

**Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy<sup>1</sup>**

**ΕΝΑ ΚΡΙΤΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ  
ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ<sup>2</sup>:**

**Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;**

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

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

**A. Εισαγωγή**

*Θεωρούμε χρήσιμο καταρχήν, να επισημάνουμε ότι το μοντέλο που παρουσιάζεται περιληπτικά παρακάτω σχεδιάστηκε από τη συγγραφέα ύστερα*

---

<sup>1</sup> Η Χρ. Κοσμίδου-Hardy είναι Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Τομέας Σ.Ε.Π.), με Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική (Hertfordshire University) και σπουδές επιπέδου Master στην Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education) στο Πανεπιστήμιο Southampton.

<sup>2</sup> Δημοσιεύτηκε στο Περιοδικό *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 38-39, Οκτώβριος & Δεκέμβριος 1996, σσ. 25-52

από κριτική, διεπιστημονική θεώρηση του ΣΕΠ και υλοποιήθηκε πειραματικά στο πλαίσιο ερευνητικού της έργου για την ανάπτυξη της Διδακτορικής της Διατριβής (βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 1996β).

Σε επιστημολογικό επίπεδο, οι κύριες αφετηρίες στις οποίες στηρίζεται το μοντέλο είναι: Θεωρίες της Συμβουλευτικής και της Επαγγελματικής Διαπαιδαγώγησης, η Επικοινωνία και ιδιαίτερα η Αγωγή στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (Media Education) και η Σημειολογία, η Κριτική Θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης –και ιδιαίτερα οι θέσεις του Habermas-, θεωρητικές προσεγγίσεις από το χώρο των Πολιτισμικών Μελετών (Cultural Studies), καθώς και οι θέσεις σημαντικών, κυρίως μοντέρνων και μεταμοντέρνων, φιλοσόφων.

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

Στο δικό μας πολιτισμικό κύκλο έχουμε πράγματι μάθει να θέλουμε να επιβάλλουμε τάξη στην αβεβαιότητα και στο άγνωστο, χρησιμοποιώντας πρότυπα του παρελθόντος. Επειδή το παρελθόν είναι γνωστό και οικείο μας κάνει να νιώθουμε ασφαλείς. Ωστόσο, η τάση να περιμένουμε το μέλλον στηριζόμενοι σε πρότυπα του παρελθόντος μάλλον δεν βοηθάει, αφού το μέλλον δεν φαίνεται να είναι μία ιστορία που επαναλαμβάνεται, αλλά αντίθετα ένα σενάριο, οι εκδοχές του οποίου δημιουργούν συχνά αυτό που ο Toffler<sup>3</sup> έχει αποκαλέσει «shock».

Ο σημερινός άνθρωπος είναι γενικά κλειστός στις αλλαγές και φοβάται το άνοιγμα προς το καινούργιο, προς το «άλλο» (άλλους ανθρώπους), ή «Άλλο»<sup>4</sup>- (κουλτούρες, γλώσσες, θρησκείες). Η διαπίστωση αυτή φαίνεται καθαρά όλο και περισσότερο στο σημερινό κόσμο των πολλαπλών και σύνθετων μεταβάσεων, τόσο σε ζητήματα που αφορούν τη μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη σε ατομικό επίπεδο, όσο και τη μετάβαση από το εθνικό «εγώ» στο οικουμενικό «εμείς», στο πλαίσιο της τάσης για παγκοσμιοποίηση (globalization), όπου διαπιστώνεται ότι κάθε λαός κλείνεται στενά στο

<sup>3</sup> Στο αντίστοιχο βιβλίο του: Future Shock.

<sup>4</sup> Βλ. και Lacan, 1987.

δικό του «εγώ»<sup>5</sup>. Έχουμε μάθει να ζούμε απομονωμένοι, ικανοποιημένοι(;) από την ασφάλεια της ρουτίνας, του γνωστού και του καθιερωμένου.

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

Ζούμε πράγματι σε εποχή γεμάτη αντιφάσεις. Έτσι από τη μία μεριά επιχειρείται η συγκρότηση όλο και μεγαλύτερων υπερεθνικών συνόλων και από την άλλη παρατηρείται αναζωπύρωση των εθνικιστικών τάσεων. Άποψή μας είναι ότι, στο πλαίσιο μιας γενικότερης τάσης για σύνθεση και συνένωση, η αντίσταση δεν οδηγεί σε λύση και δεν είναι βιώσιμη, ιδίως όταν η τάση αυτή προωθείται από ισχυρότερους εταίρους. Σήμερα, η έννοια κλειδί για την κατάλληλη προετοιμασία και την αναμονή του μέλλοντος φαίνεται πως είναι η ευελιξία που πρέπει να αναπτύξουν τα άτομα, αλλά και οι στενότερες και ευρύτερες κοινότητες. Η ευελιξία οδηγεί σε θετική αντιμετώπιση των αλλαγών και σε υγιή προσαρμοστικότητα χωρίς τρόμο για το άγνωστο. Σύμφωνα μάλιστα με τον Άγγλο φιλόσοφο Alfred North Whitehead, το μέλλον πρέπει να παραμείνει τρομακτικό και οποιεσδήποτε δομές επινοούνται από μία κουλτούρα στην επιδίωξή της να αναβάλει την ανησυχία για το τρομακτικό άγνωστο, καταστρέφουν ακριβώς την ίδια αυτή κουλτούρα.

Στο πλαίσιο της «κουλτούρας» του Σχολικού (και γενικότερα του Εκπαιδευτικού) Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ ή ΕΕΠ), το «τρομακτικό» άγνωστο είναι, βεβαίως, ο κόσμος των επαγγελμάτων. Οι συνεχείς και απρόβλεπτες αλλαγές στην επιστήμη και στην τεχνολογία επιφέρουν αντίστοιχες μεταβολές στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, ενώ οι κοινωνικο-οικονομικές πολιτισμικές αλλαγές με τη συνακόλουθη διαφοροποίηση του χάρτη της Ευρώπης και του κόσμου γενικότερα καθώς και την αυξανόμενη κινητικότητα των εργαζομένων στο Ευρωπαϊκό και ευρύτερο οικουμενικό «χωριό», έχουν και θα έχουν επιπτώσεις τόσο στην Οικονομική και εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται αυτή. Στο πλαίσιο τέτοιων αλλαγών και ανακατατάξεων οι προβλέψεις γίνονται

---

<sup>5</sup> Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1993, 1994α.

επισφαλείς και οι διαγνώσεις που στηρίζονται στο σήμερα και στο χθες, πολύ λίγο βοηθούν στο «ταίριασμα» με το αύριο. Αν λάβουμε υπόψη την παραπάνω προβληματική, γίνεται πιστεύουμε σαφές ότι ένα μοντέλο παιδείας γενικότερα και ΣΕΠ (ή ΕΕΠ) ειδικότερα, το οποίο στηρίζεται στη διάγνωση επιδόσεων και πτυχών του ατόμου για να τις ταιριάζει με το μωσαϊκό της αγοράς εργασίας -ιδιαίτερα μάλιστα όταν το μωσαϊκό αυτό μετατρέπεται διαρκώς σε πολύπλοκο και ρευστό puzzle- μάλλον είναι ατυχές και άκαιρο.

## **Β. Ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό**

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να αναφέρουμε ότι η προσέγγιση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού που υιοθετήθηκε στη χώρα μας από τις αρχές της δεκαετίας του '80 είναι δύναμι αναπτυξιακή, όπως φαίνεται από τα αναλυτικά του προγράμματα. Και λέμε «δυνάμεις», γιατί σε θεωρητικό επίπεδο δεν αναλύθηκαν με λεπτομέρεια. Οι σκοποί αυτοί, βεβαίως, δεν εξελίχθηκαν, αφού δεν εξελίχθηκαν και τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία, αντί να αναπτύσσονται και να ανανεώνονται, φαίνεται ότι ακολουθούν μία κατιούσα πορεία προς τη συρρίκνωση με αποκορύφωμα, την ταχυδακτυλουργική «αποβολή» τους από το σχολικό πρόγραμμα των κρίσιμων τάξεων της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου. Ταυτόχρονα, η παράλληλη απουσία συστηματικής και σε βάθος εκπαίδευσης και επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα ΣΕΠ, καθώς και η έλλειψη πλούσιας βιβλιογραφίας— σε θεωρητικό και ιδίως σε πρακτικό επίπεδο— δεν βοήθησε στο θεωρητικό και ιδεολογικό ξεκαθάρισμα του όλου συστήματος του ΣΕΠ στη χώρα μας.

Παρακάτω λοιπόν θα αναλύσουμε σύντομα τους **σκοπούς του ΣΕΠ (Αυτογνωσία, Πληροφόρηση, Λήψη Απόφασης και Μετάβαση)** και θα παρουσιάσουμε βασικά τους χαρακτηριστικά υπό το πρίσμα δυο βασικών μοντέλων για να γίνει σαφέστερη η διαφορά ανάμεσα στα δυο.

**Πίνακας 1: Αυτογνωσία**

<b>ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ</b>	<b>ΚΡΙΤΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ</b>
<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Επισήμανση \ Χαρτογράφηση πτυχών του εαυτού</b></li> <li>➤ <b>Έλλειψη προβληματισμού για το σχηματισμό τους</b></li> <li>➤ <b>Απουσία διαδικασιών ανάπτυξης</b></li> <li>➤ <b>Εξουσία στο σύμβουλο (ή καθηγητή) ΣΕΠ</b></li> <li>➤ <b>Έμφαση στο status του συμβούλου</b></li> <li>➤ <b>Έμφαση στα εργαλεία (π.χ. τεστ) και στην «επιστημονικότητά τους»</b></li> <li>➤ <b>Συμβουλοκεντρικό – Δασκαλοκεντρικό</b></li> <li>➤ <b>Συντηρητικό</b></li> <li>➤ <b>Αναπαραγωγικό</b></li> <li>➤ <b>Ιδεολογικά / Κοινωνικά μη κριτικό</b></li> </ul>	<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Επισήμανση πτυχών του εαυτού</b></li> <li>➤ <b>Προβληματισμός για το σχηματισμό των πτυχών του εαυτού</b></li> <li>➤ <b>Έμφαση στις διαδικασίες ανάπτυξης</b></li> <li>➤ <b>Προσπάθεια για επικοινωνία και αποφυγή σχέσεων εξουσίας με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του συμβούλου και του διευκολυντή της μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών</b></li> <li>➤ <b>Έμφαση στο status του μαθητή - συμβουλευόμενου</b></li> <li>➤ <b>Χρησιμοποίηση εργαλείων ως μέσων και όχι ως αυτοσκοπού</b></li> <li>➤ <b>Προσωποκεντρικό - Μαθητοκεντρικό</b></li> <li>➤ <b>Προοδευτικό</b></li> <li>➤ <b>Μετασχηματιστικό</b></li> <li>➤ <b>Ιδεολογικά / Κοινωνικά κριτικό</b></li> </ul>

### **1. Κριτική Αυτογνωσία**

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, ενώ στο πλαίσιο του διαγνωστικού μοντέλου αυτογνωσία σημαίνει διερεύνηση, «χαρτογράφηση» των πτυχών του εαυτού μέσα από διαγνωστικά εργαλεία (τεστ, ερωτηματολόγια κ.τ.λ.) και αποδοχή αυτών των πτυχών απροβλημάτιστα, στο πλαίσιο ενός αναπτυξιακού μοντέλου το στάδιο της αρχικής διερεύνησης ακολουθεί η προβληματοποίηση<sup>6</sup> των πτυχών του εαυτού (π. χ. «πώς αναπτύσσονται τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες;», «γιατί ανέπτυξα αυτά τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις κ.τ.λ. και όχι και κάποιες άλλες;», «πόσο «φυσικές» ή «έμφυτες» είναι οι δικές μου ικανότητες;») και στη συνέχεια η ενθάρρυνση και η υποστήριξη των μαθητών<sup>7</sup> να επιδιώξουν να αναπτύξουν περισσότερο το δυναμικό που διαθέτουν και που συνήθως δεν συνειδητοποιούν. Το άτομο, δηλαδή, εδώ δεν θεωρείται ον στατικό, αλλά δυναμικό και ενεργό το οποίο, όταν αναλύσει κριτικά τους παράγοντες που επέδρασαν στη διαμόρφωσή του και πιστέψει στον εαυτό του, τότε είναι σε θέση να προχωρήσει πολύ πιο πέρα από την κορυφή του παγόβουνου που δείχνουν κάποια

<sup>6</sup> Ο όρος προβληματοποίηση (problematization) στη διεθνή βιβλιογραφία σημαίνει τη μη αποδοχή κάποιου θέματος ως εξαρχής δεδομένου και φυσικού, αλλά αντίθετα τη θεώρησή του ως ενός είδους προβλήματος που χρειάζεται εξέταση και συστηματική ανάλυση σε βάθος πριν το δεχθούμε ως αληθινό ή φυσικό.

<sup>7</sup> Όπως και άλλων ατόμων, και μάλιστα εκείνων που ανήκουν σε κατηγορίες που χρειάζονται ιδιαίτερη στήριξη, π.χ. γυναίκες, άνεργοι, φυλακισμένοι, άτομα από πολιτισμικές μειονότητες, άτομα με ειδικές ανάγκες.

διαγνωστικά εργαλεία, τα οποία είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια του επαγγελματικού προσανατολισμού. Με την έννοια αυτή, λοιπόν, το αναπτυξιακό αυτό μοντέλο, όχι απλώς δεν εγκλωβίζει το άτομο σε μια στατικότητα. υποβοηθώντας και αναπαράγοντας με τον τρόπο αυτό κάποιες ανισότητες, οι οποίες συχνά βάζουν φραγμό στην ανάπτυξή του, αλλά, προβληματοποιώντας την κυρίαρχη ιδεολογία γενικότερα καθώς και τις συνθήκες και τους παράγοντες που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξή του, βοηθάει αποφασιστικά στο ξεδίπλωμα και στο μετασχηματισμό του δυναμικού του σε μία πορεία ανάπτυξης, προόδου και κριτικής αυτογνωσίας.

Αυτή η πορεία ανάπτυξης και προόδου είναι βεβαίως απαραίτητο να υποβοηθείται από την όλη μαθησιακή διδακτική διαδικασία, που χρειάζεται να θεωρηθεί ως μία πλούσια επικοινωνιακή, διυποκειμενική σχέση, στην οποία επιδιώκεται ο *γνήσιος, οριζόντιος διάλογος, αποφεύγονται οι σχέσεις εξουσίας, και τη γνώση ή την («εξ αποκαλύψεως»;) αλήθεια δεν την κατέχει ο δάσκαλος*. Αντίθετα, επίκεντρο είναι ο μαθητής και η δική του «αλήθεια», όπως και η υποβοήθησή του να διερευνήσει τον εσωτερικό του κόσμο και να αρχίσει μία διαδικασία ανάπτυξης του δυναμικού του σε ένα κλίμα αποδοχής και ζεστασιάς. Στην πορεία αυτή μπορεί να γίνει θετική χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας (ερωτηματολόγια, τεστ κτλ. με ειδικό λογισμικό), αλλά τα εργαλεία αυτά δεν μυθοποιούνται και δεν χρησιμοποιούνται ως «πατερίτσες» (βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1996β) της απουσίας θεωρητικής ενημέρωσης, πρακτικής άσκησης, προσωπικής ανάπτυξης και, ως εκ τούτου, της έλλειψης ευαισθησίας εκ μέρους του/της συμβούλου στο σοβαρό έργο του/της. *Χρησιμοποιούνται αντίθετα όχι ως αυτοσκοπός, αλλά αντίθετα ως μέσα που θα τον/την βοηθούν να κερδίζει χρόνο –κυρίως στη φάση της εξερεύνησης- και να δίνει κάποια ερεθίσματα για τον περαιτέρω προβληματισμό και τη γενικότερη πορεία που πρέπει να ακολουθεί τη χρήση της.*

## **2. Η Πληροφόρηση ως Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση**

Ως προς το στόχο της Πληροφόρησης (βλ. Πίνακα 2), αναλύεται το μοντέλο επικοινωνίας που βρίσκεται πίσω από την πληροφόρηση και υιοθετείται ένα κριτικό επικοινωνιακό μοντέλο<sup>8</sup>. Στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου, η επικοινωνία δεν θεωρείται ως γραμμική και απλοϊκή διαδικασία στο ένα άκρο της οποίας βρίσκεται ο ενεργός πομπός και στο άλλο ο παθητικός δέκτης και η πληροφορία δεν είναι κάτι που ο Α «πακετάρει» και στέλνει στο Β.

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

<sup>8</sup> Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 1996.

- A. Η εξωτερική πραγματικότητα μέσα στην οποία συντελείται η επικοινωνιακή διαδικασία ή σχέση. Η πραγματικότητα αυτή καθορίζει και σε μεγάλο βαθμό τις αξίες, τα στερεότυπα και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τον κόσμο και τα πληροφοριακά κείμενα.
- B. Το δεύτερο στοιχείο σε αυτή τη δομημένη σχέση είναι *το ίδιο το άτομο που λαμβάνει την πληροφορία και τη διαβάζει ενεργά μέσα από το πρίσμα των αξιών, των πεποιθήσεων και των στερεοτύπων του. Το άτομο λοιπόν δεν είναι ο παθητικός δέκτης του γραμμικού μοντέλου της επικοινωνίας, αλλά ο ενεργός αναγνώστης*<sup>9</sup> πληροφοριακών κειμένων που παράγει τα δικά του νοήματα σχετικά με τα κείμενα αυτά, ανάλογα και με την κοινωνική του θέση, το μορφωτικό του επίπεδο και το ποιος αισθάνεται ότι είναι γενικότερα.

**Πίνακας 2: Πληροφόρηση ή Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση;**

ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	ΚΡΙΤΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Εφαρμογή γραμμικού μοντέλου στην επικοινωνία [πηγή-&gt; πομπός-&gt; αποστολή σήματος-&gt; θόρυβος-&gt; λήψη πληροφορίας-&gt; δέκτης-&gt; προορισμός]</li> <li>➤ Έμφαση στον πομπό και στην κωδικοποίηση του μηνύματος</li> <li>➤ Παθητικός ρόλος του δέκτη</li> <li>➤ Παθητική αναμονή και άκριτη αποδοχή πληροφοριών από πηγές</li> <li>➤ Θεώρηση της πληροφορίας μόνον ως κοινωνικού αγαθού</li> <li>➤ Άκριτη αποδοχή πληροφοριών</li> <li>➤ Στατική και στενή Πληροφόρηση (:)</li> </ul>	<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Η επικοινωνία θεωρείται ως «κοινωνική συνδιαλλαγή μέσα από μηνύματα» και γίνεται χρήση της σημειωτικής ανάλυσης<sup>10</sup> στην προσέγγιση της πληροφορίας</li> <li>➤ Έμφαση στο κείμενο<sup>11</sup> και στην ανάγνωσή του</li> <li>➤ Ενεργός ρόλος του αναγνώστη<sup>12</sup> – παραγωγού νοημάτων</li> <li>➤ Ενεργός αναζήτηση πηγών πληροφόρησης, συνειδητοποίηση του προβλήματος πρόσβασης στην πληροφορία, διεκδίκηση πληροφοριών</li> <li>➤ Θεώρηση/εξέταση της πληροφορίας και ως καταναλωτικού προϊόντος</li> <li>➤ Κριτική ανάγνωση των πληροφοριακών κειμένων</li> <li>➤ Ενεργός Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση</li> </ul>

<sup>9</sup> Κατά τον Parkin (1972) υπάρχουν τρία βασικά συστήματα εννοιών με τα οποία το άτομο ερμηνεύει ή ανταποκρίνεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη θέση του στην κοινωνία. Αυτά είναι: το «κυρίαρχο» (dominant), το «δευτερεύον» (subordinate) και το ριζοσπαστικό (radical). Κατά τον Stuart Hall (1973) οι τρόποι αυτοί αντιστοιχούν με εκείνους σύμφωνα με τους οποίους αποκωδικοποιούνται τα μηνύματα των ΜΜΕ. Περισσότερα για το θέμα αυτό βλέπε και Κοσμίδου-Hardy 1996α.

<sup>10</sup> Σημειωτική ανάλυση –ή σημειολογία- είναι η επιστήμη που ασχολείται με τη μελέτη των στοιχείων που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, ασχολείται με τη μελέτη: α) των σημάτων

Επιπλέον, στο πλαίσιο ενός αναπτυξιακού μοντέλου, επισημαίνεται το θέμα της πληθώρας των πηγών πληροφόρησης, του ελέγχου, της ιδιοκτησίας<sup>13</sup> (ownership) και της εξουσίας των πληροφορούντων, καθώς και της πρόσβασης που είναι δυνατόν να έχει κανείς προς τις πηγές. Αυτή η επισήμανση πρέπει να ακολουθείται, ωστόσο, από μεθόδους που θα αποσκοπούν στην υποβοήθηση του ατόμου να αναπτύξει ρόλο ενεργό προς την αναζήτηση των πηγών αυτών, διεκδίκησης του δικαιώματός του στην πληροφόρηση και κριτικής ανάγνωσης του κειμένου τους.<sup>14</sup>

Θα θέλαμε δε, να τονίσουμε το γεγονός ότι η πληροφόρηση του ατόμου δεν θα πρέπει να είναι στενή, αλλά να καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα των κοινωνικών δρώμενων έτσι ώστε να λειτουργεί ως ερέθισμα για περισσότερους προσανατολισμούς, να βοηθάει το άτομο να προσδιορίζει περισσότερες εναλλακτικές δυνατότητες και να το οδηγεί σε πιο ευέλικτες αποφάσεις ζωής, μέσα από την ενημέρωσή του σχετικά με τις εξελίξεις και τις τάσεις που διαγράφονται τόσο για την αγορά εργασίας όσο και για την ευρύτερη κοινωνικο-οικονομική κατάσταση<sup>15</sup>. Έτσι, στο πλαίσιο του αναπτυξιακού αυτού μοντέλου αρμόζει περισσότερο ο όρος «Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση» από τον όρο «Πληροφόρηση».

### 3. Λήψη Απόφασης

Ως προς τη λήψη αποφάσεων, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3, στο πλαίσιο ενός κριτικού μοντέλου, ο νέος άνθρωπος υποβοηθείται να προβληματοποιήσει τους παράγοντες που επιδρούν, ενδεχομένως, στη διαμόρφωση των αποφάσεών του (αξίες,

---

(λεκτικών, εικονικών, κ.τ.λ.), β) των κωδίκων, στους οποίους οργανώνονται τα σήματα και γ) της κουλτούρας, στο πλαίσιο της οποίας λειτουργούν τα σήματα και οι κώδικες.

<sup>11</sup> Επειδή κανένα εικονικό ή οπτικό κείμενο δεν χρησιμοποιείται ανεξάρτητα με τη γλώσσα, ο όρος «κείμενο», χρησιμοποιείται για ένα ευρύτερο είδος κειμένων όπως π.χ. η φωτογραφία, η διαφήμιση, η τηλεόραση και τα περιοδικά. Βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 1995γ.

<sup>12</sup> Στη σημειολογία προτιμάται ο όρος «αναγνώστης» (ακόμη και για ένα έργο τέχνης, μια φωτογραφία, ένα πρόσωπο κ.τ.λ.) από τον όρος «δέκτης», γιατί έτσι δίνεται μεγαλύτερος βαθμός ελευθερίας και δυνατότητα δραστηριοποίησης του ανθρώπου που παίρνει το μήνυμα ή την πληροφορία, αλλά και γιατί η ανάγνωση είναι κάτι που μαθαίνουμε. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο «διαβάζουμε» μια πληροφορία καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη συμμετοχή μας σε διάφορες πολιτισμικές ομάδες και από τις πολιτισμικές εμπειρίες. Ο αναγνώστης δημιουργεί –παράγει νοήματα δικά του μέσα από τις πληροφορίες που παίρνει, σύμφωνα και με την εμπειρία του, τις στάσεις του και τα συναισθήματά του. [Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. και Fiske (1982/1992), Κοσμίδου-Hardy (1996)].

<sup>13</sup> Όπως επισημαίνει ο Masterman (1985) σχετικά με το θέμα αυτό, υπάρχει μια αναντίρρητη συγκέντρωση ιδιοκτησίας, με τη συνακόλουθη συγκέντρωση της εξουσίας στα χέρια λίγων ιδιοκτητών κι αυτό ισχύει περισσότερο για τη βιομηχανία των εφημερίδων. Επιπλέον, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας και το γεγονός ότι, ιδιαίτερα οι ιδιοκτήτες μέσω μαζικής ενημέρωσης, έχουν επεκτείνει την ιδιοκτησία τους και στο χώρο άλλων βιομηχανιών.

<sup>14</sup> Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1996α.

<sup>15</sup> Ο O'Toole (1982), με αφορμή τις απρόβλεπτες αυτές εξελίξεις, υποστηρίζει, ότι για τον αποτελεσματικότερο προσανατολισμό του στο σημερινό μεταβαλλόμενο κόσμο, το άτομο πρέπει να αναπτύξει ρόλο «μελλοντολόγου» ο οποίος θα προετοιμάζεται για το μέλλον στηριγμένος στις τάσεις του παρόντος.



στερεότυπα, προκαταλήψεις, οικογένεια, ΜΜΕ κ.τ.λ.), να συνειδητοποιήσει και να αναλύσει τους παράγοντες της κοινωνικο-οικονομικής συγκυρίας που οριοθετούν τις αποφάσεις του, να φροντίσει να έχει εναλλακτικές λύσεις για την περίπτωση που δεν μπορέσει να υλοποιήσει την πρώτη του επιλογή, να προσπαθήσει να ετοιμαστεί με ευελιξία για μια σειρά σχετικών μεταξύ τους επαγγελμάτων και όχι για το πρώτο και μόνο επάγγελμα, όπως συμβαίνει συνήθως, και να συσχετίσει με φαντασία και δημιουργικότητα διάφορες πτυχές του εαυτού του, διάφορες σπουδές και επαγγέλματα μεταξύ τους, καθώς και τους δυο αυτούς παράγοντες (*εαυτό και περιβάλλον*), έτσι ώστε οι αποφάσεις του να έχουν περισσότερες πιθανότητες υλοποίησης, καθώς και τις, κατά το δυνατόν, επιθυμητές συνέπειες<sup>16</sup>.

**Πίνακας 3: Λήψη Απόφασης**

<b>ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ</b>	<b>ΚΡΙΤΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ</b>
<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Αποφάσεις στενού εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού</li> <li>➤ Έλλειψη προβληματισμού σχετικά με τις πηγές επίδρασης στην απόφαση</li> <li>➤ Έμφαση στο βραχυπρόθεσμο προγραμματισμό</li> <li>➤ Στατικότητα και ακαμψία αποφάσεων</li> <li>➤ Λήψη αποφάσεων με μηχανιστικό συνδυασμό στοιχείων (εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος)</li> </ul>	<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Αποφάσεις ευρύτερου εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού</li> <li>➤ Προβληματοποίηση των αποφάσεων και των παραγόντων επίδρασης (ψυχολογικών, κοινωνικών κτλ.).</li> <li>➤ Βραχυπρόθεσμος, αλλά και μακροπρόθεσμος προγραμματισμός</li> <li>➤ Ευελιξία και δημιουργική χρήση της φαντασίας στη λήψη αποφάσεων</li> <li>➤ Λήψη αποφάσεων με ευέλικτο συνδυασμό στοιχείων εαυτού και περιβάλλοντος</li> </ul>

Στο πλαίσιο λοιπόν ενός *Κριτικού Αναπτυξιακού Μοντέλου* μας ενδιαφέρει η προετοιμασία του ανθρώπου για συγχρονισμό με το στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον του και είναι σωστότερο να μιλούμε για *προσανατολισμό σταδιοδρομίας*, αφού είναι πιθανότερο να ασχοληθούμε με μια σειρά επαγγελμάτων (επαγγελματικών σταδίων) στη ζωή μας, και όχι για επαγγελματικό προσανατολισμό που υπονοεί την προετοιμασία για την πρώτη επαγγελματική απόφαση μόνο.

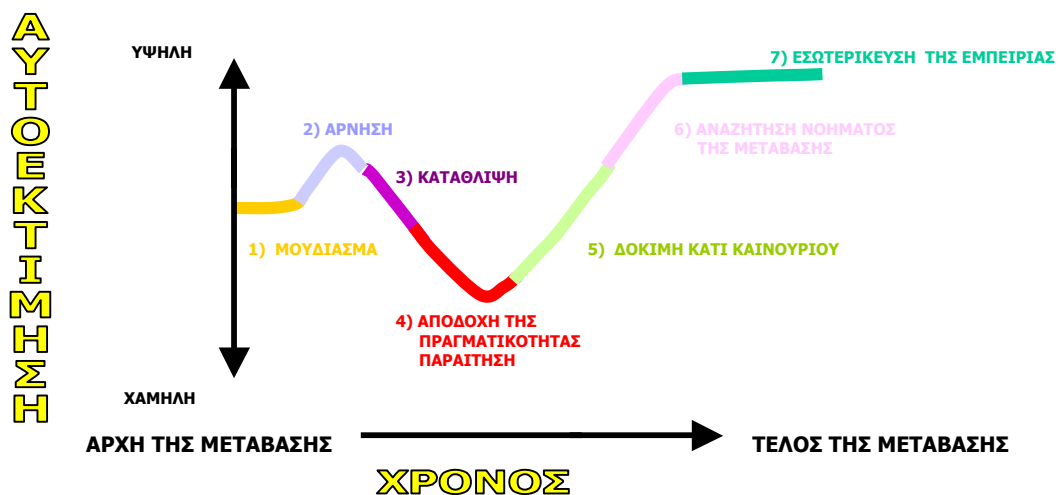
<sup>16</sup> Η λήψη αποφάσεων με τρόπο οργανωμένο και στρατηγικό δεν εγγυάται απόλυτα τις επιθυμητές συνέπειες, αλλά τις προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό.

#### 4. Μετάβαση.

Τέλος, όπως φαίνεται και από το σχετικό Πίνακα 4, στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου και ο σκοπός της μετάβασης, όπως όλοι οι προηγούμενοι σκοποί του ΣΕΠ, (και του ΕΕΠ γενικότερα), εμπεριέχει στοιχεία και διαδικασίες αυτογνωσίας.

Η μετάβαση δηλαδή δεν είναι μια απλή διαδικασία και, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, που ακολουθεί, έχει άμεση σχέση με την αυτοεκτίμηση, όπως και με την αυτοαντίληψή μας.

Σχήμα 1. ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΜΕΤΑΒΑΣΕΩΝ



Πηγή: Προσαρμογή από τους Hopson και Adams (1977)

Όπως ήδη αναφέραμε και στην αρχή της εισήγησης αυτής, ο άνθρωπος φαίνεται να έχει την τάση να αντιστέκεται στην αλλαγή και στο καινούργιο, να κλείνεται στο γνωστό και στο καθιερωμένο, σε μια προσπάθειά του να διατηρήσει την ομοιόστασή του στο επίπεδο εκείνο που ήδη γνωρίζει και που, επομένως, δεν του δημιουργεί αίσθηση απειλής. Όταν λοιπόν αναγκαστεί εκ των πραγμάτων να μεταβεί, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει<sup>17</sup>, περνάει συνήθως από τα εξής στάδια που φαίνονται στο Σχήμα 1.

**Πρώτον**, αισθάνεται ένα μούδιασμα που του φέρνει το σοκ της αλλαγής από κάτι γνωστό σε κάτι άγνωστο.

**Δεύτερον**, έχει μια αρνητική στάση να μεταβεί στο καινούργιο και μια διάθεση να παραμείνει στο παλιό. Στο στάδιο αυτό νιώθει προσωρινά να ανεβαίνει λιγάκι η

<sup>17</sup> Βλέπε σχετικά Hopson και Adams, 1977.

αυτοεκτίμησή του καθώς πιστεύει ότι έχει δίκιο που αρνείται την αλλαγή, ότι είναι «εντάξει» κι εκεί που βρίσκεται ή, σύμφωνα με άλλα επιχειρήματα που χρησιμοποιεί ανάλογα και με τους μηχανισμούς άμυνας που ενεργοποιούνται μπροστά στην απειλή της μετάβασης προς το άγνωστο.

*Τρίτον*, αισθάνεται *κατάθλιψη* κι η αυτοεκτίμησή του πέφτει όταν συνειδητοποιεί ότι η αλλαγή είναι *αναπόφευκτη*, ενώ σιγά-σιγά περνάει στο *τέταρτο* στάδιο καθώς πέφτουν οι άμυνές του και αφήνεται στην πορεία των γεγονότων με μια διάθεση *παραίτησης* και, επομένως, η αυτοεκτίμησή του πέφτει περισσότερο, ενώ η αυτοαντίληψή του τείνει να γίνεται *περισσότερο αρνητική*. Στη συνέχεια, *αναγκάζεται* να δοκιμάσει το *καινούργιο –πέμπτο* στάδιο- και σιγά σιγά, καθώς βιώνει το καινούργιο, αναλύει το νόημά του στη ζωή του εσωτερικεύει τη σημασία της μετάβασης αυτής –στάδια *έξι* και *εφτά*- και καθώς διαπιστώνει ότι τα κατάφερε και ότι, επομένως, είναι *ικανό άτομο*, η αυτοαντίληψή του γίνεται *θετικότερη* και αυτοεκτίμησή του *ανεβαίνει*<sup>18</sup>.

#### Πίνακας 4. Μετάβαση

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

<sup>18</sup> Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ένα άτομο σπάνια ακολουθεί με τόση τάξη τη σειρά αυτή των σταδίων που αναφέρθηκαν. Αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το άτομο και την ψυχοσύνθεσή του, τις προηγούμενες εμπειρίες του, όπως και από το ίδιο το μεταβατικό στάδιο που αντιμετωπίζει. Ωστόσο, για να καταφέρει κανείς να χειριστεί αποτελεσματικά τις μεταβάσεις, μάλλον θα πρέπει να ασχοληθούμε σοβαρά και με τα επτά στάδια. Όσο γρηγορότερα χαλαρώνουμε και επιτρέπουμε στον εαυτό μας να αφεθεί στην εμπειρία χωρίς τους περιορισμούς των μηχανισμών άμυνας, τόσο πιο γρήγορα θα κινηθούμε προς νέους προσανατολισμούς και ευκαιρίες και θα οδηγηθούμε στην άνοδο της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησής μας.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, ενός κριτικού αναπτυξιακού προγράμματος Εκπαιδευτικού και Επαγγελματικού Προσανατολισμού δεν δίνουμε έμφαση στη χρησιμότητα των δεξιοτήτων μετάβασης –ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πολύ συγκεκριμένες δεξιότητες τις οποίες επιχειρούμε να αναπτύξουμε χωρίς συναίσθηση ή συνείδηση του θεωρητικού τους υπόβαθρου και μάλιστα κυρίως για τα άτομα εκείνα που πιστεύουμε ότι υστερούν σε αυτές, επειδή, θεωρούμε ότι κινδυνεύουν να μη βρουν εργασία *μόνο* εξαιτίας της έλλειψης δεξιοτήτων. Αντίθετα, εξετάζοντας κριτικά την προσέγγιση που δίνει έμφαση στη στενή ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας<sup>19</sup> και μιας τεχνοκρατικής λογικής, δίνουμε έμφαση στη σπουδαιότητα της ολικής ανάπτυξης του ατόμου που θα το βοηθήσει να αποδέχεται την αβεβαιότητα της σημερινής ρευστής και πολύπλοκης πραγματικότητας και να ετοιμάζεται κατάλληλα, έτσι ώστε, να μπορεί και μόνο του να αναπτύσσει τελικά δεξιότητες σε μια διαδικασία αυτομόρφωσης και «δια βίου» παιδείας και να περνά με επιτυχία τα ποικίλα, μεταβατικά στάδια της ζωής. Άλλωστε όλη η ζωή μας, από τη σύλληψη μέχρι τη γέννησή μας και από τη γέννησή μας μέχρι το θάνατο, είναι μια μετάβαση με ενδιάμεσους κρίσιμους μεταβατικούς κόμβους ή σταθμούς.

Σύμφωνα με την προβληματική που προηγήθηκε, αν θεωρήσουμε ως απώτερο σκοπό τη μετάβαση (βλ. Σχήματα 2 και 3), βασικοί άξονες –σκοποί που προωθούν την επιτυχέστερη μετάβαση μέσα από ευέλικτες αποφάσεις, είναι η *Κριτική Αυτογνωσία*, με την έννοια που αναλύθηκε στην εισήγηση αυτή, καθώς και η *Πληροφόρηση*<sup>20</sup> –με τη διάσταση της *Κριτικής Κοινωνικής Ενημέρωσης* που στηρίζεται στην προσέγγιση της επικοινωνίας στην οποία αναφερθήκαμε με συντομία<sup>21</sup>. Σε συνεργατική ενεργό έρευνα που υλοποιήσαμε στην Ελλάδα σε τρία σχολεία το 1989 (Kosmidou, 1991) διαπιστώσαμε ότι η σχέση ανάμεσα στους δύο αυτούς σκοπούς είναι διαλεκτική. Όσο περισσότερο αναπτύσσεται το άτομο και η αυτοεκτίμησή του, αντιλαμβάνεται ότι χρειάζεται περισσότερα είδη πληροφοριών και όχι ένα στενό είδος πληροφόρησης, γιατί

---

<sup>19</sup> Κατά τον Gleeson (1990): «Το καινούργιο παράδειγμα των δεξιοτήτων αποκρύπτει το σύμφυτο (inherent) παραλογισμό του, επιδιώκοντας να δημιουργήσει ένα επαγγελματικό κοινό του οποίου η απασχόληση (ή η ανεργία) πολύ λίγη σχέση έχει με το περιεχόμενο της κατάρτισης που στηρίζεται στις δεξιότητες...πολλές από τις σχετικές δεξιότητες είναι μάλλον κανονιστικού (regulative) και όχι κάποιου επαγγελματικά χρήσιμου χαρακτήρα» (σ. 187, βλ. επίσης Moore, 1990)

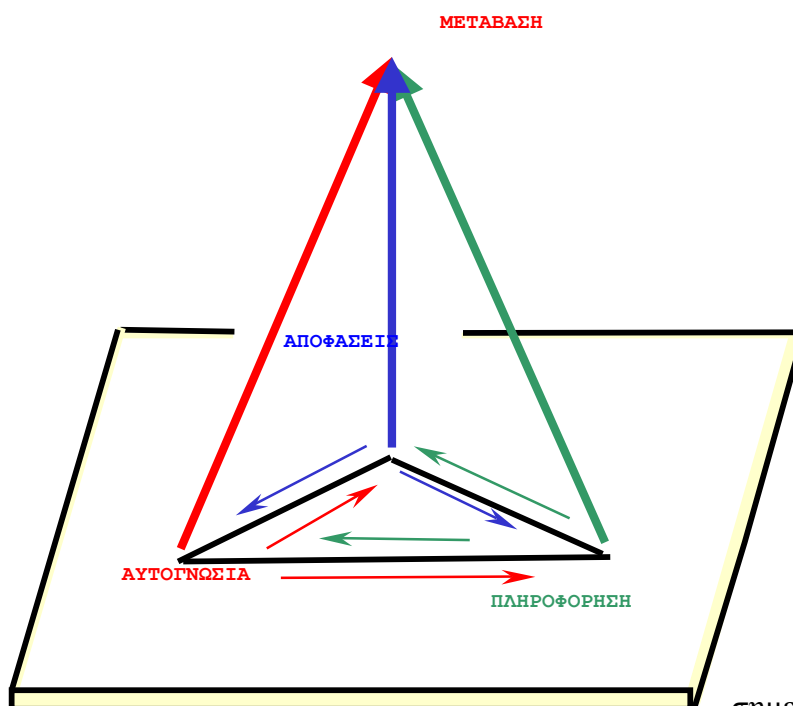
<sup>20</sup> Σε έρευνα που είχαμε υλοποιήσει το 1988 (Κοσμίδου 1989, Kosmidou-Hardy 1990, Kosmidou 1991αβ) διαπιστώθηκε ότι οι Υπεύθυνοι ΣΕΠ –όπως και οι Σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθώς και εκπρόσωποι πολιτικών νεολαίων –θεώρησαν σημαντικότερους σκοπούς στο ΣΕΠ την Αυτογνωσία και την Πληροφόρηση, ενώ μόλις το 6,25% θεώρησε σημαντικό το σκοπό της Μετάβασης –και πάλι όμως μαζί με τους άλλους σκοπούς του ΣΕΠ. θεωρούμε ότι ο λόγος για τον οποίο δόθηκε σπουδαιότητα στους σκοπούς αυτούς είναι, γιατί πράγματι, αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή μετάβαση. Άλλωστε, ο σκοπός της Μετάβασης αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια που χαρακτηρίζονται από ραγδαίες αλλαγές, οι οποίες σηματοδοτούν πλήθος μεταβάσεων για τον άνθρωπο.

<sup>21</sup> Περισσότερα για την προσέγγιση αυτή στην επικοινωνία βλ. και Κοσμίδου-Hardy 1995γ, 1996α.

η αυτοαντίληψή του δεν λειτουργεί πλέον ως ένα μη διαπερατό φίλτρο πληροφοριών<sup>22</sup>, τις οποίες διαφορετικά είναι δυνατόν να θεωρούσε είτε άσχετες με τον εαυτό του είτε και απειλητικές. Έπειτα, όσο αναπτύσσεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή του, τόσο περισσότερο ικανό αισθάνεται να ψάχνει ενεργά πηγές πληροφόρησης και να διεκδικεί το δικαίωμά του για ευρύτερη και βαθύτερη ενημέρωση. Αυτό το τελευταίο στοιχείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι, στην εποχή της έκρηξης της πληροφόρησης και της γνώσης γενικότερα, παρά την πληθώρα πηγών πληροφόρησης, για πολλούς η πρόσβαση στην πληροφόρηση είναι κλειστή, ενώ αντίθετα είναι ανοιχτή για εκείνους που έχουν πρόσβαση στα κέντρα λήψης αποφάσεων ή για κείνους που έχουν την οικονομική άνεση να την αγοράσουν σε οποιαδήποτε μορφή (π.χ. λογισμικό, σύνδεση με δίκτυα κ.τ.λ.)<sup>23</sup>.

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

Σχήμα 2



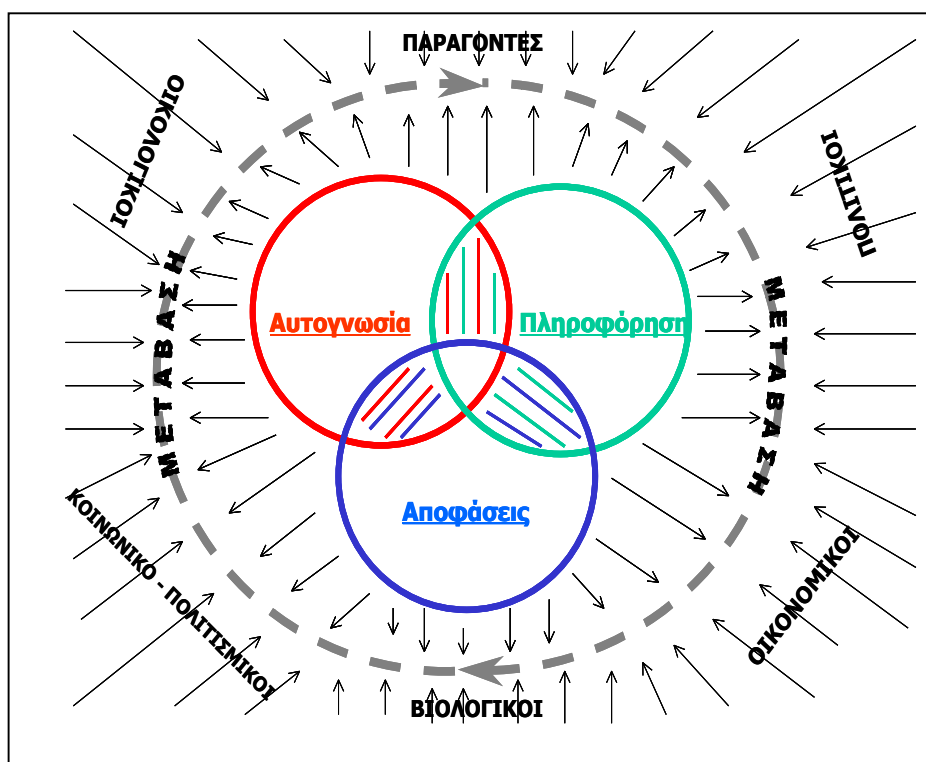
Στο σημείο αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε ότι –στο πλαίσιο ενός κριτικού, αναπτυξιακού

<sup>22</sup> Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου-Hardy, 1995β.

<sup>23</sup> Περισσότερα για το θέμα αυτό, βλ. Lyotard 1984, Masterman 1985, Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1993β, 1996α.

μοντέλου- είναι σημαντικό να προβληματοποιηθεί ακόμη και ο όρος «Μετάβαση». Βασικός στόχος των προγραμμάτων μετάβασης είναι συνήθως η «προετοιμασία» των μαθητών για τη ζωή γενικότερα και όχι μέσα από τη ζωή, την εμπειρία και τη βιωματική μάθηση<sup>24</sup>.

Σχήμα 3.



Αυτή όμως η αναγνώριση της αναγκαιότητας να προετοιμαστούν οι νέοι για τη ζωή, αναγνωρίζει και νομιμοποιεί την απομόνωση του σχολείου από τη ζωή,<sup>25</sup> δηλώνοντας ότι χρειαζόμαστε απλά «γέφυρες» που να μας βοηθούν να μεταβαίνουμε. Στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου –και εφόσον εξασφαλιστούν οι όροι για την επιτυχή υλοποίησή του- είναι δυνατόν να διαπιστώσουμε στο μέλλον ότι η μετάβαση δεν θα είναι τόσο απειλητική και/ή επώδυνη, εφόσον, το άτομο θα συγχρονίζεται με τον εαυτό του και με το περιβάλλον του, το οποίο θα αντιμετωπίζει περισσότερο οικολογικά. Σε μια τέτοια προσέγγιση, λοιπόν, ο έξω «οίκος» επικοινωνεί με τον εσωτερικό «οίκο» του ανθρώπου. Και τότε πλέον δεν μιλούμε για μετάβαση, αλλά μάλλον για βαθιά επικοινωνία του εσωτερικού με το εξωτερικό, στο οποίο δεν

<sup>24</sup> Περισσότερα για τη βιωματική μάθηση βλ. και Weil and McGill, 1989, καθώς και Kosmidou and Usher 1992.

<sup>25</sup> Για το θέμα αυτό βλ. και Κοσμίδου-Hardy και Ζώτος 1992.

επιδιώκουμε να ασκήσουμε έλεγχο και εξουσία. *Επιδιώκουμε μάλλον να το κατανοήσουμε βαθύτερα και να το σεβαστούμε, αφού του ανήκουμε και μας ανήκει.* Μια τέτοια, ιδανική έστω, κατάσταση ίσως μπορεί σχηματικά να αναπαρασταθεί επιτυχέστερα με το **Σχήμα 3**, όπου όμως, τα όρια ανάμεσα στο εσωτερικό και στους εξωτερικούς παράγοντες πρέπει να είναι πλέον διακεκομένα, με προσπάθεια να γίνουν ίσως και αμυδρότερα σε μια επιτυχέστερη αναπαράσταση ή και μελλοντική πραγματική κατάσταση.

### **Γ. Η θεώρηση του Διδύμου Άτομο-Κοινωνία: Απόπειρα Αποδόμησης και Αναδόμησης των Όρων και της μεταξύ τους Σχέσης**

Στο πλαίσιο ενός κριτικού, αναπτυξιακού μοντέλου θεωρούμε ότι δεν είναι αρκετό να περιορίζεται κανείς στην περιγραφή και την ανάλυση των σκοπών ενός κοινωνικού εγχειρήματος όπως είναι ο ΣΕΠ ή ο ΕΕΠ γενικότερα. Απεναντίας, απαιτείται να προβαίνει στην αποδόμηση καθώς και στην αναδόμηση βασικών εννοιών, προϋποθέσεων και στοιχείων που εμπλέκονται σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Δύο τέτοια βασικά στοιχεία είναι το *άτομο και η κοινωνία*<sup>26</sup>. Η προβληματοποίηση του διδύμου αυτού αποκαλύπτει την κοσμοθεωρία μας, αλλά παράλληλα οριοθετεί και την προσέγγιση που θα έχουμε σε θέματα σημαντικά όπως είναι αυτό του ΣΕΠ, του ΕΕΠ και της παιδείας γενικότερα. Παρακάτω θα αναφερθούμε σε τρεις τέτοιες βασικές κατηγορίες.

#### **1. Εαυτός και Κοινωνία:**

##### **Μια Σχέση Διαλλακτική ή Αμοιβαία Αποκλειόμενη;**

Στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται πώς υπάρχει διάσταση απόψεων ως προς τη θεώρηση του ανθρώπου. Υπάρχουν ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που υπερτονίζουν την αυτονομία, την ελευθερία και την υπευθυνότητα του ατόμου παραγνωρίζοντας τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες ζει και αναπτύσσεται το άτομο και οι οποίες είναι δυνατόν να ασκήσουν μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Κλασικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης θεωρείται η **Ανθρωπιστική Ψυχολογία**.

---

<sup>26</sup> Για τη διεξοδικότερη συζήτηση σχετικά με το θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου-Hardy, 1991.

ΘΕΩΡΗΣΗ ΑΤΟΜΟΥ – ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΣΧΕΣΗ Α΄

ΑΤΟΜΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΑ
<p style="text-align: center;"><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <p>Έμφαση στα παρακάτω στοιχεία:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ελευθερία</li> <li>- Αυτονομία</li> <li>- Υπευθυνότητα</li> <li>- Θέληση</li> <li>- Προσωπική ανάπτυξη</li> <li>- Αυτοπραγμάτωση</li> <li>- Εμπειρία (διάφανο «κείμενο»)</li> <li>- Προθέσεις</li> <li>- Συναισθήματα</li> <li>- Αυθορμητισμός</li> <li>- Δημιουργικότητα</li> <li>- Αυτοκατεύθυνση και προσωπικό σύστημα αξιών</li> <li>- Υπερβατικές Εμπειρίες</li> <li>- Οι ιδιότητες του ατόμου εμφανίζονται ως φυσικές και έμφυτες.</li> <li>- Προϋπόθεση για αλλαγές κοινωνικές είναι μόνο η αλλαγή σε προσωπικό επίπεδο</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Συνέπειες</b></p> <p>Αποκλειστική ενασχόληση με τον εαυτό (Νέος Ναρκισσισμός)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <p>Παραγνωρίζεται η δύναμη των κοινωνικών παραγόντων. Μονομερής έμφαση στον παράγοντα «Άνθρωπος» που θεωρείται αποστασιοποιημένος από το ιστορικό, το κοινωνικό-οικονομικό, το πολιτισμικό και το χωροχρονικό του περιβάλλον.</p> <p style="text-align: center;"><b>Συνέπειες</b></p> <p>Έλλειψη κριτικής ανάλυσης των αλλοτριωτικών κοινωνικών παραγόντων και γενικότερα ενασχόλησης με τα κοινά</p>

**Κύριο Θεωρητικό Υπόβαθρο**

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

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

*Η Ανθρωπιστική Ψυχολογία* αντλεί από τη φιλοσοφική προσέγγιση του *υπαρξισμού* σύμφωνα με την οποία το άτομο είναι υπεύθυνο και ελεύθερο να δομήσει και να «εφεύρει» τον εαυτό του μέσα από τις επιλογές που κάνει. Κατά τους υπαρξιστές ο άνθρωπος *είναι* οι επιλογές του. Η δημιουργία του εαυτού απαιτεί θάρρος και είναι το βάρος της ευθύνης και της ενοχής που συνεπάγονται οι επιλογές του ανθρώπου που τον ωθεί στην επιλογή της αποφυγής των ευθυνών του. Ο άνθρωπος, κατά τον Sartre (1948), είναι «καταδικασμένος» να είναι ελεύθερος.

Στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, λοιπόν, το άτομο θεωρείται *ελεύθερο και υπεύθυνο* ον το οποίο, *αποστασιοποιημένο* συνήθως από το ιστορικό, το κοινωνικό, το



πολιτισμικό και το γενικότερο χωροχρονικό του πλαίσιο, από τους περιορισμούς του οποίου μπορεί να απελευθερωθεί με τη θέληση και τις ενέργειές του, μπορεί να ασχοληθεί με τη βαθύτερη γνώση του εαυτού του και με την πραγμάτωση των σκοπών και των στόχων του. Το «κείμενο» της εμπειρίας του<sup>27</sup> είναι διάφανο και το άτομο κατέχει τη γνώση και την ικανότητα να το δει κριτικά. Το ενδεχόμενο, λοιπόν, να είναι εγκλωβισμένο το άτομο σε μια «ψεύτικη συνειδητότητα» (βλ. Habermas, 1972, 1984), σε ένα ψεύτικο εαυτό και να μην είναι σε θέση να δει κριτικά την ίδια του την εμπειρία, φαίνεται ότι είτε παραγνωρίζεται είτε δεν αναλύεται αρκετά από την προσέγγιση αυτή. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων θεωριών στο χώρο του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι η «Θεωρία των Χαρακτηριστικών» του Parsons (1909), καθώς και της Roe (1956, 1957).

Σύμφωνα όμως με μια άλλη, αντίθετη, προσέγγιση, το περιεχόμενο της εμπειρίας του ανθρώπου, όπως και όλο το οικοδόμημα του εαυτού του, καθορίζεται από τους περιορισμούς που τίθενται μέσα από την ένταξή του στον κόσμο και στα συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Έτσι, για παράδειγμα, από τους εκπροσώπους της **Σχολής της Φρανκφούρτης** γίνεται έντονη κριτική στην ανθρωπιστική ψυχολογία για την κοινωνική και πολιτική αφέλεια που –όπως υποστηρίζεται– τη χαρακτηρίζει (βλ., για παράδειγμα, Adorno, 1967) και που οδηγεί στη διατήρηση του κοινωνικού status quo, στην αποανθρωποποίηση και στην εκμετάλλευση του ανθρώπου από τους ισχυρούς.

Από το χώρο της ψυχανάλυσης, ο Lacan (1977, 1987) επίσης, υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ελεύθερος και αυτοδημιούργητος εαυτός, αφού το άτομο διαμορφώνεται από τη σχέση του με το «άλλο» (άλλα πρόσωπα), καθώς και με το «Άλλο», που είναι η γλώσσα μέσα από την οποία μαθαίνει τον κόσμο και την κατηγοριοποίησή του, καθώς και η γενικότερη κουλτούρα μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται κανείς. Παρόμοιες σκέψεις σχετικά με τη δύναμη της κουλτούρας, της γλώσσας ειδικότερα, ή του λόγου (discourse) καθώς και της γνώσης<sup>28</sup> στη διαμόρφωση του ατόμου εκφράζει και ο Foucault<sup>29</sup>, ενώ ο Althusser<sup>30</sup> πιστεύει ότι το άτομο θεωρείται ως ελεύθερο «υπο-κείμενο» για να αποδεχθεί ελεύθερα την «υπο-ταγή» του, να κάνει δηλαδή τις ανάλογες κινήσεις της υποταγής του μόνο του.

---

<sup>27</sup> Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. και Kosmidou and Usher 1992.

<sup>28</sup> Όπως υποστηρίζει ο Foucault (βλ. Dreyfus and Rabinow, 1982) σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση υποκειμένου (subject) παίζει η γνώση, η οποία οργανώνεται ως εξουσία, ενώ με τη σειρά της η εξουσία νομιμοποιείται ως γνώση.

<sup>29</sup> Dreyfus and Rabinow, 1982.

<sup>30</sup> Kearney, 1986.

Παραπλήσιες απόψεις εκφράζονται και από τους μεταμοντέρνους<sup>31</sup> φιλοσόφους (π.χ. Derrida, Lyotard) καθώς και νεοφιλοσόφους (όπως είναι, π.χ. οι Gilles Deleuze και Felix Guattari). Σύμφωνα λοιπόν με τους μετανεωτερικούς συγγραφείς και τους νεοφιλοσόφους, η αποξένωση του υποκειμένου, για την οποία μιλούσαμε στην εποχή του μεταμοντερνισμού (ή της νεωτερικότητας), αντικαταστάθηκε από την αποκέντρωση του ανθρώπου από οποιοδήποτε πυρήνα επιδιώκει να βρει μέσα του και από ένα τέτοιο διαμελισμό του εαυτού του, ώστε η αντίληψη ότι μπορεί να επιτύχει μια κατάσταση αυτογνωσίας και ψυχοσύνθεσης δεν είναι παρά αυταπάτη. Ενδεικτική θεωρία Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο πλαίσιο αυτό είναι η θεωρία του Roberts (1971,1977).

#### ΘΕΩΡΗΣΗ ΑΤΟΜΟΥ – ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΣΧΕΣΗ Β΄

ΑΤΟΜΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΑ
<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ανίκανο</li> <li>- Ανελεύθερο</li> <li>- Προϊόν Κοινωνικοποίησης</li> <li>- Εξαφανίζεται από το προσκήνιο της ζωής του</li> <li>- Παραγνώριση της ερμηνευτικής και αντιληπτικής διάστασης που παρεμβαίνει στη δόμηση της εμπειρίας του ατόμου.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Συνέπειες</b></p> <p>Παθητικοποίηση αποφυγή ατομικής ευθύνης, αδράνεια, αποδυνάμωση και παραίτηση του ατόμου από προσπάθεια για ανάπτυξή του και από ώριμες, κοινωνικές διεκδικήσεις.</p>	<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Διαμορφωτική δύναμη των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους, καθώς και άλλων κοινωνικοποιητικών μηχανισμών όπως: εκπαίδευση, θρησκεία, ΜΜΕ, εθνική ομάδα ή κοινότητα, γλώσσα, οικογένεια, Κουλτούρα (το Άλλο).</li> <li>- Η εμπειρία του ατόμου εγγράφεται, εγχαράσσεται μέσα του από εξωτερικές δυνάμεις, οι οποίες το καθορίζουν.</li> <li>- Προϋπόθεση για γενικότερες αλλαγές είναι η αλλαγή των κοινωνικών δομών.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Συνέπειες</b></p> <p>Προώθηση ενός σύγχρονου «Μεσσιανισμού»</p>

#### Θεωρητικό Υπόβαθρο

- Παραδοσιακές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις (Κοινωνικός Ντετερμινισμός) (π.χ. Marx, Σχολή της Φρανκφούρτης)
    - Ψυχολογία (Ψυχολογικός Ντετερμινισμός)
      1. Μπηχεβιορισμός (Εξωτερικός Ντετερμινισμός)
      2. Κλασική Προσέγγιση της Ψυχανάλυσης (Εσωτερικός Ντετερμινισμός)
        - Βιολογία (Βιολογικός Ντετερμινισμός)
        - Θρησκεία (Θρησκευτικός Ντετερμινισμός)
    - Στρουκτουραλισμός (π.χ. Lacan, Foucault, Althusser)
      - Οικονομία (Οικονομικός Ντετερμινισμός)
- (αναχρονιστική, οικονομίστικη προσέγγιση των νόμων της αγοράς εργασίας)

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

<sup>31</sup> Ο μεταμοντερνισμός είναι, εν μέρει, μια περιγραφή ενός νέου τύπου κοινωνίας. Της κοινωνίας των μαζικών μέσων ενημέρωσης, του θεάματος, της κατανάλωσης και της γραφειοκρατικής οργάνωσης της μεταβιομηχανικής κοινωνίας (βλ. και Sarup, 1988).

Αποψη μας είναι ότι η *σχέση* ανάμεσα στις προσεγγίσεις που μνημονεύθηκαν δεν θα έπρεπε να είναι διαζευκτική και αμοιβαία αποκλειόμενη, αλλά *διαλεκτική*, η οποία παίρνει χρήσιμα στοιχεία από τη μια προσέγγιση χωρίς να απομονώνει και να απορρίπτει τα στοιχεία της άλλης. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης μπορούμε να υποστηρίξουμε πως, στις σημερινές πολύπλοκες, πολυπρόσωπες και ταυτόχρονα απρόσωπες (βλ. και Κοσμίδου, 1985) δυτικές κοινωνίες, είναι δυνατόν να έχει το άτομο την ψευδαίσθηση ότι είναι ελεύθερο και αυτόνομο, αλλά αυτό ίσως είναι μια επίφαση, αφού *ό,τι θεωρεί ως «ελεύθερο» εαυτό είναι συχνά το δημιούργημα των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτισμικών επιδράσεων*, και είναι πιθανόν αυτή η αίσθηση ελευθερίας να εκφράζεται μόνο με την ελευθερία επιλογής καταναλωτικών αγαθών και τρόπου ζωής, πράγματα που συνήθως θεωρούνται σημαντικά για την επιβεβαίωση της ταυτότητας των ανθρώπων<sup>32</sup>.

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

*Προσωπική μας θέση* είναι ότι το άτομο μπορεί να γίνει αναμφισβήτητα ο δημιουργός της πραγματικότητας και του κόσμου του και όχι ο απλός παρατηρητής τους και έχει τη δυνατότητα και την ικανότητα να αγωνιστεί για την επίτευξη αλλαγών σε κοινωνικά πλαίσια, όπως είναι αυτό της πολιτικής, της οικονομίας, της δικαιοσύνης και της παιδείας. Αυτή η θέση αναγνωρίζει τους ιστορικούς, κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς εξωτερικούς περιορισμούς, όπως και τους εσωτερικούς περιορισμούς και ανασχές του ανθρώπου –ανεκπλήρωτες επιθυμίες και ανάγκες, καταπιεσμένα συναισθήματα κ.τ.λ. Αναγνωρίζει, όμως, παράλληλα και τη δυνατότητά του για συνειδητή πράξη με φρόνηση και για εξέλιξη<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Βλέπε και Leadbeater 1989, Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1991.

<sup>33</sup> Η Ferguson (1982) υποστηρίζει και προβάλλει τη δυνατότητα σύζευξης ατόμου και κοινωνίας ανάλογη με αυτή του σώματος και της ψυχής. Το να επιχειρηματολογεί κανείς για το ποιο από τα δύο αυτά είναι πιο σημαντικό, είναι σαν να θέτει ζήτημα σχετικά με το αν το οξυγόνο ή το υδρογόνο είναι το πιο βασικό στοιχείο του νερού, χωρίς να καταλήγει σε μια ανιαρή και μηχανική εικόνα του ανθρώπου και να συμβάλλει έτσι στη φίμωση και την παρεμπόδισή του και να επιδιώξει να προκαλέσει αλλαγές στον περίγυρό του. Επίσης στη συστημική θεωρία, αναλύεται διεξοδικά η σχέση υπερσυστήματος και υποσυστήματος (ή κοινωνίας ατόμου προκειμένου για το δικό μας θέμα) και επισημαίνεται ότι κάθε διακύμανση ενός υποσυστήματος μπορεί να είναι τόσο ισχυρή ώστε να επηρεάσει όλη την προϋπάρχουσα οργάνωση. Βλ. και Toffler, 1991.

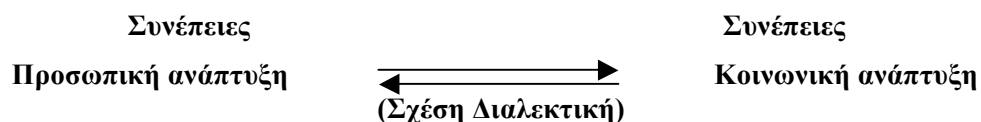
## 2. Κριτική Θεώρηση των Θεωριών επαγγελματικής Ανάπτυξης:

### Ένα Παράδειγμα

Όπως υποστήριξε ο Donald Super (1981), οι προσεγγίσεις και οι θεωρίες επαγγελματικού προσανατολισμού που αναπτύχθηκαν τα τελευταία 85 χρόνια περίπου, εμπίπτουν σε τρεις γενικές κατηγορίες: *εκείνες του ταιριάζματος ανθρώπων και επαγγελμάτων, εκείνες που περιγράφουν την ανάπτυξη μέχρι το ταιρίασμα αυτό και εκείνες που δίνουν έμφαση στη λήψη απόφασης.*

### ΘΕΩΡΗΣΗ ΑΤΟΜΟΥ – ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ: ΣΧΕΣΗ Γ'

ΑΤΟΜΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΑ
<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <p>A. Σημείο έναρξης στην προσέγγιση αυτή είναι ο θεωρούμενος ελεύθερος εαυτός είναι στην ουσία μια «ψεύτικη συνειδητότητα» (false consciousness-Habermas 1984)</p> <p>- Η έκφραση της ελευθερίας και της επιλογής περιορίζεται στα πλαίσια του καταναλωτισμού και της τεχνοκρατικής λογικής.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>B. Αναγνώριση της αναγκαιότητας για κριτική στάση και ενεργό, κριτική ανάγνωση εαυτού, αποδόμησης και αναδόμησης των γλωσσικών όρων και του εαυτού.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Γ. Αναγνώριση του δυναμικού του ατόμου. Προσπάθεια για «αντι-ηγεμονική μεταλλαγή της συνειδητότητας»<sup>34</sup>.</p>	<p><b>Χαρακτηριστικά</b></p> <p>- Αλλοτριωτική – Αποξενωτική</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Αναγνώριση της αναγκαιότητας για κριτική στάση και ενεργό, κριτική ανάγνωση του περιβάλλοντος, αποσυμβολισμό (αποδόμηση) και επανασυμβολισμό (αναδόμηση) των κοινωνικών όρων.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Συνειδητοποιημένη δράση για μεταλλαγή των κοινωνικών όρων. «Επαναπροσδιορισμός του προσδιορισμένου». (Heidegger 1962)</p>



### Θεωρητικό Υπόβαθρο

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

(Ενδεικτική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης: Super-;<sup>35</sup>)

Κάθε σχήμα ή κατηγοριοποίηση, αναπόφευκτα, υπεραπλουστεύει το θέμα που

<sup>34</sup> Gramsci, Kearney 1986.

<sup>35</sup> Ο Super (1981) θεωρητικά υποστηρίζει τη διαλεκτική αυτή σχέση.

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

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

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

Στο πλαίσιο ενός κριτικού, αναπτυξιακού μοντέλου, ανάλογους περιορισμούς διαπιστώνουμε και στη θεωρία του γνωστού Donald Super (Super, 1957, 1981), η οποία θεωρείται αναπτυξιακή και ως εκ τούτου γίνεται ιδιαίτερα επίκαιρη στην εποχή μας. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι, στην τρίτη από τις δώδεκα αρχές της αναπτυξιακής θεωρίας του, ο Super αναφέρει ότι: *«Κάθε επάγγελμα απαιτεί ένα χαρακτηριστικό πλέγμα ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας με αρκετές διαφοροποιήσεις, έτσι ώστε να αντιστοιχεί μια ποικιλία επαγγελμάτων σε κάθε άτομο και μια ποικιλία ατόμων σε κάθε επάγγελμα»* (Super, 1981, σ. 26). Το ότι η αρχή αυτή ισχύει και σήμερα δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραβλέπουμε τις υπόλοιπες, να μην αναλύουμε κριτικά και τις μεταξύ τους σχέσεις και να μην εντοπίζουμε αδυναμίες και περιορισμούς. Ένα αντίστοιχο, όμως, περιορισμό με αυτόν του Ginzberg που έχουμε ήδη αναφέρει, μπορεί να εντοπίσει κανείς στην *πέμπτη αρχή στη θεωρία του Super, η οποία αναφέρεται στη διαδικασία αλλαγής του ατόμου σε μια σειρά περιόδων ζωής*. Η αρχή αυτή χρειάζεται μάλλον διαφοροποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ σύμφωνα με την αρχή αυτή η περίοδος της ζωής του ατόμου κατά την οποία συντελείται η **ανάπτυξη (growth)** είναι η παιδική ηλικία (0-11 ή 12 έτη), ενώ η εφηβική ηλικία όπως και εκείνη του νέου ενήλικα (11-22 ή και 30 έτη) είναι η **περίοδος της εξερεύνησης (exploration)**, η ηλικία των 30-50 είναι η **περίοδος της εδραίωσης (establishment)**, *(φάσεις της δοκιμής και της σταθερότητας)* και η ηλικία των 50-60 ετών είναι εκείνη της **συντήρησης (maintenance)**, σήμερα είναι σημαντικό να δούμε τις φάσεις αυτές διαφορετικά. Καταρχήν, σύμφωνα με νεότερες αντιλήψεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη των ενηλίκων και τα αναπτυξιακά καθήκοντα (development tasks) που αντιμετωπίζουν, **η ανάπτυξη δεν σταματάει σχεδόν ποτέ<sup>36</sup>, ακόμη και στο στάδιο της «συντήρησης», ενώ δεν θα ήταν ίσως υπερβολή να πούμε ότι και στο στάδιο της «παρακμής» (decline) -60 και μετά- χρειάζεται να προβληματοποιηθεί.**

---

<sup>36</sup> Για περισσότερο από μισό αιώνα οι ειδικοί, επηρεασμένοι από τη θεωρία του Freud, θεωρούσαν ότι η ψυχολογική ανάπτυξη του ανθρώπου ολοκληρωνόταν στην πρώιμη παιδική ηλικία και την εφηβεία. Αυτή η προσέγγιση θεωρεί στατική την αναπτυξιακή φάση της ενήλικης ζωής και αμφισβητήθηκε τόσο από τον Erikson (1968), όσο και από τους άλλους θεωρητικούς (π.χ. Gould 1978, Kohlberg 1976, Vaillant 1977). Περισσότερα για το θέμα της ανάπτυξης των ενηλίκων βλ. και Cytrynbaum et al 1980, καθώς και Cytrynbaum and Crites 1989. Βλ. επίσης Κοσμίδου-Hardy 1995α

Έπειτα, ακόμη και κατά τα κρίσιμα παιδικά χρόνια, δεν πρέπει να διαχωρίζουμε την ανάπτυξη από την εξερεύνηση, ιδιαίτερα μάλιστα αν λάβουμε υπόψη τη διαλεκτική σχέση *Κριτικής Αυτογνωσίας και Κριτικής Κοινωνικής Ενημέρωσης* γενικότερα, και τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η παροχή ευκαιριών δοκιμής και εξερεύνησης για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων, της αυτοαντίληψης, πράγμα που αναγνωρίζει ο Super στην έκτη αρχή του<sup>37</sup>, ενώ στην ένατη αρχή του<sup>38</sup> αναγνωρίζει επίσης τη σημαντικότητα της άσκησης ρόλων για τη διαδικασία σύνθεσης (ή συμβιβασμού) ανάμεσα στο άτομο και στους κοινωνικούς παράγοντες ή ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και στην πραγματικότητα.

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

Συμπερασματικά, είναι σημαντικό να συνειδητοποιεί κανείς ότι η πραγματικότητα δεν είναι ποτέ η ίδια για όλους μας και είναι, επίσης, διαφορετική σε κάθε ιστορική εποχή. *Στη δική μας εποχή η πραγματικότητα αυτή παρουσιάζει ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, απαιτεί ολική, συνθετική και όχι γραμμική προσέγγιση καθώς και ανάπτυξη «δια βίου» σε ατομικό επίπεδο.* Δεν νομιμοποιείται, λοιπόν, κανείς, και ιδιαίτερα, κανένας σύμβουλος εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, να επαναπαύεται σε αξίες, θεωρίες και / ή μοντέλα του παρελθόντος, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να αντιμετωπίσει ένα απρόβλεπτο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, στηριγμένος σε δομές και γνώση του παρελθόντος, προσπαθώντας να επιβάλλει «τάξη στο χάος» με συνταγές υπεραπλουστευμένες. Για την υγιέστερη αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας στην εποχή μας απαιτείται μάλλον η υιοθέτηση μιας κριτικής αναπτυξιακής στάσης προς τη νέα τάξη πραγμάτων. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας γενικότερης στάσης είναι καλό να χρησιμοποιήσουμε θετικά στοιχεία από τη γνώση και την εμπειρία των παραδόσεων. Απαιτείται, όμως, παράλληλα να αναπτύξουμε νέα κριτικά και ευέλικτα μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία θα μπορούμε να προσεγγίζουμε την εξωτερική και την εσωτερική πραγματικότητα στρατηγικά.

Σύμφωνα με το κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο, βασικές προϋποθέσεις για την

---

<sup>37</sup> Σύμφωνα με την αρχή αυτή: «Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων του ατόμου, οι νοητικές του ικανότητες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και οι ευκαιρίες στις οποίες εκτίθεται, καθορίζουν τη φύση της σταδιοδρομίας του, δηλαδή το επαγγελματικό επίπεδο που επιτυγχάνει, τη σειρά, τη συχνότητα αλλά και τη διάρκεια των δοκιμαστικών όσο και των πιο σταθερών επαγγελμάτων».

<sup>38</sup> Σύμφωνα με την αρχή αυτή: «Η διαδικασία της σύνθεσης ή του συμβιβασμού μεταξύ του ατόμου και των κοινωνικών παραγόντων, όπως επίσης και μεταξύ της αυτοαντίληψης και της πραγματικότητας, είναι μια διαδικασία άσκησης ρόλων, ασχέτως με το πλαίσιο στο οποίο παίζεται ο ρόλος αυτός (π.χ. στη φαντασία, σε μια συμβουλευτική σχέση ή σε δραστηριότητες της ζωής, καθώς και στο επάγγελμα που ασκεί)».

επιτυχέστερη συνάντηση και το συγχρονισμό μας με τη σημερινή πραγματικότητα είναι οι σκοποί της Κριτικής Αυτογνωσίας και της Κριτικής Κοινωνικής Ενημέρωσης. Οι σκοποί αυτοί όμως δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθούν μόνο μέσα από το θεσμό του ΣΕΠ.

*Πρότασή μας είναι ότι ο ΣΕΠ πρέπει να πάρει κεντρικότερο ρόλο στο σχολείο και να παίζει και ρόλο συντονιστικό για την επιδίωξη της στρατηγικής διάχυσης των σκοπών των συγκεκριμένων σκοπών και της μεθοδολογίας του μέσα από όλα τα σχολικά μαθήματα. Απαιτείται, όμως, για το σκοπό αυτό η δημιουργία «κοινωνικά κριτικών σχολείων»<sup>39</sup>. Διαφορετικά ένα ουσιαστικό πρόγραμμα ΣΕΠ, και ΕΕΠ γενικότερα, θα έχει δυστυχώς, την τύχη ενός πυροτεχνήματος. Θα λάμπει στιγμιαία φωτίζοντας για λίγο τους ορίζοντες των μαθητών, αλλά θα είναι καταδικασμένο να χάνει το φως του πνιγμένο από το ασφυκτικό του σχολικό πλαίσιο<sup>40</sup>.*

Απαιτείται επίσης, *ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων του σχολείου*, έτσι ώστε, να εναρμονίζονται με τις τάσεις και τις ανάγκες της σημερινής εποχής, και να βοηθούν την ουσιαστική κριτική κοινωνική ενημέρωση των νέων ανθρώπων και την ανάπτυξή τους. Αν δεχθούμε, όμως, τη θέση ότι δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστική ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων χωρίς την *ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*<sup>41</sup>, τότε χρειάζεται να ασχοληθούμε και με το θέμα αυτό ουσιαστικά. Ο εκπαιδευτικός έχει κεντρική θέση στην παιδαγωγική συνάντηση<sup>42</sup>, αφού αλληλεπιδρά καθημερινά με την πολυπλοκότητα του εαυτού δεκάδων μαθητών. Πιστεύουμε ότι αν επιθυμεί κανείς πραγματικά να γίνουν τα σχολεία τόποι υγιείς, κατάλληλοι για την ανάπτυξη των μαθητών, **ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πρώτα από όλα να είναι άνθρωπος υγής, ο οποίος βρίσκεται σε συνειδητή πορεία βαθύτερης γνώσης και ανάπτυξης του δικού του εαυτού.** Άποψή μας είναι ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει ο κυριότερος σύμβουλος και «θεραπευτής» στην παιδαγωγική συνάντηση, μέσα από την οποία, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη σπουδαιότητα της εσωτερικής τους πραγματικότητας και να αναπτύξουν τον εαυτό τους. Επίσης, μέσα από την υποβοήθηση του εκπαιδευτικού να δει τον εαυτό του και τον κόσμο κριτικά, είναι δυνατόν να υποβοηθηθεί μια κίνηση που στοχεύει στην προσωπική και στην κοινωνική αλλαγή με τον καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού συμβούλου για την ανάπτυξη των νέων

<sup>39</sup> Kemmis et al 1983, Κοσμίδου-Hardy και Ζώτος 1992.

<sup>40</sup> Τέτοιο παράδειγμα είχαμε στην έρευνα που υλοποιήσαμε το 1989 σε τρία σχολεία της Αττικής όπου αισθανθήκαμε ότι αναπτύξαμε ένα πρόγραμμα ΣΕΠ με κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό στο πλαίσιο σχολείων με «νεοκλασικό/επαγγελματικό» προσανατολισμό. Τα αποτελέσματα αυτού του προγράμματος ήταν σημαντικά, αλλά πιστεύουμε ότι μακροπρόθεσμα λειτουργούν μόνο στο μικροεπίπεδο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και μαθητών που συμμετείχαν, ίσως και στο επίπεδο της δικής τους κοινωνικής δράσης και παρέμβασης. Τα συγκεκριμένα όμως σχολεία έχουν κρατήσει μάλλον το γνωστό προσανατολισμό τους με μια τάση εχθρική προς τη μετάβαση στο καινούργιο και στο διαφορετικό.

<sup>41</sup> Βλ. και Lawrence Stenhouse 1975.

<sup>42</sup> Βλ. και Κοσμίδου 1989, Kosmidou 1990 και 1991, Κοσμίδου-Hardy 1993<sup>a</sup>.



(Kosmidou 1991).

Αν παρακολουθήσει κανείς και τις εξελίξεις στις αποφάσεις των ειδικών της Ευρώπης που ασχολούνται, χρόνια τώρα, με την προσπάθεια για την ευρωπαϊκή ανάπτυξη και ολοκλήρωση, θα διαπιστώσει ότι η προσωπική ανάπτυξη των ευρωπαίων πολιτών γενικότερα και των νέων ειδικότερα φαίνεται ότι αναδύεται σιγά σιγά ως η μόνη λύση. Τελευταία γίνεται όλο και περισσότερο αναφορά στην ιδέα της «*Ευρώπης των ανθρώπων*» και στην έννοια «*άνθρωπος*». Ίσως γιατί έχει αρχίσει να γίνεται πλέον κατανοητό ότι για την επίτευξη θεσμικών και δομικών αλλαγών όπως και για την ευρωπαϊκή ανάπτυξη και ολοκλήρωση, βασική προϋπόθεση είναι η αλλαγή, η ανάπτυξη και η «ολοκλήρωση» σε προσωπικό επίπεδο<sup>43</sup>. Η ιδέα της «Ευρώπης των ανθρώπων» έγινε πολιτικός στόχος από τη δεκαετία του 1970. Κατά καιρούς, διάφοροι αξιωματούχοι της Ευρώπης εξέφρασαν με επιμονή την άποψη ότι, για να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση πρέπει να είναι μια διαδικασία φυσική και όχι κάτι άνωθεν επιβεβλημένο από την Επιτροπή που έτσι θα παίζει το ρόλο του «Μεγάλου Αδελφού», ο οποίος επιδιώκει την ολοκλήρωση με το, τότε, «δωδεκάαστρο τοτέμ» και με άλλα εξωτερικά σύμβολα. Φαίνεται λοιπόν ότι αρχίζει να δικαιώνεται το όραμα κάποιων αξιωματούχων που είχαν υποστηρίξει ότι «*η ελπίδα για πραγματική ολοκλήρωση βρίσκεται στους νέους*».

Στο πλαίσιο της ελπίδας αυτής, ελπίζουμε κι εμείς με τη σειρά μας, ότι βρίσκονται κάποια θέματα Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων όπως είναι αυτό του *Leonardo da Vinci* και του *Σωκράτη* ειδικότερα με το θέμα της *δια βίου παιδείας και ανάπτυξης*. Στα προγράμματα αυτά γίνεται συχνή αναφορά στο θέμα της «**προσωπικής ανάπτυξης**» (**personal development**)<sup>44</sup>.

Ένα καυτό, όμως, ερώτημα σχετίζεται με το τι εννοεί κανείς με τους όρους «*συνειδητότητα*» (*consciousness*), *προσωπική ανάπτυξη* (*personal development*) και

---

<sup>43</sup> Στο σημείο αυτό ενδεικτικά και μόνον αναφέρουμε την προσέγγιση του Haas (1958) σχετικά με την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Η προσέγγιση αυτή, που θεωρείται αρκετά φιλόδοξη, δίνει έμφαση στους ανθρώπους και όχι σε ένα σύνολο θεσμικών διακανονισμών. Για τον Haas η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση είναι δυνατή όταν οι πολιτικοί σε διάφορα εθνικά πλαίσια πεισθούν να μεταφέρουν τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες και τις δραστηριότητές τους σε ένα νέο κέντρο του οποίου οι θεσμοί κατέχουν ή απαιτούν να έχουν δικαιοδοσία πάνω στα προϋπάρχοντα κράτη-έθνη. Σύμφωνα, όμως με τη θεωρία αυτή η ολοκλήρωση θα πραγματοποιηθεί όχι απλά και μόνο μέσα από θεσμικές αλλαγές, αλλά μέσα από μια βαθμιαία αλλαγή στη συμπεριφορά, στις αντιλήψεις και στην προοπτική των ανθρώπων στην Ευρώπη καθώς αυτοί θα ταυτίζονται όλο και περισσότερο με το νέο αυτό κέντρο. (Περισσότερα για το θέμα αυτό Κοσμίδη-Hardy et Marmarinos, 1995).

<sup>44</sup> Η ανάπτυξη του δυναμικού ατόμου φαίνεται ότι είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας επιχείρησης στο μέλλον, καθώς και για την ανάπτυξη της οικονομίας. Αυτό για την παιδεία είναι ένα θετικό και παρήγορο σημάδι γιατί προμηνύει προσανατολισμό της σε γνήσια παιδαγωγικούς σκοπούς που σχετίζονται με την ανάπτυξη του ατόμου, έστω και αν θα προωθηθεί ως «αναγκαίο κακό», αφού δεν φαίνεται να ισχύουν πλέον οι αρχές του Taylor, για την ανάπτυξη της βιομηχανίας και της οικονομίας γενικότερα. Φαίνεται ακόμη ότι η προσωπική ανάπτυξη είναι προϋπόθεση και για την ευρωπαϊκή ανάπτυξη και ολοκλήρωση.

*αυτογνωσία (self awareness), οι οποίοι αναφέρονται συχνά σε Ευρωπαϊκά Προγράμματα και όχι μόνον. Το θέμα αυτό χρειάζεται προβληματοποίηση. Χρειάζεται ακόμη αποφυγή μιας στάσης απλοϊκισμού που θεωρεί δεδομένες έννοιες σύνθετες και πολύπλοκες.*

*Τέλος, χρειάζεται μια νέα θεώρηση του εσωτερικού και του εξωτερικού μας κόσμου, ή «οίκου» στο πλαίσιο ενός κριτικού, αναπτυξιακού μοντέλου σύμφωνα με το οποίο οι έννοιες του «εσωτερικού» και του «εξωτερικού» δεν θεωρούνται ως αμοιβαία αποκλειόμενες, αλλά αλληλεπιδρώσες και διαλεκτικά συσχετιζόμενες με όρια ευέλικτα που μπορεί να γίνουν αμυδρά,*

*Έτσι, που το εγώ να επικοινωνεί και να εισχωρεί στο εσύ.*

*Έτσι, που το εσύ να ανταποκρίνεται στο εγώ.*

*Έτσι, που το εγώ να ταυτίζεται με το εμείς, διατηρώντας όμως το εγώ του.*

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

*Έτσι, που οι μεταβάσεις να μετατρέπονται σε συμβάσεις και, τελικά, σε ώριμες και υγιείς συμβιώσεις.*

*Σενάριο της σφαίρας του φανταστικού; Ουτοπία; Ή μήπως;*

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Adorno, T.**, "Sociology and Psychology". *New Left Review*. Nov./Dec. 47, 1967.
- Cytrynbaum, S. et al**, "Midlife Development: A Personality and Social Systems Perspective". In L. Poon (Eds.) *Aging In The 80s: Psychological Issues*. Washington, DC: American Psychological Association, 1980.
- Cytrynbaum, S. and Crites, J. O.**, "The Utility of Adult Development Theory in Understanding Career Adjustment Process". In M. B. Arthur, D.T. Hall and B. S. Laurence (eds), *Handbook of Career Theory*, Cambridge: Cambridge University Press 1989.
- Erikson. E.**, *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton 1968.
- Foucault. M.**, "The Subject and Power" In H. Dreyfus, And P. Rabinow (eds), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. London: Harvester 1982.
- Ferguson, M.**, *The Aquarium Conspiracy: Personal and Social Transformation In The 1980's*. London: Palladin, Crafton Books 1982.
- Fiske, J.**, *Introduction to Communication Studies*, London: Methuen 1982.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. and Herma, J.** "L' Occupational Choice: An Approach To A General Theory". *New York: Columbia University Press 1951*.
- Gleeson, R.M** *Transformations: Growth and Change in Adult Life*. New York: Simon & Schuster.1978
- Haas, E.**, *the Uniting of Europe*. Oxford: Oxford University Press 1958.
- Hall, S.**, "Encoding and Decoding in a Television Message". In S. Hall., D. Hobson, A. Lowe and P. Willis (eds.), *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson 1973.
- Habernas, J.**, *Knowledge and Human Interests* (trans. by J. J. Shapiro). London: Heinemann, 1972.
- Habernas, J.**, *The Theory of Communicative Action*, Vol. 1, (Trans. By J. McCarthy). Boston: Beacon Press, 1984.
- Heidegger, M.**, *Being and Time*, Oxford: Blackwell, 1962
- Hopson, B. & Adams**, *Lifeskills Teaching*, London: Lifeskills Associates, 1977.
- Kermis, S, Cole, P. and Suggest, D.**, *Orientation to Curriculum and Transition: Towards the Sociality-Critical School*. Melbourne: Victorian of Secondary Education, 1983.
- Kohlberg, L.**, "Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach". In T. Lickona (ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Κοσμιδου, Χ.** ,«Αυτογνωσία Και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός». *Νέα Παιδεία*, τ. 36, σσ. 64-71, 1985.
- Κοσμιδου, Χ.** , «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο Ο Εκπαιδευτικός». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*. Τ. 7, 8, 1989.
- Kosmidou-Hardy**, "Careers Education and Guidance in Greece: A Critical Approach" *International Review of Education*, V. 36, No 3, Pp. 345-359, 1990
- Kosmidou-Hardy, C.**, "L' Orientation Scolaire Et Professionnelle En Grece". *L' Orientation Scolaire Et Professionnelle*, V. 20, No.4., pp. 377-393, 1991a.
- Kosmidou, C.**, "Successful Careers Teachers in Greece: Collaborative Inquiry for a Critical Approach to Careers Education and Guidance". Southampton University: Ph. D. Thesis, 1991b.

- Κοσμιδου-Hardy, X.**, "Θέματα Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Αυτογνωσία, Αυτοαντίληψη, Λήψη Απόφασης". *Σημειώσεις από τις Παραδόσεις στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών*, 1991.
- Κοσμικού-Hardy, X.**, Και Ζώτος, Β.Μ. "Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς Ένα Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο; *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*. τ. 3, αρ. 2,3. 1992.
- Kosmidou, C. And Usher, R.M.** "Experiential Learning and the Autonomous Subject: A Critical Approach", In D. Wildermeersch & T. Jansen (eds), *Adult Education, Experiential Learning and Social Change: The Postmodern Challenge*. The Hague: VUGA, 1992.
- Κοσμιδου-Hardy, X.**, Παρέμβαση στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ στο Ζάππειο Μέγαρο στις 23 και 24 Μαΐου με Θέμα: "*Ευρωπαϊκή Ενοποίηση & Ελληνική Εκπαίδευση*". Δημοσιεύεται στην Ομότιπλη Έκδοση των Πρακτικών της ΟΛΜΕ. Αθήνα, 1992, 1993.
- Κοσμιδου-Hardy, X.**, "Οι Στόχοι Της Αυτογνωσίας Και της Πληροφόρησης Ως Βάση Για Ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο Στο ΣΕΠ Και Τη Συμβουλευτική Στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο". Εισήγηση Στο Διεθνές Συνέδριο ΕΛΕΣΥΠ-ΟΑΕΔ (13-15 Νοεμβρίου 1992 Με Θέμα: "Ευρώπη 2000: Τάσεις Και Προοπτικές Στη Συμβουλευτική Και Στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό" *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού (Πρακτικά Συνεδρίου)*, 1993α
- Κοσμιδου-Hardy, X.**, "Ο Εκπαιδευτικός Ως Σύμβουλος: Προς Μια Καινούργια Παιδαγωγική-Ανθρωποαγωγική Προσέγγιση Στο Σύγχρονο Πολιτισμικό Πλαίσιο". Εισήγηση Στην Ημερίδα Που Οργάνωσε Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Με Θέμα: "*Η Φυσιогνωμία Της Παιδαγωγικής Επιστήμης*" ,(6/3/1993), 1993β.
- Κοσμιδου-Hardy, X.**, "Η Αυτογνωσία Και Η Κριτική Κοινωνική Ενημέρωση Ως Προϋπόθεση Για Τη Μετάβαση από το Εθνικό Έγώ' στο Οικουμενικό Έμεις' ". Εισήγηση στην Ημερίδα που Διοργανώθηκε στο Ρέθυμνο της Κρήτης με Θέμα: "*Αξίες Των Πολιτών Και Ευρωπαϊκή Διάσταση*", 1994α.
- Κοσμιδου-Hardy, X.**, "Η Ζωή Είναι Γυναίκα;". Εισήγηση στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο της Κομοτηνής. (27-2-1995), 1995α.
- Κοσμιδου-Hardy, X.**, "Η Αποτυχία Συνεχίζεται; Κριτική Περιδιάβαση Στο Χώρο Της Σχολικής Συμβουλευτικής Και Του Προσανατολισμού" Στο Βιβλίο των Α. Καζαμία Και Μ. Κασσωτάκη (Επιμ.): "*ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Προοπτικές Ανασυγκρότησης Και Εκσυγχρονισμού*". Αθήνα: ΣΕΙΡΙΟΣ, 1995β.
- Κοσμιδου-Hardy, X.**, "Κριτική Ανάγνωση Των Σεξιστικών Επαγγελματικών Στερεοτύπων: Έμφαση Στο Ηλεκτρονικό Κείμενο" *Εισήγηση Στο Διεθνές Συνέδριο Που Διοργάνωσε Η Γενική Γραμματεία Ισότητας Στις 7,8,9/4/1994 Με Θέμα: "Εκπαίδευση Και Ισότητα Ευκαιριών."* Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας Της Κυβέρνησης, Γενική Γραμματεία Ισότητας, 1995γ.
- Kosmidou-Hardy Et Marmarinos, J.**, "La Peur De L' Evaluation: Evaluation De L' Enseignement Ou Du Sujet?" *Εισήγηση Στο Διεθνές Συνέδριο Στο Πανεπιστήμιο Της Louvain-La-Neuve που έγινε στις 13-15/9/1995 με Θέμα «L' Evaluation De Et Dans La Formation Des Enseignants*", 1995.
- Κοσμιδου-Hardy, X.**, «Αγωγή Στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Από Την Παθητική Πληροφόρηση Στην Κριτική Ανάγνωση Της Πληροφορίας» *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής Προσανατολισμού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 36-37, 1996.
- Κοσμιδου-Hardy, X.**, "Η Επικαιρότητα Των Σκοπών Του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού Στο Πλαίσιο Ενός Αναπτυξιακού Μοντέλου: Από Τη Στατική Διάγνωση, Στη Συνειδητοποίηση Και Την Ανάπτυξη". *Επένδυση Στον Άνθρωπο: Επαγγελματικός Προσανατολισμός Για Την Εκπαίδευση Και Την Εργασία*". *Επιμέλεια: Κοσμιδου-Hardy*. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ, 1996β.

- Lacan, J.**, *Ecris: A Selection (Trans. By A. Sheridan)*. London: Tavistock, 1977.
- Λακάν, Ζ.Μ.** *Απαντήσεις*. Αθήνα: Έρασμος, 1987.
- Leadbeater, C.**, "Power to The Person", In S. Hall and M. Jacques (Eds.), *New Times: The Challenging Face of Politics In The 1990's*. London: Lawrence and Wishart, 1989.
- Lyotard, J-F.**, "The Postmodern Condition" (Trans. by, G. Bennington & B. Massumi). Minneapolis: University Of Misessota Press, 1984.
- Masterman, L.**, *Teaching the Media*. London: Comedia, 1985.
- Moore, R.**, "Knowledge, Practice and the Construction of Skill". In D. Gleeson (Ed.), *Training and Its Alternatives*. Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- Parkin, F.**, *Class Inequality and Political Order*. London: Paladin, 1972.
- Parsons, F.**, *Choosing a Vocation*. Boston: Houghon Mifflin, 1909.
- Roe, A.**, *Psychology of Occupations*. New York: Wiley, 1956.
- Roe, A.**, "Early Determinants of Vocational Choice". *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 4, No 3, 1957.
- Roberts, K.**, *From School to Work. A Study of the Youth Employment Service*. Newton Abbot: David & Charles, 1971.
- Roberts, K.**, "The Social Conditions, Consequences and Limitations of Careers Guidance". *British Journal of Guidance and Counseling*, Vol.5, No.1, 1977.
- Sartre, J-P.**, *Existentialism and Humanism*. London: Methuen, 1948.
- Sarup, A.**, *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Post Modernism*. London: Harvester Wheatsheaf, 1988.
- Stenhouse, L.**, *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.
- Super, D.E.**, *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Roe, 1957.
- Super, D.E.**, "Approaches To Occupational Choice and Career Development". In A.G. Watts, D. E. Super and J. M. Kidd (eds), *Career Development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press, 1981.
- Toffler, A.**, *Previews and Premises*. London: Pan Books, 1991.
- O' Toole, J.**, "How To Forecast Your Own Working Future", *Futurist*, Feb., pp. 5-11, 1982.
- Vaillant, G.**, *Adaptation to Life*. Boston: Little, Brown, 1977.
- Weil, S. W. And McGill, I.** (eds), *Making Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1989.