

Τα Μετέωρα Βήματα του Προσανατολισμού στην εποχή της Αβεβαιότητας:

Συνέπειες για το ΕΠΑ.Λ¹

Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy

Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Πρόεδρος του Τομέα Σ.Ε.Π.²

1. Εισαγωγικά...

...Ήταν όλα κάποτε αλλιώς στο μακρινό παρελθόν! Ένα άλμα ... κάποιων αιώνων μόνο, και περάσαμε από την αρχαιότητα, όπου υπήρχε ο διαχωρισμός ανάμεσα στη δημιουργική εργασία και στη δουλεία, στο πλαίσιο της προτεσταντικής ηθικής: Beruf, ανέφερε ξαφνικά ο Λούθηρος αντλώντας από τη Βίβλο. Calling στα Αγγλικά: επάγγελμα, επ-αγγέλλω, επαγγέλλομαι, υπόσχομαι κάτι. Η εργασία δεν είναι δουλεία. Αντίθετα, είναι αρετή! Είναι προκοπή και υποχρέωση, θα υποστηρίξει ο Καλβίνος. Είναι ο εκλεκτός, ο επιλεγμένος από το Θεό ο εργαζόμενος. Γι' αυτό έχει υποχρέωση να συμβάλλει στο θαυμαστά δημιουργημένο κόσμο μας μέσα από την εργασία.

Κι έτσι εξελίσσονται περίπου τα πράγματα μέχρι που –με ένα άλλο άλμα- φτάνουμε σε άλλο σκηνικό: Σ' αυτό του σήμερα.

Η εργασία δεν φτάνει πια και δεν είναι για όλους. Η εργασία γίνεται, τελικά, *απασχόληση*. Το επάγγελμα ως στενή εξειδίκευση έχει κάνει φτερά, μαζί με τ' όνειρο για τη γη της εργασίας ή τη 'γη της επαγγελίας'.

Γεγονότα στη μια άκρη της γης επηρεάζουν το γίνεσθαι στην άλλη. Ορόσημο και ενδεικτικό παράδειγμα η 11^η του Σεπτεμβρη: κάποιου Σεπτεμβρη γνωστού σε όλους μας θαρρώ από το κοντινό μας παρελθόν³.

Τρόμος, πανικός, ανησυχία, αμηχανία για την επόμενη κίνηση του ισχυρού στην παγκόσμια σκακιέρα και αναμονή για τα δρώμενα που θα ακολουθήσουν: Αγωνία και Αβεβαιότητα.

Χαοτική αστάθεια, ανασφάλεια, μεταβάσεις και αντιφάσεις, ρευστότητα, αβεβαιότητα, συρρίκνωση του χωροχρόνου με την τεχνολογία και η αυτής θεά, η παγκοσμιοποίηση, πανταχού παρούσα...

Η συνέχεια του σκηνικού που ακολούθησε την 11^η του Σεπτεμβρη λίγο πολύ γνωστή και, στο πλαίσιο της προσπάθειας για οριοθέτηση του 'σκηνικού' που επηρεάζει σίγουρα την αγορά εργασίας, υπενθυμίζονται μερικά στοιχεία της όπως:

- Η παγκοσμιοποίηση και η αποπαραδοσιοποίηση⁴ της πολιτικής
- Οι διαφοροποιήσεις πολιτικών και οικονομικών επιλογών
- Η ρευστότητα και η αδυναμία προβλέψεων
- Η συρρίκνωση των επαγγελματιών χωρίς εκπαιδευτικά προσόντα, και
- Η ανάπτυξη θέσεων εργασίας που απαιτούν πιστοποιημένα εκπαιδευτικά προσόντα

Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν αίσθηση αβεβαιότητας η οποία μπορεί να είναι 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,

¹ Δημοσιεύεται σε έκδοση του Ευγενίδειου Ιδρύματος το 2010.

² Η Χρ. Κοσμίδου-Hardy είναι επίσης Πρόεδρος της Διακρατικής, Διεπιστημονικής Κοινότητας *ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ: Ο Κύκλος των Εφ-ερευνητικών Εκπαιδευτικών*.

³ Στο σημείο αυτό στη ζωντανή παρουσίαση, στο πλαίσιο και άλλων διαφανειών, προβλήθηκαν δύο αποσπάσματα με τη μορφή βίντεο από την πτώση των πύργων την 11^η του Σεπτεμβρη, καθώς και από γεγονότα στο Ιράκ μετά από τους εκεί βομβαρδισμούς.

⁴ Στο θέμα της αποπαραδοσιοποίησης αναφερόμαστε διεξοδικά στα: Κοσμίδου-Hardy 2001a, 2006.

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 και για την αναμονή ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής- μπορεί να είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία που εμπλέκει συχνά και μια σειρά ειδικών και υπηρεσιών που προτείνουν ή ‘συμβουλεύουν’ ένα ευρύ φάσμα επιλογών και δράσεων.

Η διαδικασία αυτή γίνεται πολύπλοκη, γιατί καταρχήν στηρίζεται σε εξωτερικά δεδομένα πολύπλοκα. Οι εξελίξεις στην αγορά εργασίας είναι ραγδαίες, το σκηνικό αλλάζει διαρκώς, οι πληροφορίες είναι πολλές και –φαινομενικά τουλάχιστον- συχνά αντικρουόμενες, ενώ το άτομο στερείται τις γνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για να βάζει τάξη στο πληροφοριακό χάος που αντιμετωπίζει.

Από την άλλη μεριά, τα εσωτερικά ‘δεδομένα’ του ατόμου δεν φαίνεται να είναι συντονισμένα με τα εξωτερικά. Έτσι, ενώ βασικός όρος για την επιτυχία των επαγγελματικών αποφάσεων είναι ο *συγχρονισμός* στη συνάντηση του ατόμου με το περιβάλλον, στην πράξη φαίνεται πως μάλλον υπάρχει αποσυντονισμός, *απο-ρύθμιση*. Επιπλέον στο πλαίσιο της εξωτερικής ρευστότητας και της ταχείας εξέλιξης των πραγμάτων που συνδυάζεται με τη συνήθη εσωτερική μας ακαμψία⁵ και τη βραδεία εξέλιξη, η λήψη αποφάσεων μάλλον δεν μπορεί να εγγυηθεί τις επιθυμητές συνέπειες. 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.

Δεδομένες λύσεις δεν φαίνεται να υπάρχουν και 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. Στην κοινωνία της πληροφορίας, οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται επίσης με τη συλλογή, την *κριτική ανάγνωση*, (Κοσμίδου-Hardy, 1996β, 2001α, β) και την επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν σε εξωτερικά ‘δεδομένα’, στην αξιολόγηση των πιθανών κινδύνων και στη διερεύνηση άλλων επιλογών.

2. Η μετάβαση ως ένας από τους βασικούς στόχους του Σ.Ε.Π.

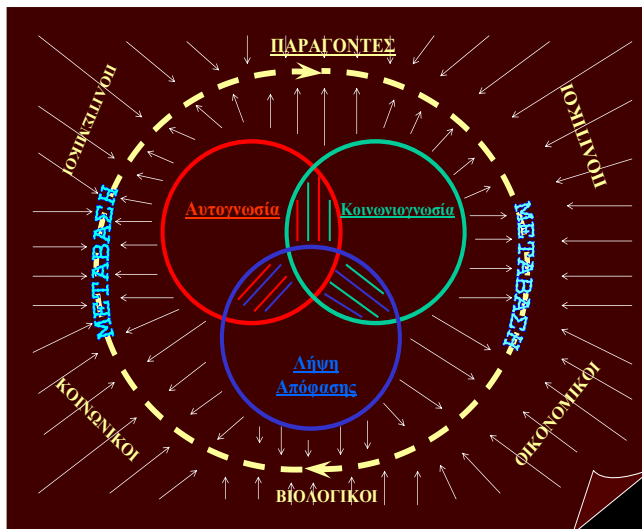
Με βάση το ‘σκηνικό’ στο οποίο περιληπτικά αναφερθήκαμε, φαίνεται ότι η Μετάβαση –που είναι και βασικός στόχος του Σ.Ε.Π.- αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην εποχή μας. Θεωρούμε, όμως, ότι πρέπει να είναι ο απώτερος στόχος μιας γενικότερης διαδικασίας αγωγής και όχι μόνον του Επαγγελματικού Προσανατολισμού που, σε σχέση με το όλο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βρίσκεται στο περιθώριο. Μια τέτοια αγωγή προϋποθέτει ότι ο άνθρωπος χρειάζεται στήριξη, ώστε να μπορεί να ετοιμάζεται έγκαιρα και αποτελεσματικά για την αντιμετώπιση των αλλαγών και των μεταβάσεων⁶.

Στην προσπάθειά του να μεταβεί από το δικό του μικρόκοσμο στο μακρόκοσμο, το άτομο επηρεάζεται από παράγοντες του γενικότερου κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου που το περιβάλλει (σχήμα 1) και του ειδικότερου πλαισίου της αγοράς εργασίας. Τους παράγοντες αυτούς δεν μπορεί να τους ελέγξει άμεσα. Για να μπορεί να

⁵ Οι λόγοι για τους οποίους οι ρυθμοί της προσωπικής μας ανάπτυξης και αλλαγής δεν είναι συνήθως γοργοί παρουσιάζονται στο Κοσμίδου-Hardy 2003.

⁶ Στα ζητήματα που σχετίζονται με το θέμα της μετάβασης αναφερόμαστε αναλυτικά και στα: Κοσμίδου-Hardy 1997α, 2001α, β, 2003, 2005β, γ.

ισορροπήσει ως ένα βαθμό τις πιέσεις τις οποίες υφίσταται, φαίνεται ότι χρειάζεται να αναπτύξει δυνάμεις που προέρχονται από το δικό του μικρόκοσμο. Τέτοιες δυνάμεις είναι η υψηλού βαθμού *κριτική αυτογνωσία*, καθώς και η κριτική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων ή η *κοινωνιογνωσία*, η ανάπτυξη των οποίων είναι απαραίτητη για τη λήψη αποφάσεων με τρόπο συνετό και στρατηγικό.



Σχήμα 1.

Η μετάβαση και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε καινούργιες και απρόσμενες καταστάσεις είναι διαδικασία πολύπλοκη και έχει άμεση σχέση με την αυτοεκτίμησή μας⁷. Όπως ήδη αναφέραμε, τα εσωτερικά ‘δεδομένα’ του ανθρώπου δεν αλλάζουν εύκολα και οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό είναι αρκετοί⁸. Στο πλαίσιο λοιπόν στο οποίο αναφερθήκαμε φαίνεται πως τα βήματα του Προσανατολισμού είναι ‘μετέωρα’.

Τα μετέωρα βήματα του Προσανατολισμού εντοπίζονται:

- Ανάμεσα στις προσδοκίες των ατόμων για σταθερότητα και στη ρευστότητα και αβεβαιότητα της εποχής μας.
- Ανάμεσα στην τάση θεώρησης του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ως ‘επαγγελματολογία’ και στην αναγκαιότητα για δια βίου ανάπτυξη, η οποία είναι απαραίτητη για το συγχρονισμό μας με το ρευστό και διαρκώς διαφοροποιούμενο εργασιακό περιβάλλον.
- Ανάμεσα σε μονομερείς, επιφανειακές όσο και απλοϊκές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο ζήτημα του Προσανατολισμού και της παιδείας γενικότερα και σε μια ολική όσο και κριτική προσέγγιση.

Θεωρούμε ότι για την αντιμετώπιση της σημερινής αβεβαιότητας και για τη διασφάλιση υγιών και δυναμικών μεταβάσεων και αποφάσεων απαιτείται η γνώση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου, ή η *Κριτική Αυτογνωσία* και *Κοινωνιογνωσία*.

Ο πρώτος άξονας/στόχος, η *Κριτική Αυτογνωσία*, δεν σημαίνει την απλή επισήμανση πλευρών ή πτυχών μας και την αποδοχή τους ως ‘φυσικών’ άκριτα και αδιαπραγμάτευτα. Μια διαδικασία απλής επισήμανσης και άκριτης αποδοχής πτυχών

⁷ Αναλυτικότερα στο Κοσμίδου-Hardy, 1996α.

⁸ Οι λόγοι αυτοί παρουσιάζονται αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy 2003.

μας, τις οποίες είναι δυνατόν να διαπιστώσουμε και μέσα από τη χρήση δοκιμασιών (τεστ) και ασκήσεων, νομιμοποιεί την ύπαρξη κοινωνικών ανισοτήτων που οδήγησαν, ενδεχομένως, στην ανάπτυξη αυτών και όχι και άλλων πτυχών, γιατί δεν προβληματοποιεί τους παράγοντες που οδήγησαν στην ανάπτυξη των συγκεκριμένων πτυχών. Επιπλέον, προωθεί την αναπαραγωγή τέτοιων ανισοτήτων, ενώ είναι αποκαλυπτική ενός μοντέλου στενού και συντηρητικού που έχουμε υιοθετήσει για τον άνθρωπο ως στατικής οντότητας που δεν αναπτύσσεται και μάλιστα *διαβίου*. Κριτική Αυτογνωσία δεν σημαίνει επίσης, την απλή ‘χαρτογράφηση’ των πτυχών του εαυτού μας μέσα από τη χρήση δοκιμασιών (τεστ) και άλλων εργαλείων, γιατί σίγουρα *ο χάρτης δεν ταυτίζεται με την περιοχή*. Σημαίνει μάλλον –μετά τη συνειδητοποίηση των πτυχών μας αυτών και την κριτική τους αποδόμηση και προβληματοποίηση- την προσπάθεια να *δεχθούμε από τις πτυχές μας ό,τι δεν μπορεί να αλλάξει, να επιδιώξουμε να αλλάξουμε ό,τι μπορεί να αλλάξει και να διακρίνουμε ανάμεσα σε αυτά τα δυο: τι μπορεί και τι δεν μπορεί να αλλάξει*. Σημαίνει, επιπρόσθετα ότι δεν θεωρούμε τον άνθρωπο οντότητα στατική, αλλά δυναμική και πολυσύνθετη που πρέπει και μπορεί να ακολουθήσει πορεία εξέλιξης και ανάπτυξης. Έμφαση, λοιπόν, πρέπει να δίνεται στην αναγκαιότητα για *ολική και διαβίου ανάπτυξη* του ατόμου, η οποία θα μπορεί να το βοηθήσει ουσιαστικά να αποδέχεται την αβεβαιότητα της σημερινής ρευστής και πολύπλοκης πραγματικότητας και να ετοιμάζεται κατάλληλα, ώστε να μπορεί και μόνο του να αναπτύσσει, τελικά, δεξιότητες σε μια διαδικασία *αυτομόρφωσης και διαβίου παιδείας*, για να αντιμετωπίζει επιτυχέστερα τα ποικίλα μεταβατικά στάδια της ζωής.

Ο δεύτερος άξονας / στόχος που είναι απαραίτητος για υγιείς και δυναμικές μεταβάσεις είναι η *Κριτική Κοινωνιογνωσία*. Στην κυρίαρχη διαγνωστική προσέγγιση στον Σ.Ε.Π., με την υλοποίηση του στόχου της Πληροφόρησης υπονοείται η στενή και παθητική πληροφόρηση του/της μαθητή/τριας με μια διαδικασία που στηρίζεται σε ένα μοντέλο επικοινωνίας γραμμικό και έχει συνήθως ως αποτέλεσμα, στην εποχή της πληροφορίας, το άτομο να μην είναι ουσιαστικά πληροφορημένο. Αντίθετα, για την επίτευξη της κριτικής Κοινωνιογνωσίας απαιτείται η εκ μέρους του ατόμου ενεργός αναζήτηση των πληροφοριών (αυτοπληροφόρηση), η κριτική τους ανάγνωση και η στρατηγική τους οργάνωση με στόχο ευέλικτες επιλογές και προσανατολισμούς.



Σχήμα 2.

Όπως φαίνεται και από το σχήμα 2, η σχέση των δύο στόχων, της *κριτικής αυτογνωσίας* και της *κριτικής κοινωνιογνωσίας*, είναι διαλεκτική. Όσο περισσότερο, δηλαδή, αναπτύσσεται το άτομο και η αυτοεκτίμησή του, αντιλαμβάνεται ότι είναι ικανό για δραστηριοποίησή του σε περισσότερους τομείς (εκπαιδευτικούς, επαγγελματικούς, κοινωνικούς) και γίνεται περισσότερο ανοικτό στις πληροφορίες του περιβάλλοντος. Από

την άλλη μεριά, όσο διερευνά το περιβάλλον του κριτικά και με ευρύτητα σκέψης τόσο περισσότερα ερεθίσματα παίρνει μέσα από τις πληροφορίες στις οποίες είναι ανοιχτό. Επομένως, έχει την ευκαιρία με τον τρόπο αυτό να διαπιστώσει την ύπαρξη τομέων και δραστηριοτήτων που αγνοούσε και, ενδεχομένως, διαπιστώνει ότι το ενδιαφέρουν. Εμπλουτίζονται έτσι τα ενδιαφέροντά του και μπορεί, με την κατάλληλη ενθάρρυνση και συμβουλευτική υποστήριξη, να αποφασίσει να ‘επενδύσει’ σε χρόνο, ενέργεια και, πιθανόν, χρήμα για να αναπτύξει τις ικανότητες και τα προσόντα του.

Τέλος, στο πλαίσιο ενός κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου, οι *αποφάσεις* εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού είναι ευέλικτες και πολύπλευρες με στόχο τον καλύτερο δυνατό συγχρονισμό του ατόμου με τις δυνατότητες που προσφέρονται στην αγορά εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται ένας ευέλικτος συνδυασμός στοιχείων και πτυχών του με εκείνα του περιβάλλοντος, με τη θετική συνεισφορά και της φαντασίας.

3. Η ιδεολογική ταυτότητα του Σ.Ε.Π.:

Από το μετέωρο προς ένα σταθερό βηματισμό

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός⁹ σχετίζεται με πολύπλοκα και, συχνά, αντικρουόμενα θέματα που αφορούν σε ατομικές και κοινωνικές ανάγκες και επιλογές. Η επιλογή ενός επαγγέλματος είναι ένα είδος συνδιαλλαγής μεταξύ ατόμου και κοινωνίας κατά την πορεία του χρόνου¹⁰. Βεβαίως, υπάρχουν αρκετές και διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με τη συνδιαλλαγή αυτή. Όσοι, λοιπόν, εμπλέκονται με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, χρειάζεται να γνωρίζουν τις βασικότερες, τουλάχιστον, θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής γιατί, με το δικό της τρόπο η καθεμιά θεωρία, επιχειρεί να αναλύσει, να περιγράψει και να εξηγήσει βασικούς παράγοντες που υπεισέρχονται στη διαδικασία επιλογής επαγγέλματος, καθώς και να συμβάλει με συγκεκριμένες προτάσεις για ανάλογες παρεμβάσεις.

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες οι οποίες δίνουν έμφαση σε διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής και, επομένως, προτείνουν συγκεκριμένα είδη παρέμβασης. Έτσι, οι ψυχαναλυτικές θεωρίες (π.χ. Roe, 1956) τονίζουν τη σπουδαιότητα του ρόλου των εμπειριών που είχε το άτομο κατά την παιδική ηλικία και υποστηρίζουν πως κάθε είδους σημαντική παρέμβαση πρέπει πρώτα να αναγνωρίσει τη σημασία αυτού του σταδίου της ζωής του ατόμου και να προτείνει σχετικές πρακτικές. Οι θεωρίες των ατομικών διαφορών (π.χ. Rodger, 1952) δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα αυτών των διαφορών για την επιλογή επαγγέλματος και υποστηρίζουν ότι επιδίωξη του ατόμου πρέπει να είναι το ταίριασμα των ατομικών του χαρακτηριστικών με αυτά του επαγγέλματος. Η επίδραση αυτών των θεωριών ήταν μεγάλη τόσο στην Αμερική όσο και στη Μ. Βρετανία¹¹.

Οι φαινομενολογικές θεωρίες υποστηρίζουν πως διαφορετικοί άνθρωποι επικεντρώνονται σε διαφορετικές πλευρές του εαυτού τους αλλά και σε διαφορετικές πληροφορίες οι οποίες τους παρέχονται¹². Μια προσέγγιση φαινομενολογική λοιπόν ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο *αντιλαμβάνεται* ο άνθρωπος την πραγματικότητα –και όχι για την πραγματικότητα γενικώς- και υποστηρίζει πως η

⁹ Αναλυτική συζήτηση για τα θέματα που ακολουθούν παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy 1991.

¹⁰ Αναλυτικότερα το θέμα παρουσιάζεται στο Κοσμίδου-Hardy 1991, 2005β, γ.

¹¹ Αναλυτικότερα βλ. και Watts *et al*, 1981.

¹² Αναλυτικότερα στα Κοσμίδου, 1985, Κοσμίδου-Hardy 1995.

λειτουργία της αντίληψης ακολουθεί μια επιλεκτική διαδικασία¹³. Η ίδια η αυτοαντίληψη του ατόμου λειτουργεί ως μια «επιλεκτική οθόνη η διαπερατότητα της οποίας καθορίζεται από την προσωπική ιστορία της ανάπτυξης του ατόμου όπως και από το σχετικό του περιβάλλον» (Burns, 1979, σ. 31). Σχετικά με το θέμα της εμπειρίας ειδικότερα, ο Rogers (1951) υποστηρίζει ότι: «Καθώς οι εμπειρίες λαμβάνουν χώρα στη ζωή ενός ατόμου, είναι δυνατόν ή να συμβολίζονται, να γίνονται αντιληπτές και να οργανώνονται σε κάποια σχέση με τον εαυτό, να παραγνωρίζονται επειδή δεν γίνεται αντιληπτή από το άτομο κάποια σχέση με τη δομή του εαυτού, να υπάρχει άρνηση για τη δημιουργία κάθε είδους συμβολισμού τους, ή και να τους αποδίδεται κάποιος διαστρεβλωμένος συμβολισμός επειδή η συγκεκριμένη εμπειρία δεν έχει καμιά σχέση με τη δομή του εαυτού (σ. 503)».

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με την πληροφορία. Το άτομο δηλαδή δεν είναι πάντα ανοιχτό στην πληροφορία, την οποία μπορεί είτε να αγνοεί και να μην επιθυμεί να την προσέξει και να την αναλύσει, είτε και να τη διαστρεβλώνει για αρκετούς λόγους ένας βασικός εκ των οποίων σχετίζεται με το γεγονός ότι ενδέχεται να αισθάνεται ανίκανο για τις επιλογές και τους προσανατολισμούς τους οποίους η πληροφορία υποδεικνύει λόγω, κυρίως, χαμηλής αυτοεκτίμησης. Το γεγονός αυτό έχει άμεση σχέση με δύο βασικούς στόχους του Επαγγελματικού Προσανατολισμού: την *Αυτογνωσία* και την *Πληροφόρηση*. Αναδεικνύει, δηλαδή, τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης θετικής αυτοαντίληψης και υψηλής αυτοεκτίμησης μια και η αυτοαντίληψη του ατόμου επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αυτό αντιλαμβάνεται τα πράγματα και τις καταστάσεις γενικότερα και, κατά συνέπεια, καθορίζει την ποιότητα και ποσότητα των εμπειριών και των πληροφοριών που θα γίνουν αντιληπτές από το άτομο αυτό. Οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά φαινομενολογικά πεδία και αυτή η διαφορά επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο θα αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική, την επαγγελματική και την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά και παίρνουν τις ανάλογες επαγγελματικές αποφάσεις. Επομένως, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, θα έπρεπε να έχει ως στόχο του την προσφορά της ανάλογης στήριξης στα άτομα να εξερευνήσουν την αυτοαντίληψή τους καθώς και τις αντιλήψεις που έχουν για τα επαγγέλματα έτσι ώστε να μπορούν να καταλήξουν σε μια πιο συνειδητή επιλογή επαγγέλματος, μέσα από την υιοθέτηση μιας στάσης πιο αντικειμενικής όσο και θετικής στάσης προς νέες πληροφορίες και εμπειρίες.

Οι αναπτυξιακές θεωρίες (Super, 1951, 1953, 1963), οι οποίες αναγνωρίζουν τη σημασία και τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, τονίζουν την αναγκαιότητα των παρεμβάσεων που θα διευκολύνουν την αναπτυξιακή διαδικασία των ατόμων κατά τα διάφορα στάδια της ζωής τους. Υποστηρίζουν πως ο επαγγελματικός προσανατολισμός θα έπρεπε να είναι μια συστηματική προσπάθεια κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων χρονικών περιόδων ανάπτυξης του ατόμου –από την παιδική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση και τη συνταξιοδότηση-, με στόχο την παροχή βοήθειας προς αυτό, έτσι ώστε να αναπτύξει το επίπεδο της γνώσης του εαυτού του, αλλά και τις δεξιότητες και τις στάσεις οι οποίες απαιτούνται για επαγγελματικές επιλογές που του ταιριάζουν, αφού, σύμφωνα με τον Donald Super, η επιλογή επαγγέλματος είναι *εφαρμογή της αυτοαντίληψης στην πράξη*.

Οι κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως αυτή του Roberts (1977), υποστηρίζουν ότι αυτό το οποίο συμβαίνει στο άτομο κατά την επιλογή ενός επαγγέλματος καθορίζεται σε

¹³ Βλ. για παράδειγμα Hopper & Whitehead 1979, Rock 1990.

μεγάλο βαθμό από τις εμπειρίες και τις επιδράσεις στις οποίες είχε εκτεθεί αυτό πριν από τη στιγμή επιλογής. Αυτό σημαίνει ότι τα ενδιαφέροντα, όπως και άλλες πτυχές του ατόμου, αναπτύσσονται σε σχέση με τα ερεθίσματα, τις πληροφορίες, τις εμπειρίες και τις ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης που είχε το κάθε άτομο από το περιβάλλον. Επομένως, οι θεωρίες αυτές ασχολούνται περισσότερο με την ανάλυση των δομών στο μακρο-επίπεδο της κοινωνίας και όχι με το μικρο-επίπεδο του προσώπου και της ατομικής συμπεριφοράς. Δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς περιορισμούς στο πλαίσιο των οποίων λειτουργεί ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αλλά και η Συμβουλευτική ως θεσμός. Οι περιορισμοί αυτοί ελαχιστοποιούν τις δυνατότητες του ατόμου για επιλογές και δράση και έτσι, σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, τελικά, το άτομο θα 'επιλέγει' ό,τι είναι διαθέσιμο και όχι ό,τι του ταιριάζει.

Ο Law (1976, 1981α, 1981β) επιχείρησε μια κατηγοριοποίηση των επαγγελματικών θεωριών σε ψυχολογικές (π.χ. Roe, 1956, 1957) και σε κοινωνιολογικές (π.χ. Roberts, 1977), ανάλογα με τα στοιχεία στα οποία αυτές επικεντρώνονται, ενώ υποστηρίζει πως θεωρίες όπως αυτή των Blau *et al* (1956) εκτείνονται και προς τις δύο πλευρές αυτού του συνεχούς. Ο Law υποστηρίζει επίσης πως οι θεωρίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε όσες τονίζουν τη «σπουδαιότητα της κατανόησης των διαφορών ανάμεσα σε ποικίλες φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και σε εκείνες που δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα του να κατανοήσει κανείς τις διαφορές ανάμεσα στα άτομα ή ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε φάσης της ανάπτυξής τους» (σ.301). Οι Ginzberg *et al* (1951) και ο Donald Super (1957) είναι παράδειγμα του πρώτου είδους θεωριών, ενώ ο Holland (1959, 1973) και ο Willis (1977) είναι παραδείγματα του δεύτερου είδους (βλ. σχετικό πίνακα που ακολουθεί).

ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

<i>Κατηγοριοποιήσεις θεωριών με βάση δύο ομάδες κριτηρίων</i>	<i>Αναπτυξιακές θεωρίες</i>	<i>Θεωρίες Ατομικών Διαφορών</i>
Ψυχολογικές Θεωρίες	Super (1957)	Roe (1956) Holland (1973)
	Ginzberg <i>et al</i> (1951)	Blau <i>et al</i> (1956)
Κοινωνιολογικές Θεωρίες		Roberts (1977) Willis (1977)

Πίνακας 1. Δισδιάστατη οπτική των θεωριών με βάση δύο ομάδες κριτηρίων (προσαρμογή από το Law, 1981α. Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 1991, σ. 4)

Οι θεωρίες βεβαίως δεν λειτουργούν σε κοινωνικό κενό και, επομένως, οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιλογής δεν αποτελούν εξαίρεση ως προς αυτό το ζήτημα. Έτσι, πίσω από τις θεωρητικές προσεγγίσεις που σκιαγραφήθηκαν πιο πάνω υπάρχουν παραδοχές σχετικά με τη δόμηση του ατόμου και της κοινωνίας καθώς και με τη σχέση που αναγνωρίζεται ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες. Οι συνήθεις προσεγγίσεις στο δίπολο *άτομο-κοινωνία* τείνουν είτε να δίνουν έμφαση στον ένα πόλο, δηλαδή στο άτομο, το οποίο θεωρούν αυτόνομο και ανεπηρέαστο από εξωτερικούς παράγοντες είτε να επικεντρώνονται σε κοινωνικές δυνάμεις που ασκούν πιέσεις πάνω του και το ίδιο δεν είναι σε θέση να ελέγξει. Τα όρια και οι σχέσεις που αναγνωρίζονται ανάμεσα σε κοινωνικές διαδικασίες και σε ατομικές εμπειρίες καθορίζουν και το περιεχόμενο σχετικών ιδεολογιών. Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, λοιπόν, -όπως και η Συμβουλευτική- κατά βάθος σχετίζεται με συγκεκριμένες ιδεολογίες.

Κάθε θεωρία υπονοεί κάποια διαφορετική παρέμβαση στην πράξη και κάθε παρέμβαση με τη σειρά της είτε ενισχύει είτε έρχεται σε αντίθεση με την κυρίαρχη ιδεολογία. Οι Watts και Heig (1976) αναφέρονται τουλάχιστον σε τέσσερις τρόπους με τους οποίους ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός σχετίζεται με ιδεολογίες¹⁴.

Πρώτον, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως μέρος ενός μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου με την έννοια ότι μπορεί να επιδιώξει την προσαρμογή των ατόμων στις ανάγκες της οικονομίας για συγκεκριμένο ανθρώπινο δυναμικό και έτσι να ενισχύσει το κατεστημένο. Ο Roberts (1977), για παράδειγμα, θεωρεί ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός έχει έναν τέτοιο ρόλο.

Δεύτερον, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως φορέας κοινωνικής αλλαγής. Σύμφωνα με μια τέτοια προσέγγιση τα προγράμματα προσανατολισμού χρειάζεται να ενθαρρύνουν τα άτομα να εξερευνήσουν και να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες δομές επαγγελματικών ευκαιριών¹⁵: για παράδειγμα, αναλύοντας τις πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες των επαγγελματικών αποφάσεων και επιλογών τις οποίες οι συνήθεις προσεγγίσεις στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό είτε αγνοούν, είτε παραγνωρίζουν, με συνέπεια την παρεμπόδιση κοινωνικών αλλαγών.

Τρίτον, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορεί να λειτουργήσει με στόχο την ανάπτυξη των φιλοδοξιών των ατόμων –και ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, όπως για παράδειγμα είναι οι γυναίκες, άτομα από εθνικές και άλλες μειονότητες, άτομα με αναπηρίες κτλ.- αλλά παραγνωρίζει το γεγονός ότι οι αυξημένες φιλοδοξίες είναι πιθανόν να μην πραγματοποιηθούν κι έτσι τα άτομα αυτά να απογοητευτούν καθώς έρχονται αντιμέτωπα με την κοινωνική πραγματικότητα.

Τέταρτον, η μη κατευθυντική προσέγγιση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στηρίζει άτομα να εξετάσουν τις υπάρχουσες ευκαιρίες σε σχέση με το δικό τους σύστημα αξιών και την πολιτισμική τους ταυτότητα. Έτσι επισύρει την προσοχή στο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις και οι επιλογές. Διαφορετικές ομάδες ανθρώπων είναι πιθανό να επιλέξουν διαφορετικά επαγγέλματα –κι

¹⁴ Βλ. επίσης και Watts *et al*, 1981.

¹⁵ Ο Dewey (1977), για παράδειγμα, υποστηρίζει:

«Το είδος της παιδείας που μ' ενδιαφέρει δεν είναι κάποιο το οποίο θα προσαρμόσει τους εργάτες στο υπάρχον βιομηχανικό καθεστώς... Μου φαίνεται πως το καθήκον όλων εκείνων που δεν χάνουν απλώς το χρόνο τους στην παιδεία είναι να αντισταθούν σε κάθε κίνηση προς αυτή την κατεύθυνση, και να πασχίσουν για ένα είδος επαγγελματικής διαπαιδαγώγησης η οποία πρώτα απ' όλα θα αλλάξει το υπάρχον βιομηχανικό σύστημα, και τελικά θα το μεταμορφώσει» (σ. 38).

έτσι διαφορετικό τρόπο ζωής- επειδή έχουν διαφορετικές αξίες κι επειδή παίρνουν αποφάσεις ή προβαίνουν σε επιλογές μέσα σε διαφορετικά πλαίσια.

Προφανώς, κάθε μονομερής υιοθέτηση κάποιας από τις παραπάνω προσεγγίσεις από όσους ασχολούνται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό θα μπορούσε να έχει ως συνέπεια τον εγκλωβισμό του ατόμου σε κάποιου είδους ιδεολογία, γιατί ακριβώς πίσω από κάθε προσέγγιση Επαγγελματικού Προσανατολισμού υπάρχουν υποθέσεις και παραδοχές για τη φύση του ατόμου καθώς και για την κοινωνία. Έτσι, σύμφωνα με μερικές από αυτές τις προσεγγίσεις που είναι απαισιόδοξες, το άτομο είναι ένα είδος ανεύθυνου θύματος το οποίο είναι αναπόφευκτα και ανεπιστρεπτί παγιδευμένο από τις κοινωνικές δομές γενικότερα και από την αγορά εργασίας ειδικότερα. Σύμφωνα με άλλες πιο αισιόδοξες παραδοχές, το άτομο θεωρείται ως περισσότερο υπεύθυνο, αλλά οι κοινωνικοί περιορισμοί εδώ τείνουν να υπεραπλουστεύονται. Συνολικά, όπως διαπιστώνουν οι Watts *et al* το 1981, απουσιάζει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε αυτές τις προσεγγίσεις. Όπως αναφέρουν συγκεκριμένα: «Γενικώς, ούτε οι θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ούτε η εμπειρική έρευνα η σχετική με αυτή την ανάπτυξη δεν υποδεικνύουν ιδιαίτερους τρόπους δράσης. Δίνουν μια σειρά περιγραφών, εξηγήσεων και προβλέψεων τις οποίες οι άνθρωποι που εμπλέκονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό πρέπει να προσέξουν... Οι ερωτήσεις που θέτουν είναι πιο σημαντικές από τις απαντήσεις που δίνουν... θα υποστηρίζαμε ότι είναι ευθύνη του κάθε ενός που ασχολείται με την πρακτική [του προσανατολισμού] να διαμορφώνει κάθε δυνατή σχετική ερώτηση» (ό.π., σ. 391).

Θεωρούμε πάντως ότι το *Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού* που αναπτύξαμε μετά από πολυετή έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και στην πράξη και ολοκληρώσαμε το 1991¹⁶, ακολουθώντας μια ολική, συνθετική όσο και κριτική οπτική, λαμβάνει υπόψη όλες τις παραμέτρους και τις πτυχές που αναφέρθηκαν στη συζήτηση που προηγήθηκε. Επιπλέον, προσεγγίζει τους στόχους του Επαγγελματικού Προσανατολισμού συγκριτικά με την κυρίαρχη διαγνωστική προσέγγιση, την οποία στο πλαίσιο της εργασίας μας και 'μοντελοποιήσαμε' για την καλύτερη κατανόηση της προσέγγισης αυτής από τα στελέχη της πράξης. Τέλος, αναδεικνύει τη φιλοσοφία και τις παραδοχές στο οικοδόμημα των οποίων στηρίζονται και τα δύο μοντέλα και συγκρίνει τη μεθοδολογία που αυτά προτείνουν όπως και τις συνέπειές της στην πράξη.

Το Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο, προβληματιζώντας την υπάρχουσα κατάσταση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και επιχειρώντας όχι μόνον να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα αλλά και συγκεκριμένες προτάσεις για την εφαρμογή στην πράξη, έχει τα ακόλουθα προτερήματα:

- Στηρίζεται σε πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο αντλώντας θέσεις, προβληματισμούς, παραδοχές και προτάσεις από ένα διεπιστημονικό χώρο και συνθέτοντας τόσο δημιουργικά όσο και κριτικά οπτικές από το χώρο της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, αλλά και από το χώρο της επικοινωνίας και της Αγωγής στα Μ.Μ.Ε., των πολιτισμικών μελετών, της έρευνας καθώς και της φιλοσοφίας, των ανθρωπιστικών αλλά και των φυσικών επιστημών¹⁷.

¹⁶ Βλ. σχετικά, Kosmidou 1990, 1991, Κοσμίδου-Hardy 1996α, 2005β, γ.

¹⁷ Αναλυτικά αναφερόμαστε στο θέμα αυτό στο Kosmidou 1991, Kosmidou-Hardy 1990, 1991.

- Λαμβάνει υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να πάρει αποφάσεις (εκπαιδευτικές, επαγγελματικές) το άτομο και μέσα στο οποίο εντάσσεται ως θεσμός ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός.
- Αναλύει κριτικά την πολυπλοκότητα και 'πολυπολιτισμικότητα' του προσώπου (Κοσμίδου-Hardy, 2005δ), αναγνωρίζει τους περιορισμούς που τίθενται για τις επιλογές του, αναγνωρίζει επίσης το δυναμικό που διαθέτει, για να μπορεί να αναπτύσσεται δια βίου και να υπερβαίνει αρκετούς περιορισμούς που τίθενται σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο και προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία στήριξης του ατόμου μέσα από σύγχρονες υπηρεσίες και διαδικασίες Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής.
- Συνδέει διαλεκτικά το στόχο της Αυτογνωσίας που αναλύεται ως *Κριτική Αυτογνωσία*, με το στόχο της Πληροφόρησης, που αναλύεται ως *Κριτική Κοινωνιογνωσία* και προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία εφαρμογής των στόχων αυτών στην πράξη.
- Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες αυτοπληροφόρησης, κριτικής ανάγνωσης των πληροφοριών και των κειμένων γενικότερα, αναγνωρίζοντας το άτομο (μαθητή, εκπαιδευτικό, σύμβουλο) ως ερευνητή με βάση τις αρχές, τη φιλοσοφία και μεθοδολογία της *Ενεργού Έρευνας*¹⁸.
- Έχει εφαρμοστεί στην πράξη μέσα από έρευνα πεδίου σε ποικίλα πλαίσια (στο χώρο της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως, αλλά και της Συμβουλευτικής γενικότερα όπως και της εργασίας) και, επομένως, η θεωρητική του πρόταση είναι θεμελιωμένη.
- Έχει εκπονηθεί λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της σύγχρονης συγκυρίας και των χαρακτηριστικών που τη διακρίνουν.

Αντίστοιχη κριτική και ολική προσέγγιση έχει και το Αναπτυξιακό Μοντέλο Συμβουλευτικής¹⁹ που εισηγούμαστε. Τονίζουμε το γεγονός ότι ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο μιας κριτικής και ολικής προσέγγισης στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, στη Συμβουλευτική, στην παιδεία και στην εργασία είναι η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση της άποψης που έχει κανείς για το άτομο. Στη σχετική βιβλιογραφία φαίνεται πως υπάρχει μια βασική διάσταση απόψεων ως προς την αντιμετώπιση του ατόμου. Υπάρχουν ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που υπερτονίζουν την αυτονομία, την ελευθερία και την υπευθυνότητά του, αγνοώντας τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες ζει και αναπτύσσεται το άτομο και οι οποίες είναι δυνατόν να ασκούν μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στη λήψη των αποφάσεών του. Άλλες προσεγγίσεις πάλι υπερτονίζουν την επιρροή δυνάμεων από το κοινωνικοϊστορικό, πολιτισμικό και χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και κινείται το άτομο με αποτέλεσμα τον αφανισμό του ατόμου από το προσκήνιο της ίδιας του της ζωής και εμπειρίας.

Η προσωπική μας θέση είναι ότι η σχέση ατόμου-κοινωνίας δεν είναι διαζευκτική, αλλά συμπληρωματική. Στο Κριτικό, Αναπτυξιακό Μοντέλο που έχουμε εκπονήσει αυτή η διαλεκτική σχέση αναγνωρίζεται και προωθείται. Για μας, λοιπόν, τα άτομα δεν είναι

¹⁸ Αναλυτικά το θέμα της Ενεργού Έρευνας παρουσιάσαμε στη χώρα μας στο Κοσμίδου, 1989α, αποδίδοντας προσεκτικά τον όρο *action research* και αποφεύγοντας τον όρο *έρευνα δράσης* που είναι ατυχής και οπωσδήποτε δεν αποδίδει τη φιλοσοφική όσο και ιδεολογική προσέγγιση αυτής της μορφής την έρευνα.

¹⁹ Για το μοντέλο αυτό αναλυτικά βλ. και Κοσμίδου-Hardy, 2005δ, β.

τα άβουλα όντα που καθορίζονται αμετάκλητα από κοινωνικούς όρους. Είναι, αντίθετα, δυναμικά υποκείμενα «.. ενταγμένα πάντοτε σε σχέση με λόγους (*discourses*) και πρακτικές και δημιουργημένα υπό την επίδρασή τους– (πράγμα που είναι) η προϋπόθεση του να είσαι Υποκείμενο» (*Herniques et al, 1984, σ.3*). Η άποψη αυτή αναγνωρίζει τους περιορισμούς²⁰ που τίθενται στο άτομο για ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση τόσο από το περιβάλλον του, όσο και από τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο αντιλαμβάνεται και δομεί τον εαυτό του και τον κόσμο. Ωστόσο αναγνωρίζει και κάποιες δυνατότητες στο άτομο για υπεύθυνη πράξη με φρόνηση και για εξέλιξη με προϋπόθεση την παροχή προς αυτό της κατάλληλης στήριξης.

Θεωρούμε, άλλωστε, ότι όποιος αναπτύσσει ένα ουσιαστικό ενδιαφέρον για την ίδια τη δημοκρατία δεν νομιμοποιείται να παραγνωρίζει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία. Η κοινωνία αποτελείται από άτομα. Επομένως, δεν μπορεί να αλλάξει με την παρέμβαση κάποιου «από μηχανής θεού», αλλά από τα άτομα. Οι κοινωνικές δομές που χρειάζεται να αλλάξουν μπορούν να αλλάξουν μέσω υπεύθυνων παρεμβάσεων των ατόμων και όχι από μόνες τους. Αυτό που χρειαζόμαστε για ένα καλύτερο μέλλον είναι άτομα συνειδητοποιημένα, που χαρακτηρίζονται από αυτογνωσία²¹, αυτοπεποίθηση και κοινωνιογνωσία.

4. Η πολιτική διάσταση του Σ.Ε.Π.

Από τη συζήτηση που προηγήθηκε έγινε σαφές ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, με τους συγκεκριμένους στόχους του και τις θεωρητικές προσεγγίσεις έχει πολιτική διάσταση, όπως πολιτική διάσταση έχει και η Συμβουλευτική.

Από τη στιγμή δηλαδή που, μέσω του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής, οι σύμβουλοι παρεμβαίνουν στη ζωή των υποκειμένων είτε για να υποδείξουν τρόπους αντιμετώπισης προσωπικών ή και κοινωνικών προβλημάτων είτε για να διαμορφώσουν ταυτότητες σύμφωνα με τα δικά τους πρότυπα για το τι σημαίνει υγιές, ηθικό, σωστό, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε ότι έχουν πολιτικές προεκτάσεις. Οι σύμβουλοι, ανάλογα με τα μοντέλα που υιοθετούν, παίζουν, τελικά, ενεργό ρόλο είτε για τη διατήρηση και αναπαραγωγή του *status quo* και των υπαρχόντων κοινωνικών όρων είτε για την κριτική προσέγγισή τους με στόχο την κοινωνική αλλαγή και τη δημιουργία ενός υγιέστερου κόσμου με την υπεύθυνη συμβολή των *δρώντων υποκειμένων* και με βάση διαχρονικές αξίες όπως είναι η ισότητα, η ισονομία, η δικαιοσύνη, η δημοκρατία. Οι θεσμοί του Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής έχουν ακόμη πολιτικές συνέπειες και εξαιτίας του γεγονότος ότι οι αλλαγές οι οποίες επιδιώκεται να επισυμβούν στους συμβουλευόμενους έχουν συνέπειες στη ζωή άλλων ανθρώπων γύρω τους στο πλαίσιο της οικογένειας, της εργασίας και της ευρύτερης κοινωνίας. Θεωρούμε επίσης ότι κάθε υπεύθυνο άτομο που ασχολείται σε βάθος με τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική θα έχει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, ενημερωθεί ότι, ιδιαίτερα από τη

²⁰Τέτοιοι περιορισμοί είναι δυνατόν να προκληθούν από παράγοντες εξωτερικούς –ιστορικούς, κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς- όπως επίσης και εσωτερικούς- π.χ. ανεκπλήρωτες επιθυμίες και ανάγκες, καταπιεσμένα συναισθήματα, κλπ.

²¹ Η Αυτογνωσία είναι βέβαια ένας από τους στόχους του Σ.Ε.Π. Δυστυχώς όμως, υπάρχει μια επιφανειακή προσέγγιση του στόχου αυτού. Φυσικά, μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι τυχαία αν λάβει κανείς υπόψη του το γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και το ειδικότερο πλαίσιο του σχολείου μέσα στο οποίο καλείται να υλοποιήσει τους «φιλόδοξους» στόχους του ο Σ.Ε.Π. Αν υποθέσουμε ότι ο προσανατολισμός του Σ.Ε.Π. πρέπει να είναι ένας «κοινωνικά-κριτικός προσανατολισμός» (*Kemmis et al, 1983*), το πλαίσιο του σχολείου έχει δείχνει να έχει ένα «επαγγελματικό –νεοκλασικό προσανατολισμό» (όπ. παρ., βλ. και Κοσμίδη-Hardy και Ζώτος, 1992).

δεκαετία του '90, αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η πολιτική διάστασή τους. Επομένως, δεν νομιμοποιούμαστε να υποστηρίζουμε ότι ο Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική δεν σχετίζονται με ιδεολογίες ή ότι είναι κλάδοι ουδέτεροι και μη πολιτικοί.

Ασκείται επίσης κριτική, όπως αυτή του Masson (1990) ότι η Συμβουλευτική – και γενικότερα η θεραπεία- είναι ένα πλαίσιο όπου ο ο/η σύμβουλος ασκεί εξουσία στο/στη συμβουλευόμενο/η και μάλλον τον/την χρησιμοποιεί για διάφορους λόγους. Ο Smail (1993) από την άλλη υποστηρίζει κατηγορηματικά ότι χρειάζεται να απομυθοποιήσουμε τη Συμβουλευτική και να την αντικαταστήσουμε με τη δημιουργία γνήσιων πλαισίων μάθησης όπου τα άτομα μπορούν να έχουν τη στήριξη εκείνη που απαιτείται για να μπορέσουν να μάθουν και να αναπτυχθούν²². Τονίζει τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου το οποίο πρέπει να αλλάξει και υποστηρίζει ότι η έμφαση που πρέπει να δίνεται από τους/τις συμβούλους αφορά στην κοινωνία και στις κοινωνικές αλλαγές που απαιτούνται και όχι τόσο στο άτομο. Ο Samuels (1996), μάλιστα, ανάμεσα σε άλλους επιστήμονες, υποστηρίζει ότι οι σύμβουλοι χρειάζεται να προσέξουν ιδιαίτερα τους πολιτικούς με στόχο να τους μορφώσουν, να τους συμβουλέψουν ακόμη και να τους ασκήσουν έντονη κριτική, γιατί, όπως αναφέρει, οι περισσότεροι πολιτικοί είναι 'άσχετοι με τις ανάγκες των ανθρώπων'.

Επομένως, όποια θέση και να υποστηρίζουμε, όποιο μοντέλο Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής και να υιοθετούμε, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε τον παρεμβατικό χαρακτήρα τους και το βαθμό ευθύνης που μας αναλογεί για τη διαμόρφωση του υποκειμένου αλλά και του κοινωνικού ιστού. Η αναγνώριση αυτή απαιτεί να εντάξουμε στο έργο μας μια ερευνητική διάσταση. Μια διάθεση να διερευνήσουμε τον εαυτό μας με αναστοχαστικότητα, να εντοπίσουμε, να συνειδητοποιήσουμε και να προσεγγίσουμε κριτικά τις παραδοχές και τους θεωρητικούς μας προσανατολισμούς, όπως και την πράξη της Συμβουλευτικής στην οποία εμπλεκόμαστε με στόχο τη διαρκή προσωπική και επαγγελματική μας βελτίωση και ανάπτυξη και την κοινωνική πρόοδο γενικότερα. Χρειάζεται να αναγνωρίσουμε, με άλλα λόγια, την ιδέα του/της συμβούλου ως ερευνητή/τριας και παραγωγού γνώσης, με βάση τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της Ενεργού Έρευνας (Κοσμίδου 1989, Κοσμίδου 1991, Κοσμίδου-Hardy και Μαρμαρινός 1994), της οποίας βασικός στόχος είναι η διαρκής ανάπτυξη των εμπλεκόμενων μερών.

Θεωρείται ιδιαίτερος αναγκαία η παραγωγή γνώσης από συμβούλους που προσεγγίζουν κριτικά τον Προσανατολισμό και τη Συμβουλευτική ως θεωρία και ως πρακτική. Επί σειρά ετών η θεωρία και η πρακτική της Συμβουλευτικής έχει δεχθεί σε μεγάλο βαθμό επιδράσεις από την Αμερική με αποτέλεσμα να γίνεται συζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το ότι –για τουλάχιστον 50 χρόνια τώρα- η Συμβουλευτική ιδιαίτερα δείχνει να έχει 'Αμερικανοποιηθεί' ή να είναι το προϊόν που εξάγει η Αμερική (Moghaddam and Studer, 1997). Ως αποτέλεσμα αυτής της επίδρασης αναφέρεται η υπερβολική έμφαση στην αυτονομία και στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου με την παράλληλη αποσιώπηση της δύναμης των κοινωνικών δομών, αλλά και του στοιχείου της κοινωνικής ευθύνης. Επίσης υποβαθμίζεται ο ρόλος της πολιτισμικής ευαισθησίας με αποτέλεσμα οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και η έννοια της διαφορετικότητας συχνά να αγνοούνται.

Η έμφαση επομένως δεν πρέπει να δίνεται στην επιλογή επαγγέλματος με βάση, για παράδειγμα, το βαθμό στα σχολικά μαθήματα και στην επίλυση των προβλημάτων με

²² Αντίστοιχες θέσεις και εκφράζονται και στα Κοσμίδου-Hardy 2002α, β, γ, 2005α, β, γ.

μια κατευθυντική προσέγγιση εκ μέρους των συμβούλων. Πρέπει να δίνεται αντίθετα, στη στήριξη των ατόμων προκειμένου να μάθουν να αναπτύσσονται δια βίου έτσι, ώστε να μπορούν να είναι ευέλικτα, ανοιχτά στην πληροφορία και στη γνώση, να σχεδιάζουν τις αποφάσεις τους στρατηγικά και με ευρύτερη προοπτική και να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές και τις συνακόλουθες μεταβάσεις δυναμικά.

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω προβληματική το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και επιδιώκοντας να συμβάλει στον εκσυγχρονισμό των υπηρεσιών Προσανατολισμού – Συμβουλευτικής που προσφέρονται στους μαθητές και στις μαθήτριες από τις δομές Σ.Ε.Π. υλοποιεί το έργο με τίτλο Επένδυση στον Άνθρωπο: Ανάπτυξη Μεθοδολογίας και Εφαρμογής Σύγχρονων Εργαλείων ΣΕΠ και Υπηρεσιών Συμβουλευτικής.

Στόχος του έργου αυτού είναι η ανάπτυξη ψυχομετρικού υλικού που αποτελείται από Τεστ Ενδιαφερόντων, Αυτοαντίληψης, Αυτοεκτίμησης, Εργασιακών Αξιών, Ικανοτήτων και Λήψης Απόφασης. Όπως φαίνεται σαφώς μέσα από το Τεχνικό Δελτίο του Έργου τα εργαλεία που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του έργου θα είναι τα μέσα με τα οποία ο/η σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού θα είναι σε θέση να εκσυγχρονίσει τις υπηρεσίες που προσφέρει τόσο με τη χρησιμοποίηση της Νέας Τεχνολογίας όσο και με τη μεθοδική οργάνωση των υπηρεσιών του/της, αλλά και τη μείωση του χρόνου που θα απαιτείται στις συναντήσεις του/της με τους μαθητές, τις μαθήτριες και άλλους νέους ανθρώπους.

Ωστόσο, τα εργαλεία επαγγελματικού προσανατολισμού που αναπτύσσονται δεν χρησιμοποιούνται σε θεωρητικό κενό, όπως συμβαίνει συχνά στην εφαρμογή τέτοιων μεθόδων. Τα τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του έργου του Π.Ι. δεν χρησιμοποιούνται επίσης στη βάση μιας διαγνωστικής προσέγγισης που στόχο έχει την απλή διάγνωση και την άκριτη προτροπή των ‘συμβουλευόμενων’ σε επαγγέλματα που υποδεικνύει η διάγνωση. Αντίθετα, στηρίζονται και χρησιμοποιούνται με βάση ένα κριτικό αναπτυξιακό μοντέλο Επαγγελματικού Προσανατολισμού στόχος του οποίου είναι η προσωπική αλλά και η κοινωνική ανάπτυξη.

Για την περαιτέρω υποβοήθηση των συμβούλων στην οργάνωση συμβουλευτικής παρέμβασης σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο το Π.Ι. προβλέπει την υλοποίηση Πακέτου Συμβουλευτικής στο πλαίσιο του Υποέργου 2 το οποίο σχετίζεται και με την προμήθεια ετοιμοπαράδοτων και πλήρως αυτοματοποιημένων τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Το Πακέτο αυτό θα χρησιμοποιείται, βεβαίως, και για παρεμβάσεις Συμβουλευτικής μετά τη χορήγηση οποιουδήποτε εργαλείου χρησιμοποιήσει ο/η σύμβουλος.

5. Επαγγελματικό Λύκειο: χωρίς Επαγγελματικό Προσανατολισμό;

Ο Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός θεωρείται μάλλον ένας ‘παρεξηγημένος’ θεσμός στη χώρα μας λόγω της ‘αιρετικής’ πρότασής του τόσο ως προς τη σαφή στοχοθεσία του όσο και ως προς τη μεθοδολογία του, σε σχέση πάντα με άλλα σχολικά μαθήματα, όπως ‘αιρετικός’ μπορεί να θεωρηθεί ως θεσμός –όχι ‘μάθημα’- ως προς την ταυτότητα και το ρόλο του εκπαιδευτικού που προϋποθέτει για την επιτυχία του εφαρμογή²³. Το ζήτημα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού είναι καίριο στη σημερινή εποχή, ιδιαίτερα για ένα τύπο Λυκείου που βαφτίζεται ως ‘Επαγγελματικό’. Πώς δομούμε, όμως, τον όρο ‘επάγγελμα’ και, επομένως, ποιες συνέπειες μπορεί να έχει

²³ Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy, 1997α.

η δόμηση αυτού του όρου; Στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης, η αποδόμηση εννοιών και όρων είναι απαραίτητη γιατί πράγματι: «.. Κανενός όρου το νόημα δεν είναι αμετάβλητο .. (εκτός και αν έχει γίνει μη ορατό εξαιτίας κακής χρήσης). [Ο όρος] αναφέρεται μάλλον σε ένα σύνολο πρακτικών και πολιτισμικών διαπραγματεύσεων στο παρόν» (Patraka 1996, σ. 89).

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ο όρος 'επάγγελμα' μάλλον δεν είναι συμβατός με το όλο πλαίσιο των συζητήσεων και του προβληματισμού μας, γιατί αναφέρεται σε ένα και συγκεκριμένο τύπο εργασίας, και οι συζητήσεις στο πλαίσιο ειδικεύσεων του Επαγγελματικού Λυκείου αυτόν, ατυχώς, υπονοεί. Η περιγραφή ενός επαγγέλματος, άλλωστε, γίνεται κάτω από την επίδραση της κυρίαρχης ιδεολογίας που καθορίζει τι θα κάνει ένας εργαζόμενος στο συγκεκριμένο επάγγελμα, καθώς και της γνώσης αλλά και της ιδεολογίας των ανθρώπων που συντάσσουν μια επαγγελματική μονογραφία σχετικά με το τι θα κάνει ακριβώς ένας επαγγελματίας όπως ο μηχανικός, ο δάσκαλος, ο καλλιτέχνης, κ.ά.. Με τη δυσκολία προβλέψεων, ωστόσο, ποιος μπορεί να εγγυηθεί ότι στο μέλλον δεν είναι δυνατόν να συμβούν απρόβλεπτοι συνδυασμοί που σήμερα μας φαίνονται απίθανοι; Ένας μαθηματικός, για παράδειγμα, να εργαστεί ως μουσικός, ένας αρχιτέκτονας ως ερευνητής ορθοπεδικός, ένας μηχανικός ως διευθυντής προσωπικού, κτλ.; Αυτό ήδη συμβαίνει σήμερα, αφού ο καλός επαγγελματίας –εκτός από την υψηλή εξειδίκευση- χρειάζεται να χαρακτηρίζεται από διάθεση για διεπιστημονική προσέγγιση του κλάδου του, αλλά και από την τάση να αναπτύσσει και άλλες δεξιότητες, ικανότητες και ενδιαφέροντα με στόχο την ολική του ανάπτυξη και την επαγγελματική του εξέλιξη.

Η ρευστότητα της σημερινής κοινωνικοοικονομικής συγκυρίας, οι απρόβλεπτες αλλαγές, οι παράγοντες που σχετίζονται με το ρυθμό της οικονομικής ανάπτυξης σε περιοχές μιας χώρας ή, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, οι διαφορές στις οικονομικές και πολιτικές επιλογές διαδοχικών κυβερνήσεων, λαμβάνοντας βεβαίως υπόψη και το ζήτημα αποπαραδοσιοποίησης της πολιτικής, ο κορεσμός ή και η εξαφάνιση επαγγελμάτων που κάποτε φαινόταν να έχουν υψηλή ζήτηση και η εμφάνιση άλλων, είναι μόνον μερικά από τα φαινόμενα που χαρακτηρίζουν ήδη το σύγχρονο κόσμο και που καθιστούν τις προβλέψεις δύσκολες.

Επομένως, η άποψη ότι ο σχεδιασμός ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να γίνεται με βάση τις ανάγκες της οικονομίας και της συγκεκριμένης, υπάρχουσας δομής της αγοράς εργασίας –ακόμη και όταν τη γνωρίζουμε-, βασίζεται στην περιορισμένη και αναχρονιστική αντίληψη ότι η εκπαιδευτική, η επαγγελματική και η οικονομική δομή μιας κοινωνίας είναι άκαμπτες και, άρα, νομιμοποιείται κανείς να κάνει προβλέψεις. Όπως, όμως, έχει δείξει η πράξη (με βάση και σχετικές έρευνες²⁴) οι προβλέψεις δεν είναι καθόλου ασφαλείς²⁵, ενώ ο όρος 'μετάβαση' δεν σηματοδοτεί πλέον μια πολύ συγκεκριμένη και χρονικά καθορισμένη περίοδο της ζωής του νέου ανθρώπου που συμπίπτει απαραίτητα με την ολοκλήρωση κάποιων σπουδών και το πέρασμά του από το σχολείο στην εργασία²⁶. Η μετάβαση, αντίθετα, απειλεί μάλλον ή και 'υπόσχεται' (ό.π.) να εμφανίζεται σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής ζωής, αφού η σταθερότητα και/ή η μονιμότητα ενός είδους εκπαίδευσης και ενός και μόνον επαγγέλματος ανήκει ήδη στο παρελθόν. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε πλέον να αναφερόμαστε μόνο στη μετάβαση προς την 'ασφάλεια' της

²⁴ Βλ., για παράδειγμα, Ducray 1982, Ψαχαρόπουλος και Καζαμίας 1985, Κοσμίδου-Hardy 1993.

²⁵ Για παράδειγμα, σε ανάλυση προβλέψεων του ίδιου του ΟΟΣΑ (1965) και σε εποχή που οι αλλαγές δεν ήταν τόσο ραγδαίες σε σχέση με τις σημερινές, διαπιστώθηκαν λάθη της τάξης του 86% (ό.π.).

²⁶ Βλ. σχετικά και Κοσμίδου-Hardy 1993, 2000, 2004γ, Σκαύδη 1996.

αγοράς εργασίας, αλλά και προς την επώδυνη έως και τραυματική εμπειρία της σύντομης ή και μακροχρόνιας ανεργίας²⁷.

Συνεπώς, η λογική της επαγγελματικής εκπαίδευσης που περιορίζεται στο πλαίσιο της στενής εξειδίκευσης και του ενός και μόνον *προσανατολισμού* σε εξειδικευμένα επαγγελματικά μονοπάτια με βάση τις περιορισμένες πληροφορίες του παρόντος που υπαγορεύουν την απόκτηση γνώσης στατικής, η οποία εξειδικεύεται σε συγκεκριμένους τομείς εργασίας, χρειάζεται μάλλον να αλλάξει. Για την ανάπτυξη επαγγελματικής ευελιξίας και με στόχο τη δυναμική προσαρμογή σε νέα δεδομένα σ' ένα κόσμο που αλλάζει ριζικά και με συνεχείς ανατροπές των συνθηκών άσκησης εργασιακών ρόλων, η γνώση που αποκτούμε πρέπει να είναι μετατρέψιμη για να μπορεί να εφαρμοστεί με δημιουργικότητα σε ποικίλα πλαίσια, εργασιακά και κοινωνικά. Η ταχύτητα των κοινωνικοοικονομικών μεταβολών ανατρέπει προβλέψεις και ακυρώνει επαγγελματικά σχέδια, η αριθμητική συρρίκνωση των θέσεων εργασίας που δεν προϋποθέτουν εκπαιδευτικά προσόντα με την παράλληλη ανάπτυξη των εργασιακών θέσεων που απαιτούν πιστοποιημένα εκπαιδευτικά προσόντα είναι παράγοντες που συνηγορούν υπέρ της 'επένδυσης στη γνώση' και αυξάνουν την πίεση που υφίσταται το σχολείο να έχει έναν 'κοινωνικά κριτικό προσανατολισμό' (Κοσμίδου-Hardy, κ.ά., 1992) αφενός και, αφετέρου, να λαμβάνει υπόψη το σημερινό πλαίσιο και να μη λειτουργεί 'ερήμην' παραγόντων και κοινωνικών εταίρων που το επηρεάζουν και/ή το καθορίζουν.

Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός και η οργάνωση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού μέλλοντος του νέου ανθρώπου προϋποθέτει την αποφυγή της επιλογής ενός και μόνον επαγγέλματος και την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης σε ένα κόσμο όπου επιβραβεύεται η ευελιξία, η δια βίου μάθηση και ανάπτυξη και περιθωριοποιείται ο 'μονοδιάστατος άνθρωπος' και η δυσκαμψία.

Γίνεται σαφές από τη συζήτηση που προηγήθηκε ότι η πιστοποίηση σπουδών και μόνον, που είναι κατ' εξοχήν στόχος του παραδοσιακού σχολείου και, μάλιστα στο πλαίσιο μιας 'προκρούστειας' λογικής ενός αναχρονιστικού σχήματος που δεν χαρακτηρίζεται από ευελιξία, οπωσδήποτε δεν βοηθάει τους νέους και τις νέες. Αντίθετα, τους στερεί την ευκαιρία να αναπτυχθούν ευέλικτα για την προσωπική και την επαγγελματική τους ζωή και μάλλον τους 'ετοιμάζει' για διαστήματα ανεργίας και, ενδεχομένως, για περιθωριοποίηση.

Ένα σημαντικό, επίσης, θέμα που χρειάζεται να επισημανθεί σχετίζεται και με τον τρόπο που 'επιλέγουν' οι μαθητές το Επαγγελματικό Λύκειο και το επάγγελμα που στοχεύουν να ασκήσουν, ή μάλλον διοχετεύονται σε ειδικότητες και ειδικεύσεις με 'σταθερό' κριτήριο το 'τεστ' του βαθμού που έχουν σε διάφορα σχολικά μαθήματα ή ακόμη και το 'σκορ' που προκύπτει από τεστ επαγγελματικού προσανατολισμού. Η διοχέτευση των ατόμων σε επαγγελματικά μονοπάτια με βάση το βαθμό ή με την επίκληση του επιχειρήματος του ειδικού 'ενδιαφέροντός' τους όπως και των 'κλίσεων' και/ή των στάσεων και των 'ικανοτήτων' τους²⁸, μάλλον αγνοεί τη λειτουργία παραγόντων –οικογενειακών, κοινωνικών, πολιτισμικών- οι οποίοι επιδρούν καταλυτικά στην ανάπτυξή τους. Έχει υποστηριχτεί, μάλιστα, το επιχείρημα²⁹ ότι, με τη συνδρομή όλου του εκπαιδευτικού συστήματος, τα άτομα ετοιμάζονται για διαφορετικούς κοινωνικούς και επαγγελματικούς προορισμούς ανάλογα με το 'σταθμό' από τον οποίο επιβιβάστηκαν και τις 'αποσκευές' που μεταφέρουν.

²⁷ Στο θέμα της ανεργίας και παιδείας αναφερόμαστε στο Κοσμίδου-Hardy, 1997δ.

²⁸ Μια κριτική ανάλυση του θέματος αυτού παρουσιάζουμε στο Κοσμίδου-Hardy, 1994, 2004α, β, γ.

²⁹ Sofer, 1974.

Αν, ωστόσο, παραγνωρίζοντας –ή και αποσιωπώντας εμπρόθετα- τη σημασία παραγόντων όπως αυτοί στους οποίους αναφερθήκαμε πιο πάνω, υποστηρίζουμε το επιχείρημα ότι, εξαιτίας και του προβλήματος της ανεργίας για παράδειγμα, είναι ίσως αναπόφευκτο να ‘επιλέγεται’ μάλλον το άτομο από τις υπάρχουσες δυνατότητες της αγοράς εργασίας –όπως τις ‘βλέπουμε’ ή τις δομούμε τουλάχιστον-, τότε χρειάζεται να αναλογιστούμε αν αυτή η ‘επιλογή’ θα ίσχυε για όλους ανεξαιρέτως. Εδώ και αρκετές δεκαετίες ο Turner (1960), αναλύοντας το θέμα της ‘ανταγωνιστικής κινητικότητας’ (contest mobility) σε σχολεία των Η.Π.Α., την παρομοίασε με ένα αγώνα δρόμου (race), στον οποίο όλοι συναγωνίζονται –και αντι-αγωνίζονται- με ίσους όρους για ένα αριθμό βραβείων που είναι περιορισμένος. Οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης, όμως, στο χώρο των σχολείων, μέσα από τις οποίες ετοιμάζονται οι μαθητές για διαφορετικούς επαγγελματικούς προορισμούς, συνεχίζουν να λειτουργούν (Ashton and Field, 1976), παρά τις θεωρητικές δηλώσεις για σκοπούς και στόχους του σχολείου που σχετίζονται και με την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτές οι διαδικασίες αποκρύπτονται από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ενώ το σύστημα των εξετάσεων επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στον ‘αγώνα δρόμου’, φροντίζει, όμως, αναγκαστικά να αποτύχουν οι περισσότεροι.

Η προβληματική που παρουσιάστηκε παραπάνω θέτει ορισμένα ερωτήματα για όσους εκφράζουν άποψη για σοβαρά ζητήματα όπως είναι αυτό του Επαγγελματικού Λυκείου και του Σχολικού –ή Εκπαιδευτικού- Επαγγελματικού Προσανατολισμού και κανείς δεν νομιμοποιείται να τα αγνοεί, ιδιαίτερα όταν διαμορφώνει προτάσεις για τη λειτουργία τους, γιατί έτσι γίνεται μάλλον ‘διανομέας του μέλλοντος’ με τρόπο άνισο για τους μαθητές και τους πολίτες.

Η προβληματική, επίσης, αυτή μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι ο πλέον συμβατός όρος στην εποχή μας είναι ο όρος ‘σταδιοδρομία’. Η *σταδιοδρομία* ορίζεται ως «η εξελικτική διαδοχή των εργασιακών εμπειριών ενός ατόμου κατά την πορεία του χρόνου» (Arthur *et al*, 1989, σ. 9). Σημαντικό στοιχείο στον ορισμό αυτό είναι η έννοια του χρόνου κατά τη διάρκεια του οποίου η σταδιοδρομία δημιουργεί στο άτομο μια ‘μετακινούμενη οπτική’ (Hughes, 1958) στη συνδιαλλαγή που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο ίδιο και στην αγορά εργασίας. Έτσι, διάφορα είδη σταδιοδρομίας αντικατοπτρίζουν τις σχέσεις ανάμεσα στα άτομα και στους οργανισμούς παροχής εργασίας, καθώς και στις διακυμάνσεις των σχέσεων αυτών κατά την πάροδο του χρόνου. Σημαντικό στοιχείο είναι επίσης ο *συγχρονισμός* ανάμεσα στο άτομο και στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές ‘αποσκευές’ που διαθέτει και στη ζήτηση που θα υπάρχει στην αγορά εργασίας σε συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικοοικονομικές ‘στιγμές’. Για τη διασφάλιση του καλύτερου δυνατού συγχρονισμού ανάμεσα στους δυο αυτούς παράγοντες, σίγουρα χρειάζεται η υιοθέτηση ενός *κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου* (Kosmidou 1991, Κοσμίδου-Hardy 1996α, 2001α) στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προσανατολισμό είτε αυτός εφαρμόζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης είτε στο πλαίσιο της παραγωγής και των θεσμικών οργάνων που λειτουργούν με βάση την αμεσότερη σχέση τους με την αγορά εργασίας. Για το συγχρονισμό, επίσης, αυτό χρειάζεται να αποφύγουμε την παγίδα ενός πολύ εξειδικευμένου και περιορισμένου εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού και να υιοθετήσουμε μια λογική ευέλικτων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσανατολισμών, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο άνθρωπος είναι πολυδιάστατος και, μέσα από μια πορεία δια βίου ανάπτυξης μπορεί να ασκήσει όχι μόνον ένα, αλλά σειρά ‘σταδίων’ εργασίας.

Θεωρούμε ότι, στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης, δεν είναι δυνατή η εξέταση του όρου ‘επάγγελμα’ χωρίς τη θεώρησή του στο πλαίσιο της ιδεολογίας και της κοινωνιολογίας της εργασίας³⁰. Η αναλυτική συζήτηση σχετικά με το θέμα δεν είναι δυνατή στο πλαίσιο της εισήγησης αυτής³¹. Επιγραμματικά και μόνον μπορούμε να αναφέρουμε ότι η μετάβαση από το διαχωρισμό της εργασίας³² κατά την αρχαιότητα σε δημιουργική εργασία και φυσικό κάματο, κατάλληλο μόνο για τους δούλους, στη σύγχρονη θέση του επαγγέλματος στην οικονομική και κοινωνική ζωή, κρύβει αιώνες ιδεολογικών, θρησκευτικών και ιστορικών συγκρούσεων και μετεξελίξεων. Σημαντικό σταθμό της πορείας αυτής αποτελεί η «Προτεσταντική ηθική της εργασίας» (Weber, 1984).

6. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Συμβουλευτική αποκτούν ιδιαίτερη σημασία στη σημερινή εποχή της αβεβαιότητας. Οι άνθρωποι, ωστόσο, δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται τη διαφοροποίηση του σημερινού πλαισίου και τη ρευστότητα που το χαρακτηρίζει. Σε μια εποχή αστάθειας, πασχίζουν απεγνωσμένα να βρουν κάτι σταθερό γύρω τους και επαναστατούν, όταν διαπιστώνουν ότι το περιβάλλον δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους. Ζητούν ακόμη σαφείς και πολύ συγκεκριμένες κατευθύνσεις και προσανατολισμούς. Η συνειδητοποίηση ότι οι προσδοκίες τους διαψεύδονται τους σοκάρει. Το ‘σοκ του μέλλοντος’, δείχνει να έχει αφιχθεί και οι άνθρωποι μάλλον βρίσκονται ήδη αντι-μέτωποι με το ‘σοκ του παρόντος’. Δείχνουν έτσι να είναι μάλλον *μετέωροι* ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν.

Υποστηρίξαμε στην εισήγηση αυτή ότι, για να μπορέσει ο άνθρωπος να αντιμετωπίζει αλλαγές και μεταβάσεις με τρόπο ώριμο και στρατηγικό, για να μην είναι *μετέωρος* ανάμεσα σε ξεπερασμένες και σε νέες καταστάσεις αλλά να μπορεί να πατάει σταθερότερα στα πόδια του, χρειάζεται να μάθει πώς να αναπτύσσει τις εσωτερικές του δυνάμεις. Με τις προσωπικές του δυνάμεις, θα είναι σε θέση, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, να ισορροπήσει τις δυνάμεις που υφίσταται από το μακροεπίπεδο του διευρυμένου και πολύπλοκου περιβάλλοντος κόσμου. Ουσιαστικοί παράγοντες που θα μπορέσουν να τον βοηθήσουν στην ανάπτυξη αυτών των εσωτερικών δυνάμεων είναι η υψηλού βαθμού και κριτική *αυτογνωσία* όπως και η *κοινωνιογνωσία*.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τον κεντρικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι θεσμοί του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής στη σημερινή εποχή όσο και την αναγκαιότητα υιοθέτησης κριτικών αναπτυξιακών μοντέλων στα οποία χρειάζεται να στηρίζονται αυτοί.

Σήμερα, ωστόσο, οι συγκεκριμένοι θεσμοί στη χώρα μας λειτουργούν στο περιθώριο της εκπαίδευσης αλλά και της απασχόλησης. Να σημαίνει, άραγε, αυτό ότι τα ίδια τα κέντρα αποφάσεων (εκπαιδευτικών, εργασιακών, οικονομικών) στη χώρα μας αδυνατούν να συντονιστούν με τη σημερινή συγκυρία; Να σημαίνει, μήπως, ότι δεν έχει γίνει κατανοητή σε βάθος η αναγκαιότητα για *επένδυση στη γνώση και στον άνθρωπο*; Να σημαίνει, τέλος, ότι δεν έχει συνειδητοποιηθεί η τεράστια αξία του υποσυστήματος, της ανθρώπινης μονάδας, για την επιβίωση όλου του κοινωνικού συστήματος;

³⁰ Βλ. σχετικά και Anthony, 1977.

³¹ Αναλυτικότερη συζήτηση παρουσιάζουμε στο Κοσμίδου-Hardy 2006.

³² Στο θέμα των λειτουργιών της εργασίας, καθώς και στο ζήτημα ‘ανεργίας και παιδείας’ αναφερόμαστε στο Κοσμίδου-Hardy 1997δ.

Όποιες και αν είναι οι απαντήσεις που μπορεί να δώσει ο αναγνώστης και η αναγνώστρια σε ερωτήματα όπως αυτά που διατυπώνονται πιο πάνω, αυτό που έχει πρώτιστη σημασία είναι καταρχάς η αποδοχή του γεγονότος ότι η σημερινή εποχή δεν εγγυάται ασφάλειες, μονιμότητα και στενούς προσανατολισμούς. Απαιτεί, αντίθετα, ευελιξία και ικανότητα για δυναμική προσαρμογή σε νέα 'δεδομένα' στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου σκηνικού όπου τίποτε δεν είναι δεδομένο! Αυτό που έχει, επίσης σημασία είναι η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η *δια βίου μάθηση και ανάπτυξη*, η ανάπτυξη της *κριτικής αυτογνωσίας και κοινωνιογνωσίας* των ατόμων δεν είναι πολυτέλεια αλλά *αναγκαιότητα* για επιβίωση και εξέλιξη.

Ως προς το θέμα της εισήγησής μας, λοιπόν, για να πάψουν τα βήματα του προσανατολισμού να είναι μετέωρα, θεωρούμε ότι χρειάζεται να στηρίξουμε τους νέους και τις νέες με σύγχρονες υπηρεσίες προσανατολισμού που:

- Στηρίζονται σε ένα σύγχρονο και ολοκληρωμένο Κριτικό Αναπτυξιακό Μοντέλο Σ.Ε.Π. σε πολλαπλά επίπεδα και αποφεύγουν έτσι να εγκλωβίζονται στους «υφάλους» μιας διαγνωστικής προσέγγισης ή και μιας παντελούς απουσίας θεωρητικής και μεθοδολογικής στήριξης απόψεων και/ή θέσεων όπως και προτάσεων που κατά καιρούς τολμά κανείς να διατυπώνει χωρίς συντεταγμένες με αποτέλεσμα να μένει «μετέωρος».
- Στοχεύουν στη στήριξη των νέων έτσι ώστε να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη, υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, γεγονός που θα τους δίνει αίσθηση εσωτερικής ασφάλειας. Η αίσθηση αυτή είναι απαραίτητη για να μπορούν να κινούνται με μεγαλύτερη ευελιξία στο πλαίσιο μιας πραγματικότητας όπου 'τα πάντα ρει', να είναι ανοιχτοί στο διαφορετικό, ικανοί να προσαρμόζονται κριτικά και δυναμικά στις αλλαγές και να μην περιορίζονται σε μια ταυτότητα του 'μονοδιάστατου' ανθρώπου, ικανοί επίσης να μεταφέρουν τη γνώση, τις ικανότητες και τις δεξιότητες που αναπτύσσουν σε ποικίλα πλαίσια μέσα από μια διάθεση να αναπτύσσονται και να μαθαίνουν δια βίου.
- Στηρίζουν τους νέους και τις νέες στην προσπάθειά τους για ανάπτυξη ικανοτήτων και για άσκηση δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επιβίωση³³. Τέτοιες ικανότητες και δεξιότητες ζωής (life skills) είναι και οι ακόλουθες: διαπροσωπικές, συνεργασίας, γνωστικές και επικοινωνιακές, λήψης απόφασης, επίλυσης προβλημάτων, ενεργού αναζήτησης, κριτικής ανάγνωσης και στρατηγικής οργάνωσης της πληροφορίας, πρωτοβουλίας και αποτελεσματικότητας, όπως και δικτύωσης³⁴.
- Αναπτύσσουν επαγγελματικά προφίλ που στηρίζονται σε σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και που αφορούν σε όλα τα επαγγέλματα³⁵. Για όλα επίσης τα επαγγέλματα χρειάζεται να επισημαίνονται οι ουσιαστικές γνώσεις και οι απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική άσκηση του επαγγέλματος και για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.
- Ασχολούνται υπεύθυνα με την εκπόνηση καινοτόμου, σύγχρονου εκπαιδευτικού και ενημερωτικού υλικού. Για παράδειγμα, ανάπτυξη οπτικοακουστικού υλικού

³³ Αναλυτικότερα αναφερόμαστε και στο Κοσμίδου-Hardy 1997β, 2000, 2002α, β, γ, 2004α, β.

³⁴ Αναλυτικά στο Κοσμίδου-Hardy 2002α, β, γ.

³⁵ Για παράδειγμα, όσον αφορά σε επαγγέλματα που σχετίζονται με επαγγελματίες που ασκούν ηγετικό ρόλο, θα πρέπει να αναδεικνύονται στοιχεία που απαιτούνται για τις θέσεις αυτές (γνώση και δεξιότητες σύγχρονης ηγεσίας και όχι ξερή γνώση με κάποιο στοιχειώδες 'χαρτί' που, συνήθως, λειτουργεί ως 'συγχωροχάρτι').

(βίντεο, DVD, κτλ.) για την περιγραφή των επαγγελμάτων με τέχνη, παραγωγή έντυπου εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και πληροφοριακού υλικού (σύγχρονων βιβλίων Σ.Ε.Π., οδηγού σπουδών και επαγγελμάτων, επαγγελματικών μονογραφιών, ενημερωτικών φυλλαδίων).

- Αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη σύγχρονων και καλοσχεδιασμένων ιστοσελίδων οι οποίες θα παρουσιάζουν το πλέγμα σπουδών που οδηγούν σε ποικιλία επαγγελμάτων.
- Συμβάλλουν στην οργάνωση των σπουδών που απαιτούνται τόσο στο ΕΠΑ.Λ. ή στις ΕΠΑ.Σ. όσο και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση με σύγχρονο και καινοτόμο τρόπο έτσι, ώστε τα επαγγέλματα για τα οποία υποτίθεται ότι ετοιμάζουν τους νέες και τις νέες να τους δίνουν ασφαλείς και έγκυρες πληροφορίες και να συμβάλουν στη στρατηγική λήψη αποφάσεων και στην αποφυγή της επιλογής τους με βάση επιφανειακά κριτήρια.
- Οργανώνουν και πραγματοποιούν δραστηριότητες (σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια) σε συνεργασία με τον Τομέα Σ.Ε.Π. του Π.Ι., και με ομάδα στόχο τόσο τα στελέχη ΚΕ.ΣΥΠ ή ΓΡΑ.ΣΕΠ όσο και άλλα στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ. Δ/ντές σχολείων, Προϊσταμένους Γραφείων, Σχολικούς Συμβούλους), αλλά και γονείς και άλλους ενδιαφερόμενους κοινωνικούς εταίρους.
- Διασφαλίζουν τα προσόντα των διδασκόντων έτσι, ώστε η διδασκαλία και η ενημέρωση που δίνεται στο πλαίσιο του ΕΠΑ.Λ –αλλά και άλλων σχολείων και σχολών- να αποφεύγει τη στερεο-τυπική όσο και ξερή μετάδοση ‘ύλης’ μέσα από παγερά βιβλία που σκοτώνουν τα όνειρα της εφηβείας και πνίγουν σε βαθιά νερά ελπιδοφόρους προσανατολισμούς.
- Δημιουργούν ουσιαστικά κίνητρα για την εξασφάλιση ποιοτικών και περισσότερων προσόντων που θα διασφαλίζουν την κινητικότητα των εργαζόμενων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Φροντίζουν με υπεύθυνες παρεμβάσεις και με στρατηγική δικτύωση των στελεχών Σ.Ε.Π. με αρμόδιους φορείς και κοινωνικούς εταίρους να υποστηρίζονται οι εργαζόμενοι/ες με παροχή τέτοιων συνθηκών ώστε να μην εγκλωβίζονται στη στενή αντίληψη του συμφέροντος, μια αντίληψη που τους στερεί την αίσθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης (job satisfaction) και, περίπου μοιραία, τους οδηγεί είτε στην παραίτηση από κάθε προσπάθεια να συμβάλουν στη βελτίωση των παρεχόμενων από αυτούς υπηρεσιών αλλά και στη βελτίωση και ανάπτυξη της επιχείρησης είτε και σε αρνητικές στάσεις ως προς το κάθε συγκεκριμένο επάγγελμα, γεγονός που οδηγεί στη μείωση της αποδοτικότητας.
- Παρακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις και προτείνουν στους εργασιακούς φορείς την εκ μέρους τους ενσωμάτωση σύγχρονων δεδομένων και ευρημάτων για τη διασφάλιση της αποδοτικότητας του/της εργαζόμενου/ης.³⁶

Η υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων προϋποθέτει την άμεση προώθηση μιας σύγχρονης αγωγής στο Επαγγελματικό Λύκειο στο πλαίσιο της οποίας στηρίζουμε

³⁶ Δεν είναι τυχαίο ότι ευρήματα από το χώρο της Συμβουλευτικής όπως και της Επικοινωνίας (π.χ. Προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers, Συναισθηματική Νοημοσύνη κτλ.) εφαρμόζονται πρώτα από μεγάλες επιχειρήσεις και, ατυχώς, αρκετά αργότερα από το χώρο της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή αυτή, βεβαίως, συνήθως δεν γίνεται με πρωταρχικό στόχο τη στήριξη των εργαζομένων, αλλά με στόχο την αποδοτικότητα, εφόσον οι εργαζόμενοι θα λειτουργούν σε ένα πλαίσιο όπου υπάρχει ενδιαφέρον για τους ίδιους ως πρόσωπων, αλλά σίγουρα αυξάνει την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα.

πράγματι μεθοδικά την προσωπική και την κοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου ως προσώπου, ως πολίτη, ως εργαζόμενου. Είναι απαραίτητο, ωστόσο, οι θεσμοί του Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής να πάρουν κεντρικότερο ρόλο στο χώρο της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Είναι σημαντικό ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός έχει εισαχθεί ως δίωρο μάθημα στην Α΄ τάξη του ΕΠΑ.Λ. Είναι, όμως, ατυχές το γεγονός ότι το δίωρο αυτό αντικείμενο με τον τίτλο «Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Περιβάλλον Εργασίας» δεν συμπεριλήφθηκε στα μαθήματα της Γενικής Παιδείας αλλά στα μαθήματα ειδίκευσης του κάθε κύκλου σπουδών της Α΄ Λυκείου. Το αποτέλεσμα ήταν στον ένα από τους τρεις κύκλους, στον Ναυτικό-Ναυτιλιακό, λόγω κάλυψης του ωρολογίου προγράμματος από μαθήματα ειδικότητας, ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός να μην συμπεριληφθεί. Η παρατήρηση αυτή σε συνδυασμό με την ολιγορία για τον έγκαιρο σχεδιασμό βιβλίων για την υποστήριξη του θεσμού του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στα ΕΠΑ.Λ. μπορεί κάλλιστα να μας οδηγήσει στη σκέψη ότι στα κέντρα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων κυριαρχεί ακόμη η άποψη ότι ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός ως δευτερεύουσα σημασία –κατά τη γνώμη τους, ατυχώς- θεσμός μπορεί άνετα να αντικατασταθεί από κάποιο άλλο μάθημα –περισσότερο ίσως χρήσιμο-, αφού εξάλλου οι μαθητές/τριες του ΕΠΑ.Λ. έχουν προκαθορίσει την επαγγελματική τους σταδιοδρομία από την Τρίτη Γυμνασίου –με ποια, άραγε, σύλληψη του όρου ‘δια βίου παιδεία και ανάπτυξη’;- με την επιλογή του συγκεκριμένου τύπου Λυκείου! Είναι δεδομένο πως οι πρακτικές αυτές πρέπει να εγκαταλειφθούν, για να συμπορευτούμε με διεθνείς προδιαγραφές. Η προσοχή μας πρέπει να ενταθεί από τη στιγμή που και στο Δ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης προβλέπεται η αναγκαιότητα του στρατηγικού σχεδιασμού των θεσμών αυτών και της επέκτασής τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. .

Η διασφάλιση των θεσμών αυτών προϋποθέτει επίσης και την αναγνώριση της σημασίας του ρόλου των συμβούλων. Ο ρόλος των συμβούλων στη σημερινή εποχή είναι πράγματι καίριος όχι μόνον για την προσωπική, αλλά και για την κοινωνική ανάπτυξη. Αναφερθήκαμε ήδη στην πολιτική διάσταση των θεσμών της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού. Επομένως, οι σύμβουλοι που επιθυμούν να είναι αντάξιοι του τίτλου και του ρόλου τους χρειάζεται να χαρακτηρίζονται από τα στοιχεία και τις ιδιότητες που αναφέραμε έτσι, ώστε να λειτουργούν πράγματι ως σύγχρονοι επαγγελματίες που νομιμοποιούνται να αναλαμβάνουν τον εργασιακό αυτό ρόλο. Διαφορετικά, η ενδεχόμενη δική τους ελλιπής εκπαίδευση και ανάπτυξη θεωρούμε ότι μοιραία θα οδηγήσει στην αυτοακύρωσή τους. Στη σημερινή εποχή χρειαζόμαστε συμβούλους υψηλών προσόντων και χρειάζεται μέριμνα για το θέμα αυτό. Χρειαζόμαστε συμβούλους με υψηλή αίσθηση ευθύνης για την ολική και δια βίου ανάπτυξη των ανθρώπων, των πολιτών, των εργαζόμενων και για την κοινωνική ανάπτυξη γενικότερα.

Χρειαζόμαστε, όμως, και εκπαιδευτική ηγεσία με γνώσεις και όραμα. Πέρα από άλλα προβλήματα, χρόνια τώρα γνωρίζουμε το πρόβλημα που προκύπτει από το γεγονός ότι οι Δ/ντές σχολείων, οι ηγέτες δηλαδή των εκπαιδευτικών αυτών οργανισμών, δεν διασφαλίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή του Σ.Ε.Π., αφού δεν εφαρμόζουν σχετικές εγκυκλίους ως προς τα προσόντα του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει τον Σ.Ε.Π. στο σχολείο. Αντίθετα, αναθέτουν, συνήθως, τον Σ.Ε.Π. ως συμπλήρωμα ωραρίου με όλες τις δυσάρεστες συνέπειες που έχει αυτό για το θεσμό και για την κοινωνία. Εύλογο είναι το εξής ερώτημα: τι γνωρίζουν, άραγε, τα ηγετικά αυτά στελέχη για τον Σ.Ε.Π. και για τη σημασία του σε προσωπικό και σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο; Ποιος είναι ο ρόλος

τους στην εφαρμογή –ή μάλλον στην παρεμπόδιση της ουσιαστικής αυτής εφαρμογής- του επαγγελματικού προσανατολισμού;

Η τήρηση αποφάσεων, εγκυκλίων και διατάξεων εξαρτάται, βέβαια, από ένα ολόκληρο σύστημα διοίκησης στο πλαίσιο του οποίου εντάσσονται και οι Δ/ντές σχολείων όπως και, γενικότερα, οι ηγέτες των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η επιλογή αυτών των ηγετικών στελεχών χρειάζεται να στηρίζεται στην ανάλυση των προσόντων που απαιτούνται για τη θέση τους: ειδικές σπουδές, γνώσεις, ήθος, σθένος, δεξιότητες. Πρέπει επίσης να αναδεικνύονται με αξιολογικά κριτήρια, να μην ακολουθούν τη λογική της άσκησης ελέγχου στους εργαζόμενους και να έχουν τη διάθεση να μαθαίνουν, να εγκαθιδρύουν οριζόντιες σχέσεις με τους άλλους εργαζόμενους, να συνεργάζονται μαζί τους και να τους βοηθούν να αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από χαοτική αστάθεια η συνειδητοποίηση πως το όλο είναι πιο σημαντικό από τα μέρη και πως οι ενέργειες και οι δραστηριότητες κάθε εργαζόμενου επηρεάζουν το σύνολο, η τάση για αποδοχή των αλλαγών και η ανάπτυξη μιας αίσθησης κοινότητας μπορεί να οδηγήσει σε ευέλικτα μοντέλα ηγεσίας. Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, στο πλαίσιο ενός ευέλικτου μοντέλου όλος ο οργανισμός μαθαίνει, ενώ εγκαταλείπεται η κάθετη δομή της ιεραρχίας. Εγκαταλείπεται γενικότερα η δομή της πυραμίδας που χαρακτηρίζει ‘σκληρά’ μοντέλα ηγεσίας και άρμοζε σε περιβάλλοντα χωροχρονικά που χαρακτηρίζονταν από σταθερότητα, ενώ υιοθετείται η λογική των δικτύων που είναι βασικό στοιχείο σύγχρονων και ευέλικτων μοντέλων που αρμόζουν σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα. Στο πλαίσιο αυτό όλοι/ες οι εργαζόμενοι/ες επικοινωνούν μεταξύ τους έτσι, ώστε να συντονίζονται οι προσπάθειες και οι διαδικασίες για την αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση του έργου, ανταλλάσσουν γνώση και πληροφορίες και δεν υπάρχουν αυστηρά καθορισμένα τμήματα και σύνορα. Η λήψη αποφάσεων γίνεται συλλογικά, προωθείται η δημιουργικότητα, η ευελιξία, ο πειραματισμός με αίσθηση ευθύνης και η ανάληψη ρίσκου με αυτοπεποίθηση.

Ενδεικτικά μοντέλα ηγεσίας

<i>Σκληρό Μοντέλο</i>	<i>Ευέλικτο Μοντέλο</i>
Έμφαση στην αποτελεσματικότητα	Έμφαση στη διαδικασία. Οργανισμός που μαθαίνει
Κάθετη Δομή. Σχέσεις εξουσίας	Οριζόντια δομή. Επικοινωνία και διάλογος με εργαζόμενους
Ακαμπτη κουλτούρα	Ευέλικτη κουλτούρα
Ανταγωνιστική στρατηγική	Συνεργατική στρατηγική
Έμφαση σε συντηρητικά συστήματα	Έμφαση σε προσωπικές σχέσεις & δικτύωση
Καθήκοντα ρουτίνας. Γραφειοκρατία	Υπεύθυνοι ρόλοι. Αποφυγή της γραφειοκρατίας
Φόβος για το καινούργιο	Ανάληψη ρίσκου για νέες κατευθύνσεις
Ηθική Παρενόχληση	Ηθική Παρενόχληση

Πίνακας 1. Βασικά στοιχεία μοντέλων ηγεσίας Πηγή: Κοσμίδου-Hardy, 2005a

Αν τα ηγετικά στελέχη δεν ακολουθούν σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας, σίγουρα η επιχείρηση θα είναι προβληματική στη λειτουργία της ή, έστω, δεν θα αποδίδει όσο θα μπορούσε να αποδώσει. Ενδέχεται επίσης να καταπιέζει τους εργαζόμενους και να μην διευκολύνει την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα, παράγοντας απαραίτητος για να μπορούν αυτοί ή αυτές να είναι αποδοτικοί και αποτελεσματικοί/ές. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις στις οποίες η διοίκηση μπορεί να 'διευκολύνει' τη δημιουργία συνθηκών που ευνοούν την άσκηση *ηθικής παρενόχλησης* (mobbing) είτε από κάποιους εργαζόμενους προς ορισμένους άλλους ή και από την ίδια τη διοίκηση. Η άσκηση ηθικής παρενόχλησης οδηγεί βαθμιαία τον ή την εργαζόμενο/η σε μια κατάσταση απελπισίας, με πιθανές συνέπειες στην ψυχοσωματική του/της υγεία, σε παραίτηση από την προσπάθεια ανάπτυξης του οργανισμού όπου ανήκει, αλλά και σε γενικότερες κοινωνικές συνέπειες. Και τότε, πώς θα γίνει ανταγωνιστική η οικονομία της Ευρώπης; Με ποια 'επένδυση'; Σε ποιο ανθρώπινο κεφάλαιο; Από την άλλη μεριά, ως προς το ζήτημα της ηθικής παρενόχλησης, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι και στα ευέλικτα μοντέλα ηγεσίας ο/η ίδιος/α ο/η ηγέτης μπορεί να γίνει το αντικείμενο 'ηθικής παρενόχλησης' εκ μέρους κάποιων εργαζόμενων αν δεν φροντίσει για τη δική τους ουσιαστική όσο και διαρκή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και, γενικότερα, για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και δημοκρατικής λειτουργίας του οργανισμού.

Όλα τα παραπάνω απαιτούνται τόσο στο γενικότερο σύγχρονο πολιτισμικό και κοινωνικό σκηνικό όσο και στο πλαίσιο μιας αναπτυξιακής, σύγχρονης οικονομίας και – σύμφωνα με τις σχετικές έρευνες στο χώρο των επιχειρήσεων³⁷ – αυτές φαίνεται να ζητούν οι υπεύθυνοι προσλήψεων καθώς και ηγετικά στελέχη της διοίκησης σύγχρονων εργασιακών οργανισμών (ό.π.) με στόχο να μπορεί μια επιχείρηση να γίνει ανταγωνιστική και να επιβιώσει μέσα από την επένδυση στο 'ανθρώπινο κεφάλαιο'. 'Επένδυση στον άνθρωπο', λοιπόν, φαίνεται ότι είναι το μήνυμα που έρχεται από την πλευρά της οικονομίας.

Αν, λοιπόν, το μήνυμα για *επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο* φαίνεται ότι εμπορευματοποιεί τον άνθρωπο για να γίνει απασχολήσιμος, αν φαίνεται ότι η παιδεία με τον τρόπο αυτό 'επ-ενδύει' στον άνθρωπο για να ακολουθήσει ή να εξυπηρετήσει τις ανάγκες της οικονομίας και της παραγωγής, θα πρέπει μάλλον να θυμηθούμε ότι η ιδέα του ανθρώπου που αναπτύσσεται και εξελίσσεται δια βίου δεν είναι καθόλου καινούργια. Το 'καινούργιο' είναι ότι σήμερα η παιδεία ακολουθεί τις 'ανακαλύψεις' στο χώρο της οικονομίας, αντί να γίνεται το αντίθετο, όταν βέβαια η παιδεία είναι γνήσια και ουσιαστική. Αυτό, ωστόσο, που φαίνεται να ζητάει από το εργαζόμενο άτομο σήμερα η οικονομία και η αγορά εργασίας δεν είναι μια στενή εξειδίκευση και/ή κατάρτιση, η οποία, μάλιστα, πρέπει να διαρκεί για πάντα. Ζητάει αντίθετα από το άτομο, πέρα από τη στενή εξειδίκευση ή ειδίκευση και την πιστοποίησή της, να αναπτύσσεται, να αλλάζει, να έχει επίγνωση των δυνατοτήτων και του δυναμικού του, να έχει επίσης επίγνωση του διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου, να είναι ικανό να παίρνει αποφάσεις που στηρίζονται σε πολύπλοκα δεδομένα, να αντιμετωπίζει επερχόμενες μεταβάσεις και να μπορεί να μαθαίνει διαρκώς.

Συνεπώς, σήμερα που οι αλλαγές είναι ραγδαίες, έγινε κατανοητό και από τις σύγχρονες επιχειρήσεις ότι απαιτείται άλλου είδους γνώση και δεξιότητες που

³⁷ Βλ., για παράδειγμα, Laurent 1986, Arthur et al 1989, Κοσμίδου-Hardy 1993.

προϋποθέτουν άτομα, τα οποία βρίσκονται σε πορεία δια βίου ανάπτυξης, που μπορούν να παίρνουν *ρίσκο* για νέους προσανατολισμούς και να προσαρμόζονται δυναμικά σε νέες καταστάσεις και δεδομένα. Με άλλα λόγια, οι διαχρονικοί στόχοι της παιδείας, με μια μορφή συμπαντικής *συνομοσίας*, γίνονται σήμερα απαραίτητοι και για την παραγωγή, για την οικονομία, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα στο πλαίσιο ενός κόσμου που αλλάζει διαρκώς.

Δεν είναι τυχαίο, μάλιστα, ότι στο πλαίσιο του Δ' Κ.Π.Σ. δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και στη δια βίου μάθηση. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι το περιεχόμενο των γνώσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες/ζήτηση της αγοράς εργασίας και ότι ο θεσμός της Συμβουλευτικής και του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να επανασχεδιαστεί και να επεκταθεί προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά του. Προτείνεται η αναμόρφωση του προγράμματος του Σ.Ε.Π., η ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η υποστήριξη ολοκληρωμένων και σύγχρονων σχημάτων – μοντέλων Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Συμβουλευτικής και η εφαρμογή των αρχών της δια βίου μάθησης.

7. Αντί Επιλόγου:

Η αναγκαιότητα μιας «κοινωνικής μετεωρο-λογίας»

Ως προς την πραγματοποίηση της επένδυσης στον άνθρωπο, χρειάζεται η ματιά μας να είναι κριτική. Αν επιχειρήσουμε μια προσέγγιση μέσω της σημειολογίας των γλωσσικών μηνυμάτων, θα εντοπίσουμε σίγουρα την οικονομική χροιά κάποιων εκφράσεων. Στη συζήτηση που προηγήθηκε ήδη αναφερθήκαμε στον όρο «επένδυση στον άνθρωπο» και στη σημασία του. Χρησιμοποιείται, βεβαίως, και η έκφραση «επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο». Στην περίπτωση αυτή το ουσιαστικό που απορροφά την ενέργεια της επένδυσης δείχνει να είναι ο τεχνοκρατικός όρος «κεφάλαιο», ενώ ο επιθετικός προσδιορισμός «ανθρώπινο», από ποικίλες πρακτικές φαίνεται να μένει αποδυναμωμένος και χρειάζεται να προσέξουμε ιδιαίτερα το θέμα αυτό από την πλευρά της παιδείας. Διαφορετικά, εξαρτάται από τις προθέσεις επιχειρήσεων και ηγετών αλλά και από τη δυνατότητα των απλών εργαζόμενων να διαχωρίζουν τα όρια της επένδυσης από την εκμετάλλευση για το πού θα κινηθεί το «εκκρεμές» της συνεκφοράς «ανθρώπινο κεφάλαιο»: προς την πλευρά του ανθρώπου ή προς την πλευρά του κεφαλαίου.

Δυστυχώς συχνά παρατηρούμε ότι οι επιδιώξεις πολλών επιχειρήσεων εξωραϊζονται πίσω από «ευγενείς» εκφράσεις που κρύβουν στόχους οι οποίοι, τελικά, διακρίνονται μάλλον από 'αγένεια' και από στενή αντίληψη του συμφέροντος. Μια αναζήτηση στο διαδίκτυο μας έφερε αντιμέτωπους με μια ενδεικτική πραγματικότητα από το χώρο των επιχειρήσεων, η οποία μάλλον δεν είναι καθόλου ευόια, αλλά είναι χαρακτηριστική κατεστημένης νοοτροπίας και ιδεολογίας. Πιο κάτω, θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά επιχειρήματα από κάποια μεγάλη Ευρωπαϊκή επιχείρηση. Για ευνόητους, βεβαίως, λόγους αδυνατούμε να αποκαλύψουμε την ταυτότητα της πηγής, ωστόσο παρουσιάζουμε το περιεχόμενό της, για να φανεί ο προβληματισμός μας.

Όπως πληροφορούμαστε, λοιπόν, οι σύγχρονες επιχειρήσεις, δηλώνουν ότι:

- Χαίρονται για το χάος και την αβεβαιότητα, γιατί προκαλείται σύγχυση στους ανταγωνιστές.
- Καλωσορίζουν την παγκοσμιοποίηση, γιατί τους δίνει πρόσβαση σε πελάτες και σε δυνατότητες που οι ανταγωνιστές τους δεν γνωρίζουν ότι υπάρχουν.

- Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν απειλούνται από τις καινούργιες δυνάμεις στο χώρο της αγοράς, όπως η Κίνα, γιατί είναι βέβαιες πως η αξία τους προέρχεται από τον άνθρωπο και όχι από τη μηχανή.
- Διαχώρισαν τους εαυτούς τους από την κοινή φιλοσοφία μιας εταιρίας και απελευθέρωσαν το πνεύμα του ατόμου.
- Ανέπτυξαν το ανθρώπινο κεφάλαιο πρώτα και μετά είδαν τα κέρδη να πολλαπλασιάζονται.
- Ξεπέρασαν τα όρια της επιχείρησης και της ηγεσίας της για να εμπνευστούν από τον κόσμο γενικά.
- Διαπίστωσαν ότι ζουν μέσα σε ένα οικοσύστημα και όχι σε ένα γραμμικό κόσμο.

Σε αυτό το σημείο θέτουν και το εξής ερώτημα: «Και τι έκαναν τελικά [οι επιχειρήσεις αυτές] με αυτό το μάτσο πεινασμένων για το κέρδος ατόμων που ενδυνάμωσαν, που του έδωσαν κίνητρα και το οδήγησαν στην αυτεπίγνωση;» Η κυνική παραδοχή-απάντηση που δίνουν, μια απάντηση που πράγματι μας αφήνει... «μετέωρους», είναι η εξής: «Τους τάισαν γνώση και αυτοί τους έφεραν μάτσο χρήματα».

Ύστερα από τέτοιου είδους παραδοχές θεωρούμε ότι βρισκόμαστε στο μεταίχμιο μιας εποχής. Για να μη μείνει ο άνθρωπος στα «μετ-(αί)έωρα» 'βήματα' και στις αδηφάγες διαθέσεις μιας στενά οικονομίστικης τάσης, θα πρέπει η «επένδυση στον άνθρωπο» να οδηγεί σε έναν προσανατολισμό προς την αναγνώριση της αξίας του ανθρώπου ως οντότητας απαραίτητης για την ανάπτυξη όλου του κοινωνικού ιστού. Η «επένδυση στον άνθρωπο» είναι οφειλή χρόνων προς τον άνθρωπο από την πλευρά της οικονομίας. Η *συμπαντική συνωμοσία* που φαίνεται να οδηγεί προς την εκπλήρωση της 'οφειλής' αυτής πρέπει να συμβαδίζει με μια «κοινωνική μετεωρο-λογία» ασφαλέστερων προγνώσεων που στηρίζονται στη σωστή και έγκαιρη οργάνωση δομών και θεσμών, ώστε να μη γίνει για άλλη μια φορά στενή και μονόπλευρη επένδυση στο κεφάλαιο που αποκαλύπτει μια στενή αντίληψη του συμφέροντος και σίγουρα δεν αποδίδει ούτε μεσοπρόθεσμα ούτε, βεβαίως, μακροπρόθεσμα. Οι ασφαλείς αυτές 'προγνώσεις' θα διευκολυνθούν από το θεσμό Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, αρκεί να μην εφαρμόζεται άκριτα, επιλεκτικά και χωρίς τις κατάλληλες υποδομές. Από τη στιγμή μάλιστα που η εκπαιδευτική πραγματικότητα διαρκώς μεταβάλλεται και οι τύποι σχολείων αλλάζουν, η προτεραιότητα πρέπει να δίνεται στο συγκεκριμένο θεσμό. Η επιτυχής προσαρμογή εκπαιδευτικών «καινοτομιών» στην κοινωνία, μία από τις οποίες στη δική μας συγκυρία είναι το ΕΠΑ.Λ., διασφαλίζεται μόνο με τους τρόπους που περιγράφηκαν.

8. Βιβλιογραφία

- Anthony, P. D., (1977), *The Sociology of Work*. London: Tavistock.
- Arthur, M.H., Hall, D.T. and Lawrence, B.S. (1989), *Handbook of Career Theory*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Ashton, D. N. & Field, D. (1976), *Young Workers*. London: Hutchinson.
- Burns, R.B. (1979), *The Self Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour*, London: Longman.
- Blau, P.M., Gustad, J.W., Jessor, R., Parnes, H.S. and Wilcock, R.C. (1956), "Occupational Choice: A Conceptual Framework". *Industrial and Labor Relations Review*, **9**, no.4: 531-543.
- Dewey, J. (1977), "Education vs. training: Dr Dewey's reply", *Curriculum Inquiry*, **7**, pp. 37-39.
- Ducray, G. (1982), "The stakes of vocational training policy in training and employment". *CEDEFOP*, W. Germany.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelard, S., Henna, J.L. (1951) *Occupational Choice*. New York: Columbia University Press.
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C., and Walkerdine, V. (1984), *Psychology, Social Regulation and Subjectivity: Changing the Subject*. London: Methuen.
- Holland, J.L. (1959) "A theory of vocational choice", *Journal of Counselling Psychology*, Vol. 6, No. 1, pp. 35-44.
- Holland, J.L. (1973) *Making Vocational Choices: A Theory of Careers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Hopper, R. and Whitehead, J.L. (1979), *Communication Concepts and Skills*. New York: Harper & Row.
- Hughes, P. M. (1971), *Guidance and counseling in Schools: A Response to Change*. Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S., Cole, P. and Suggett, D. (1983), *Orientations to Curriculum and Transition: Towards the Socially-Critical School*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.
- Κοσμίδου, Χ. (1985), «Αυτογνωσία και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός», *Νέα Παιδεία*, **36**, σσ. 64-72
- Κοσμίδου, Χρ. (1989α), «Ενεργός Έρευνα: Για μια Γνήσια, Απελευθερωτική Παιδεία». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, **48**: 22-33.
- Κοσμίδου, Χ. (1989β), «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Επίκεντρο ο Εκπαιδευτικός», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, **7-8**.
- Kosmidou-Hardy, C. (1990), "Careers Education and Guidance in Greece: A critical approach", *International Review of Education*, **36**, pp. 345-359.
- 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.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. & Ζώτος Β. (1992), «Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα 'Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο';». *Εκπαίδευση και Επάγγελμα*, **3: 2, 3**. 91-101.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., (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 (σσ. 84-110), Πρακτικά

Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: “Ευρώπη 2000: ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ.

Κοσμίδου- Hardy, Χρ. και Μαρμάρinos Γ. (1994), «Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. **79**: 51-59.

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

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

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1996β) 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. (1997α), « 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. (1997β), «Αναζητώντας την Ταυτότητα του Επιτυχημένου Εκπαιδευτικού ΣΕΠ: Υπόθεση Ειδίκευσης;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **40-41**.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997γ). «Η Επικοινωνία και οι Σχέσεις στο Διαπολιτισμικό Σχολείο». Στο βιβλίο που εκδόθηκε από τον Γ.Μάρκου με τίτλο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. Αθήνα: ΚΕΔΑ, 256-326.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (1997δ) «Ανεργία και Παιδεία». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **40-41**.

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

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001α), «Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΜΕΝΗΣ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑΣ: 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.

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2001β). “Μετάβαση και Εικονική Επικοινωνία: Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας”, στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πρακτική: Gutenberg* (υπό έκδοση).

Kosmidou-Hardy, Chr. (2001), “ICONIC Communication Today and the Role of MEDIA EDUCATION”. Υπό έκδοση στο πλαίσιο Ευρωπαϊκής συγκριτικής προσέγγισης στο αντικείμενο της Αγωγής στα ΜΜΕ. *MEDIA PROJECT*. (επιμ. Andrew Hart, Southampton University).

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

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2002γ), «Ο εφ-ευρετικός δάσκαλος ή δασκάλα: Βασικές προϋποθέσεις μέσα από την Επικοινωνία ως Παράσταση», στο Κοσμίδου-Hardy Χρ. κ.ά., (επιμ.) «*ΣΥΝΘΕΣΗ: Προωθώντας την Εφ-ευρετική Διδασκαλία*». Αθήνα: ΠΡΙΣΜΑ. (73-80).

Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2003). “Μετάβαση και Εικονική Επικοινωνία: Ο Ρόλος της Συμβουλευτικής και της Αγωγής στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας”, στο Κασσωτάκης, Μ.

- (επιμ.) *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός (315-344).
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004α), «Σκέπτομαι, άρα Υπάρχω; Από τη μόδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην Αναπτυξιακή Συμβουλευτική και την ολική ανάπτυξη του προσώπου», στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Πρακτικά ημερίδας, επιμέλεια Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2004β) «Διαχείριση Συγκρούσεων», στο *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος: Το Γιατί και το Πώς*. Πρακτικά ημερίδας. Επιμέλεια Χρυσούλα Κοσμίδου-Hardy. Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (επιμ.), (1994/2004γ), *Επένδυση στον Άνθρωπο: Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία*. Αθήνα: ΑΛΦΑ.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ. (2005α), «Ηγεσία στην Εκπαίδευση: Συνθετική οπτική». Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο που οργάνωσε η ΣΥ.Ν.Θ.Ε.ΣΗ. σε συνεργασία με το Βρετανικό Συμβούλιο με θέμα: *Ποιότητα και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ηγεσία: Προς ένα Σύγχρονο Επαγγελματικό Προφίλ των Στελεχών της Εκπαίδευσης* (υπό έκδοση).
- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2005β), «Το Αναπτυξιακό Μοντέλο του ΣΕΠ στην Ελλάδα και η επικαιρότητα των σκοπών του στην εποχή μας: Από τη στατική διάγνωση ενδιαφερόντων, στη Συνειδητοποίηση, την Ανάπτυξη και την Αυτομόρφωση» Στο: *Επένδυση στον Άνθρωπο: Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός για την Εκπαίδευση και την Εργασία*,Επιμ. Κοσμίδου-Hardy, β' έκδοση, Αθήνα: ΑΛΦΑ ΕΚΔΟΤΙΚΗ.
- Κοσμίδου- Hardy Χρ. (2005γ), «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/νση 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. (2005δ), «Διαπολιτισμική Συμβουλευτική: Είναι κάτι 'άλλο' από της Συμβουλευτικής;». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. **74-75**: 81-111. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοσμίδου-Hardy Χρ. (2006), «Media Education as Critical Education across the Curriculum: Towards a Cross-border Pedagogy?». Στο: Strykowski W. (ed.), *From New Teaching Techniques to Virtual Education*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Poznan: 2006.
- Laurent, A. (1986), "The cross-cultural puzzle of international human resource management". *Human Resource Management*, **XXV (1)**: 91-102.
- Law, B. (1976), "The careers adviser: tinker, tailor, psychologist or sociologist?", *Careers Adviser*, vol.3, no.4.
- Law, B. (1981a) "Careers Theory: a third dimension?", in Watts, A.G., Super,D.E. and Kidd, J.M. (eds), *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC, Hobsons.
- Law, B. (1981β), "Community interaction: a 'mid-range' focus for theories of career development in young adults", *British Journal of Guidance and Counselling*, **9**, (2), July.
- Masson, D. (1990), *Against Therapy*. London: Fontana.
- Moghdhaddam, F. M. and Studer, C. (1997) "Cross-cultural psychology: the frustrated gadfly's promises, potentialities and failures", in D. Fox and I Prilleltensky (eds), *Critical Psychology: An* Patra, M. V. (1996), "Spectacles of suffering: Performing presence, absence, and historical memory at U.S. holocaust museums". Στο E. Diamond (ed.), *Performance & Cultural Politics*. London: Routledge.
- Introduction*. London: Sage.
- Rock, I. (ed.) (1990) *The Perceptual World: Readings from Scientific American Magazine*, New York: W.H. Freeman and Co.
- Rodger, A. (1952), *The Seven Point Plan*. London: National Institute of Industrial Psychology.

- Roberts, R. (1977), "The social conditions, consequences and limitations of careers guidance", *British Journal of Guidance and Counselling*, **5**, 1. January.
- Roe, A. (1956), *Psychology of Occupations*. New York: Wiley.
- Roe, A. (1957) "Early determinants of vocational choice", *Journal of Counseling Psychology*, vol.4, No.3, pp.212-217.
- Rogers, C.R. (1951), *Client Centred Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Samuels, A. (1996) "The politics of transformation/the transformation of politics". *International Journal of Psychotherapy*, **1** (1): 79-89.
- Σκαύδη, Δ. (1996), «Ο καθηγητής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού: Επαναπροσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά ενός όρου». *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*. **36-37**: 89-95.
- Smail, D. (1993) *The Origins of Unhappiness: A New Understanding of Personal Distress*. London: HarperCollins.
- Sofer, C. (1974), "Introduction", in W. Williams (ed.), *Occupational Choice*. London: Allen & Unwin.
- Super, D.E. (1951) "Vocational adjustment: implementing a self-concept", *Occupations*, **30**, pp. 88-92.
- Super, D.E., (1953) "A theory of vocational development", *American Psychologist*, **8**. pp. 185-90.
- Super, D.E. (1957), *The Psychology of Careers*. New York: Harper.
- Super, D.E. (1963) "Self concept in career development", in D.E. Super, R. Starishevsky, N. Matlin and J.P. Jordan, *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- Turner, R. H., (1960), "Sponsored and contest mobility and the school system". *American Sociological Review*. **25**: 5
- Watts, A.G., and Herr, E. L. (1976), "Career(s) education in Britain and the USA: Contrasts and common problems". *British Journal of Guidance and Counselling*, vol.4, no.2.
- Watts, A.G., Super, D.E. and Kidd, J.M. (1981), *Career Development in Britain*. Cambridge: CRAC, Hobsons.
- Weber, M., (1984) (μετάφρ. Μ. Γ. Κυπραίου, επιμ. Φύλιας, Β.), *Η Προτεσταντική Ηθική και το Πνεύμα του Καπιταλισμού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. και Καζαμιάς, Α. (1985), «*Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα*».