωγής (Κοσμίδου-Hardy, 2002) το οποίο περιληπτικά αναφέρεται στο τρίτο κεφάλαιο του Οδηγού. Σημειώνουμε ότι το μοντέλο αυτό παρουσιάστηκε στη διεθνή συνάντηση *Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Έρευνα στη Μάθηση και τη Διδασκαλία* (EARLI) που πραγματοποιήθηκε στο ξενοδοχείο Hilton στην Αθήνα το 1997²⁵ και είχε εξαιρετικά θετικά σχόλια από εκπροσώπους της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας. Αναφέρουμε μόνον στο σημείο αυτό ότι το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται σε μεθοδολογία και ευρήματα ερευνητικού προγράμματος που στηρίχθηκε στην

²¹ Βλ. σχετικά στο Κοσμίδου-Hardy, 1993.

²² Οι συνέπειες μιας απόφασης, άλλωστε, δεν ταυτίζονται με τη διαδικασία λήψης της απόφασης αυτής και έτσι η λήψη αποφάσεων είναι πράγματι μια ‘μοιραία στιγμή’ που προκαλεί έντονο προβληματισμό και ανησυχία.

²³ Το ζήτημα αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy, 1996α, 2006β.

²⁴ Για το ζήτημα της αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education) σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, βλ. και French and Richards, 1994, καθώς και Levy and Gurevitch, 1994, Kosmidou-Hardy 2002.

²⁵ Δημοσιεύουμε σχετικά στο: Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 2000.

προσέγγιση της κριτικής **Ένεργού Έρευνας**²⁶. Το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα επικεντρώθηκε στο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) με κύριους άξονες-στόχους την ανάπτυξη ενός μοντέλου Σ.Ε.Π., την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος²⁷ και του εκπαιδευτικού.

Βασική διαπίστωση της έρευνας ήταν ότι, για να μπορέσουν να βοηθηθούν αποτελεσματικά οι νέοι στην αντιμετώπιση των αλλαγών αλλά και στη λήψη αποφάσεων, χρειάζεται να στηρίξουμε την προσωπική και την κοινωνική τους ανάπτυξη και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τους στόχους της **Κριτικής Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας**. Απαιτείται για το σκοπό αυτό ένα αναπτυξιακό και όχι ένα διαγνωστικό μοντέλο στον Σ.Ε.Π. (Κοσμίδου-Hardy, 1996) και στην παιδεία γενικότερα. Για την εφαρμογή, όμως, και την προώθηση ενός τέτοιου μοντέλου, όπως και για την ουσιαστική προώθηση της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής και το έργο του συμβούλου στο σχολικό πλαίσιο –είτε στα ΚΕ.ΣΥΠ, είτε στα ΓΡΑ.ΣΕΠ είτε και με όποια άλλη μορφή πιθανόν θεσμοθετηθεί στο μέλλον- βασική προϋπόθεση είναι ο **επιτυχημένος δάσκαλος** (Κοσμίδου, 1989β) ο οποίος χρειάζεται να λειτουργεί ως *σύμβουλος, επικοινωνός, ερευνητής και διευκολυντής των σχέσεων στην τάξη και στην αναζήτηση της γνώσης, της μέσα και της έξω γνώσης* (Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1997α, 2002β, 2004γ). Βασική προϋπόθεση είναι ο δάσκαλος να μην αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως τεχνολογία αλλά ως *ηθική πρακτική*²⁸, αφού πράγματι «το κύριο εργαλείο» που φέρνει ο εκπαιδευτικός στην πράξη είναι ο εαυτός του» (ό.π.).

Το μοντέλο κριτικής αγωγής²⁹ στο οποίο αναφερθήκαμε στηρίζεται σε διεπιστημονική προσέγγιση και στη βιωματική μάθηση³⁰ που, μεταξύ άλλων, συνδέει διαλεκτικά τη θεωρία με την πράξη, την έρευνα με τη διδασκαλία και το προσωπικό με το κοινωνικό. Βασικοί του επιστημονικοί άξονες, μέσω των οποίων προωθούνται οι στόχοι της κριτικής *Αυτογνωσίας και Κοινωνιογνωσίας* όπως και η ανάπτυξη δεξιοτήτων *Συμβουλευτικής, Επικοινωνίας και Έρευνας*, είναι οι παρακάτω:

²⁶ Για το θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου 1989α, όπως και Κοσμίδου 1991.

²⁷ Το συγκεκριμένο σχολικό μάθημα επελέγη ως μέρος του αντικειμένου της έρευνας αυτής για δυο βασικούς λόγους. Καταρχήν γιατί στο πλαίσιο του τίθεται άμεσα ο στόχος της **Αυτογνωσίας** και της **Πληροφόρησης** οι οποίοι είναι και η βάση για υπεύθυνες αποφάσεις και δυναμικές μεταβάσεις. Αναλυτικά παρουσιάζονται οι θέσεις αυτές σε πολλές δημοσιευμένες εργασίες (βλ., για παράδειγμα, Κοσμίδου-Hardy 1993, 1996β, 1997α,β). Επιπλέον, το μάθημα αυτό αναλάμβαναν και αναλαμβάνουν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Επομένως, οι διαπιστώσεις που αφορούν στον επιτυχημένο καθηγητή ΣΕΠ και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος αφορούν τους καθηγητές όλων των ειδικοτήτων και τον επιτυχημένο δάσκαλο γενικότερα. Το ζήτημα του επιτυχημένου δάσκαλου, όπως και του δασκάλου ως 'συμβούλου', παρουσιάζεται διεξοδικά στις εξής πηγές: Κοσμίδου 1989β, Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1991, 1997γ 1998, 1999.

²⁸ Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1998, 2002β, καθώς και τρίτο κεφάλαιο του παρόντος Οδηγού.

²⁹ Εκτός από άλλα πλαίσια, το μοντέλο **Κριτικής Παιδαγωγικής** που έχουμε αναπτύξει εφαρμόζουμε και στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο πλαίσιο προγραμμάτων που αφορούν το αντικείμενο **Συμβουλευτική – Προσανατολισμός** έχουμε συνεργαστεί με επιτυχία για το σκοπό αυτό με τον Καθηγητή Μιχάλη Κασσωτάκη σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, καθώς και σε Ευρωπαϊκά προγράμματα. Στο πλαίσιο του διετούς μεταπτυχιακού προγράμματος **Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας και της Αξιολόγησης** και, πιο συγκεκριμένα, μέσω του εξαμηνιαίου μαθήματος που διδάσκουμε με τίτλο **Παρατήρηση και Ανάλυση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας**, συνεργαζόμαστε συστηματικά –πέρα και από άλλες μας συνεργασίες - τα τελευταία χρόνια με τον Καθηγητή Γιάννη Μαρμαρινό. Για τη δραστηριότητά μας αυτή βλ. Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός, 2000.

³⁰ Για το ζήτημα της κριτικής βιωματικής μάθησης βλ. αναλυτικότερα στα: Κοσμίδου and Usher 1992, Κοσμίδου-Hardy 2000, 2001β.

α. Η Συμβουλευτική³¹: Θεμελιώδης στόχος, μέσα από το επιστημονικό αυτό πεδίο, είναι η προσωπική ανάπτυξη των ατόμων και η εκ μέρους τους ανάπτυξη δεξιοτήτων Συμβουλευτικής. Οι κύριες δεξιότητες Συμβουλευτικής που προωθούν ουσιαστικά μια επικοινωνιακή σχέση (π.χ. συμβουλευτική ή και διδακτική σχέση) είναι οι εξής: *Ενεργός Ακρόαση, Άνευ Όρων Σεβασμός για την προσωπικότητα του άλλου, Ενσυναίσθηση και Γνησιότητα*. Οι δεξιότητες αυτές προωθούν αποτελεσματικά την προσωπική ανάπτυξη γιατί, στο πλαίσιο της δυναμικής που αναπτύσσεται ακόμη και στη σχολική τάξη ως ομάδα –και σε κάθε ομάδα εκπαίδευσης που έχει παρόμοιους στόχους- δημιουργούνται εκείνες οι διαπροσωπικές σχέσεις που διευκολύνουν το άτομο να προχωρήσει με μεγαλύτερη ασφάλεια στην πορεία αυτοδιερεύνησης και ανάπτυξης.

Οι παραπάνω δεξιότητες προωθούν επίσης την κοινωνική ανάπτυξη, αφού διευκολύνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία, ενώ είναι απαραίτητες για κάθε σύγχρονο επαγγελματία ο οποίος εμπλέκεται σε επαγγέλματα που έχουν βασικά κοινά στοιχεία με αυτό του εκπαιδευτικού (Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994).

β. Η Επικοινωνία³² και η *Αγωγή* η σχετική με την επικοινωνία, καθώς και με τα *Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας* (Media Education³³). Ο στόχος της κριτικής αυτογνωσίας προάγεται αποτελεσματικότερα όταν αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι δομούμε τον εαυτό μας υπό την επίδραση και των σημαντικών μας άλλων. Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.) στην εποχή μας παίζουν, και θα παίζουν και στο μέλλον, το ρόλο ενός ιδιαίτερα ‘σημαντικού’ άλλου υπό την επίδραση του οποίου δομούμε την ταυτότητά μας μέσα από τα πρότυπα, τα στερεότυπα και τις αξίες που προβάλλονται με μοναδική ταχύτητα και πολυπλοκότητα. Η αναγνώριση του ρόλου των Μ.Μ.Ε., αλλά και των κειμένων ηλεκτρονικής μορφής γενικότερα, απαιτεί την εκμέρους μας ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και κριτικής ανάγνωσης της πληροφορίας για να μπορούμε να διαβάζουμε πράγματι κριτικά ένα κείμενο και, μάλιστα το κείμενο της εικόνας³⁴. Να μπορούμε δηλαδή να *απο-δομούμε* το κείμενο της εξωτερικής εικόνας όπως και της εσωτερικής εικόνας του εαυτού μας (αυτοεικόνας) και να προβαίνουμε με αυτοπεποίθηση στην προσπάθεια για *ανα-δόμηση* της εικόνας αυτής.

Επιπλέον, μέσα από την αγωγή αυτή, προωθείται συστηματικά και ο στόχος της κριτικής κοινωνιογνωσίας με την έννοια ότι μαθαίνουμε να διαβάζουμε κριτικά, να αποδομούμε και να αναδομούμε την κοινωνική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας ζούμε. Στο πλαίσιο της αγωγής αυτής, όπως και στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής ως πολύπλοκης επικοινωνιακής σχέσης, βασικά στοιχεία είναι η αποφυγή ενός μοντέλου γραμμικού και η υιοθέτηση ενός *μοντέλου ολικού στην επικοινωνία* και στη διδασκαλία, η προώθηση της *κριτικής ανάγνωσης των εκονικών* –αλλά και όλων των άλλων- κειμένων, η διαμόρφωση του ατόμου ως *κριτικού αναγνώστη* κειμένων και *παραγωγού* νοημάτων, η αποφυγή του ρόλου του παθητικού δέκτη που δέχεται αδιαπραγμάτευτα τα μηνύματα και τα νοήματα του πομπού, καθώς και η *ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας* (ό.π.).

γ. Η Έρευνα και ιδιαίτερα η *Ενεργός Έρευνα*. Η κριτική αυτογνωσία και η κοινωνιογνωσία καθώς και ο ρόλος του μαθητή, του δασκάλου και του ατόμου

³¹ Αναλυτικά παρουσιάζεται στα Κοσμίδου-Hardy 1992, Κοσμίδου-Hardy κ.ά 1996, Κοσμίδου-Hardy 2004α, 2005α.

³² Αναλυτικά για το θέμα αυτό παρουσιάζεται στα Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardt 1996α, 2004β

³³ Αναλυτικά για το θέμα της Αγωγής στα Μ.Μ.Ε. στο Κοσμίδου-Hardy και Hardy 2006β.

³⁴ Αναλυτικά παρουσιάζεται το θέμα αυτό καθώς και οι δεξιότητες που απαιτούνται στο Κοσμίδου-Hardy και Hardy 2006.

γενικότερα ως κριτικού αναγνώστη και παραγωγού μηνυμάτων και νοημάτων προωθούνται συστηματικά μέσα από τη στρατηγική προσέγγιση της Κριτικής, Ενεργού Έρευνας. Στην προσπάθεια για κριτική αποδόμηση και αναδόμηση του εσωτερικού και του εξωτερικού μας κόσμου είναι σημαντικό να αναπτύξουμε *δεξιότητες ερευνητικές* έτσι, ώστε η πορεία διερεύνησης του εσωτερικού και του εξωτερικού να γίνεται με τρόπο συστηματικό και στρατηγικό. Η Κριτική, Ενεργός Έρευνα στο ιδεολογικό πλαίσιο που την προσεγγίζουμε (Kosmidou 1991³⁵, Κοσμίδου-Hardy 1989α) στηρίζει την με *φρόνηση πράξη* και όχι τη δράση για τη δράση³⁶, δίνει έμφαση στη *διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης, ατόμου και κοινωνίας* και στοχεύει στην *αλλαγή*: στην προσωπική και στην κοινωνική αλλαγή. Επομένως, η επιλογή του άξονα αυτού προωθεί συστηματικά την επιτυχή υλοποίηση των άλλων δύο αξόνων που αναφέραμε. Προωθεί επίσης τους στόχους της κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας, καθώς και την ιδέα του συμβούλου, του δασκάλου, αλλά και του συμβουλευόμενου και του μαθητή, ως ερευνητή και παραγωγού γνώσης.

Ένας άλλος βασικός όρος για την προώθηση της αυτογνωσίας και της κοινωνιογνωσίας είναι η αναγνώριση των γενικότερων αναπτυξιακών αναγκών των ατόμων ως συμβουλευόμενων. Παρακάτω, λοιπόν, θα παρουσιάσουμε σύντομα τις γενικότερες ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι, ανάγκες τις οποίες χρειάζεται να λάβουμε υπόψη κατά τις παρεμβάσεις μας στη Συμβουλευτική όπως και στο πλαίσιο της αγωγής.

6. Οι ανάγκες των μαθητών

Η όλη προσέγγιση του συμβούλου, όπως και του δασκάλου ως συμβούλου, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των ανθρώπων στους οποίους απευθύνεται και, στην περίπτωση του Σ.Ε.Π. που εντάσσεται στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τις ανάγκες των εφήβων³⁷ (ή και των προεφήβων). Οι νέοι κατά τη διάρκεια της εφηβείας αντιμετωπίζουν σημαντικές ανάγκες, στις οποίες είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται ένα πρόγραμμα Συμβουλευτικής.

Ένα μέρος των αναγκών των μαθητών / τριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τα αναπτυξιακά φαινόμενα των φάσεων της εφηβείας που διανύουν κατά την περίοδο αυτή οι νέοι: δηλαδή, πρώτον, με το τμήμα εκείνο της εφηβείας (που διαρκεί από το 11^ο έως το 16^ο έτος περίπου) κατά το οποίο διαμορφώνονται βιοσωματικές αλλαγές και νέες γνωστικές δομές που οδηγούν τους νέους και τις νέες στη μετάβαση από την κατάσταση του παιδιού σε εκείνη του ενήλικα, και δεύτερον, με την εφηβική ενότητα (16^ο έως 20^ο έτος περίπου), στάδιο κατά το οποίο το άτομο επιδιώκει να προσαρμοστεί στη νέα βιοσωματική και γνωστική κατάσταση της εφηβικής ζωής και να μεταβεί στην κοινωνία των ενηλίκων.

Ο Coleman (1980) έχει κατηγοριοποιήσει τις ερμηνείες που έχουν δοθεί για τα προβλήματα της μεταβατικής αυτής ηλικίας σε δύο βασικές προσεγγίσεις: την ψυχαναλυτική, που δίνει έμφαση στην ψυχική και σεξουαλική ανάπτυξη του ατόμου και την κοινωνικοψυχολογική, που δίνει έμφαση στους δεσμούς με την οικογένεια και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το άτομο.

³⁵ Αναλυτικά, στο σχετικό κεφάλαιο *“A Critical Approach in Action Research”* σσ. 2-52. Βλ. επίσης Kosmidou and Usher 1991.

³⁶ Δεν είναι τυχαία η επιλογή του όρου «*Ενεργός Έρευνα*» που χρησιμοποιούμε, αποφεύγοντας την απλή μετάφραση του όρου ‘Action Research’ από τη διεθνή βιβλιογραφία.

³⁷ Αναλυτικότερη συζήτηση για το θέμα αυτό παρουσιάζουμε σε σχετική μελέτη που εκπονήσαμε για το Π.Ι.. Βλ. Κοσμίδου-Hardy, 1999β.

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, η εφηβεία είναι η περίοδος κατά την οποία η προσωπικότητα είναι ευάλωτη (κυρίως εξαιτίας των αναταράξεων στην περίοδο της ήβης) και χαρακτηρίζεται από μη προσαρμοστική συμπεριφορά. Αυτό οφείλεται σε εσωτερικές συγκρούσεις και άγχος καθώς οι συναισθηματικοί δεσμοί της παιδικής ηλικίας πρέπει να σπάσουν για να μπορέσει το άτομο να συνάψει πιο ώριμες συναισθηματικές σχέσεις έξω από το στενό οικογενειακό περίγυρο και να οδηγηθεί στην ανεξαρτησία και στην αυτονομία του³⁸. Το γνωστό *οιδιπόδειο σύμπλεγμα*, λοιπόν, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής έτσι, ώστε, αφού διερευνηθούν οι επιπτώσεις του στο άτομο, να διευκολυνθεί η ανεξάρτησή του από εξωγενείς παράγοντες και η υγιής προσαρμογή του σε καινούργιες διαπροσωπικές σχέσεις.

Η δεύτερη προσέγγιση, δηλαδή η κοινωνικοψυχολογική, δίνει έμφαση στην κοινωνικοποίηση και στο γεγονός ότι η μεταβατική περίοδος της εφηβείας ενδέχεται να επηρεάζεται από τις προσδοκίες που έχουν από τους έφηβους οι 'σημαντικοί άλλοι' (γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι). Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, το ρόλο επίσης ενός ιδιαίτερα 'σημαντικού άλλου' παίζουν και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Μ.Μ.Ε.) και για το λόγο αυτό είναι χρήσιμη η αγωγή η σχετική με τα μέσα αυτά.

Σύμφωνα με την κοινωνικοψυχολογική θεώρηση του Erikson, η βιολογική ωρίμανση και τα ένστικτα αλληλεπιδρούν με τους κοινωνικούς ρόλους, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις από το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου της ζωής του, δημιουργώντας του συχνά αλληπάλληλες κρίσεις με κύρια εκείνη την κρίση ταυτότητας, ή και την ανάπτυξη μιας αρνητικής ταυτότητας. Κατά τον Erikson (1963), το κύριο καθήκον που αντιμετωπίζει ο/η έφηβος σχετίζεται με την ανάπτυξη μιας σαφούς αίσθησης προσωπικής ταυτότητας μέσα από απαντήσεις που επιδιώκει να έχει σε ερωτήματα όπως: «Ποιος/α είμαι;», «Προς τα πού βαδίζω;». Κατά τον Erikson επίσης, η αναταραχή που βιώνει ο/η έφηβος είναι μια φυσιολογική κατάσταση της οποίας τα κρίσιμα στάδια επέρχονται συνήθως προς το τέλος αυτής της περιόδου.

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς τη σημαντικότητα του στόχου της αυτογνωσίας της αυτοαντίληψης αλλά και της αυτοεκτίμησης για τους έφηβους και τη στήριξη που χρειάζονται από φορείς παροχής υπηρεσιών Συμβουλευτικής. Οι έφηβοι έχουν να πραγματοποιήσουν αναπτυξιακούς στόχους, οι οποίοι καθορίζονται από τις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στο προσωπικό τους επίπεδο, αλλά και στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο που σήμερα διαφοροποιείται συνεχώς. Κύριος αναπτυξιακός στόχος είναι η οριοθέτηση της ταυτότητας που περνάει συνήθως κρίση, πράγμα που ωθεί συχνά τους νέους σε έντονη κριτική διάθεση προς τους άλλους, αμφισβητήσεις και εναντιώσεις προς τους γονείς και προς κάθε μορφή αυθεντίας και εξουσίας. Αυτή η στάση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αναβίωση του οιδιπόδειου συμπλέγματος, καθώς και στα κενά που διαπιστώνουν οι έφηβοι ότι υπάρχουν ανάμεσα στα δικά τους ιδεαλιστικά σχήματα και στις υποδείξεις ή τις προσαγές των γονέων και άλλων 'σημαντικών άλλων'.

Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό να βοηθηθούν οι νέοι στην ηλικία αυτή να οριοθετήσουν τον εαυτό τους με δικές τους υπεύθυνες επιλογές έτσι, ώστε να έχουν μια *κατακτημένη* και όχι μια *δοτή* ταυτότητα. Σύμφωνα μάλιστα με σχετικές έρευνες³⁹, τα άτομα με κατακτημένη ταυτότητα έχουν αυτοπεποίθηση, συνάπτουν και διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, αφοσιώνονται με ηρεμία και ωριμότητα

³⁸ Η πορεία διαμόρφωσης της ταυτότητας του ατόμου συνεχίζεται, βεβαίως, καθόλη τη διάρκεια της ζωής του και δεν διαμορφώνεται ολοκληρωτικά στην εφηβεία. Στην περίοδο, ωστόσο, αυτή το θέμα της ταυτότητας απασχολεί τον/την έφηβο ιδιαίτερα έντονα.

³⁹ Βλ. σχετικά και Παρασκευόπουλο, τόμο 4^ο, σ. 168.

στην πραγμάτωση των σκοπών τους και, γενικότερα, προσαρμόζονται επιτυχέστερα στο κοινωνικό σύνολο και στις αλλαγές. Αντίθετα, τα άτομα με δοτή ταυτότητα τείνουν να είναι ανασφαλής και αυταρχικά, έχουν σκέψη στερεοτυπική, θέτουν εξωπραγματικούς στόχους στη ζωή τους και βιώνουν σύγχυση στην παραμικρή αμφισβήτηση ή πρόκληση που αντιμετωπίζουν από το περιβάλλον τους.

Κατά την εφηβεία επίσης χρειάζεται να γίνουν επιλογές που σχετίζονται με τις προσωπικές σχέσεις, αλλά και με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις. Σημαντικό στοιχείο στη λήψη σοβαρών αποφάσεων είναι η γνώση του εαυτού (κριτική αυτογνωσία), αλλά και η γνώση η σχετική με τον περιβάλλοντα κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό περίγυρο (κριτική κοινωνιογνωσία). Ωστόσο, στην εποχή της πληροφορίας που διανύουμε, παρόλο που το άτομο βομβαρδίζεται από πληροφορίες δεν σημαίνει ότι είναι και πληροφορημένο. Όπως υποστηρίζεται⁴⁰, η πληροφορία έχει χάσει τον κοινωνικό της ρόλο και παράγεται για να ‘πουληθεί’. Πρόσβαση, επομένως, στην πληροφορία φαίνεται να έχουν κυρίως εκείνοι που διαθέτουν την οικονομική άνεση να την αγοράσουν, καθώς και τη δυνατότητα επικοινωνίας με τα κέντρα που την παρέχουν, αλλά και με δίκτυα διαπροσωπικής επιρροής⁴¹. Η εκ μέρους της Πολιτείας υποβοήθηση των κοινωνικοοικονομικά ασθενέστερων ανθρώπινων ομάδων να πληροφορούνται έγκαιρα και έγκυρα για θέματα που τους αφορούν άμεσα είναι, βεβαίως, υπόθεση αναγκαία⁴².

Ωστόσο, η παροχή πληροφοριών από μόνη της δεν αρκεί, γιατί το άτομο ‘διαβάζει’ την πληροφορία σύμφωνα με τη γνωστική του βάση, ή σύμφωνα με αυτό που αισθάνεται ή νομίζει ότι είναι. Όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία⁴³, η αυτοαντίληψη λειτουργεί ως ένα επιλεκτικό φίλτρο που επιτρέπει ή δεν επιτρέπει την πρόσβαση του ατόμου στην πληροφορία. Τα νοήματα που αντιλαμβάνονται ή δομούν οι άνθρωποι μέσα από την επαφή τους με το πληροφοριακό κείμενο μπορεί να είναι στερεότυπα, αποσπασματικά, περιορισμένα, φορτισμένα με ανασφάλεια και άγχος, προσκολλημένα σε διαστρεβλωμένα νοήματα που σχετίζονται και με την προηγούμενη εμπειρία τους. Με τον τρόπο, όμως, αυτό ούτε τις πληροφορίες ούτε, βεβαίως, και τον ίδιο τους τον εαυτό μπορούν να διερευνήσουν δημιουργικά. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, και πάλι το σημαντικό ρόλο της αυτογνωσίας, αλλά και της κριτικής ανάγνωσης πληροφοριών, μηνυμάτων και κειμένων και η κριτική αυτή ανάγνωση χρειάζεται γνώσεις και δεξιότητες στην επικοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι βασική προϋπόθεση για την προώθηση του στόχου της επικοινωνίας είναι η γνώση που πρέπει να έχουν οι σύμβουλοι σχετικά με το θέμα αυτό.

7. Κατηγορίες ειδικότερων αναγκών των μαθητών

Αναφερθήκαμε πιο πάνω στις ανάγκες των μαθητών τις οποίες ο σύμβουλος στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης οφείλει να γνωρίζει. Στο παρόν υποκεφάλαιο θα αναφερθούμε περιληπτικά σε ορισμένες κατηγορίες ειδικότερων αναγκών που είναι δυνατόν να έχουν κάποιοι μαθητές. Για μας δεν είναι τυχαίο το ότι αναφερόμαστε σε κατηγορίες αναγκών και όχι υποκειμένων. Η θέση μας είναι ότι το υποκείμενο της Συμβουλευτικής χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμικότητα του προσωπικού του ‘πολιτισμού’ –σε μικροεπίπεδο ανάλυσης- και ο ‘πολιτισμός’ του αυτός είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζεται με τον ίδιο σεβασμό και το δικαίωμα στη διαφορά. Ωστόσο, ο/η σύμβουλος είναι αναγκαίο επίσης να αναγνωρίζει τη δύναμη εξωγενών

⁴⁰ Βλ., για παράδειγμα, Lyotard 1979, Κοσμίδου-Hardy 1993, 2002.


⁴¹ Βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 2001α.

⁴² Σε αυτό το σκοπό θα συμβάλει ουσιαστικά το έργο του Π.Ι. με τίτλο *Επένδυση στον Άνθρωπο*, στο οποίο αναφέρονται άλλοι συγγραφείς στον Οδηγό αυτό.

⁴³ Αναλυτικότερα στο Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy 1995.

παραγόντων τόσο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου όσο και των αναγκών του και να μην καταγράφει ως έλλειμμα τη διαφοροποίηση του ατόμου σε ζητήματα που προέρχονται από τέτοιους εξωγενείς παράγοντες όπως: μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμικές παραδόσεις γενικότερα. Η επίγνωση εκ μέρους του/της συμβούλου της σχέσης *μακροεπίπεδου – μικροεπίπεδου* συνεπάγεται ότι δεν καταγράφει ως προσωπικό πρόβλημα του ατόμου συγκεκριμένες ελλείψεις τις οποίες εντοπίζει και, επομένως, ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου που χρειάζεται συμβουλευτική στήριξη. Το *προσωπικό* είναι, λοιπόν, πράγματι *πολιτικό* και οι σύμβουλοι που χαρακτηρίζονται από *πολιτική αφέλεια* κινδυνεύουν να νομιμοποιήσουν κοινωνικές ανισότητες και αδικίες και να συμβάλουν στην προώθηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Λαμβάνοντας, επομένως, υπόψη αυτήν την προβληματική, θεωρούμε ότι οι σύμβουλοι που έχουν ουσιαστική επιστημονική γνώση και που γνωρίζουν πράγματι τη διαπολιτισμικότητα βασικών δεξιοτήτων στη Συμβουλευτική –π.χ. ενσυναίσθηση, άνευ όρων σεβασμό- είναι απαραίτητο να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για την κατανόηση μαθητών που προέρχονται από οικογένειες: παλινοστούντων-μεταναστών-προσφύγων-οικονομικών μεταναστών, τσιγγάνων (Δροσινού, 2001, 2005β⁴⁴), μονογονεϊκές οικογένειες, οικογένειες όπου ενδέχεται η μητέρα να κακοποιείται, όπως και οικογένειες όπου υπάρχουν άτομα φυλακισμένα ή αποφυλακισμένα, κάποιο άτομο που, ενδεχομένως, είναι χρήστης εξαρτησιογόνων ουσιών ή είναι οριοθετικό άτομο. Για την καλύτερη δυνατή στήριξη των μαθητών αυτών απαιτείται ιδιαίτερη λεπτότητα και ευαισθησία. Απαιτείται η εξειδίκευση του/της Συμβούλου στις κατηγορίες αναπηρίας (Δροσινού 2004β)⁴⁵. Απαιτείται ακόμη η ενημέρωση του/της συμβούλου για την ύπαρξη φορέων που υπάρχουν για την καλύτερη δυνατή υποστήριξη των ατόμων αυτών. Τέτοιοι ενδεικτικοί φορείς είναι: Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε., Γενική Γραμματεία Ισότητας, Κέντρα κακοποίησης γυναικών, Ο.ΚΑ.ΝΑ. κ.ά.

<p style="text-align: center;"><u>Απαραίτητες προϋποθέσεις</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ειδική γνώση και εμπειρία στα συγκεκριμένα θέματα ➤ Επίγνωση ορίων ➤ Γνώση νομικού πλαισίου ➤ Γνώση των ειδικών αρμόδιων φορέων ➤ Συνεργασία φορέων 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Άτομα με Αναπηρίες <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 60px; height: 60px; margin: 10px auto;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Άτομα με σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες ▪ Άτομα από ευπαθείς ομάδες πληθυσμού που απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό
---	---

Κατηγορίες αναγκών και/ή προβλημάτων

⁴⁴ Αναλυτικότερα στο Δροσινού (2001, 2005β)

⁴⁵ Αναλυτικότερα στο Δροσινού (2004β)

Μια άλλη κατηγορία αναγκών σχετίζεται με τα άτομα εκείνα που εκδηλώνουν σύνθετα προβλήματα στη μάθηση και στη συμπεριφορά, χωρίς να έχουν όμως κάποια αναπηρία. Ο/η σύμβουλος είναι καλό να γνωρίζει ότι οι σύνθετες, γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες⁴⁶ είναι δυνατόν να συνδέονται με νοητική ανωριμότητα⁴⁷, με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα⁴⁸, με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία⁴⁹, δυσαριθμησία, δυσγραφία και τις απορρέουσες από αυτές δυσκολίες, αλλά και διαταραχές λόγου και ομιλίας, προβλήματα επικοινωνίας (Δροσινού, 2003) και προβλήματα ψυχικής υγείας⁵⁰. Έχοντας τα προαναφερόμενα υπόψη του, ο/η σύμβουλος –και ειδικότερα ο/η σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Εκπαίδευση-, ο οποίος βεβαίως χρειάζεται ειδικότερη γνώση σε τέτοια ζητήματα, χρειάζεται είτε να καταγράφει την ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου σε σχέση με τις δεξιότητες που το άτομο διαθέτει, είτε να το παραπέμπει σε άλλο/η σύμβουλο ο/η οποίος/α έχει ειδικότερη γνώση και εμπειρία πάνω σε τέτοια ζητήματα. Αυτές οι καταγραφές βοηθούν σημαντικά τον/την σύμβουλο στην εφαρμογή της δεξιότητας της ενσυναίσθησης και της κατανόησης των δυσκολιών, τις οποίες βιώνει το άτομο με θετικό, αρνητικό ή αδιευκρίνιστο συναισθηματικό προσανατολισμό (Δροσινού, 2002).

Τέλος, μια άλλη κατηγορία αναγκών αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρίες⁵¹ (ειδικών σωματικών αναπηριών, αισθητηριακών ελλειμμάτων –π.χ. κώφωσης⁵² όρασης⁵³-, διανοητικών προβλημάτων, αυτισμού⁵⁴, κινητικών⁵⁵, νευρολογικών και πολλαπλών αναπηριών).

Ο/η σύμβουλος στην Εκπαίδευση που καλύπτει τις παραπάνω προϋποθέσεις, συνεργάζεται και με τις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες και τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) για θέματα που αφορούν στη διερεύνηση, αξιολόγηση και προσαρμογή διάφορων διαγνωστικών μεθόδων και τεχνικών που συνδέονται με την ορθή εκτίμηση της κατάστασης και των επαγγελματικών αναγκών ποικίλων κατηγοριών προβλημάτων (Δροσινού 2004α⁵⁶).

Η συμβουλευτική διαδικασία συνδέεται άμεσα με την εκπαιδευτική παρέμβαση και με τη φροντίδα των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε σε

46 Για περισσότερες πληροφορίες για το θέμα βλ. Νόμο 2817/2000 (Άρθρο, 1 παρ. 2 στ), καθώς και Δροσινού (2003α, 2003β).

47 -Νόμος 2817/2000 (άρθρο1, 1).

48 Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Νόμο 2817/2000, καθώς και. Κάκουρος & al. (2003).

49 Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Νόμο 2817/2000 (Άρθρο, 1 παρ. 2ε), καθώς και Τανός (2005), και Δροσινού (2005, 2006)

50 Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Νόμο 2716/1999, «Ανάπτυξη και εκσυγχρονισμός των υπηρεσιών ψυχικής υγείας και άλλες διατάξεις»

51 Ιδιαίτερα για τα άτομα με Αναπηρίες (ΑΜΕΑ), βλέπε: - Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurydice, 2002, 2004 καθώς και της Education Research Center (2004): για το σχολικό έτος 2004-2005 φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), 4.313 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, 13.352 μαθητές σε Τμήματα Ένταξης και 920 μαθητές στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ). Βλ. επίσης Νόμο 2817/2000. «Εκπαίδευση Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (άρθρο1, α), καθώς και Δροσινού, (2006β).

52 Βλ. σχετικά, Νόμο 2817/2000 (Άρθρο, 1 παρ. 2^ς), καθώς και: Λαμπροπούλου. & Χατζηγάκου. (2003).

53 Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Νόμο 2817/2000 . Άρθρο, 1 παρ. 2^ς καθώς και Warren, (2004), Mason & McCall (2004)

54 Βλ. σχετικά, Νόμο 2817/2000 (Άρθρο, 1 παρ. 2 στ), καθώς και Frith (1994), Δροσινού (2003α, 2003β).

55 Βλ. σχετικά, Νόμο 2817/2000 (Άρθρο, 1 παρ. 2 γ).

56 Δροσινού, Μ. (2004α). Ειδική Αγωγή: Το θεσμικό πλαίσιο και οι πρακτικές εφαρμογές της. Κριτική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. *Σύναξη* τχ.89, Σελ. 12-27.

τάξεις του συμβατικού τύπου σχολείων, σε τμήματα ένταξης σε σχολεία γενικής παιδείας, σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής είτε και στα Νοσοκομεία Παίδων (Ζώνιου – Σιδέρη 1991, Δροσινού 2001, 2002, Ιατράκη 2004, Χρηστάκης 2006⁵⁷).

Για τη στήριξη των ατόμων αυτών απαιτούνται εξειδικευμένοι σύμβουλοι οι οποίοι είναι δυνατόν να εργάζονται στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.), στα τμήματα ένταξης σε σχολεία Γενικής Παιδείας ή και στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση⁵⁸ των ατόμων με αναπηρίες σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των γονέων (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1996, 2003 α, β, γ, δ) και τη συνδρομή πολλών ειδικοτήτων όπως: ειδικοί παιδαγωγοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, φυσιοθεραπευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, γυμναστές, σύμβουλοι ΣΕΠΕ⁵⁹.

Σχόλιο [f2]: Έχει παραληφθε στην υποσημείωση 57

8. Συμπερασματικά

Αν δεν εφαρμόσουμε στην πράξη ένα κριτικό και αναπτυξιακό μοντέλο Συμβουλευτικής που νομομοποιεί τη θεώρησή μας ως ‘ειδικών’ προκειμένου να στηρίξουμε τον άνθρωπο στην προσπάθειά του να ‘συναντήσει’ τον εαυτό του, να τον αποδεχτεί και να τον αναπτύξει ολικά και αν, αντίθετα, εξακολουθούμε να θεωρούμε τη Συμβουλευτική ως ένα πλαίσιο γενικόλογης –και, συνεπώς, αμφισβητούμενης- κατανόησης και αποδοχής του άλλου, και μάλιστα με υπηρεσίες για τις οποίες πρέπει να πληρώσει⁶⁰, γιατί να μην αναζητήσει ο ενδιαφερόμενος βοήθεια και στήριξη από ανθρώπους που μπορούν να του προσφέρουν αυτή την υπηρεσία δωρεάν; Άλλωστε, οι παραδοσιακές προσεγγίσεις Συμβουλευτικής βασίζονται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που είναι δυτικής πολιτισμικής προέλευσης και που, ως προς τις αρχές του, έχει υποστεί σε μεγάλο βαθμό την επίδραση του θετικισμού. Επομένως, οι σύμβουλοι που εφαρμόζουν προσεγγίσεις και μοντέλα Συμβουλευτικής άκριτα και επιφανειακά και δεν εκπαιδεύονται να δουν ουσιαστικά τον άνθρωπο, μέσα από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς –σε όλα τα επίπεδα πολιτισμού στα οποία αναφερθήκαμε, και ιδιαίτερα, βεβαίως, στο μακροεπίπεδο- δεν είναι δυνατόν να εφαρμόζουν με επιτυχία καμιά σχεδόν από τις βασικές δεξιότητες στις οποίες αναφερθήκαμε ήδη, αφού η φύση των δεξιοτήτων αυτών είναι κατεξοχήν διαπολιτισμική. Μια διαπολιτισμική οπτική δεν κάνει κάτι ‘άλλο’ από το να δίνει έμφαση στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους επηρεάζεται η συμβουλευτική

Σχόλιο [f3]: Δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία ο συγγραφέας Masson 1990

⁵⁷ Ζώνιου – Σιδέρη, 1991, Δροσινού, 2001, 2002, Ιατράκη, 2004, Χρηστάκης, (2006).

⁵⁸ -ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003 α). Νοητικές Ικανότητες. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Οπτική μνήμη- Ακουστική μνήμη- Λειτουργική μνήμη- Συγκέντρωση προσοχής-Λογικομαθηματική σκέψη- Συλλογισμοί. Εκδ. Β’. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

-ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003 β). Προφορικός λόγος. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Ακρόαση- Συμμετοχή στο διάλογο - Έκφραση σαφής και ακριβής. Εκδ. Β’. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

-ΥΠΕΠΘ – ΠΙ (2003 γ). Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Αυτοσυναίσθημα – Ενδιαφέρον για τη μάθηση- Συνεργασία με τους άλλους. Εκδ. Β’. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β καθώς και Winnikott, (2003).

-ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003 δ). Ψυχοκινητικότητα. Βιβλιοτετράδιο για το Μαθητή. Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Γενική και λεπτή κινητικότητα - Προσανατολισμός στο χώρο – Ο ρυθμός και ο χρόνος – Πλευρίωση. Εκδ. Β’. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.).

Προεδρικό Διάταγμα 301/1996.

- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (2003): Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, βιβλίο για το δάσκαλο ειδικής αγωγής, Εκδ. Γ’, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

⁵⁹ Τοτόλου, (2002α, 2002β).

⁶⁰ Στο θέμα αυτό αναφέρεται αναλυτικά ο Masson (1990).

σχέση από ζητήματα σχετικά με την κουλτούρα, την κοινωνική προέλευση και τις ιδιαίτερες ανάγκες των συμβουλευόμενων. Θεωρούμε ότι η θεώρηση αυτών των παραγόντων, ατυχώς, μάλλον δεν απασχολεί μεγάλο αριθμό συμβούλων ούτε και αποτελεί ένα από τα κεντρικά στοιχεία των προγραμμάτων εκπαίδευσης ή και πιστοποίησης συμβούλων. Κλείνοντας, λοιπόν, το πρώτο αυτό μέρος του κεφαλαίου και πριν προχωρήσουμε στο δεύτερο μέρος όπου η συζήτηση θα επικεντρωθεί στο θέμα των δεξιοτήτων, επισημαίνουμε ότι οι σύμβουλοι χρειάζεται να καλύπτουν παράγοντες βασικοί από τους οποίους είναι οι εξής⁶¹:

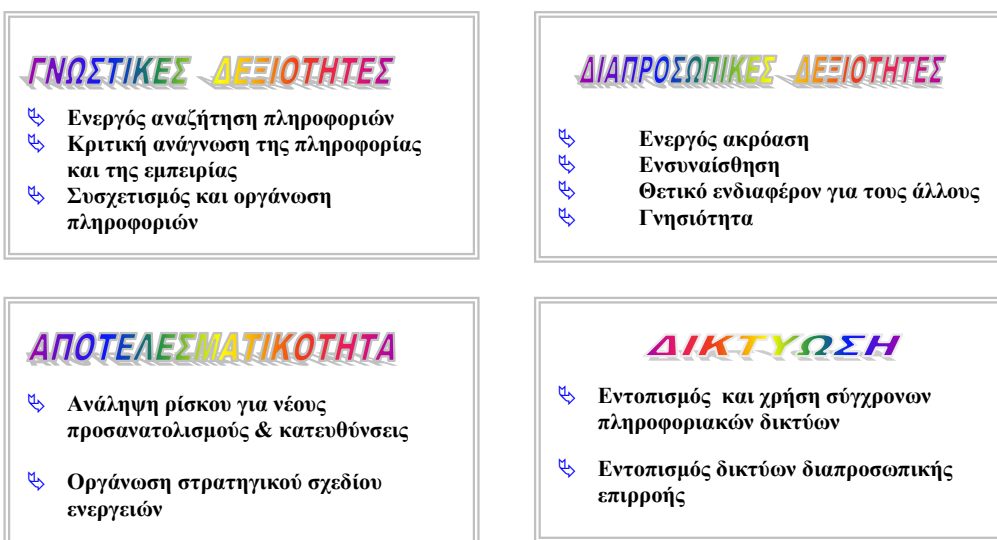
- Συνειδητοποίηση της θεωρίας και των παραδοχών τους που επηρεάζουν τη συμβουλευτική διαδικασία (ιδιαίτερα εκείνων των παραδοχών που σχετίζονται με το 'δίδυμο' άτομο/κοινωνία).
- Κατανόηση του γεγονότος ότι παράγοντες που σχετίζονται με το μακροεπίπεδο της συμβουλευτικής σχέσης (η φυλή, η εθνικότητα, η κουλτούρα, η κοινωνική τάξη, κτλ.) επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας, των επαγγελματικών επιλογών και των ψυχολογικών προβλημάτων και/ή διαταραχών.
- Συνειδητοποίηση των προκαταλήψεων, των στάσεων, των στερεοτύπων τους.
- Συνειδητοποίηση της δικής τους πολιτισμικής ιστορίας και γνώση σχετική με άλλες κουλτούρες.
- Ουσιαστική γνώση πάνω στο θέμα της ιστορικής εξέλιξης του κοινωνικού αποκλεισμού και της καταπίεσης που έχουν υποστεί άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ή με κάποιο άλλο στοιχείο διαφορετικότητας.
- Ικανότητα να συσχετίζουν τις δικές τους απόψεις και στάσεις με εκείνες των ατόμων που συναντούν στη συμβουλευτική σχέση και που προέρχονται από διαφορετικό πλαίσιο.
- Αναγνώριση των ορίων τους ως προς τη γνώση και τις δεξιότητες που διαθέτουν.
- Άνοιγμα στο διαφορετικό, στο *άλλο* και ικανότητα να αναθεωρήσουν τις απόψεις και τις στάσεις τους.
- Ικανότητα να λειτουργούν στο πλαίσιο ποικίλων πλαισίων με διάθεση κοσμοπολίτικη και με *διαπολιτισμική* οπτική.

⁶¹ Αναφέρονται και στο Κοσμίδου-Hardy, 2002.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

1. Σημαντικές δεξιότητες του/της Συμβούλου

Ο/η σύμβουλος ως επαγγελματίας, πέρα από την ουσιαστική και επιστημονική γνώση που χρειάζεται να έχει σε θεωρητικά ζητήματα αλλά και, γενικότερα, πέρα από τις προϋποθέσεις στις οποίες αναφερθήκαμε στο πρώτο μέρος και τις οποίες πρέπει να καλύπτει, χρειάζεται να αναπτύξει και ειδικές δεξιότητες στη διαπροσωπική επικοινωνία. Στο μέρος λοιπόν αυτό του παρόντος κεφαλαίου θα ασχοληθούμε με το ζήτημα των των ειδικών δεξιοτήτων του/της συμβούλου. Οι βασικές κατηγορίες δεξιοτήτων που χρειάζεται να έχει ο/η σύμβουλος, όπως και κάθε σύγχρονος επαγγελματίας, αναφέρονται στα σχήματα που ακολουθούν.



Πηγή: Κοσμίδου-Hardy 2002^α, 2005^γ

Η γνώση του συμβούλου σε θέματα Επικοινωνίας, θέμα στο οποίο έχουμε αναφερθεί, βοηθάει στην ανάπτυξη των *γνωστικών δεξιοτήτων*. Η γνώση σε ζητήματα Συμβουλευτικής στηρίζει την ουσιαστική ανάπτυξη *διαπροσωπικών δεξιοτήτων* όπως αυτές στις οποίες αναφερθήκαμε και στους πίνακες **1, 2, 3**, στο Α΄ Μέρος του παρόντος κεφαλαίου. Τέλος, η γνώση σε θέματα Έρευνας και, ιδιαίτερα της Ενεργού Έρευνας⁶², διευκολύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που παρουσιάζονται πιο πάνω στον πίνακα το σχετικό με τη *δικτύωση* αλλά και με την *αποτελεσματικότητα*.

Όπως ήδη αναφέραμε, βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ανάπτυξη και εφαρμογή στην πράξη αυτών των δεξιοτήτων στη συμβουλευτική συνάντηση αποτελεί η εσωτερική ανάπτυξη του/της συμβούλου, ο βαθμός αυτογνωσίας του/της και η ικανότητα για αυτοέλεγχο, ιδιότητες που μπορούν να του/της επιτρέψουν να αναπτύσσει εκείνη την ‘ψυχολογική επαφή’ η οποία είναι όρος για την προώθηση μιας ‘δημιουργικής αλλαγής’ στην προσωπικότητα του/της συμβουλευόμενου/ης.

⁶² Αναλυτικά για το θέμα της Ενεργού Έρευνας βλ.: Κοσμίδου 1989α, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994, Κοσμίδου-Hardy 2006α, ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2006.

Επομένως, ο/η σύμβουλος πρώτα απ' όλα χρειάζεται να έχει ασχοληθεί με τη δική του εσωτερική ανάπτυξη και με τις δεξιότητες που σχετίζονται με την προσπάθειά του/της για την ανάπτυξη αυτή. Σημαντικές δεξιότητες για την προσωπική ανάπτυξη της/του συμβούλου είναι και οι εξής⁶³:

- *Επίγνωση της εμπειρίας του/της από την αρχική διαπροσωπική επαφή που είχε στο πλαίσιο μιας συμβουλευτικής συνάντησης και προσπάθεια για ανάπτυξη της επίγνωσης αυτής μέσα από μια στάση αναστοχαστικότητας (π.χ. ποιες σκέψεις, συναισθήματα και σωματικές αντιδράσεις δημιουργήθηκαν κατά την πρώτη αυτή επαφή; Πώς διαφέρουν αυτά όταν συναντούμε διαφορετικά πρόσωπα; Πόσο διαφορετικοί είμαστε στο ρόλο της/του συμβούλου από το συνηθισμένο μας εαυτό;).*
- *Αμερόληπτη παρατήρηση των εσωτερικών διαδικασιών του/της χωρίς κριτική των σκέψεων, των συναισθημάτων και των αισθήσεων, πράγμα που διευκολύνει τόσο τη σχέση με τον εαυτό της/του όσο και με τους άλλους.*
- *Επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τον/την αντιλαμβάνονται οι άλλοι. (Για παράδειγμα, τον/την θεωρούν οι άλλοι ως άνθρωπο ζεστό ή ψυχρό; Χαλαρό ή νευρικό; Συνεπή ή ασυνεπή; Δυνατό ή εύλωτο; Φοβισμένο και κλειστό ή ανοιχτό;) Πόσο τον/την ενδιαφέρει η άποψη των άλλων για τον/την ίδιο/α και με ποιο τρόπο επεξεργάζεται την ανάδραση που παίρνει από το περιβάλλον;*
- *Επίγνωση των γενικότερων στάσεων και των αξιών του/του (βλ. πίνακα 3.).*

Για την αυτοαξιολόγηση δύο σημαντικών παραγόντων που σχετίζονται με την εσωτερική ανάπτυξη του/της συμβούλου και με δεξιότητες βαθύτερες, θεωρούμε χρήσιμα και τα δύο ερωτηματολόγια που ακολουθούν⁶⁴. Η χρήση των ερωτηματολογίων αυτών μπορεί να συμβάλει στην προσπάθεια του/της συμβούλου για αυτεπίγνωση και προσωπική ανάπτυξη όπως και στην ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων. Καλύπτουν τους τομείς *ενδοπροσωπική, διαπροσωπική ανάπτυξη*.

1ος ΑΞΟΝΑΣ: ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Κατανοώ και αποδέχομαι τον εαυτό μου όπως είναι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Έχω συνειδητοποιήσει και χρησιμοποιώ τις προσωπικές δυνάμεις μου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Κατανοώ και αποδέχομαι τον εαυτό μου όπως είναι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Έχω συνειδητοποιήσει σκοτεινά μου σημεία, φραγμούς και εύλωτες πλευρές μου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Έχω εντοπίσει προσωπικά μου στοιχεία πάνω στα οποία πρέπει να "δουλέψω" για να αναπτυχθώ;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Μπορώ να αντιμετωπίσω τα προσωπικά μου προβλήματα με συναισθηματική ωριμότητα;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Μπορώ να αναπτύξω την κατανόηση και την εκτίμηση του εαυτού μου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Αποφεύγω την αυταρέσκεια και το ναρκισσισμό;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Έχω συμφιλιωθεί με την ιδέα του θανάτου μου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 1997α, σ. 298

⁶³ Παρουσιάζονται στα: Κοσμίδου-Hardy (2002β, 2006α). Βλ. και Inskipp (2000).

⁶⁴ Αναλυτικά για τα θέματα των ερωτηματολογίων στο Κοσμίδου-Hardy, 1997α, σσ. 297-300.

2ος ΑΞΟΝΑΣ: ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Συνειδητοποιώ δεξιότητες τις οποίες έχω αναπτύξει και εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξω στις διαπροσωπικές μου σχέσεις και στην επικοινωνία;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Αποκαλύπτω πτυχές του εαυτού μου στους άλλους με κατάλληλο τρόπο και στον κατάλληλο χρόνο;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Διευκολύνω την ανάπτυξη του εαυτού μου και των άλλων μέσα από την ενεργό συμμετοχή μου σε ομάδες που έχουν στόχο την προσωπική ανάπτυξη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Αναπτύσσω ζεστές σχέσεις βοήθειας με άλλους ανθρώπους;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Σκέπτομαι κριτικά πάνω στις επιτυχίες και τις αποτυχίες μου και χρησιμοποιώ τη γνώση αυτή ως βάση για να θέτω στόχους για την περαιτέρω ανάπτυξη μου;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Αναπτύσσω την ικανότητα μου για ενεργό αυτοπαρατήρηση στις προσωπικές και επαγγελματικές μου σχέσεις;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Αγαπώ και αγαπιέμαι αρκετά;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Αντιμετωπίζω με επιτυχία την εξάρτηση, την ανεξαρτησία και την αλληλεξάρτηση;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Είμαι δυνατός/ή και εύαλωτος/η, αυστηρός/ή και τρυφερός/ή, ανάλογα με την περίπτωση;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Συνειδητοποιώ τις ανάγκες των άλλων για επικοινωνία, υποστήριξη, αλλά και πρόκληση, όταν αυτό χρειαστεί;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 1997α, σ. 299

Ένα συνοπτικό ερωτηματολόγιο δεξιοτήτων, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την σύμβουλο για την αυτοαξιολόγησή τους/της σε σχέση με σημαντικές δεξιότητες Συμβουλευτικής / Επικοινωνίας που θεωρεί ότι εφαρμόζει κατά τη συμβουλευτική συνάντηση παρουσιάζεται στη σελίδα που ακολουθεί. Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να βοηθήσει στον εντοπισμό χρήσιμων δεξιοτήτων, στην κριτική εξέταση των δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται στη συμβουλευτική συνάντηση, στην περαιτέρω παρατήρησή τους στην πράξη και στην προσπάθεια για βελτίωσή τους.

Αυτοαξιολόγηση σε βασικές δεξιότητες Επικοινωνίας

Αξιολογήστε βασικές δεξιότητες σας σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:					
Κλίμακα αξιολόγησης⁶⁵					
1 = Δεν είμαι ποτέ καλή/ός σ' αυτό το θέμα					
2 = Είμαι σπάνια καλή/ός					
3 = Είμαι καλός/ή μερικές φορές					
4 = Συνήθως είμαι καλή/ός στο θέμα αυτό					
5 = Είμαι πάντα καλή/ός ως προς αυτό					
Σε μια επικοινωνιακή σχέση:					
Κλίμακα αξιολόγησης					
1. Αποφεύγω να σκέφτομαι άλλα πράγματα όταν ακούω	1	2	3	4	5
2. Ψάχνω για υπάρχουσες παραδοχές πίσω από τις παρατηρήσεις μου	1	2	3	4	5
3. Εκφράζω γνήσιο ενδιαφέρον για το πρόσωπο που ακούω	1	2	3	4	5
4. Συνειδητοποιώ τις αξίες, τα στερεότυπα και τις στάσεις μου	1	2	3	4	5
5. Αντιμετωπίζω τη σιωπή του άλλου χωρίς νευρικότητα	1	2	3	4	5
6. Βλέπω τα πράγματα από την οπτική του άλλου	1	2	3	4	5
7. Αποφεύγω να κριτικάρω	1	2	3	4	5
8. Δεν αμφισβητώ την αξία του άλλου προσώπου	1	2	3	4	5
9. Αποδέχομαι τη μοναδικότητα του κάθε προσώπου	1	2	3	4	5
10. Δημιουργώ ένα ζεστό ψυχολογικό περιβάλλον	1	2	3	4	5
11. Είμαι γνήσια/ος χωρίς προσποιήσεις	1	2	3	4	5
12. Όταν αισθάνομαι ότι απειλούμαι δεν γίνομαι επιθετική/ός	1	2	3	4	5
13. Προσεγγίζω τα πράγματα με τρόπο ολικό: όχι μονοδιάστατο	1	2	3	4	5
14. Προσεγγίζω ιστορικά, γεωγραφικά και πολιτισμικά θέματα με τρόπο κριτικό και με ευρύτητα πνεύματος	1	2	3	4	5
15. Παρατηρώ τη μη λεκτική συμπεριφορά του άλλου για να τον/την κατανοήσω καλύτερα	1	2	3	4	5
16. Δεν «κάνω πρόβα» σ' αυτά που θέλω να πω κατά τη διάρκεια της ομιλίας του άλλου προσώπου	1	2	3	4	5
17. Δεν διακόπτω όταν θεωρώ ότι ο/η άλλος/η δεν έχει δίκιο	1	2	3	4	5
18. Δεν απομονώνομαι από μια συζήτηση όταν ακούω πράγματα που με ενοχλούν	1	2	3	4	5
19. Δεν επιδιώκω να λέω εγώ την τελευταία κουβέντα	1	2	3	4	5
20. Κάτι άλλο. Τι;	1	2	3	4	5

Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 2004β, σ. 267

⁶⁵ Αν θελήσετε, μπορείτε να βγάλετε ένα τελικό άθροισμα προσθέτοντας το βαθμό της αξιολόγησης σας σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου. Σε αυτή την περίπτωση, αν προστεθεί και κάποια δεξιότητα που θεωρείτε σημαντική στο τέλος (πρόταση αρ. 20), το 100 είναι το άριστα. Διαφορετικά το άριστα είναι το 95. Ωστόσο, ο μεγάλος βαθμός δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι πράγματι έχετε αναπτύξει αυτές τις δεξιότητες επικοινωνίας στο βαθμό που δηλώσατε. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όπως και το τελικό σκορ, εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο παρατηρούμε συστηματικά και κριτικά τη συμπεριφορά μας και από το βαθμό αυτογνωσίας μας γενικότερα.

Βασικό στοιχείο για την προώθηση των στόχων στη συμβουλευτική σχέση είναι η ικανότητα να δημιουργούμε σωστή ψυχολογική επαφή και εκείνο το κλίμα που διευκολύνει τον/την συμβουλευόμενο/η να χαλαρώσει και να μας εμπιστευτεί. Αυτό, βεβαίως, σημαίνει ότι, από την πρώτη κιόλας συνάντηση, χρειάζεται να θέσουμε σε εφαρμογή δεξιότητες που πρέπει ήδη να έχουμε αναπτύξει ως προς τη λειτουργία μας σε μια διαπροσωπική / επικοινωνιακή σχέση, την ευελιξία και την επιδεξιότητά μας. Για την αρχική συνάντηση ειδικότερα, είναι χρήσιμα και τα παρακάτω ζητήματα:

- Η συλλογή πληροφοριών για τον/την συμβουλευόμενο/η, με την παράλληλη ενημέρωσή του/της σχετικά με τους λόγους για τους οποίους είναι χρήσιμη η συλλογή αυτή. Διαφορετικά, η υποβολή ερωτήσεων μπορεί να δημιουργήσει αίσθηση απειλής ή και να δώσει την εντύπωση ανάκρισης, πράγμα που, βεβαίως, δεν θα διευκόλυνε την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σημαντικό σημείο που χρειάζεται να προσέξει κανείς ιδιαίτερα για το θέμα αυτό είναι η υποβολή ‘κλειστών’ ή και ‘ποινικών’ ερωτήσεων, ερωτήσεων δηλαδή που μπορεί να δημιουργούν την εντύπωση ότι παγιδεύουν για τη διαπίστωση της ‘αλήθειας’ που επιδιώκει ο/η σύμβουλος και ότι, ενδεχομένως, θα ‘τιμωρηθεί’ με κάποιο τρόπο ο/η συμβουλευόμενος/η.
- Η διευκρίνιση των σκοπών και των στόχων του/της συμβούλου στο πρόγραμμα Συμβουλευτικής που θα ακολουθήσει, πράγμα που θα διευκολύνει τον/την συμβουλευόμενο/η να διαπιστώσει τη συνέπεια του/της συμβούλου.
- Η παρουσίαση των προτιμήσεων που έχει ο/η σύμβουλος σχετικά με τη διαδικασία και το πρόγραμμα που θα εφαρμόσει, με τρόπο, όμως, που να αφήνει κάποια περιθώρια επιλογής στον/στην συμβουλευόμενο/η.
- Η διαπραγμάτευση ενός συμβολαίου με τον/τη συμβουλευόμενο/η με τρόπο σαφή έτσι, ώστε να γνωρίζει και εκείνος/η από την αρχή το πρόγραμμα στο οποίο θα συμμετάσχει, πράγμα που συμβάλλει στο ξεκαθάρισμα των προσδοκιών και των προθέσεων, καθώς και στη διασφάλιση της συνεργασίας μαζί του/της. Οι βασικές ‘μικροδεξιότητες’ Συμβουλευτικής που σχετίζονται με την ενεργό ακρόαση – παράφραση ή περιληπτική απόδοση των λεχθέντων, αντανάκλαση συναισθημάτων, ευελιξία, κτλ.- είναι ιδιαίτερα σημαντικές και στη φάση αυτή.

Υπενθυμίζουμε και πάλι ότι ο/η σύμβουλος χρειάζεται να έχει μια σφαιρικότερη γνώση σχετικά με το θέμα των δεξιοτήτων τις οποίες, όμως, δεν εφαρμόζει με τρόπο μηχανικό, αλλά με ευαισθησία και επιδεξιότητα. Με αυτή την προϋπόθεση, παρακάτω θα αναφερθούμε περιληπτικά σε βασικές δεξιότητες ‘πρόσληψης’ και ‘ανταπόκρισης’ κατά τη συμβουλευτική συνάντηση. Οι δεξιότητες αυτές απαιτούνται για την ανάπτυξη και τη διατήρηση της σχέσης εκείνης που διευκολύνει τη συνεργασία και την επιτυχή πραγματοποίηση ενός προγράμματος Συμβουλευτικής. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η βαθιά και διεπιστημονική θεωρητική γνώση και η προσωπική ανάπτυξη του/της συμβούλου είναι βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της Συμβουλευτικής. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά χρειάζεται να εκδηλώνονται με συγκεκριμένες δεξιότητες, βασικές από τις οποίες αναφέρονται και στον πίνακα που παρουσιάζεται στην επόμενη σελίδα.

Σημειώνουμε ιδιαίτερα τη δεξιότητα του/της συμβούλου που σχετίζεται με την *αυτοαποκάλυψη*. Η δεξιότητα αυτή βοηθάει ιδιαίτερα το/τη συμβουλευόμενο/η να χαλαρώσει και να εμπιστευτεί το/τη σύμβουλο ως ένα γνήσιο άνθρωπο που εμπιστεύεται το/τη συμβουλευόμενο, αφού του μιλάει και για δικά του/της θέματα. Ωστόσο, χρειάζεται ιδιαίτερη άσκηση και προσοχή στην εφαρμογή αυτής της

δεξιότητας έτσι, ώστε να αποφύγουμε, για παράδειγμα να μιλήσουμε για μας διακόπτοντας το/τη συμβουλευόμενο ή και αποκαλύπτοντας πράγματα τα οποία μπορούν να μας βλάψουν, εφόσον ο/η συμβουλευόμενος δεν έχει τη δική μας ωριμότητα και επίγνωση.

Δεξιότητες πρόσληψης	Δεξιότητες ανταπόκρισης
Επικέντρωση της προσοχής στον/στην συμβουλευόμενο/η (ενεργός παρουσία)	Επικοινωνία της βαθύτερης ενσυναίσθησης στον/στην συμβουλευόμενο/η και αποφυγή κρίσεων
Χαλάρωση και επίγνωση εσωτερικών διεργασιών (σκέψεων, συναισθημάτων, κτλ.)	Αντανάκλαση συναισθημάτων (π.χ. μέσα από την παράφραση των λεχθέντων) με ευαισθησία
Ενεργός ακρόαση (του εαυτού μας και του/της συμβουλευόμενου/ης)	Έλεγχος της κατανόησης των λεχθέντων μέσα από την περιληπτική απόδοσή τους και σύγκριση ή σύνδεση των εμπειριών που παρουσιάστηκαν
Προσεκτική παρατήρηση (λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων, συναισθημάτων πίσω από τα μηνύματα, κτλ.). Ανοχή στη σιωπή του άλλου	Διατύπωση ερωτήσεων με ευαισθησία (ανοιχτές και όχι κλειστές ή απειλητικές ερωτήσεις, αποφυγή ερωτήσεων που ξεκινούν με τη λέξη <i>γιατί</i>)
Επίγνωση προσωπικών στάσεων, αντιλήψεων και παραδοχών μας, υπό το πρίσμα των οποίων 'ακούμε' και παρατηρούμε	Αποφυγή της αλλαγής θέματος και επικέντρωση της προσοχής σε συγκεκριμένα σημαντικά ζητήματα (π.χ. ζητώντας παραδείγματα)
Επίγνωση ικανότητας για δημιουργική πρόκληση	Ευγενική πρόκληση προς το/τη συμβουλευόμενο/η με στόχο την ενθάρρυνση για αλλαγή οπτικής
Συνειδητοποίηση θεωρητικών σχημάτων (παραδοχών) και απόψεων που καθοδηγούν τις παρατηρήσεις, τις ερμηνείες και τα συμπεράσματά μας	Σωστή <i>αυτοαποκάλυψη</i> ((προσωπικών εμπειριών ή σκέψεων/συναισθημάτων σχετικών με την εμπειρία του συμβουλευόμενου)
Αναστοχαστικότητα και καταγραφή στοιχείων	Αμεσότητα στην αντιμετώπιση του/της συμβουλευόμενου/ης με εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μας, θάρρος και ικανότητα να παίρνουμε ρίσκο.

Πηγή: Κοσμίδου-Hardy 2002γ

Αναφερθήκαμε μέχρι στιγμής σε δεξιότητες που καλείται να εφαρμόσει ο/η σύμβουλος στη συμβουλευτική συνάντηση είτε αυτή σχετίζεται με ατομική είτε με ομαδική Συμβουλευτική. Ειδικότερα, όμως, για την ομαδική Συμβουλευτική απαιτείται να γνωρίζει κάποια θέματα στα οποία θα αναφερθούμε πιο κάτω.

2. Ομαδική Συμβουλευτική: Διαδικασίες και όροι για τη λειτουργία της ομάδας

Ο/η σύμβουλος χρειάζεται να είναι ενημερωμένος/η για ζητήματα που αφορούν στην ομαδική Συμβουλευτική⁶⁶ και στη *δυναμική της ομάδας*. Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία⁶⁷ οι έννοιες 'ομάδα' και 'σκοπός' είναι σχεδόν ταυτόσημες. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι ο σκοπός και οι στόχοι ενός προγράμματος Συμβουλευτικής μπορούν να πραγματοποιηθούν αποτελεσματικότερα μέσα από την ομαδική συμβουλευτική. Για να λειτουργήσει, ωστόσο, μια ομάδα προς την επίτευξη ενός στόχου χρειάζεται καταρχήν να έχει επιτευχθεί ένας βαθμός *συναχής* έτσι, ώστε να μιλούμε πράγματι για ομάδα και όχι για έναν αριθμό μαθητών, ή ατόμων γενικότερα, που παρευρίσκονται στον ίδιο χώρο ή σε μια σχολική τάξη. Η δυναμική της ομάδας προϋποθέτει συνεργασία και τότε η δυναμική αυτή, σύμφωνα με τον Kurt Lewin⁶⁸, είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα της δυναμικής που διαθέτει το κάθε μέλος της ομάδας. Για την απελευθέρωση αυτής της δυναμικής συμβάλλουν οι

⁶⁶ Αναλυτικά το θέμα αυτό παρουσιάζουμε στο Κοσμίδου-Hardy *et al*, 1996.

⁶⁷ Βλ. σχετικά και στο Γεώργα, 1995.

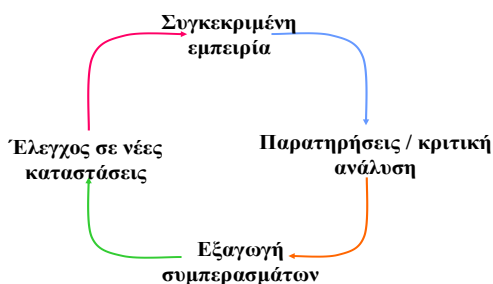
⁶⁸ Στην ελληνική βιβλιογραφία βλ. σχετικά και στο Γεώργα (ό.π.).

Σχόλιο [f4]: Δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία ο συγγραφέας Kurt Lewin

ακόλουθοι παράγοντες⁶⁹ τους οποίους ο/η σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει και/ή να φροντίζει να εφαρμόζονται τόσο από τον/την ίδιο/α όσο και από τα μέλη της ομάδας.

- Η *αποδοχή*: η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα και του ότι είναι κανείς αποδεκτός από αυτήν.
- Η *αλληλεπίδραση*: μέσα στην ομάδα το άτομο έχει την ευκαιρία να εκφράζει απόψεις, σκέψεις και συναισθήματα, να αλληλεπιδρά με τους άλλους και να αναπτύσσει σχέσεις.
- Η *αίσθηση ελευθερίας για έκφραση*: μέσα στην ομάδα αισθάνεται κανείς συνήθως τον 'ελεύθερο αέρα' να εκφραστεί, πράγμα που σε άλλα κοινωνικά πλαίσια δεν διευκολύνεται, με αποτέλεσμα να καταπιέζεται το άτομο και να μην αισθάνεται άνετα να μιλήσει.
- Η *ευκαιρία για συστηματική παρατήρηση* τόσο της συμπεριφοράς των άλλων όσο και της συμπεριφοράς του ίδιου του ατόμου.
- Ο *αλτροισμός*: η διάθεση και η ικανότητα να βοηθήσει κανείς τους άλλους.
- Η *συνειδητοποίηση της 'παγκοσμιότητας'* των προβλημάτων: το γεγονός δηλαδή ότι συνειδητοποιούμε μέσα στην ομάδα πως δεν είμαστε οι μοναδικοί που αντιμετωπίζουμε διλήμματα, δυσκολίες και προβλήματα. Η συνειδητοποίηση αυτή ανακουφίζει το/τη συμβουλευόμενο/η, απελευθερώνει θετική ενέργεια και προωθεί την επικοινωνία.
- Η *θεωρητικοποίηση*: η διαδικασία αυτή αναφέρεται στην ικανότητα να μπορεί να αναλύει κανείς την εμπειρία, να προβαίνει σε ερμηνείες και συμπεράσματα που σχετίζονται με την εμπειρία, αλλά και με παρόμοιες εμπειρίες και καταστάσεις και, με τον τρόπο αυτό, να θεωρητικοποιεί⁷⁰ και να αποκτά καινούργια γνώση. Όπως φαίνεται και σχηματικά πιο κάτω, η θεωρητικοποίηση αυτή βοηθάει στον έλεγχο των συμπερασμάτων σε άλλες καταστάσεις, αλλά και 'διδάσκει' στους συμμετέχοντες ή στις συμμετέχουσες να αποφεύγουν στερεότυπες γενικεύσεις από τα συμπεράσματα στα οποία τους οδηγεί μια και μόνον συγκεκριμένη εμπειρία.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ



Πηγή: Κοσμίδου-Hardy 2002β

⁶⁹ Βλ. αναλυτικότερα και στο Reid, 1991.

⁷⁰ Βλ. σχετικά και στο στάδια της κριτικής βιωματικής προσέγγισης που έχουμε παρουσιάσει.

- Ο έλεγχος της πραγματικότητας: το να μπορεί, δηλαδή, κανείς να διαβάσει κριτικά και να συνειδητοποιήσει τις αξίες, τα στερεότυπα, τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις, τις δυνάμεις και τις άμυνές του μέσα στο ασφαλές κλίμα της ομάδας.
- Η δημιουργία ευκαιριών για μεταβίβαση στο σύμβουλο -ή και στα άλλα μέλη της ομάδας- σημαντικών στοιχείων από τη σχέση με σημαντικούς άλλους στη ζωή του μέλους –γονέων, εκπαιδευτικών, συγγενών κτλ.- και η ευκαιρία για συνειδητοποίηση και ανάλυση των μεταβιβάσεων και των λόγων για τους οποίους γίνεται αυτό⁷¹.

Σε μια ομάδα στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονται και λειτουργούν οι παράγοντες που αναφέρθηκαν πιο πάνω, αναπτύσσονται στοιχεία που προωθούν την αποτελεσματικότητά της. Ενδεικτικά τέτοια στοιχεία είναι τα εξής:

1. Δέσμευση προς τους στόχους της ομάδας και τους κανόνες λειτουργίας της.
2. Θετικές προσδοκίες για το έργο της ομάδας, αλλά και για τα άλλα μέλη.
3. Υπευθυνότητα προς το έργο και προς τα μέλη της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η ανάληψη καθηκόντων και υποχρεώσεων.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που επίσης πρέπει να γνωρίζει ο/η σύμβουλος που εφαρμόζει ομαδική συμβουλευτική είναι οι φάσεις μέσα από τις οποίες περνά συνήθως μια ομάδα ώπου να αναπτυχθεί η τελική της συνοχή και να αφοσιωθούν πράγματι τα μέλη στο έργο τους. Οι γενικές αυτές φάσεις είναι οι ακόλουθες:

- ο *Φάση προσανατολισμού*. Στη φάση αυτή κάθε μέλος προσπαθεί να προσανατολιστεί, να κατανοήσει το ρόλο του και να επικοινωνήσει με τα άλλα μέλη. Συνήθως νιώθει εκνευρισμό και άγχος, πράγμα που δεν συμβάλλει στην επικοινωνία και στο συντονισμό της ομάδας και εκδηλώνει, χωρίς να το συνειδητοποιεί, είδη συμπεριφοράς και στάσεις που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά του στις συνήθεις σχέσεις του με τους άλλους σε ποικίλα κοινωνικά πλαίσια. Για παράδειγμα, κάποιος μπορεί να υποχωρεί στην τάση ορισμένων ανθρώπων για άσκηση εξουσίας, για μονοπώλιο του λόγου κτλ.. Άλλος μπορεί να αδιαφορεί, ενώ κάποια μέλη μπορεί να δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την πραγματοποίηση του έργου της ομάδας.
- ο *Φάση της σύγκρουσης*. Η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη προστριβών, έντονων διαφωνιών έως και συγκρούσεων μεταξύ των μελών. Αν εκδηλωθεί αυτή η φάση και ο/η σύμβουλος δεν έχει γνώση, εμπειρία και δεξιότητες που σχετίζονται με την επικοινωνία γενικότερα και με τη διαχείριση συγκρούσεων (Κοσμίδου-Hardy, 2004β) ειδικότερα⁷² είναι δυνατόν να δημιουργηθούν εντάσεις που μπορεί να είναι απειλητικές σε ορισμένα μέλη, να οδηγήσουν στην αποχώρηση ορισμένων ή ακόμη και στη διάλυση της ομάδας. Αντίθετα, η επιδεξιότητα του συμβούλου στη διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να αναδείξει τη σύγκρουση ως μια σημαντική ευκαιρία για τον εντοπισμό σημαντικών θεμάτων με τα οποία μπορεί να δουλέψει η ομάδα και, βαθμιαία, να οδηγήσει στην *κάθαρση* από αρνητικά συναισθήματα.
- ο *Φάση της σύνθεσης*: Σε αυτή τη φάση αποκαθίστανται οι παρεξηγήσεις, επέρχεται συμφιλίωση και αναπτύσσεται πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασίας. Τα μέλη συμφωνούν για το σκοπό, τις διαδικασίες, τις αρχές και τη μεθοδολογία της ομάδας. Ενώ στις προηγούμενες δύο φάσεις αυτό που απασχολούσε τα μέλη ήταν

Σχόλιο [f5]: Έχει παραληφθεί η υποσημείωση 70

⁷¹ Ο σύμβουλος πρέπει να προσέξει τις δικές του *αντιμεταβιβάσεις* στην περίπτωση αυτή. Η μη συνειδητή αντιμεταβίβαση δεν βοηθάει τις σχέσεις μέσα ομάδα ούτε και την προσωπική ανάπτυξη. Αντίθετα, η συνειδητή αντιμεταβίβαση και η ανάλυση των αντιμεταβιβάσεων είναι δυνατόν να βοηθήσουν όχι μόνον τους συμμετέχοντες στην ομάδα, αλλά και τον ίδιο το σύμβουλο.

⁷² Για τη διαχείριση συγκρούσεων βλ. και Dana (2001).

- οι σχέσεις μέσα στην ομάδα και ο προσωπικός τους χώρος και ρόλος, τώρα χαλαρώνουν και επικεντρώνονται στο έργο της ομάδας, με την ανάληψη της ανάλογης ευθύνης.
- ο *Φάση της απόδοσης*. Η ομάδα λειτουργεί κανονικά στη φάση αυτή, επικεντρώνεται κυρίως στο έργο και στην αποτελεσματικότητά της και έτσι αρχίζει και αποδίδει.
 - ο *Στατική φάση*. Η φάση αυτή μπορεί να παρατηρηθεί σε ομάδες μεγάλης χρονικής διάρκειας. Τα μέλη έχουν την αίσθηση ότι έχουν ολοκληρώσει το έργο τους και είναι δυνατόν να δείξουν διστακτικότητα ακόμη και άρνηση για κάτι που μπορεί τώρα να θεωρηθεί ως 'ξένο' ή 'διαφορετικό' με ό,τι έχουν ήδη εκπληρώσει. Στο στάδιο αυτό παρατηρείται κάποιες φορές μείωση της αποδοτικότητάς τους και μάλλον προσπαθούν να διατηρήσουν το υπάρχον 'σύστημα' που αναπτύχθηκε ήδη. Για το λόγο αυτό χρειάζεται εγρήγορση από τον/την σύμβουλο / διευκολυντή της ομάδας έτσι, ώστε οι εργασίες να μην πέσουν στο επίπεδο ρουτίνας.

Μια ομάδα, βέβαια, δεν περνάει πάντοτε από όλα αυτά τα στάδια. Για παράδειγμα, υπάρχουν ομάδες στις οποίες δεν παρουσιάζονται κατ' ανάγκη συγκρούσεις ή η στατική φάση. Οι φάσεις πάντως αυτές εξαρτώνται και από την ψυχοσύνθεση και την προηγούμενη εμπειρία του κάθε μέλους και από το πρόγραμμα και τις διαδικασίες της ομάδας. Σημαντικό επίσης ρόλο παίζει η εμπειρία του/της συμβούλου από τη δική του/της συμμετοχή ως μέλους σε κάποια ομάδα. Η προηγούμενη συμμετοχή του/της σε ομάδα προσωπικής ανάπτυξης είναι ιδιαίτερο προσόν και για το ζήτημα αυτό.

Αυτό που χρειάζεται επίσης να τονιστεί στα μέλη της ομάδας είναι το ότι τα ίδια τα μέλη με τη στάση τους θα δημιουργήσουν εκείνο το κλίμα που απαιτείται για τη συνεργασία και την ενθάρρυνση των άλλων μελών. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να σκέφτονται κριτικά πάνω στον εαυτό τους, στην 'προσωπική τους θεωρία', στις στάσεις και στις αξίες τους, να βλέπουν τον εαυτό τους και τις πτυχές του με αποδοχή και με αγάπη γι αυτό που είναι και όχι γι αυτό που θα ήθελαν να είναι, σύμφωνα με τα συνήθη και κυρίαρχα πρότυπα των άλλων, και να εκφράζονται ελεύθερα γιατί αυτό θα τους βοηθήσει στην πορεία αυτοεξερεύνησης και ανάπτυξης. Επίσης θα πρέπει να τονιστεί η ανάγκη για αντίστοιχη αποδοχή των άλλων μελών γι αυτό που είναι και, στην προσπάθειά τους να υποβάλλουν ερωτήσεις κατά τη συνεργασία με τα μέλη, να θέτουν ερωτήσεις με τρόπο που να δίνει στους άλλους την ευκαιρία να δουν και να σκεφτούν και μια άλλη οπτική σχετικά με την εμπειρία και τη συμπεριφορά τους. Δεν έχουν, όμως, το δικαίωμα να επιμένουν, να χαρακτηρίζουν τους άλλους και να 'ταμπελάρουν'. Θα λειτουργήσουν δηλαδή και τα ίδια τα μέλη ως 'σύμβουλοι' και συνεργάτες του διευκολυντή ή της διευκολύντριας της ομάδας.

3. Προγράμματα Συμβουλευτικής βραχείας διάρκειας⁷³

Η συμβουλευτική διαδικασία που έχει στόχο την αλλαγή και την ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο για την επίτευξη των στόχων της, ιδιαίτερα αν ο στόχος της προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων μαθητών –ως προς την αγωγή– δεν εντάσσεται λειτουργικά στο πλαίσιο μιας γνήσιας όσο και κριτικής αγωγής, στην οποία περιληπτικά έχουμε αναφερθεί, με το δάσκαλο ως σύμβουλο.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1990, ωστόσο, ξεκίνησε βαθμιαία η εφαρμογή σύντομων προγραμμάτων Συμβουλευτικής με στόχο κυρίως την αντιμετώπιση

⁷³ Παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy, 2002β.

προβλημάτων ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Βεβαίως, στο πλαίσιο τέτοιων προγραμμαμάτων αντιλαμβανόμαστε ότι ο τρόπος με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι δεξιότητες, οι υπηρεσίες Συμβουλευτικής, αλλά και η ίδια η Συμβουλευτική είναι διαφορετικός από τα προγράμματα που στηρίζονται σε ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο Συμβουλευτικής και, γενικότερα, από εκείνες τις προσεγγίσεις που στόχο έχουν την προσωπική ανάπτυξη, την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της κοινωνιογνωσίας των συμμετεχόντων.

Ορισμένες από τις κύριες αιτίες για την προώθηση των σύντομων προγραμμάτων Συμβουλευτικής είναι οι ακόλουθες:

- το κόστος που απαιτεί ένα πρόγραμμα που διαρκεί για περισσότερο χρόνο και, επομένως, το γεγονός ότι περιορισμένος αριθμός ανθρώπων μπορεί να επωφεληθεί από τις υπηρεσίες αυτές, όταν διατίθενται δωρεάν,
- η επίδραση από τις εξελίξεις στα συστήματα Συμβουλευτικής και, γενικότερα, στα συστήματα δημόσιας υγείας της Β. Αμερικής, σε συνδυασμό και με τις απαιτήσεις των εργοδοτών,
- οι απαιτήσεις των ίδιων των ατόμων ως καταναλωτών: απαιτήσεις να έχουν γρήγορα αποτελέσματα και συντομότερες υπηρεσίες, σε συνδυασμό και με την αναποτελεσματικότητα ορισμένων μακροχρόνιων προγραμμάτων που, βέβαια, κανείς δεν αναφέρθηκε στην ποιότητά τους, αλλά η έμφαση δόθηκε στο χρόνο διάρκειάς τους,
- αποτελέσματα σχετικών ερευνών σύμφωνα με τις οποίες ένα πρόγραμμα Συμβουλευτικής, που βασίζεται στις προτιμήσεις των πελατών σε μια ποικιλία πλαισίων, είναι συχνά πολύ μικρότερης διάρκειας. Αναφέρεται, μάλιστα, ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να διαρκεί στην πραγματικότητα για έξι μόνον συναντήσεις!
- οι σύγχρονοι ρυθμοί της ζωής του εργαζομένου, η οικονομική ανασφάλεια και η ανάπτυξη μιας άλλης κουλτούρας στο χώρο εργασίας που απαιτεί τη διαχείριση του άγχους και των συγκρούσεων χωρίς, ωστόσο, την αποφασιστικότητα να καταναλωθούν κονδύλια για ψυχολογικές εξερευνησεις που διαρκούν χρονικά με άγνωστα, όμως, αποτελέσματα για μια επιχείριση, εφόσον ο στόχος της αυτογνωσίας έχει, κυρίως, αποτελέσματα που δεν φαίνονται άμεσα.

4. Επίλογος

Αντί άλλου επιλόγου, τονίζουμε το γεγονός ότι το θέμα των δεξιοτήτων Συμβουλευτικής ξεκίνησε στην Αμερική από όπου και προτάθηκαν συγκεκριμένες δεξιότητες. Το όλο εγχείρημα, και ιδιαίτερα ό,τι σχετίζεται με τις δεξιότητες, αρχικά συνάντησε αρκετή αντίσταση στην Ευρώπη εξαιτίας του επιφανειακού χαρακτήρα πολλών προτεινόμενων δεξιοτήτων. Σήμερα, ωστόσο, στο πλαίσιο της λογικής του άμεσου και γρήγορου, της θεώρησης των πάντων ως προϊόντων που μπορούμε να 'αγοράσουμε' διεκδικώντας το αντίτιμο των χρημάτων μας, υπάρχει μια γενική τάση για σύντομα προγράμματα, επιφανειακής μορφής δεξιότητες και, συχνά, για μετρήσιμα αποτελέσματα. Στο κεφάλαιο αυτό έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια να αποφύγουμε τη λογική του 'εύκολου' γιατί θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη λογική έχει συνέπειες στη διαμόρφωση της ιδέας του μετρήσιμου ανθρώπου και των ρηχών σχέσεων. Με τον τρόπο όμως αυτό η Συμβουλευτική μάλλον γίνεται μέρος του προβλήματος της εποχής μας, μιας εποχής που χαρακτηρίζεται από τους φρονήρεις ρυθμούς της κατανάλωσης στο πλαίσιο της οποίας καταναλώνουμε συνήθως και τον εαυτό μας ως ένα 'προϊόν' αμφισβητούμενης αξίας και ποιότητας.

Κλείνοντας το κεφάλαιο αυτό επισημαίνουμε ότι ο/η σύμβουλος ως επαγγελματίας επιβάλλεται να εφαρμόζει ένα σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες διευκολύνουν τη συμβουλευτική διαδικασία. Στις δεξιότητες αυτές αναφερθήκαμε τονίζοντας το γεγονός ότι οι δεξιότητες και η εφαρμογή τους απαιτούν ουσιαστική γνώση αλλά και άσκηση και ότι η στενή, απλοϊκή και 'εργαλειακή' χρήση τους δεν είναι δυνατή, όπως πιστεύεται κάποιες φορές, και δεν μπορεί, βεβαίως, να βοηθήσει ουσιαστικά ούτε τον/την συμβουλευόμενο/η ούτε και τον/την σύμβουλο, την προσωπική και επαγγελματική του/της εξέλιξη και ωρίμανση.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Arthur, M.H., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (1989), *Handbook of Career Theory*: Cambridge: Cambridge University Press
- Γεώργας, Δ. (1995), *Κοινωνική Ψυχολογία* (Β' Τόμος). Αθήνα
- Coleman, J. (1980), *The nature of Adolescence*. London: Methuen.
- Δροσινού, Μ. (2001). «Οι κοινωνικές αντιλήψεις αλληλοαποδοχής και ένταξης των ΑΜΕΑ, μπροστά στις τάσεις της φιλανθρωπίας στη σύγχρονη κοινωνία» *Το Σχολείο και το Σπίτι*, **6-7** (435-436, 345-349).
- Δροσινού, Μ. (2002). «Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Μια άλλη εκδοχή της Παιδικής Παραβατικότητας. Προσπάθειες κατανόησης της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης του προβλήματος μέσα από τα τμήματα ένταξης της ειδικής αγωγής». Διαβαλκανικό Συνέδριο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αγωγή υγείας στα Βαλκάνια (25-27/10/02).
- Κιλκίς, σελ.62-67, εκδ. ΥΠΕΠΘ και Δ/νση Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Κιλκίς ΥΠΕΠΘ – ΠΙ. (1996). Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής. Προεδρικό Διάταγμα. 301/1996.
- Δροσινού, Μ. (2003α). «Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. Σημείωμα σε θέματα ειδικής αγωγής». *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή*, μέρος 2ο, **31**: 26-29.
- Δροσινού, Μ. (2003β). «Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον Αυτισμό.» *Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή*, μέρος 2ο, **31**: 8-21.
- Δροσινού, Μ. (2004α). Ειδική αγωγή: Το θεσμικό πλαίσιο και οι πρακτικές εφαρμογές της. Κριτική θεώρηση, τάσεις και προοπτικές. *Σύναξη*. **89**:12-27.
- Δροσινού, Μ. (2004β).»Εξειδίκευση εκπαιδευτικού και ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού. Από τις ανάγκες των ΑΜΕΑ στις τρέχουσες πρακτικές των ΣΜΕΑ». *Ρωγμές εν τάξει*, **15**:.30-34.
- Δροσινού, Μ. (2005). Υποστήριξη φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. *Τριπτόλεμος*, **.20**: 39-48.
- Δροσινού, Μ. (2005β). «Τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία στην εκπαίδευση». *Συμμετοχή, Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Αναπηρία (Π.Ο.Σ.Γ.Κ.Α.ΜΕ.Α.)*, **3**: 16-18.
- Δροσινού, Μ. (2006β). Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σχολείο και παιδιά με αναπηρίες. Ερωτήματα και απόπειρες οπτικοποίησης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, Θεωρητικό Αφιέρωμα για την Ειδική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, **50**: 82-93.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1991). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Βιβλιωγόνια.

- Education Research Center, (2004). *The Greek Education System: Facts and Figures*, Athens: Ministry of Education and Religious Affairs.
- Erikson, E. H., (1963), *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Eurydice, (2002). *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*, Brussels: European Community.
- Eurydice, (2004), *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*, Brussels: European Community.
- Frith, U. (1994). *Αντισμός*. (μετ. Καλομοίρης Γ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Feltham, C. and Horton, I (eds, 2000), *Handbook of Counselling and Psychology*, London: Sage
- French, D. and Richards, M. (eds) (1994), *Media Education across Europe*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1991). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Βιβλιογωνία.
- Ιατράκη, Α. (2004). Πρόγραμμα πρόληψης των προκαταλήψεων για τη διαφορετικότητα και την αναπηρία, Φορέας υλοποίησης: Γραφείο Αγωγής Υγείας Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης.
- Inskip, F., (2000), “Generic Skills”, in C. Feltham & I. Horton (eds), *Handbook of Counselling and Psychotherapy*. London: SAGE.
- Κάκουρος, Ε., Ζουρνατζής, Ε., Παπαηλιού, Χ., & Καραμπά, Ρ. (2003). «Ο συμβουλευτικός ρόλος των δασκάλων στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα» (ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, **64-65**, 42-50
- Κοσμίδου, Χρ. (1986), “Έννοια και Περιεχόμενο των Όρων ‘Συμβουλευτική’ και ‘Προσανατολισμός’”. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*. **1**. 26-35.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989α), «Ενεργός Έρευνα: Για μια Γνήσια, Απελευθερωτική Παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **48**: 22-33.
- Κοσμίδου, Χρ. (1989β), «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής- Προσανατολισμού*. **7-8**, 47-72.
- Kosmidou, C. (1991), *Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Enquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance*. Ph.D. Thesis: Southampton Uni.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1991), *Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης και Συμβουλευτική*. Σημειώσεις από τις παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1991), “Facilitation in Action Research”. *Interchange*, **22**, no. 4: 24-40.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1992), «Η Συμβουλευτική στο Πανεπιστήμιο: Προς ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο;», εισήγηση στο Διεθνές Συμπόσιο (27/3) του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα «Η Συμβουλευτική στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση».
- Kosmidou, C. and Usher, R. (1992), “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, 77-91.
- Κοσμίδου- Hardy, Χρυσούλα, (1993), «Οι Στόχοι της Αυτογνωσίας και της Πληροφόρησης ως Βάση για ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο στο ΣΕΠ και στη Συμβουλευτική στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής*

και Προσανατολισμού. Αθήνα (σφ. 84-110), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: "Ευρώπη 2000: Τάσεις και Προοπτικές στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Κοσμίδου- Hardy, Χρ. και Μαρμαρίνος Γ. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **79**: 51-59.

Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα (1995), «Η Αποτυχία Συνεχίζεται; Κριτική Περιδιάβαση στο Χώρο της Σχολικής Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού». Στο βιβλίο των Καζαμιά Α. και Κασσωτάκη, Μ. (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ (305-327).

Κοσμίδου-Hardy, Χρυσούλα & Γαλανουδάκη, Α. (1996), ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ. Με Ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής. Αθήνα: Ασημάκης.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996α), «Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Από την Παθητική Πληροφόρηση στην Κριτική Ανάγνωση της Πληροφορίας». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **36-37**. 56-71.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996β), «Ένα Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο για το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (επιστημον. Επιμ.: Κοσμίδου-Hardy) **38-39**. 25-52.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997α). «Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο». Στο βιβλίο που εκδόθηκε από τον Γ. Μάρκου με τίτλο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΚΕΔΑ, 256-326.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997β), « Η Πρόκληση της Μετάβασης και η Ανταπόκριση των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού». Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας με θέμα: "Συμβουλευτική – Προσανατολισμός: Η Συμβολή τους στην Ανάπτυξη και Προετοιμασία του Ατόμου για τη διαρκώς Μεταβαλλόμενη Αγορά Εργασίας» (Επιστημον. Επιμέλεια: Κοσμίδου-Hardy Χρ.). **42-43**. 67-89.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997γ), «Αναζητώντας την Ταυτότητα του Επιτυχημένου Εκπαιδευτικού ΣΕΠ: Υπόθεση Ειδικότητας;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **40-41**: 112-125.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1998) «Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη Διδακτική-Μαθησιακή Συνάντηση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **46-47**. 33-63.

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999α), « Η Συμβολή της Αναπτυξιακής Συμβουλευτικής για την Προώθηση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας: Εμφαση στην Κριτική Αυτογνωσία και Κοινωνιο-γνωσία του εκπαιδευτικού». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. **50-51**: 45-66.

Κοσμίδου-Hardy Χρ. (1999β), Μελέτη μεθόδευσης της διάχυσης των λειτουργιών Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού στο Ενιαίο Λύκειο. Αθήνα: ΑΛΦΑ.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2000) «Η Βιωματική Μάθηση και το Υπο-κείμενο: Κριτική προσέγγιση». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **52-53**: 9-12

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. και Μαρμαρίνος, Ι. (2000). «Κριτική Αυτογνωσία-Κοινωνιογνωσία και ο Δάσκαλος στο πλαίσιο ενός Μοντέλου για μια Κριτική Παιδαγωγική στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **54-55**: 47-60.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001α), «Η βιωματική Εκπαίδευση Καθηγητών-Συμβούλων ΣΕΠ: Αξιολογώντας ένα παράδειγμα», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **56-57**. 13-18.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001β), «Η Μετάβαση στην Εποχή της Κατασκευασμένης Αβεβαιότητας: Συνέπειες για τη Συμβουλευτική τον ΣΕΠ και την Παιδεία». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου που οργάνωσε το ΕΚΕΠ με θέμα: *Εξελίξεις στη*

Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Αθήνα. (100-126).

Kosmidou-Hardy C. (2002), "Iconic Communication Today and the Role of Media Education", in A. Hart and D. Suss (eds), *Media Education in European Countries: A Comparative Study of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*. Zurich: E-Collection of the Swiss Federal Institute of Technology Zurich.

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (2002α), «Ο εφ-ευρετικός δάσκαλος ή δασκάλα: Βασικές προϋποθέσεις μέσα από την Επικοινωνία ως Παράσταση», στο Κοσμίδου- Hardy Χρ. και Μπέλλα Ζ., (επιμ.) «ΣΥΝΘΕΣΗ: προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ. (73-80).

Kosmidou-Hardy, C. (2002β), *PEACE: Peer Education and Conflict Elimination*. Written for the Transnational European project PEACE.

Κοσμίδου- Hardy Χρ. (2002β), «Εφ-ευρετική Διδασκαλία: Ένα Συν-θετικό Μοντέλο», στο Κοσμίδου- Hardy Χρ. και Μπέλλα Ζ., (επιμ.) «ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ. (41-62)

Κοσμίδου- Hardy Χρ. (2002γ), Οδηγός Εφαρμογής έργου 2.4.1.ε «Εφαρμογή Προγραμμάτων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε Εκπαιδευτικές Μονάδες», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003.

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (2004α), «Σκέπτομαι, άρα Υπάρχω; Από τη μόδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην Αναπτυξιακή Συμβουλευτική και την ολική ανάπτυξη του προσώπου», στο Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (επιμ.) *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ., (σ.σ. 45-66)

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (2004β) « Διαχείριση - Επίλυση Συγκρούσεων: Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και της Επικοινωνίας», στο Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (επιμ.) *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ, (σ.σ. 89-113)

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (2004γ) (επιμ.), «Πρόλογος» στο Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (επιμ.) *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ. (13-21).

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (2004δ), «Η Μετάβαση και εικονική:» στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) Αθήνα: Gutenberg. (σ.σ.)

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (2005α), «Διαπολιτισμική Συμβουλευτική: Είναι κάτι Άλλο από τη Συμβουλευτική;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, **75-75**: (81-111).

Κοσμίδου- Hardy Χρ. (2005β), «Επένδυση στον Άνθρωπο: Προσανατολισμοί εκπαιδευτικοί και επαγγελματικοί με βάση ένα Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο». Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που οργάνωσε το Υπ.Ε.Π.Θ. (Δ/ση Ευρωπαϊκής Ένωσης) στις 31-3 και 01-4-2005 με θέμα: Εκπαίδευση και Κατάρτιση σε Ευρωπαϊκή Τροχιά: Ποιότητα, Ισότητα Ευκαιριών, Άνοιγμα στην Κοινωνία.

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (επιμ.) (2005β) *Ποιότητα και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και Στελεχών της Εκπαίδευσης: Γνήσιος Διάλογος για την Παιδεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. (2005γ), «Επαγγελματικό Λύκειο: Εκπαίδευση για το παρελθόν ή επι-στροφή στο μέλλον;», Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας «Σύνδεση Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης».

Κοσμίδου- Hardy, C. και Hardy, R. (eds) (2006), *EICON: Education in Information and Communication through Original Networks*. Athens: FORMAT

Κοσμίδου- Hardy Χρ. (2006α), «Θέματα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού». Θεωρητικό υλικό για την εκπαίδευση Συμβούλων ΣΕΠ στο πλαίσιο έργων ΕΠΕΑΕΚ που υλοποιεί το Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Κοσμίδου- Hardy Χρ. (2006β) "Revisiting the past, Remembering the future: Practical activities" Kosmidou-Hardy, C. and Hardy, R. (eds), *EICON: Education in Information and Communication through Original Networks*. Athens: FORMAT.

Λαμπροπούλου, Β. & Χατζηκάκου, Β. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών και βαρηκόων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*. Οδηγός για εκπαιδευτικούς και Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών-ΠΤΔΕ Μονάδα Αγωγής Κωφών.

Levy, M.R. and Gurevitch, M. (eds), (1994), *Defining Media Studies: Reflection on the Future of the Field*. Oxford: Oxford University Press.

Lyotard, J-F., (1979), *The Postmodern Condition: A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Mason, H. & Mc Call (2004). *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Maslow, A. H. (1962), "Some basic propostitions of a growth and self actualization psychology". Στο A. W. Combs (ed.), *Perceiving, Behaving, Becoming*. ASCD Year Book, Washington DC.: NEA.

Νόμος 2817/2000 «*Εκπαίδευση Ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*».

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (χ.χ.) *Εξελικτική Ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση* (τόμος 4ος). Αθήνα.

Reid, K.E. (1991), *Social Work Practice with Groups: A clinical perspective*. California, Belmon: Wadsworth

Rifkin, J., Howard, T. (1980). *Entropy: A World View*. London: Paladin

Τανός, Χ. (2005). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Usher, R. (2004), (μετάφραση, R. Hardy), "The Dis-located learner: Pedagogy and the subject in the context of the internet and globalisation". Στο, Κοσμίδου-Hardy (ed.), *Η Πληροφόρηση στην Εποχή της Ψηφιακής Επικοινωνίας: Προς την Αγωγή στα Μ.Μ.Ε. μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. NL: Saxion. Περίληψεις Διεθνούς Συνεδρίου που οργάνωσε η Διακρατική Διεπιστημονική Εταιρεία ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ: Ο Κύκλος των Εφ-ευρετικών Εκπαιδευτικών.

Υ.Π.Ε.Π.Θ, (2006), *Σχεδιάζοντας το Επαγγελματικό μου Μέλλον*. Βιβλίο ΣΕΠ Γ'Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Warren, D. H. (2004). *Τύφλωση και Παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Waters, M. (1995), *Globalization*. London: Routledge.

Winnikott, D. W. (2003). *Διαδικασίες Ωρίμανσης & Διευκολυντικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Woolfe, R. Dryden W. and Charles-Edwards D. (1989), "The nature and range of counseling practice". Στο W. Dryden, D. Charles-Edwards and R. Woolfe (eds), *Handbook of Counselling in Britain*. London: Routledge.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α και Τόμος Β', Αθήνα: Εκδ. Ατραπός