

ΣΠ. ΚΡΙΒΑΣ

Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΑΞΗ:

Μια ευρύτερη θεώρηση του θεσμού στα πλαίσια της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

0. Η ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Τα τελευταία χρόνια ο θεσμός του ΣΕΠ (Σχολικός-Επαγγελματικός Προσανατολισμός) έχει έντονα απασχολήσει στη χώρα μας αρκετούς μελετητές και αρμόδια όργανα της πολιτείας. Η ενασχόληση αυτή με το θέμα οδήγησε σε προσπάθειες διατύπωσης θέσεων σχετικά με τις διαστάσεις, τις δυνατότητες εφαρμογής των στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη συγγραφή άρθρων και βιβλίων ως και στη διενέργεια σεμιναρίων από το ΚΕΜΕ και τον ΟΑΕΔ.

Νομίζουμε ότι η προβληματική αυτή —που εμφανίστηκε— έχει δύο εντοπισμένα και κύρια χαρακτηριστικά:

α. Μία περιορισμένη και αρκετά «συγκεντρωμένη» θεώρηση των διαστάσεων του θεσμού. Αρκείται —τουλάχιστον μέχρι σήμερα— στην επαγγελματική πληροφόρηση, στην εξέταση κάποιων στοιχείων της προσανατολιστικής διαδικασίας όπως π.χ. αυτογνωσία, έννοια της λήψης απόφασης στα πλαίσια του εβδομαδιαίου μονώρου μαθήματος ΣΕΠ.

1. Κάποιες αναφορές στο ΣΕΠ σαν παιδαγωγική πράξη στα πλαίσια της σχολικής αγωγής έχουν γίνει και παλαιότερα (δες εργασίες Δημητρόπουλου Ευ., Εκδόσεις της ομάδας ΣΕΠ του ΚΕΜΕ, Πόρποδα, Κ., Βάρλα/Καλογήρου κ.ά.). Κυρίως όμως σε αυτές τις εργασίες με κάποια εξαίρεση του Δημητρόπουλου περιορίζεται ο ΣΕΠ κυρίως στην επαγγελματική εκλογή, χωρίς να γίνεται μια τοποθέτηση του θεσμού μέσα στις διαδικασίες του σχολείου, από όπου απορρέουν και άλλες λειτουργίες του.

Ακόμη μέσα στην έννοια (CONCEPT), που δέχεται η αρμόδια ομάδα του υπουργείου θα μπορούσε κανείς να δει στοιχεία μιας ευρύτερης θεώρησης του ΣΕΠ, και μάλιστα ως παιδαγωγικής πράξης. Όμως αφ' ενός δεν ξεκαθαρίζεται, αν και με ποιές λειτουργίες εντάσσεται ο θεσμός αυτός στην όλη παιδαγωγική διαδικασία του σχολείου, πράγμα αφ' ετέρου που συμπεραίνει την παιδαγωγική επιστημονική θεμελίωση και έρευνα του αντικειμένου.

β. Έλλειψη μιας θεώρησης του θεσμού σαν παιδαγωγικής-ψυχολογικής ενέργειας και εξέτασης των προϋποθέσεων υλοποίησής του στα πλαίσια των παιδαγωγικών διαδικασιών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μια παραπέρα εξέταση και εμβάθυνση στα χαρακτηριστικά αυτά οδηγούν στη σκέψη ότι, παρά την αναγνώριση και εκ μέρους της πολιτείας της αναγκαιότητας εγκαθίδρυσης του θεσμού του ΣΕΠ στο ελληνικό σχολικό σύστημα και παρά τις επαινετές προσπάθειες στην κατεύθυνση αυτή, δεν έχει λάβει ακόμη χώρα ένας έντονος προβληματισμός και συζήτηση σχετικά με τα θέματα περιεχομένου και διαστάσεων του θεσμού ως και των προβλημάτων που καλείται αυτός να αντιμετωπίσει μέσα στο σχολικό σύστημα.

Οι διαιπιστώσεις αυτές αποτέλεσαν την αφετηρία του προβληματισμού μας και την αφορμή για τη συγγραφή αυτού του άρθρου. Πιστεύουμε δηλαδή ότι παραμένουν ακόμη για συζήτηση και έρευνα προβλήματα και ερωτήσεις εννοιολογικής ανάλυσης και περιεχομένου του θεσμού, όταν μάλιστα αυτός έχει ενταχθεί στα πλαίσια της σχολικής παιδαγωγικής και το συγκεκριμένο σύστημα εκπαίδευσης.

Η αντιμετώπιση και θεώρηση των προβλημάτων αυτών θα μπορούσε να συνεισφέρει στο ξεκαθάρισμα της έννοιας του ΣΕΠ, μάλιστα ως παιδαγωγικής διαδικασίας. Αυτές δε με τη σειρά τους στην ορθότερη θεσμοποίηση του, στην οριοθέτησή του από γειτονικούς χώρους (όπως π.χ. ψυχοθεραπείας, οικογενειακής, συμβουλευτικής, οδηγητικής αποκλινόντων παιδιών κλπ.), στη διατύπωση των λειτουργιών του, στον καθορισμό των φορέων ΣΕΠ και της εκπαίδευσής τους, στην κατανόηση του ρόλου, που οι βασικοί φορείς της παιδαγωγικής πράξης —οι διδάσκοντες— μπορούν να παίξουν σε ένα σύστημα ΣΕΠ κ.ά. Τέλος θα διευκόλυνε στην έρευνα του αντικειμένου, οι διάφορες λειτουργίες και μέθοδοι του οποίου θα αποτελούσαν επιστημονικά προς έρευνα προβλήματα (δες Brezinka, W., 1981, σ. 11-35, Kerlinger, F., 1978).

1. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΙΑΣ ΕΥΡΥΤΕΡΗΣ ΘΕΩΡΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΕΠ

1.1. Σύντομη αναφορά στην εξέλιξη του θεσμού στο διεθνές χώρο

Ο προσανατολισμός (Guidance and Counseling, Beratung, Orientation) δεν αναπτύχθηκε ευθύς εξ αρχής ως όρος των επιστημών της Αγωγής. Πολύ δε περισσότερο η έννοια αυτή δεν διαμορφώθηκε στα πλαίσια του σχολικού συστήματος στην ιστορική πορεία του οποίου διάφορα επίπεδα ιεραρχίας, δυναμικές, σχέδια μόρφωσης, μορφές διδασκαλίας συνέθεσαν μια περίπλοκη διαδικασία.

Συστηματικά μελετήθηκε ο προσανατολισμός και πήρε πρακτικές διαστάσεις στις δυτικές χώρες —κυρίως μέχρι το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο— στα πλαίσια της λειτουργίας άλλων θεσμών, έξω από το σχολείο. Ως πρωταρχικός στόχος των θεσμών αυτών ήταν, είτε η βοήθεια για την επιλογή επαγγέλματος (υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού) είτε η αντιμετώπιση ενδοατομικών ή διαπροσωπικών προβλημάτων (κέντρα νεότητας, συμβουλευτικοί σταθμοί κλπ.).

Οπωσδήποτε στη σχολική ζωή και ιδιαίτερα στη διδακτική πράξη εμφανίζονταν —και εμφανίζονται— καταστάσεις, κατά τις οποίες παρέχονται συμβουλές, καθοδήγηση και υποστήριξη στους μαθητές. Έτσι βλέπει κανείς τον διδάσκοντα να αντιλαμβάνεται την παροχή συμβουλών σαν μια φυσική συμπλήρωση της καθαρά διδακτικής και παιδαγωγικής του λειτουργίας (δες Μαρκουλή, Δ. 1981, σ. 63). Οι ενέργειες όμως αυτές του καθημερινού διδάσκοντος γίνονται χωρίς κάποιο προγραμματισμό, δεν έχουν τη διάρκεια και τη μεθοδική επέμβαση, που απαιτούν τα αναφερόμενα στη σχολική ζωή προβλήματα, τα οποία, όπως όλοι γνωρίζουμε, δεν περιορίζονται μόνο στην κυρίαρχη δραστηριότητα της σχολικής μάθησης και στη διδασκαλία. Καθίσταται λοιπόν φανερή η αναγκαιότητα εισαγωγής στο σχολικό σύστημα και λειτουργίας ενός άλλου θεσμού, που θα μπορούσε να υποστηρίξει το καθοδηγητικό έργο του διδάσκοντα, χρησιμοποιώντας την καθημερινή του εμπειρία με τους μαθητές. Επί πλέον θα μπορούσε να συντελέσει στην υπερνίκηση προβλημάτων, που σχετίζονται με την ενδοσχολική πορεία και ανάπτυξη του μαθητή ως και με την ένταξή του στην κοινωνία και που υπερβαίνουν την αρμοδιότητα του διδάσκοντος.

Ένας τέτοιος θεσμός είναι ο ΣΕΠ.

Δεν έχουμε πρόθεση να αναφερθούμε εδώ με λεπτομέρεια στο εύρος των προβλημάτων που έχει να αντιμετωπίσει ο ΣΕΠ στο σχολικό σύστημα, ούτε θα ασχοληθούμε συστηματικά με την εξέλιξη του θεσμού στο δυτικό κόσμο. Σκοπεύουμε με λίγα λόγια μόνο να σκιαγραφήσουμε τις συνθήκες εκείνες, οι οποίες συνέβαλαν στην εγκαθίδρυση του θεσμού στο σχολικό σύστημα.

Μια τέτοια παρουσίαση πιστεύουμε ότι από τη μια μεριά καθιστά εναργές το φάσμα των προβλημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει ο θεσμός και συγχρόνως προβάλλει την ευρύτητα του περιεχομένου του θεσμού από την άλλη μεριά μπορεί να προσφέρει κάποιες άλλες οπτικές εξέτασης του ΣΕΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για να συνεισφέρει στον σχετικό προβληματισμό.

Στην εγκαθίδρυση του θεσμού στο σχολικό σύστημα, στην εξέλιξή του, στις διάφορες προτεραιότητες ως προς τις λειτουργίες του, στις διαστάσεις του, ζητήματα στα οποία δόθηκε κατά καιρούς και ανάλογα με την

κοινωνική οργάνωση και το σχολικό σύστημα μεγαλύτερη σημασία, συνέβαλαν σημαντικά οι παρακάτω συνθήκες:

α. Οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές μεταβολές σε κάθε δυτική κοινωνία και μάλιστα μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο.

β. Οι επιδράσεις των μεταβολών αυτών στο κάθε σχολικό σύστημα με τη διαφορετική παράδοση και δομή.

Οι μεταβολές αυτές —με διαφορετικό τρόπο και μορφή σε κάθε κοινωνία— επηρέασαν όλους τους τομείς της ζωής των ατόμων, επέδρασαν στην πορεία εξέλιξής του προκαλώντας προβλήματα προσαρμογής και αναπροσανατολισμού, συγκρούσεις και εντάσεις στους διάφορους χώρους κοινωνικής συνύπαρξης.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το σχολικό σύστημα σαν κοινωνικό θεσμό, σαν κοινωνικό υποσύστημα, το οποίο αναγκάστηκε να δείξει μια προσαρμοστική στάση στις σύγχρονες διαφοροποιημένες συνθήκες. Η προσπάθεια αυτή προσαρμογής συνοδεύτηκε από δομικές ανακατατάξεις του ίδιου του συστήματος που προκάλεσαν καινούργια προβλήματα ή έστρεψαν την προσοχή σε απωθημένα προβλήματα του ίδιου χώρου (π.χ. επιλογή μαθημάτων, τύπου σχολείου, προβλήματα αλληλεπίδρασης στο χώρο του σχολείου κλπ.). Επίσης ως μια συνέπεια των μεταβολών αυτών παρατηρήθηκε μια όξυνση των μοροωτικών, μαθησιακών και αναπτυξιακών προβλημάτων των μαθητών. Επί πλέον έγινε δυσδιάκριτο το μέλλον τους, πράγμα που κατέστησε δύσκολη τη λήψη απόφασης κατά τη μετάβαση από το σχολείο στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Με αφορμή αυτές τις διαφοροποιήσεις παρατηρούμε να εισάγονται στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο μεταρρυθμίσεις. Οι βασικοί άξονες των μεταρρυθμίσεων αναφέρονται κυρίως στη σχολική οργάνωση, στο περιεχόμενο σπουδών καθώς και στις σχέσεις του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο. Παράλληλα διαφοροποιείται η παραδοσιακή αντίληψη για την αγωγή και προβάλλεται ένα πρότυπο παιδείας, του οποίου βασικά χαρακτηριστικά θεωρούνται η πρωτοβουλία του μαθητή, η αυτοπραγμάτωση και η αυτοεπιβεβαίωση σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο κόσμο ως και η ικανότητά του να διατυπώνει και βοηθούμενος να επεξεργάζεται τα διάφορα προβλήματά του (δες Mollenhauer, K. Muller, J., 1965, Fend, H., 1974, Hurrelman, K. 1975).

Αυτές ακριβώς οι διαστάσεις διαφαίνονται από τις διάφορες απόψεις των ερευνητικών προσπαθειών στη σύγχρονη παιδαγωγική προβληματική, που μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

α. Συγκριτική άποψη: Σύγκριση των ροών των αποφοίτων μιας βαθμίδας του σχολικού συστήματος, όσον αφορά στη δυνατότητα πρόσβα-

σης σε ανώτερες βαθμίδες.

β. Εκπαιδευτική οικονομική άποψη: Εξέταση του κατά πόσο οι απόφοιτοι των διαφόρων βαθμίδων του συστήματος απορροφώνται από την οικονομία, την δημόσια διοίκηση, την πολιτική, τη βιομηχανία, την έρευνα κλπ.

γ. Η πολιτική άποψη: Η εξέταση του κατά πόσο η δομή ενός συστήματος εκπαίδευσης εμποδίζει το βασικό για τη λειτουργία ενός δημοκρατικού κράτους, δικαίωμα μόρφωσης όλων των πολιτών.

δ. Η κοινωνική άποψη: Εξέταση του κατά ποιο τρόπο η δομή και οι μηχανισμοί επιλογής ενός εκπαιδευτικού συστήματος επιδρούν στους μαθητές διαφόρων κοινωνικών τάξεων, ιδιαίτερα της κατώτερης τάξης, δημιουργώντας προβλήματα, που αφορούν στην ισότητα των ευκαιριών.

ε. Άποψη του περιεχομένου και των προγραμμάτων σπουδών: Εξέταση κατά πόσο το περιεχόμενο και τα προγράμματα σπουδών προετοιμάζουν τους μαθητές για μια δημοκρατική βιομηχανική κοινωνία, δεν κατευθύνονται σε ξεπερασμένους στόχους, δεν εμποδίζουν τα κίνητρα για μάθηση και δεν περιορίζουν την διαμόρφωση της προσωπικότητας (δες Poignat, R., 1965/66, Picht, G., Dahrendorf, R., 1965, Shertzer, B. / Stone S., 1974, Geißler, E., 1977).

Οι απόψεις αυτές αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, στα πλαίσια των οποίων διαμορφώθηκε η σκοποθεσία των σχολείων στις μοντέρνες δημοκρατικές κοινωνίες. Ως γενικός σκοπός του σημερινού σχολείου αναγνωρίζεται η υποστήριξη της αυτοπραγμάτωσης του ατόμου-μαθητή, η συμβολή στην καλύτερη ανάπτυξη των πνευματικών και ψυχικών ικανοτήτων και η προετοιμασία του νέου ανθρώπου για την μετέπειτα λειτουργία του στον επαγγελματικό, προσωπικό-οικογενειακό τομέα και στη δημόσια ζωή.

Για την επιτυχία των σκοπών αυτών εισάγεται στο σχολικό σύστημα, μαζί με άλλα μεταρρυθμιστικά μέτρα, ο θεσμός του ΣΕΠ, που είναι απαραίτητο να λειτουργήσει σε διάφορα επίπεδα. Και τούτο ακριβώς επειδή σε κάθε μαθητή στην πορεία της σχολικής και εξωσχολικής του ανάπτυξης δημιουργούνται δυσκολίες κατά τη λήψη αποφάσεων και ειδικά μαθησιακά και παιδαγωγικά προβλήματα, που έχουν την αφετηρία τους είτε μέσα, είτε έξω από το σχολείο. Με άλλα λόγια: ο προσανατολισμός στο σχολείο είναι και προσανατολισμός για καταστάσεις πέρα από το σχολείο. Αυτή η διάστασή του επηρεάζει και διαμορφώνει τη δομή και τη λειτουργία του, ιδιαίτερα όσον αφορά στη συνεργασία με τον συμβουλευόμενο μαθητή, την οικογένεια, το σχολείο σαν θεσμό και οργανισμό ως και τους συνδεδεμένους με το σχολείο άλλους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς χώρους.

Όντας λοιπόν ο ΣΕΠ στην υπηρεσία των ευρισκόμενων μπροστά σε ποικίλα και πολλές φορές περίπλοκα προβλήματα μαθητών, δεν είναι δυνατό να περιορισθεί σε ένα τομέα δράσης π.χ. στις δυσκολίες κατά τη μάθηση ή στην επαγγελματική πληροφορόρηση.

1.2. Η αναγκαιότητα μιας ευρύτερης θεώρησης του ΣΕΠ στα πλαίσια των κοινωνικών και σχολικών μεταβολών στην Ελλάδα

Οι παραπάνω αναπτυγμένες θέσεις καθιστούν σαφές ότι οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές διαφοροποιήσεις συνοδευόμενες από ανακατατάξεις στα διάφορα σχολικά συστήματα, αποτέλεσαν τα αίτια και επέβαλαν τη θεσμοθέτηση πολυεπιπέδων συστημάτων σχολικού προσανατολισμού, τα οποία εντάχθηκαν στα πλαίσια ευρύτερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Οπωσδήποτε οι μεταβολές αυτές σαν αίτια εγκαθίδρυσης διαφορετικών συστημάτων ΣΕΠ με διαφορετικές προτεραιότητες αποτελούν ιδιαιτερότητες κάθε χώρας και η άκριτη μεταβίβαση και εξομοίωσή των με τις ελληνικές συνθήκες θα ήταν λάθος. Πολλά όμως από τα αίτια αυτά λόγω των ευρύτερων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, των διαφόρων μορφών συνεργασίας μεταξύ των χωρών του δυτικού κόσμου, δεν μπορούν να περιορισθούν στα εθνικά μόνο πλαίσια.

Έτσι στην Ελλάδα παρά τις ιδιαιτερότητες στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική οργάνωση και το εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρούνται επίσης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κοινωνικοπολιτικές αλλά και οικονομικές μεταβολές. Παράλληλα διαμορφώθηκαν τέτοιες συνθήκες, οι οποίες κατέστησαν φανερή την ανάγκη μιας άλλης φιλοσοφίας για το σχολικό σύστημα, μιας ριζικότερης και πολύπλευρης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που θα καθιστούσε την παιδεία της χώρας ικανή να ανταποκριθεί στα αιτήματα των καιρών. Σαν τέτοιες διαφοροποιήσεις θα μπορούσαμε να αναφέρουμε: Την πολυπλοκότητα και διεύρυνση του κόσμου της εργασίας, την κινητικότητα των μαζών, την αστυφιλία, τη διάσπαση της μεγάλης πατροπαράδοτης οικογένειας και τη διαφοροποίηση των σχέσεων μεταξύ των μελών της, το αίτημα για δημοκρατικοποίηση, για ίσες ευκαιρίες μόρφωσης, τις διαφοροποιήσεις στους τομείς της οικονομίας με χαρακτηριστικό γνώρισμα τη μείωση στον αγροτικό τομέα προς όφελος του δευτερογενούς και τριτογενούς τομέα κ.ά.

Οι συνθήκες αυτές ως αίτια για θεσμοθέτηση ενός συστήματος ΣΕΠ δεν εκτιμήθηκαν, εφόσον άλλωστε καμμία ουσιαστική μεταρρυθμιστική προσπάθεια —με εξαίρεση τα μεταρρυθμιστικά μέτρα των τελευταίων χρόνων— δεν πραγματοποιήθηκε.

Η ελληνική παιδεία διατηρήθηκε στις αναχρονιστικές της δομές μέχρι το πρόσφατο παρελθόν. Για πολλά χρόνια το καθόλου ευέλικτο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας ήταν δεμένο στην προγονολατρία και σε κοινωνικές και οικονομικές δομές που δεν ανταποκρίνονταν στις γενικότερες διαφοροποιήσεις και κοινωνικές μεταβολές (δες Νικολινάκος, Μ., 1981, σ. 43 κ.ε., Kelpanides, Μ., 1977, Ζαχαρίας, Α., 1983).

Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαμορφώθηκαν τέτοια χαρακτηριστικά, ώστε να θεωρείται πλεονασμός η θεσμοθέτηση ενός ευρύτερου συστήματος ΣΕΠ. Ως τέτοια θα μπορούσαμε να αναφέρουμε: Την λειτουργία της δεύτερης βαθμίδας του σχολικού συστήματος ως προπαιδευτικής βαθμίδας για την ανώτατη παιδεία, την προσκόλληση στην ελληνοχριστιανική παράδοση με τις διάφορες συνέπειες για την όλη πορεία του σχολικού συστήματος, (π.χ. ακαμψία των δομών, εναντίωση σε κάθε νεωτερισμό κλπ), την μονολιθική δομή της δεύτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας με την παράλληλη μειονεκτική θέση της τεχνικής εκπαίδευσης. Αυτά στερούσαν από το εκπαιδευτικό σύστημα την ευλυγισία για τις δυνατότητες επιλογής και δεν άφηναν χώρο για την παρουσίαση και ενασχόληση με τα προβλήματα και τις ανάγκες των μαθητών σε σχέση με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες στην ελληνική κοινωνία. Στα πλαίσια ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος από τη μια μεριά δεν ήταν δυνατό να γίνει φανερή η αναγκαιότητα ενός πολύπλευρου συστήματος ΣΕΠ, που θα λειτουργούσε σαν ένας βασικός παράγοντας της σχολικής ζωής.

Από την άλλη μεριά η ανάγκη ανόρθωσης και ανάπτυξης της οικονομίας της χώρας μετά τις καταστροφές των δύο πολέμων, του δεύτερου παγκόσμιου πόλεμου και του εμφυλίου, η οποία άρχισε από το 1950 και μετά με την προσπάθεια βιομηχανοποίησης της χώρας, έδωσε μια προτεραιότητα στην καθαρά επαγγελματική καθοδήγηση. Αυτή λειτουργούσε έξω από το σχολικό σύστημα και παρενέβαινε στιγμιαία στις περιπτώσεις μετάβασης από μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας (κυρίως μετά το τέλος του δημοτικού σχολείου ή του γυμνασίου).

Δεν αμφισβητούμε —παρά τις πιθανές ελλείψεις— ούτε θεωρούμε λανθασμένη την εξέλιξη αυτή. Ήταν μάλλον η αναγκαιότερη και γιαυτό δόθηκε προτεραιότητα ίσως κρίθηκε ως η πρακτικά ευκολότερη και πραγματοποιήσιμη. Δεν σκοπεύουμε σ' αυτή την εργασία να ασχοληθούμε με τις διαδικασίες που ακολούθησαν οι υπηρεσίες του υπουργείου εργασίας. Αυτό θα ξεπερνούσε τα όρια ενός άρθρου. Εκείνο που θέλουμε να προβάλλουμε είναι η ανάγκη μιας ευρύτερης θεώρησης του ΣΕΠ, και μάλιστα ως δομικού στοιχείου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές, που διαπιστώσαμε στον ελληνι-

κό χώρο μετά το 1950, κατέστησαν αναγκαίες δομικές και λειτουργικές διαφοροποιήσεις —ίσως αργά συνειδητοποιημένες— στο εκπαιδευτικό σύστημα, και προκάλεσαν αναθεωρήσεις στους σκοπούς, τις μεθόδους και τα προγράμματα του συστήματος.

Σαν τέτοιες διαφοροποιήσεις —μάλιστα στα πλαίσια των μεταρρυθμιστικών μέτρων των τελευταίων χρόνων— μπορούμε να επισημάνουμε στο σχολικό σύστημα τις εξής:

1. Αύξηση του χρόνου υποχρεωτικής φοίτησης με παράλληλη αύξηση του μαθητικού δυναμικού.

2. Προσπάθεια μεγαλύτερης ευελιξίας του εκπαιδευτικού συστήματος υλοποιούμενης με την διαφοροποίηση της μονολιθικής, κάθετης δομής της δχρονής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (διάφοροι τύποι λυκείου, ενιαίο σχολείο).

3. Εμπλουτισμός των προγραμμάτων με καινούργια μαθήματα με παράλληλη παροχή δυνατοτήτων εκλογής μαθημάτων.

4. Εγκαθίδρυση και οργάνωση της τεχνικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

5. Βαθμιαία επικράτηση μιας αγωγής βασισμένης στην αυτοεπιβεβαίωση, την αυτοέκφραση και αυτοδιοίκηση (μαθητικές εκδηλώσεις, μαθητικές κοινότητες).

6. Διαφοροποίηση στις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων.

7. Αναγνώριση της σπουδαιότητας της συμμετοχής των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας στις σχολικές διαδικασίες με παράλληλη προσπάθεια εξέτασης των δημιουργουμένων σχέσεων.

Στα πλαίσια των γενικότερων κοινωνικών μεταβολών και των μεταρρυθμίσεων στο σχολικό σύστημα, που ακολούθησαν, γίνεται εμφανής η ανάγκη αναθεώρησης της αντίληψης του προσανατολισμού από μιας διαδικασίας επαγγελματικής καθοδήγησης, την συγκεκριμένη χρονική στιγμή, που το πρόβλημα της επαγγελματικής εκλογής επιβάλλει την ανεύρεση λύσης, σε ένα βασικό στοιχείο της όλης παιδαγωγικής διαδικασίας στο ελληνικό σχολείο.

Ως τέτοιο στοιχείο, έχει να αντιμετωπίσει στο εκπαιδευτικό σύστημα ένα πλήθος καταστάσεων και αφορμών, ένα μέρος των οποίων αναφέρεται στην επαγγελματική εκλογή.

Άλλες αναφέρονται στη σχολική καριέρα είτε σε άλλα προβλήματα, όπως π.χ. ψυχολογικά, συναισθηματικά, σε συγκρούσεις και ζητήματα σχέσεων μέσα στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα, και τα οποία πολλές φορές συνδέονται με την επαγγελματική εκλογή, που είναι πράγματι ένα σημαντικό στοιχείο της ζωής του ανθρώπου. Αντιλαμβάνεται λοιπόν

κάνεις ότι ο θεσμός ΣΕΠ θα πρέπει να διαπνέει και επηρεάζει όλη την παιδαγωγική διαδικασία ενός σχολείου, όπως το ελληνικό, που θέλει να πιστεύει ότι ανταποκρίνεται στις αναγκαιότητες των καιρών.

2. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΕΠ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

Οι μέχρι τώρα παρουσιασμένες θέσεις καθιστούν σαφή την αναγκαιότητα μιας ευρύτερης θεώρησης του ΣΕΠ εξεταζόμενου ως βασικής παιδαγωγικής ενέργειας ενταγμένης στην όλη παιδαγωγική διαδικασία του σχολείου.

Στο τελευταίο μέρος της εργασίας μας θα θέλαμε να παρουσιάσουμε μερικά βασικά σημεία αυτής της θεώρησης πιστεύοντας ότι θα συνεισφέρουμε στο χετικό προβληματισμό.

1. Φαίνεται σκόπιμο οι διαδικασίες του προσανατολισμού, η σκοποθεσία του και η προβληματική του εφόσον εξετάζεται ως παιδαγωγική πράξη, να εξετασθούν στα πλαίσια των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Με άλλα λόγια:

Σημεία αναφοράς και κατεύθυνσης των διαδικασιών προσανατολισμού θα πρέπει να είναι όλα τα στοιχεία που συνθέτουν την παιδαγωγική πράξη με όλες τις συγκρούσεις και αντιφάσεις που αυτή παρουσιάζεται στο ελληνικό σχολείο.

2. Οι θέσεις της παραγράφου 1 σημαίνουν επιπλέον ότι συζητώντας για την παιδαγωγική διάσταση του θεσμού του ΣΕΠ, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στοιχεία, τα οποία υπάρχουν πριν από το θεσμό, επιβάλλουν ή διαμορφώνουν ένα πλαίσιο σχέσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέτοια στοιχεία είναι π.χ. οι προσδοκίες και οι ανάγκες των άμεσα σχετιζομένων με το σχολικό προσανατολισμό (μαθητών, γονέων, διδασκόντων), η ποιότητα των παιδαγωγικών και κοινωνικών σχέσεων, η δομή του σχολείου, της οικογένειας, της στενότερης και ευρύτερης κοινότητας.

Αυτά ακριβώς τα στοιχεία και το δημιουργούμενο πλαίσιο σχέσεων θα διαμορφώσουν τις δυνατότητες, το περιεχόμενο των λειτουργιών και τα όρια ενός συστήματος ΣΕΠ, αυτά θα επηρεάσουν ουσιαστικά το τι πραγματικά μπορεί να κάνει ένα σύστημα ΣΕΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3. Υπάρχουν κάποια βασικά στοιχεία των διαδικασιών προσανατολισμού, χωρίς την παρουσία των οποίων δεν είναι δυνατό να μιλάμε για προσανατολισμό. Αυτά τα στοιχεία θα πρέπει να κατονομασθούν, να επεξεργαστούν και να ερευνηθούν εμπειρικά, γιατί ακριβώς διαμορφώνουν την όλη προσανατολιστική διαδικασία στην οποία προσγράφεται ακόμη μια διαμορφωτική ενέργεια. Ας δούμε τα τρία σημεία αναλυτικότερα.

1. Το να θεωρήσει κανείς τον προσανατολισμό ως παιδαγωγική πράξη σημαίνει να τον συνδέσει με όλα τα ζητήματα, τις δυναμικές, τις συγκρούσεις και τις αντιφάσεις που συνθέτουν τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τις λειτουργίες του σχολικού συστήματος.

Τέτοιες καταστάσεις έχουν την προέλευσή τους στο γεγονός, ότι στη βάση των συγκεκριμένων παιδαγωγικών διαδικασιών στο σχολείο, υπάρχουν αντιφατικές σκοπιμότητες και λειτουργίες. Με άλλα λόγια: Στο σχολικό σύστημα από τη μια μεριά προσγράφονται εξωτερικές ή αναπαραγωγικές λειτουργίες, με τις οποίες αυτό βρίσκεται σε λειτουργική αλληλοεξάρτηση με τα υπόλοιπα υποσυστήματα της ελληνικής κοινωνίας. Έτσι επιτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα τη λειτουργία της παροχής προσόντων για τις κοινωνικές απαιτήσεις, τη λειτουργία της επιλογής για τις κοινωνικές θέσεις, την λειτουργία της ενσωμάτωσης της νέας γενιάς στο σύστημα αξιών και τους κοινωνικούς κανόνες² (δες Fend, H., 1974, Bourdieu/Passeron 1971, Jencks Ch., 1973). Από την άλλη μεριά, αναγνωρίζοντας ως βασικό στόχο την αυτοπραγμάτωση του μαθητή, θα πρέπει να εκπληρώσει τους σκοπούς μιας κριτικής-χειραφετικής αγωγής, πράγμα που οδηγεί σε αντιφάσεις κατά την εκπλήρωση των εξωτερικών λειτουργιών. Π.χ. στην διαδικασία εκπλήρωσης της λειτουργίας παροχής προσόντων-γνώσεων για την μετέπειτα επαγγελματική δραστηριότητα περιέχεται πάντοτε το στοιχείο χειραγώγησης και περιορισμού, που έρχεται σε αντίφαση με το γενικό στόχο της ωρίμανσης, της χειραφέτησης και της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας. Και όλα αυτά χωρίς να υπολογίσουμε τα σύγχρονα προβλήματα, που προέρχονται από την ανεργία κυρίως των νέων και τη διάσταση που υπάρχει μεταξύ των απαιτούμενων και των πράγματι χρησιμοποιούμενων γνώσεων.

Ο ΣΕΠ σαν παιδαγωγική διαδικασία στο ελληνικό σχολικό σύστημα καλείται να συμβάλλει στην καλύτερη αντιμετώπιση των αντιφάσεων, που αναφέρθηκαν, λειτουργώντας με ένα διπολικό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια: Ο θεσμός του ΣΕΠ έχει να κάνει από τη μια μεριά με την εκπλήρωση των προσγραφόμενων στο σχολείο κοινωνικών λειτουργιών από την άλλη μεριά δεν πρέπει ο σχολικός προσανατολισμός, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του στις ατομικές καταβολές και ανάγκες των παιδιών, να κατευθύνεται μόνο τις

2. Σε αναλυτικό επίπεδο παρουσιάσαμε τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολικού συστήματος χωρισμένες μεταξύ τους, μόνο για να παρουσιάσουμε σημεία εκκίνησης και αναφοράς ενός συστήματος σχολικής καθοδήγησης. Στην πραγματικότητα οι λειτουργίες αυτές βρίσκονται σε μια λίγο ή πολύ αιτιώδη σχέση μεταξύ τους και με τις εσωτερικές λειτουργίες του συστήματος.

αναπαραγωγικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Αν συμβεί αυτό, θα μετατρεπόταν ο θεσμός σε ένα μηχανισμό, που αποκλειστικά θα ήλεγχε την καλή ή μη λειτουργία του σχολικού συστήματος, χωρίς να αμφισβητεί την πορεία του και θα συνέβαλε —ίσως όχι ηθελημένα— σε μια άκριτη και παθητική προσαρμογή στους στόχους του κοινωνικού κατεστημένου. Θα εγκαινιαζόταν έτσι ένας θεσμός, που θα υποβοηθούσε στο καναλιζάρισμα των μαθητών σε καθορισμένες εκ των προτέρων επιλογές επιδιώκοντας να εξασφαλίσει απλά τη συναίνεσή τους. Εδώ ακριβώς προβάλλει ο κίνδυνος της μετατροπής του ΣΕΠ σε ένα *Manipulations-mechanismus*. Κάτι τέτοιο όμως παραποιεί έναν από τους βασικούς σκοπούς του σχολείου, την αυτοπραγμάτωση και αυτονομία των μαθητών, τις οποίες μεταξύ άλλων σκοπών επιδιώκουν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων χρόνων στη χώρα μας.

Αυτά σημαίνουν ότι ο ΣΕΠ θα λειτουργήσει μεταξύ των ενδιαφερόντων και αναγκών των ατόμων -των μαθητών- και των αναγκών της συγκεκριμένης κοινωνίας. Θα συνδυάσει τις υποκειμενικές προοπτικές των μαθητών με τις αντικειμενικές συνθήκες, για να τους διευκολύνει στη λήψη αποφάσεων και λύση προβλημάτων μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα και υλοποιώντας το διπλολικό του χαρακτήρα ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός, σε σχέση με τη λειτουργία της παροχής γνώσεων θα συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα των διαδικασιών παροχής γνώσεων, που είναι απαραίτητες για την επαγγελματική ικανότητα και την κοινωνική συμμετοχή· θά λειτουργήσει συμβουλευτικά στους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους διδάσκοντες, ώστε να καθορίσουν τα διάφορα προς απόκτηση προσόντα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών· θα λειτουργήσει καθοδηγητικά, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές κατά την αφομοίωση των παρεχομένων γνώσεων να εναρμονίσουν κατά το δυνατόν το προσφερόμενο από το σχολείο με τις ατομικές τους ικανότητες.

Στα πλαίσια της λειτουργίας της επιλογής θα λειτουργήσει ο ΣΕΠ σε διπλό επίπεδο: α. Από πλευράς σχολικού συστήματος: Ο προσανατολισμός θα συντελέσει στην κατά το δυνατό απρόσκοπτη ροή του μαθητικού δυναμικού στις διάφορες βαθμίδες του συστήματος. Και θα συνεισφέρει στην ταξινόμηση των ατομικών ικανοτήτων. Συγχρόνως θα βοηθήσει στην αποφυγή καταστάσεων πλεονασμάτων ή ελλειμμάτων σε ανθρώπινο δυναμικό.

β. Από την πλευρά των μαθητών: Θα τους βοηθήσει με βάση την ανακάλυψη, ταξινόμηση και αξιολόγηση των ικανοτήτων τους στη διαμόρφωση της σχολικής και επαγγελματικής καριέρας. Σε σχέση με τη

λειτουργία της ενσωμάτωσης των νέων στο σύστημα αξιών θα βοηθήσει ο προσανατολισμός στην αφομοίωση, ανάλυση και κατανόηση από μέρους των μαθητών των κανόνων και του αξιολογικού κώδικα της κοινωνίας, μέσα στην οποία καλούνται να ζήσουν (δες Benz, E./Caroli, W., 1977, σ. 120 κ.ε.).

2. Οι διαμορφούμενες σχέσεις στο παιδαγωγικό χώρο-σχολείο μεταξύ μαθητών-διδασκόντων, είτε οι παιδαγωγικές και προσωπικές σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους και μεταξύ τους, οι σχέσεις των διδασκόντων μεταξύ τους και με τη διοίκηση του σχολείου στοιχειοθετούν ολοφάνερα προϋποθέσεις για την πραγμάτωση των διαδικασιών του προσανατολισμού. Με άλλα λόγια: Οι διάφορες μορφές σχέσεων, άλλοτε λίγο άλλοτε πολύ κατάλληλες για την αποτελεσματική λειτουργία ενός συστήματος προσανατολισμού, διαμορφώνουν και αυτές τις διάφορες κατευθύνσεις και τις προϋποθέσεις πραγμάτωσης των διαδικασιών του.

Θα μπορούσαμε να ονομάσουμε μερικές καταστάσεις, όπου οι παιδαγωγικές σχέσεις αποτελούν καθοριστικά στοιχεία, για το εάν στις καταστάσεις αυτές είναι δυνατόν να υλοποιηθούν διαδικασίες προσανατολισμού. Η αναφορά μας στις καταστάσεις αυτές θα πρέπει να θεωρηθεί περισσότερο σαν διατύπωση προβλημάτων και υποθέσεων για έρευνα παρά σαν αποδεδειγμένα αποτελέσματα. Σαν τέτοιες καταστάσεις θα μπορούσαμε να αναφέρουμε π.χ. τις διάφορες μορφές συγκρούσεων και την επεξεργασία τους, τη μορφή και την έκταση των στοιχείων εκείνων, που μέσα στο σχολικό χώρο περιορίζουν την έκφραση, των αναγκών των μαθητών, όπως π.χ. η καθημερινή σχολική τελετουργία. Ακόμη θα αναφέραμε τον τρόπο, που οι διανθρώπινες σχέσεις παρουσιάζονται, αντιμετωπίζονται και τυγχάνουν κάποιας επεξεργασίας. Τούτο σημαίνει παραπέρα ότι στο ελληνικό σχολικό σύστημα η λειτουργία του ΣΕΠ υπό την ευρύτερη θεώρησή του ως παιδαγωγικής ενέργειας προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διαπροσωπικών σχέσεων, πράγμα στο οποίο και ο ίδιος ο θεσμός θα συντελέσει διαμορφώνοντας τις υπάρχουσες σχέσεις.

Ως τέτοιο κλίμα εννοείται εκείνο, που υποβοηθεί την ελεύθερη από άγχος και φόβο έκφραση των ατομικών αναγκών και τον τρόπον σκέπτεσθαι των μαθητών.

Έτσι ο ΣΕΠ θα αποβεί μια διαρκής παιδαγωγική διαδικασία και όχι ένα πυροσβεστικό μέσο άμεσης επέμβασης.

3. Ο διαλεκτικός και χειραφετικός (*emanzipatorisch*) χαρακτήρας του προσανατολισμού υπαγορεύει στην όλη καθοδηγητική διαδικασία μερικά βασικά στοιχεία, που διέπουν τους παράγοντες της διαδικασίας αυτής δηλ. τον αναζητούντα συμβουλή —το σύμβουλο— το πρόβλημα.

Σαν τέτοια θεωρούνται η θεληματική αναζήτηση της προσφοράς του

θεσμού, η έλλειψη εξαναγκασμού για καθοδήγηση, η αναγνώριση της προσωπικότητας του μαθητή, ο εστιασμός και η ρεαλιστική αντιμετώπιση τόσο από το σύμβουλο όσο και από το συμβουλευόμενο του προβλήματος.

Τα στοιχεία αυτά σε σχέση με τους βασικούς παράγοντες κάθε προσανατολιστικής διαδικασίας προβάλλουν:

α) Από την πλευρά του έχοντος ανάγκη τη συμβουλή την ικανότητα να δεχθεί προσανατολισμό, την ικανότητα για αυτοπληροφόρηση, την απουσία ψυχολογικών εμποδίων και αναστολών ώστε να μπορέσει να χρησιμοποιήσει την παρεχόμενη από το θεσμό βοήθεια. Στην πραγματικότητα όμως, όπως πολλές εμπειρίες έχουν δείξει, τα χαρακτηριστικά αυτά του συμβουλευόμενου είναι πολλές φορές περιορισμένα ή ανύπαρκτα. Πολλοί άνθρωποι δεν μπόρεσαν ποτέ στη ζωή τους να μάθουν να αντικρύζουν τα προβλήματά τους. Ίσως σε πολλά παιδιά που φθάνουν στη δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση δεν δόθηκε ακόμη η ευκαιρία και η δυνατότητα είτε από το σχολικό είτε από το κοινωνικό περιβάλλον να εκφράσουν τα προβλήματά τους και τις ανάγκες τους.

Έτσι ευρισκόμενα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αποκτά σιγά-σιγά μια πολυπλοκότητα ως προς τη δομή, αντιμετωπίζοντας την πολυπλοκότητα του έξω από το σχολείο κόσμου νοιώθουν ίσως την ανάγκη να κοινοποιήσουν το πρόβλημά τους σε κάποιον και να το επεξεργαστούν μαζί του. Στερούνται όμως της ικανότητας αυτής, πράγμα που αποτελεί προϋπόθεση για κάθε διαδικασία προσανατολισμού.

Η θεσμοθέτηση του ΣΕΠ θα κάνει εντονότερα φανερή μία άλλη έλλειψη του σχολικού συστήματος, που αφορά στη δυνατότητα ανάπτυξης της ικανότητας των μαθητών να προσανατολιστούν.

β) Από την πλευρά του συμβούλου είτε αυτός είναι ένας ειδικευμένος εκπαιδευτικός είτε όχι, απαιτούν τα παραπάνω στοιχεία κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ως τέτοια θεωρούνται η ευαισθησία και ευρύτητα, στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του άλλου, η εμπαθητική στάση απέναντι στην κατάσταση του άλλου, ο γνωστικός εφοδιασμός για την αναγνώριση του προβλήματος και την πιθανή διάσταση μεταξύ αυτού που ανακοινώνεται σαν πρόβλημα και αυτού που πράγματι στοιχειοθετεί το πρόβλημα³.

Εδώ όμως η πραγματικότητα είναι διαφορετική. Η στάση του συμβούλου απέναντι στο πρόβλημα του μαθητή και η αντίληψή του γι' αυτό καθορίζεται πολλές φορές με βάση τις προσωπικές προκαταλήψεις, τα βιώματα, την προσωπική ανάπτυξη. Σ' αυτά θα πρέπει να προστεθούν ο

3. Σχετικά με τις έννοιες εμπαθητική στάση (empathy), αντίληψη του άλλου κλπ. δες την εργασία του Λ. Κοσμόπουλου «Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου».

περιορισμός πολλές φορές του χρόνου και η ποιότητα της διαπροσωπικής σχέσης συμβούλου-μαθητή. Η τελευταία επηρεάζεται από στοιχεία που υπεισέρχονται σε όλες τις καταστάσεις αλληλοεπίδρασης. Τούτο σημαίνει ότι, οτιδήποτε σχετίζεται με αντιπάθεια, άγχος, επιθετικότητα, συμπάθεια, και το οποίο παρουσιάζεται στις καθημερινές διαδικασίες του σχολείου, υπεισέρχεται και παίζει σημαντικό ρόλο στις καταστάσεις προσανατολισμού.

γ. Τέλος σε σχέση με το πρόβλημα προβάλλεται η δυνατότητα εξασφάλισης εναλλακτικής ενέργειας και απόφασης εκ μέρους του συμβουλευομένου. Αυτό μάλιστα θα πρέπει να επιδιώκεται με τέτοιο τρόπο, ώστε αφ' ενός μεν να ενισχύεται η ικανότητα και ετοιμότητα λήψης απόφασης, από την άλλη να μην καθορίζεται στο συμβουλευόμενο εκ των προτέρων, τί πρέπει να κάνει.

Κλείνοντας στο σημείο αυτό την παρουσίαση μερικών βασικών σημείων της θεώρησης του ΣΕΠ σαν παιδαγωγικής πράξης νομίζουμε ότι εύλογα τίθεται στον αναγνώστη η ερώτηση: Πώς θα συνδεθούν οι λειτουργίες του ΣΕΠ με τις άλλες παιδαγωγικές λειτουργίες του σχολείου όπως π.χ. διδασκαλία, αξιολόγηση, εξέταση, επιλογή;

Η απάντηση στην ερώτηση αυτή θα μπορούσε να είναι το θέμα μιας σειράς εργασιών⁴. Νομίζουμε όμως, ότι, με όσα μέχρι στιγμής ελέχθησαν, ως πρώτο σημείο μιας απαντητικής προσπάθειας προβάλλει η αναγκαιότητα σύνδεσης και εξέτασης του ΣΕΠ στα πλαίσια της όλης παιδαγωγικής πράξης του σχολείου.

Στο άρθρο αυτό επιχειρήσαμε την παρουσίαση μιας ευρύτερης θεώρησης του ΣΕΠ ως παιδαγωγικής πράξης. Κατ' αρχήν έγιναν κάποιες διαπιστώσεις πάνω στην μέχρι τώρα σχετική προβληματική στη χώρα μας, όπου καταφαίνεται η ανάγκη μιας αναθεώρησης της αντίληψης για το περιεχόμενο του ΣΕΠ. Στην συνέχεια αναφερθήκαμε στις συνθήκες εκείνες, που προκλήθηκαν από τις ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές και τις σχολικές ανακατατάξεις στο δυτικό κόσμο μετά τον 2ο Παγκόσμιο πόλεμο, και οι οποίες συνέβαλαν στην εισαγωγή του θεσμού όχι ως κατάσταση στιγμιαίας επέμβασης, αλλά ως διαρκής παιδαγωγική διαδικασία.

Με βάση το σκεπτικό αυτό προσπαθήσαμε να εξετάσουμε την εισαγωγή του θεσμού ΣΕΠ στην ελληνική πραγματικότητα.

Η σύνδεση του νεοεγκαθιδρυμένου στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση θεσμού του ΣΕΠ με τις λειτουργίες, τη δομή και τη σκοποθεσία

4. Θέσεις πάνω στο θέμα αυτό υπάρχουν στην εργασία του Ε. Δημητρόπουλου, Σχολικός-Επαγγελματικός προσανατολισμός, 1981, σ. 46 κ.ε.

του σχολείου, με τις διαμορφούμενες ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, ως και η αναφορά μας στον διπολικό χαρακτήρα του ΣΕΠ, πιστεύουμε ότι από τη μια μεριά μπορούν να συνεισφέρουν στην εμπέδωση της αντίληψης σχετικά με την ευρύτητα των διαστάσεων των θεσμών εξεταζόμενου ως παιδαγωγικής ενέργειας· από την άλλη προβάλλουν μια οπτική εξέταση του θεσμού, που τον δίνει την δυνατότητα να μη λειτουργήσει ως ένα επί πλέον μέτρο αντισταθμιστικής παιδείας, ως ένας ακόμη μηχανισμός μιας «αρμονικής» και μόνο προσαρμογής των μαθητών και του σχολικού συστήματος στις αναγκαιότητες της καπιταλιστικής οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας (δες Kohler, G. 1975).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aurin/Stark/Stobberg: Beratung im Schulbereich, Weingens, 1977.
 Bourdieu/Passeron: Die illusion der Chancengleichheit, Stuttgart, 1971.
 Βάρλα/Καλογήρου: Επαγγελματικός προσανατολισμός, Αθήνα 1978.
 Benz E. Calori W.: Beratung im Kontext der Schule, München, 1977.
 Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München, 1981.
 Bosbach, H./Rotering/Steiberg: Zum Verständnis und zum Institutionalisation der Beratung, in: Westermann pädagog. Beiträge (WPB), H. G., 1975, σ. 303.
 Charlton, M./Feierfeil, R./Furch-Krafft, E./Wetzel, H.: Verhaltens- und Erlebnisstörungen, Tübingen, 1979.
 Dahrendorf, R.B. Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg, 1965 σ. 30 κ.
 Δημητρόπουλος, Ε.: Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός 1981.
 Του ίδιου: Θέματα σχολικού προσανατολισμού στο: «Λόγος και πράξη» σ. 26 κ.ε.
 Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim, 1974.
 Hurrelman, K.: Erziehungssysteme und Gesellschaft, Reinbek, bei Hamburg, 1975.
 Heller, K./Nickel, H./Rosemann, B: Psychologie in der Erziehungswissenschaft, Band IV Beraten und Beurteilen Stuttgart, 1978, σ. 286 κ.ε.
 Geißler, E.: Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft.
 Jencks, Ch. κ.ά.: Chancengleichheit, Reinbek, 1973.
 Kelpanides, M.: Die Reform des griechischen Bildungswesens, dargestellt an der Entwicklung im Sekundarbereich 1957-1977 in: Mitteilungen und Nachrichten des DIPF, Nr, 88/89, Frankfurt M., 1977.

- Kerlinger, F.: *Grundlagen der Sozialwissenschaften*, Weinheim, Bd I, 1978.
- Köhler, G.: *Beratung-Ampassung statt Aufklärung und Veränderung*, in WPB, Ig. 27, 1975, σ. 298-302.
- Kriwas, S.: *Schul- und Berufsbezogene Beratung aus der Sicht der griechischen Sekundarlehrer. Empirische Untersuchung*, Diss. Frankfurt 1984 (υπό έκδοση).
- Μαρκουλή, Δ.: *Η καθοδήγηση στη μέση εκπαίδευση*, στο: *Νέα Παιδεία*, 1981, τ. 18, σ. 61 κ.ε.
- Mollenhauer, K./Müller G.: «Führung» und «Beratung» in Pädagogischer Sicht, Heildeberg, 1965.
- Νικολινάκος Μ.: *Δοκίμια για έναν ελληνικό σοσιαλισμό*, Αθήνα, 1981, σ. 43 κ.ε.
- Nortensen, D. / Schruuler, A.: *Guidance in Today's Schools*, New York, 1976.
- Picht, G.: *Die deutsche Katastrophe*, Olten, 1964.
- Πόρποδας, Κ.: *Εισαγωγή στον επαγγελματικό προσανατολισμό*, στο: «*Νέα παιδεία*», Τεύχ. 28, σελ. 45 κ.ε.
- Poignat, R.: *Das Bildungswesen in den Ländern der EWG*. Frankfurt/M., 1965/66.
- Shertzer, B. / Stone, S.: *Foundamental of Counseling*, Boston 1974.

Zusammenfassung

Im diesem Artikel haben wir versucht, die Notwendigkeit einer breiteren Konzeption der neulich lokalisierten Schul -und Berufsberatung in der griechischen Sekundarstufe als pädagogische Handlungsform aufzuzeigen.

Es wurde von zwei Feststellungen bezogen auf die heutige Situation ausgegangen.

a. Der Beschränktheit der Dimensionen von Beratung im griechischen Sekundarwesen.

b. Dem Fehlen einer Betrachtungsweise, dergemäss die Beratungsprozesse als pädagogische Handlungsform im Kontext pädagogischer Zielvorstellungen begriffen werden sollten. Nach einer kurzen Erwähnung derjenigen Bedingungen in den westlichen Ländern wie im Griechenland, die die Lokalisierung der Beratung bzw. ihre Konzeptionserweiterung notwendig machten, haben wir schliesslich einen Rahmen diskutiert, wobei es sich um die Entfaltung einer Sichtweise handelt, von der allerdings angenommen wird, daß sie Anhaltspunkte für die aktuellen Diskussion der Beratungsfragen im Griechenland in einem pädagogischen Kontext bieten und insofern fruchtbar sein könnte.