

**ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
(Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)
ΑΘΗΝΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ**

ΘΕΜΑ

**ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ:

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΙΩΑΝΝΗ

ΓΑΛΑΝΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΕΥΦΗΜΙΑ

Π.Ε.ΣΥ.Π. 2014

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΑΛΟΥΡΗ ΟΥΡΑΝΙΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα επιστημονική μελέτη αποσκοπεί στη χαρτογράφηση της σημερινής κατάστασης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τη διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμό της Συμβουλευτικής στα σχολεία, καθώς για το ρόλο των εκπαιδευτικών ως λειτουργών-συμβούλων στα σχολεία.

Ειδικότερα, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων, διαφόρων ειδικοτήτων, στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής, αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης Συμβουλευτικής στα σχολεία, μέσω των απαντήσεών τους σε δομημένο, αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 50 εκπαιδευτικοί, στην συντριπτική πλειοψηφία ήταν γυναίκες, ποικίλων ειδικοτήτων από διάφορες αστικές περιοχές.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δίνουν σημαντικά και αξιοποιήσιμα στοιχεία για τη διεξαγωγή επιπλέον ερευνών, σχετικά με τη συμβουλευτική διαδικασία, τα οφέλη και τα μειονεκτήματά της κατά την εφαρμογή της στα σχολεία. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προκρίνουν ως κατάλληλο για την εφαρμογή της Σχολικής Συμβουλευτικής τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό, υπό την εποπτεία συμβούλου, τονίζοντας ως βασικά χαρακτηριστικά του συμβούλου το ενδιαφέρον για τον μαθητή, την ειλικρίνεια, την ικανότητα επικοινωνίας και την εμπιστευτικότητα. Η συμβουλευτική αποτελεί βασικό συστατικό του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως προσφέρει συμβουλευτική στήριξη στους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαθητές, σύμβουλος

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από αυτή τη θέση θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτριά μας κ. Καλούρη Ουρανία, επιβλέπουσα της πτυχιακής μας εργασίας, η οποία μας εμπιστεύτηκε για τη διερεύνηση αυτού του πολύ ενδιαφέροντος θέματος. Την ευχαριστούμε διότι στάθηκε δίπλα μας σε κάθε δυσκολία που παρουσιαζόταν στη διάρκεια της έρευνας μας, προτείνοντάς μας αποτελεσματικές λύσεις και προσφέροντάς μας εσωτερικά κίνητρα να συνεχίσουμε το δύσκολο έργο της έρευνας.

Χωρίς την αμέριστη συμπαράστασή της, τις πολύτιμες συμβουλές της, την καθοδήγησή της, τα εποικοδομητικά της σχόλια και τη συνεχή ανατροφοδότηση, δεν θα ήταν εφικτή η επιτυχής ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Θερμότατες ευχαριστίες οφείλουμε και στο ακαδημαϊκό προσωπικό της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε και συγκεκριμένα τους διδάσκοντες στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό που μας μεταλαμπάδευσαν πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής, απαραίτητες για τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού, αλλά και για τον καθημερινό βίο του κάθε ατόμου.

Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα θέλαμε να εκφράσουμε στις οικογένειές μας, που επιβαρύνθηκαν το άγχος μας για την ομαλή και επιτυχή εκπόνηση της εργασίας μας. Η κατανόηση, η υπομονή και η ενθάρρυνση από μέρους τους μας βοήθησαν να συνεχίσουμε το ερευνητικό μας έργο.

Τέλος, η άριστη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ μας καθώς και οι καθημερινές μας τηλεφωνικές επαφές βοήθησαν στη διαχείριση του άγχους μας και μας ενέπνευσαν να φτάσουμε ως το τέλος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ	
2.1 ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ	7
2.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ	9
2.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ	11
2.4 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ	12
2.5 Η ΑΤΟΜΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	15
2.5.1 Η ΑΤΟΜΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
2.6 ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ	18
3. Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
3.1 Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ	24
3.2 Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	27

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	31
1.2 ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	31
1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	33
1.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	38
2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	40
3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	54
3.1 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	
4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	57
5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	57
6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ	58

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	59
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	61

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Συμβουλευτική αποτελεί έναν σχετικά καινούριο επιστημονικό κλάδο που αναπτύχθηκε και διαμορφώθηκε τον 19^ο αιώνα. Τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και οι λειτουργίες της Συμβουλευτικής, με τη σημερινή τους μορφή, προϋπήρχαν ήδη από την αρχαιότητα. Μπορεί κανείς να αντλήσει συγκεκριμένες αναφορές από κείμενα προερχόμενα από την Αίγυπτο την Κίνα και την Αρχαία Ελλάδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αναφοράς σε θέματα Συμβουλευτικής βρίσκουμε στην «Πολιτεία» του Πλάτωνα, όπου προτείνεται ένα σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας, στο οποίο οι ρόλοι κατανέμονται με βάση τις ικανότητες, ανεξαρτήτως φύλου, και τις ανάγκες του συνόλου (Δημητρόπουλος, 1999^α· Σάλμοντ, 2004).

Στη σύγχρονη εποχή όμως, οι συνεχείς επαναστατικές αλλαγές, οι επιστημονικές και τεχνολογικές κατακτήσεις, οι ραγδαίες οικονομικές εξελίξεις, τα νεότερα φιλοσοφικά και κοινωνικά ρεύματα καθώς και οι νέες πολιτικές ιδεολογίες μετασχηματισμού της κοινωνίας, δημιούργησαν σοβαρά προβλήματα και έθεσαν νέους όρους για τις δραστηριότητες του ανθρώπου, άγνωστες μέχρι σήμερα. Έτσι, λοιπόν, σε μια κοινωνία που όλα μεταβάλλονται με ιλιγγιώδη ταχύτητα, το άτομο καλείται να μπορεί να προσαρμόζεται στις νέες τεχνολογικές και κοσμοθεωριακές αλλαγές και να εντάσσεται ομαλά στη νέα διαμορφωμένη κοινωνία που θέτει τα δικά της προβλήματα προς επίλυση. Για το λόγο αυτό η Συμβουλευτική μορφοποιείται και βρίσκει εφαρμογή σε δύο κυρίως τομείς: της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής και της ψυχικής υγείας.

Η Συμβουλευτική παρουσιάζει ιδιαίτερη απήχηση στις προηγμένες κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται έντονα από κοινωνική, ηθική, φιλοσοφική και αξιολογική ρευστότητα και μεταβατικότητα. Σε μια τέτοια πραγματικότητα συνεχούς αβεβαιότητας, διαφοροποιούνται τόσο οι ανάγκες του ίδιου ατόμου όσο και οι ανάγκες του για καθοδήγηση και διευκόλυνση. Η ανάγκη για θεσμοθέτηση φορέων που θα βοηθήσουν το άτομο να βελτιώσει ή και να αναπροσαρμόσει τις σχέσεις του με τους άλλους και με το εκάστοτε περιβάλλον, είναι επιτακτική.

Η τεχνολογική ανάπτυξη και οι οικονομικές ανακατατάξεις οδήγησαν σε κοινωνική αναδιοργάνωση, η οποία με τη σειρά της οδήγησε στην αύξηση του αριθμού των ατόμων που ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα και του εύρους των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Σάλμοντ, 2004). Το σχολείο, ως σύστημα ανοιχτό στην κοινωνία και τις αλλαγές της, δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο από όλες αυτές τις οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές. Στη σημερινή εποχή, η εκπαίδευση δεν στοχεύει στην παροχή στείων γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και συναισθηματικών-ψυχολογικών, εκπληρώνοντας ο εκπαιδευτικός και το ρόλο του παιδαγωγού-ψυχολόγου. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (2012), ο εκπαιδευτικός εκτός από καλός δάσκαλος, οφείλει να είναι και καλός σύμβουλος-εμπυχωτής. Είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει μια ποιοτικά αναβαθμισμένη συμβουλευτική σχέση με τους μαθητές του που θα οδηγήσει στην ομαλότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νεαρών πολιτών, υλοποιώντας έτσι το συμβουλευτικό τους ρόλο (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011).

Η αλματώδης τεχνολογική εξέλιξη, η διαφοροποίηση της δομής της αγοράς εργασίας, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, η αλλαγή στην ποιότητα και στη σύνθεση του εργατικού δυναμικού, η

δυσκολία ανάκτησης πληροφοριών και επιλογής επαγγέλματος, δημιούργησαν την ανάγκη για παροχή Συμβουλευτικής βοήθειας εκ μέρους της Πολιτείας (Δημητρόπουλος, 1999^α).

Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας που λειτούργησε διευκολυντικά στην εξέλιξη της Συμβουλευτικής, είναι το έντονο ενδιαφέρον της οργανωμένης κοινωνίας για τις ανάγκες του ίδιου του ατόμου, δίχως να παραγνωρίζονται οι κοινωνικές ανάγκες και οι ανάγκες των συστημάτων μέσα στα οποία ζει (Σάλμοντ, 2004). Ώθηση στην άνδρωση της Συμβουλευτικής έδωσε η Ανθρωπιστική και Υπαρξιστική Ψυχολογία, οι οποίες εστίασαν στο άτομο και την αυτοπραγμάτωση του (Δημητρόπουλος, 1999^α).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό της εποχής μας αποτελεί η εξοικείωση του μέσου ανθρώπου με τη διαφορετικότητα και την αποδοχή του εκάστοτε ατόμου ως μια ξεχωριστή οντότητα με δικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα και αδυναμίες ή ιδιαιτερότητες, μέσα σ' ένα εξ ολοκλήρου διαφορετικό προσωπικό αξιολογικό σύστημα. Το άτομο κοινωνικοποιείται και προσαρμόζεται τόσο σε ομάδες όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, χωρίς να αγνοούνται τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά που τον καθιστούν ξεχωριστό και μοναδικό από οποιοδήποτε άλλο άτομο (Σάλμοντ, 2004).

Με βάση τα προαναφερθέντα, βασικός στόχος της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο ο σημερινός εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζει τη σημασία και την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στο διδακτικό του έργο καθώς και κατά πόσο είναι σε θέση να αναλάβει μόνος του τον ρόλο αυτό ή εάν θεωρεί τη συνεισφορά του ειδικού στην Συμβουλευτική πιο αποτελεσματική. Ο λόγος που επιλέξαμε το συγκεκριμένο θέμα προς διερεύνηση είναι το γεγονός τα καταρτισμένα στελέχη σε θέματα συμβουλευτικής είναι ελάχιστα, η βιβλιογραφία λίγη, οι σπουδές και η έρευνα σχεδόν ανύπαρκτη και κατά συνέπεια η συμβουλευτική πορεύεται προς άγνωστη κατεύθυνση, ενώ η εφαρμογή της γίνεται με τρόπο άναρχο και ασυστηματοποίητο (Δημητρόπουλος, 1999^α).

2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

2.1. ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Ένα από τα βασικά προβλήματα της Συμβουλευτικής σχετίζεται με τον ορισμό της. Έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για τη Συμβουλευτική, επηρεασμένοι από τις διάφορες θεωρίες που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, προκειμένου να βοηθήσουν τον άνθρωπο να αντιμετωπίσει προβλήματα και δυσκολίες. Υπάρχουν θεωρητικοί που εστιάζουν τον ορισμό τους στη σπουδαιότητα της συμβουλευτικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο άτομο/α που αντιμετωπίζει/ουν κάποιο πρόβλημα και στον ειδικό-Σύμβουλο που θα επιστρατεύσει όλες τις επιστημονικές του γνώσεις και δεξιότητές με σκοπό να βοηθηθεί το άτομο/α. Για παράδειγμα, ο Carl Rogers (1942) επισημαίνει ότι *«η επιτυχημένη συμβουλευτική είναι μια σαφώς οργανωμένη και επιτρεπτική σχέση, που δίνει στον πελάτη τη δυνατότητα να αποκτήσει αυτογνωσία, σε βαθμό που να μπορεί να κάνει θετικά βήματα προς την κατεύθυνση την οποία του έχει υποδείξει ο νέος του προσανατολισμός»* και συνεχίζει λέγοντας ότι *«η συμβουλευτική συνίσταται σε μια σειρά*

άμεσων επαφών με το άτομο, σκοπός των οποίων είναι να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012, σελ. 26).

Άλλοι θεωρητικοί τόνισαν τη σημασία της συμβουλευτικής διαδικασίας και ιδιαίτερα οι Συμπεριφοριστές, όπως οι Krumboltz και Thoresen (1976) που έδωσαν τον ορισμό ότι «*συμπεριφοριστική συμβουλευτική είναι η διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι βοηθούνται να μάθουν πώς να επιλύουν μερικά διαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα τους και να παίρνουν αποφάσεις*» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012, σελ. 28· Σάλμοντ, 2004, σελ. 12). Από την άλλη όμως ο Patterson (1973) τονίζει τόσο το στοιχείο της διαδικασίας όσο και της συμβουλευτικής σχέσης και ερμηνεύει τη Συμβουλευτική ως μια «... *διαδικασία που περιλαμβάνει ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης μεταξύ ενός ανθρώπου που ζητάει βοήθεια επειδή αντιμετωπίζει κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα και ενός άλλου ανθρώπου που έχει εκπαιδευτεί για να παρέχει τέτοιου είδους βοήθεια*» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012, σελ. 28· Σάλμοντ, 2004, σελ. 11).

Για τον Δημητρόπουλο (1999^α) στη διάρκεια της Συμβουλευτικής διαδικασίας σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, ένας ειδικός (που καλείται σύμβουλος), συνεξετάζει θέματα ή προβλήματα που απασχολούν ένα ή περισσότερα άτομα (συμβουλευόμενος/οι) και τους διευκολύνει στη λύση τους (Δημητρόπουλος, 1999^α). Μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων δημιουργείται μια συστηματική και οργανωμένη σχέση, η συμβουλευτική σχέση και αποτελεί τον βασικό άξονα υλοποίησης της παρέμβασης. Η σχέση αυτή λαμβάνει χώρα μέσα σ'ένα συγκεκριμένο και οργανωμένο πλαίσιο, το οποίο δρα διευκολυντικά στη σχέση αυτή, αυξάνοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ο Σύμβουλος, ως ειδικός λειτουργός, διαθέτει επιστημονική γνώση, έχει κατάρτιση και θέληση ώστε να προσφέρει καθοδήγηση, στήριξη και επικούρηση (Δημητρόπουλος, 1999^α).

Σ' αυτό το σημείο θεωρείται σκόπιμο να διευκρινίσουμε ότι η Συμβουλευτική αποτελεί ένα ξεχωριστό διεπιστημονικό γνωστικό αντικείμενο, που διαρκώς επεκτείνεται και εξελίσσεται και μπορεί να εφαρμοστεί από ειδικό που έχει ειδικευτεί σ' αυτήν την επιστημονική περιοχή, χωρίς να είναι απαραίτητα ψυχολόγος (Δημητρόπουλος, 1999^α· Γεννηματά και Στάμου 2005-2006). Όπως αναφέρεται από τον Κασσωτάκη (2004), υπάρχουν αυτοί που θεωρούν ότι η Συμβουλευτική σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και καθοδήγηση, εντάσσοντάς την στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι ανήκει στο χώρο της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας.

Υπάρχει μάλιστα και ξεχωριστός κλάδος της Ψυχολογίας, η Συμβουλευτική Ψυχολογία, όπου καταρτισμένοι επαγγελματίες Ψυχολόγοι προσφέρουν «*ψυχολογική στήριξη σε άτομα ή ομάδες ασκώντας μια ή και περισσότερες από τις βασικές ψυχοθεραπευτικές προσεγγίσεις*» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012, σελ. 49). Αντίθετα, η Συμβουλευτική τοποθετείται ανάμεσα στην επιστήμη της Παιδαγωγικής και σε αυτήν της Ψυχολογίας, αφού αντλεί θεωρητικό υπόβαθρο και μεθοδολογικά εργαλεία και από τις δυο επιστημονικές περιοχές (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Επιπλέον η Συμβουλευτική ασκείται από διάφορους επαγγελματίες του χώρου της εκπαίδευσης, της εκκλησίας, της ψυχικής υγείας, των κρατικών ή δημοτικών υπηρεσιών απασχόλησης και γενικά όλους τους επαγγελματίες που έρχονται συχνά σε επαφή με συνανθρώπους τους προσφέροντάς τους ανθρωπιστικού χαρακτήρα υπηρεσίες.

Από όσα αναφέρθηκαν έως τώρα, διαπιστώνουμε τη δυσκολία να δοθεί ένας πλήρης και ακριβής ορισμός για το τι είναι συμβουλευτική και προκειμένου να αποφευχτούν παρανοήσεις αναφορικά με το θεσμό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε και στο τι δεν είναι συμβουλευτική. Κατά τον Patterson (1967) συμβουλευτική δεν είναι:

- η απλή παροχή πληροφοριών, χωρίς όμως να αποκλείονται ενέργειες που μπορεί να σχετίζονται με παροχή πληροφοριών
- η παροχή συμβουλών χωρίς το ίδιο το άτομο να μετέχει στην αναζήτηση λύσης στο πρόβλημά του
- ο επηρεασμός των στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών του άλλου ατόμου
- η διαδικασία που αποβλέπει μόνο στην επιλογή ατόμων (για τοποθέτηση σε εργασία ή σε τάξη σχολείου κ.α.)
- μια οποιαδήποτε απλή συνέντευξη, μολονότι η συνέντευξη αποτελεί βασική τεχνική στη συμβουλευτική διαδικασία

(Δημητρόπουλος, 1999^α)

Δεν θα ήταν υπερβολή να λέγαμε ότι όπου υπάρχουν άνθρωποι υπάρχει και η ανάγκη και η δυνατότητα εφαρμογής λειτουργιών της συμβουλευτικής. Όταν όμως το περιεχόμενο της συμβουλευτικής οριοθετείται ανάλογα με το χώρο εφαρμογής της, που στη παρούσα έρευνα είναι ο σχολικός, και αποφασίζεται ποιες από τις λειτουργίες της συμβουλευτικής αξιοποιούνται, τότε μιλάμε για Σχολική Συμβουλευτική. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999^α σελ. 41) «*η Σχολική Συμβουλευτική (School Counselling) είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα, από Σύμβουλο εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση ή εξειδικευμένο εκπαιδευτικό (School Counsellor-κάποτε Teacher-Counsellor, ανάλογα με το σύστημα). Συνήθως ο όρος αναφέρεται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*» Κάποτε χρησιμοποιείται και ο γενικότερος τίτλος Παιδαγωγική Συμβουλευτική ή Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική, αφού και η συμβουλευτική και η παιδαγωγική ασχολούνται με το άτομο-μαθητή στην εξέλιξη και αυτοπραγμάτωσή του.

Από όσα παρουσιάστηκαν μέχρι στιγμής, θεωρούμε ότι η Συμβουλευτική αποσκοπεί σε μια γενικότερη ευαισθητοποίηση του ατόμου, κατά την οποία το ίδιο το άτομο καλείται να κατανοήσει σε βάθος τον εαυτό του αλλά και τον κόσμο που τον περιβάλλει. Πιο συγκεκριμένα, η Συμβουλευτική, ως μια συστηματική επαγγελματική στήριξη, στοχεύει στην αλλαγή της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου ατόμου προς την κατεύθυνση της αυτογνωσίας, τη βελτίωση της σχέσης του με τον εαυτό του και με τους άλλους και τέλος, στην ικανοποιητική αντιμετώπιση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων ή και κρίσεων στο πλαίσιο μια ευρύτερης προσωπικής ανάπτυξης, απαραίτητη για την μετέπειτα κοινωνική του ανάπτυξη.

2.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ

Παρά το γεγονός ότι κάθε θεωρητική προσέγγιση θέτει τους δικούς της στόχους, στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούν οι γενικότεροι σκοποί της Συμβουλευτικής, που είναι και ευρέως αποδεκτοί από όλες τις θεωρητικές «Σχολές» Συμβουλευτικής.

Ο γενικότερος σκοπός όλων των θεωριών Συμβουλευτικής είναι να μάθουν τα υγιή άτομα να αναζητούν λύσεις σε προβλήματα κυρίως εξελικτικής μορφής (Δημητρόπουλος, 1999^α, Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Οι σκοποί θα πρέπει να ορίζονται όχι με βάση τις επιθυμίες του Συμβούλου αλλά με βάση τις ανάγκες του ατόμου. Σύμφωνα με την Μαλικιώση- Λοΐζου (2012, σελ. 363) «*οι στόχοι της συμβουλευτικής απορρέουν από την εκτίμηση του προβλήματος του συμβουλευόμενου*». Τόσοι οι στόχοι όσο και η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί για την επίτευξή

τους, θα πρέπει να συναποφασίζονται από το Σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο, προκειμένου ο συμβουλευόμενος να αισθάνεται ασφαλής στη διαδικασία.

Ένας ακόμη βασικός στόχος της Συμβουλευτικής διαδικασίας είναι να δρα περισσότερο προληπτικά και λιγότερο αντισταθμιστικά, διευκολύνοντας το άτομο να επιτύχει τις απαραίτητες τροποποιήσεις στη συμπεριφορά του ή στη συμπεριφορά των γύρων του, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συνετή αξιοποίηση του εαυτού του (Δημητρόπουλος, 1999^α). Με άλλα λόγια, η συμβουλευτική διαδικασία στοχεύει στην εξάλειψη της όποιας τάσης αποτυχίας έχει το άτομο, βοηθώντας το να αναπτύξει δεξιότητες *«ώστε να λαμβάνει μόνο του αποφάσεις, να σχεδιάζει και να υλοποιεί τις μελλοντικές του δραστηριότητες, και γενικότερα να αποκτά ικανότητες υπεροχής και νοητική και συναισθηματική κατανόηση»* (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012, σελ. 359).

Σκοπός της Συμβουλευτικής είναι να αποκτήσει το άτομο αυτογνωσία και αυτοέλεγχο, ώστε να γίνει ένα υπεύθυνο και ομαλά προσαρμοσμένο άτομο στην κοινωνία, που πρωταγωνιστεί στη ζωή του, λαμβάνει αυτοβούλως αποφάσεις, θέτει στόχους, αποδέχεται τον εαυτό του και αντισταθμίζει τις αδυναμίες του, ώστε να οδηγηθεί σε μερική ή ολική αυτοπραγμάτωση (Δημητρόπουλος, 1999^α · Σάλμοντ, 2004). Για να φτάσει το άτομο στην επίτευξη των στόχων αυτών, θα πρέπει να έχει αποκτήσει αυτογνωσία, δηλαδή, να έχει πλήρη επίγνωση της συμπεριφοράς του, των αξιών του, των στάσεών του, των συναισθημάτων του και των πεποιθήσεών του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). *«Η αυτογνωσία θα αποκτηθεί μόνο μέσα από την ανάλυση της προσωπικότητάς του, η οποία θα πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια του συμβούλου ψυχολόγου και μέσα από τη σχέση που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους»* (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1996, σελ. 26, όπ. ανάφ. στη Σάλμοντ, 2004, σελ. 19).

Βοήθεια προληπτική για αυτογνωσία και ατομική εξέλιξη και ανάπτυξη βιολογική, συναισθηματική, ψυχολογική επαγγελματική κ.ο.κ κρίνεται ιδιαιτέρως απαραίτητη κατά την εφηβεία (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011).

Η συμβουλευτική υποδηλώνει στήριξη στους ανθρώπους να βοηθούν τους εαυτούς τους να σκέφτονται θετικά και για τους ίδιους αλλά και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και μπορεί να είναι αποτέλεσμα της σχέσης τους με το κοινωνικό περιβάλλον και ιδιαίτερα με τους 'σημαντικούς άλλους', όπως είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι φίλοι και γενικότερα όσοι ασκούν άμεση επίδραση στο άτομο (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011).

Όσον αφορά την έννοια του αντικείμενου της Συμβουλευτικής μπορεί να προσεγγιστεί από το αντικείμενο του ενδιαφέροντός της και από το επιστημονικό της περιεχόμενο. Η Συμβουλευτική απευθύνεται σε υγιή άτομα ανάλογα με το χώρο εφαρμογής της και χωρίς να αποκλείεται η θεραπευτική της διάσταση. Με κριτήριο το αντικείμενο ενασχόλησης κατά την εφαρμογή της, η Συμβουλευτική μπορεί να είναι Επαγγελματική (όταν εξετάζονται θέματα επαγγελματικού ενδιαφέροντος), Εκπαιδευτική (όταν αναφέρεται σε θέματα σπουδών και εκπαίδευσης, Ψυχολογική (όταν αναφέρεται σε ψυχολογικά συναισθηματικά προβλήματα ή διαταραχές συμπεριφοράς) κ.ο.κ. (Δημητρόπουλος, 1999^α · Σάλμοντ, 2004). Ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές χρειάζονται στήριξη σε ζητήματα που αφορούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις ώστε να υιοθετήσουν αποτελεσματικές αρχές και δεξιότητες επικοινωνίας τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. Πέραν τούτου πολλοί έφηβοι παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφορά και πειθαρχίας ενώ άλλοι αντιμετωπίζουν προβλήματα οικογενειακής φύσεως, όπως διαζύγιο, γονείς με διάφορες μορφές εξάρτησης, περιθωριοποιημένους γονείς κ.α. Δεν πρέπει ωστόσο να ξεχνάμε τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού σχετικά με το σχεδιασμό, προγραμματισμό και τη λήψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων αλλά και τον ευρύτερο προσανατολισμό στη ζωή τους, τη

δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους και την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ζωής και προσαρμογής στο περιβάλλον (Δημητρόπουλος, 1999^α).

Από την άλλη πλευρά, το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής δεν μπορεί να οριοθετηθεί με ακρίβεια και σαφήνεια διότι δεν αποτελεί από μόνη της ξεχωριστή επιστήμη, αλλά δανείζεται θεωρητικό υπόβαθρο και μεθόδους πρακτική εφαρμογής από άλλες επιστήμες. Κατά μια θεώρηση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το επιστημονικό περιεχόμενο της Συμβουλευτικής οριοθετείται σύμφωνα με το χώρο εφαρμογής της, όπου αξιοποιούνται και οι ανάλογες λειτουργίες της. Για παράδειγμα, η Συμβουλευτική που λαμβάνει χώρα, εποπτεύεται ή συντονίζεται στο σχολείο, αποκαλείται Σχολική Συμβουλευτική κ.ο.κ. Παρά ταύτα δεχόμαστε τη βασική διάκρισή της σε προληπτική και επανορθωτική και αποδεχόμαστε σαν βασικές λειτουργίες της: την επίλυση προβλημάτων, την αυτογνωσία, την παρέμβαση, τη λήψη αποφάσεων, τη θεραπεία, τη ψυχολογική στήριξη, την αυτοπραγμάτωση, την πληροφόρηση, τη σωστή επικοινωνία, την ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής ζωής κ.α. (Δημητρόπουλος, 1999^α, Σάλμοντ,).

2.3 Ο ΡΟΛΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι στόχοι της Συμβουλευτικής παρέμβασης μπορεί να αφορούν είτε τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου, είτε βαθύτερη γνώση του εαυτού του ή αλλαγή του τρόπου σκέψης του, ώστε να αποκτήσει αυτοεκτίμηση και να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωσή του. Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε στο σημείο αυτό ότι οι ρόλοι και οι λειτουργίες του Συμβούλου διαφοροποιούνται ανάλογα με το ειδικό πλαίσιο εφαρμογής τους. Για παράδειγμα, ο ρόλος ενός Συμβούλου Επαγγελματικού προσανατολισμού μπορεί να είναι εκπαιδευτικός ή καθοδηγητικός-διδακτικός, ενώ ενός Συμβούλου εργαζομένων ή γονέων μπορεί να είναι η παροχή ψυχολογικής στήριξης στις ομάδες αυτές. Συχνά μάλιστα ο ρόλος του Συμβούλου είναι να κατανοεί και να εξυπηρετεί τα συμφέροντα του οργανισμού για τον οποίο εργάζεται. Μολαταύτα ένας βασικός ρόλος του Συμβούλου σε οποιονδήποτε χώρο άσκησης της Συμβουλευτικής, είναι να συνδυάζει σωστή προσωπικότητα και επαρκή κατάρτιση των διάφορων τεχνικών και μεθόδων συμβουλευτικής παρέμβασης (Δημητρόπουλος, 1999^α).

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα πάντα με τους στόχους της συμβουλευτικής οι βασικοί ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ένας Σύμβουλος είναι κυρίως τρεις: *προληπτικός*, *εκπαιδευτικός/εξελικτικός* και *θεραπευτικός*. Όσον αφορά στον προληπτικό ρόλο, ο Σύμβουλος προλαμβάνει, προβλέπει ή και πολλές φορές ματαιώνει διάφορες δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν στο μέλλον. Ο δεύτερος ρόλος του Συμβούλου είναι εκπαιδευτικός/εξελικτικός, βοηθάει δηλαδή το άτομο να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δυνατότητές του και να τροποποιήσει εκείνες τις στάσεις του που τον καθιστούν μη αποτελεσματικό και δυσλειτουργικό στον καθημερινό του βίο. Τέλος, ο Σύμβουλος επιτελεί και ρόλο θεραπευτικό με το να στηρίζει το άτομο που βιώνει άμεσα κάποια κρίσιμη και πολύ δύσκολη κατάσταση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012· Ζώης και Δημητρακόπουλος, 2003).

Εκτός από τα προαναφερθέντα, υπάρχουν και άλλοι ρόλοι, όπως ο *ερευνητικός*, όταν ο Σύμβουλος ασχολείται με θέματα έρευνας στη Συμβουλευτική ή να έχει ρόλο *διοικητικό*, όταν παρέχει διοικητικό έργο σε κάποιο συμβουλευτικό κέντρο ή κέντρο αποκατάστασης. Σύμφωνα με τους Ζώη και Δημητρακόπουλο (2003) άλλοι ρόλοι που μπορεί να αναλάβει ένας Σύμβουλος είναι του *παράγοντα αλλαγής*, του *συνηγόρου*, του *λειτουργού ανθρωπίνων σχέσεων*, του

παράγοντα μαθησιακής ανάπτυξης, του ψυχοπαιδαγωγού, του οικογενειακού συμβούλου, του περιβαλλοντιστή, του οδηγητή κ.α (σελ. 139).

Το επάγγελμα του Συμβούλου έχει κατοχυρωθεί νομικά στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, στον Καναδά και στην Μεγάλη Βρετανία. Στην Ελλάδα, τόσο η Συμβουλευτική Ψυχολογία όσο και άλλες ειδικότητες της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας, αντιμετωπίζουν κενό ως προς τη νομική τους κατοχύρωση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

2.4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ

Η Συμβουλευτική διαδικασία δεν ασκείται μόνο από επαγγελματίες Ψυχολόγους ή Συμβούλους αλλά και από άλλους ανθρώπους, σε διάφορους τομείς και χώρους, που προσπαθούν να βοηθήσουν το άτομο να αποκτήσει μία βαθύτερη γνώση του εαυτού του ώστε να αντιμετωπίζει τη ζωή και τα προβλήματα της καθημερινότητας με υπευθυνότητα και χωρίς άγχος. Οι άνθρωποι αυτοί μπορεί να είναι, εκτός από τους ειδικούς, οι εκπαιδευτικοί, οι κληρικοί, οι γονείς, οι φίλοι κ.ο.κ.

Σημαντικό ρόλο για μια επιτυχημένη και αποτελεσματική συμβουλευτική προσέγγιση παίζει η προσωπική ανάπτυξη του Συμβούλου σε συνδυασμό με τη θεωρητική ενημέρωση και την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων. Σημαντικό στοιχείο στην προσωπική ανάπτυξη του συμβούλου παίζει η ικανότητά του να αποκαλύπτει πτυχές της προσωπικότητάς του τόσο στον εαυτό του όσο και σε αυτούς που εμπιστεύεται. *«Μια ειλικρινά προσωπική σχέση μεταξύ δύο ανθρώπων περιλαμβάνει αποκάλυψη του εαυτού του ενός στον άλλο με πλήρη και αυθόρμητη ειλικρίνεια»* (Jourgard, 1969, σελ. 28). Οι Κοσμίδου-Hardy και Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996, οπ. ανάφ. στην Παπακωνσταντινοπούλου, 2011) δίνουν τεράστια έμφαση στην πρακτική άσκηση διότι εφαρμόζοντας τη Συμβουλευτική, ο κάθε Σύμβουλος μαθαίνει και αναπτύσσει τόσο τον ίδιο του τον εαυτό όσο και τις ανάλογες δεξιότητες που απαιτούνται.

Εκείνο που έχει πολύ μεγάλη σημασία είναι να είναι κανείς παρατηρητής του εαυτού του, σε κάθε φάση της ζωής του, βλέποντάς τον από αντικειμενική σκοπιά, και να προσπαθεί τις διάφορες δεξιότητες που αποκτά, να τις εφαρμόζει πρώτα στον ίδιο του τον εαυτό και έπειτα στους άλλους. Το άτομο πρέπει να είναι ανοιχτό στην εμπειρία, να βελτιώνεται και να εξελίσσεται συνεχώς, χρησιμοποιώντας εποικοδομητικά την εμπειρία του.

Όλες οι θεωρίες Συμβουλευτικής (ψυχαναλυτικές, συμπεριφοριστικές, προσωποκεντρικές και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις) συμφωνούν ως προς τη σημασία που έχει η ενσυναίσθηση, η μη κτητική ζεστασιά και η αυθεντικότητα στη σχέση μεταξύ του Συμβούλου και του Συμβουλευόμενου. Ο Rogers σε δήλωσή του τόνισε ότι *«η ικανότητα του ψυχοθεραπευτή να μεταδίδει ενσυναίσθητη κατανόηση και άνευ όρων αποδοχή στον πελάτη, καθώς και η ικανότητά του να είναι ένα αυθεντικό και συγκροτημένο άτομο στη συμβουλευτική σχέση, αποτελούν τις δύο ‘απαραίτητες και επαρκείς’ προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη θεραπεία»* (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012, σελ. 383).

Σύμφωνα με τον Rogers (1959) με τον όρο *ενσυναίσθηση (empathy)*, εννοούμε την ικανότητα του Συμβούλου να αντιλαμβάνεται τον προσωπικό αντιληπτικό κόσμο ενός άλλου ανθρώπου, ανακόποντας τις σκέψεις και τα συναισθηματικά στοιχεία που ενυπάρχουν σε

αυτόν, ‘σαν’ να είναι ο άλλος άνθρωπος. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012· McLaren, 1998· Nelson-Jones, 2009). Πιο αναλυτικά, η *ενσυναίσθηση* ή η *ενσυναίσθητη κατανόηση*, περιλαμβάνει την *ενσυναίσθητική ακρόαση* (*empathetic listening*) και τη *μετάδοση της ενσυναίσθησης* (*communicating empathy*). Με την ενσυναίσθητική ακρόαση ο Σύμβουλος αποδέχεται, αναγνωρίζει, κατανοεί, συναισθάνεται τις εμπειρίες του άλλου, συμπεριφέρεται με αυθεντικότητα παραμένοντας πάντα ο εαυτός του. Από την άλλη, η μετάδοση της ενσυναίσθησης αποτελεί κατανόηση του συμβουλευόμενου σε γνωστικό επίπεδο (τι σκέφτεται) και σε θυμικό (τι νιώθει) (Κιρκιγιάννη, χ.ε.).

Ο όρος *ζεστασιά* ή *άνευ όρων θετική αναγνώριση-αποδοχή του άλλου* (*unconditional positive regard*), βασίζεται στην πεποίθηση ότι το άτομο είναι ένα μοναδικό, εξελισσόμενο σύστημα. Ο Σύμβουλος αναγνωρίζει το άτομο σαν ένα αξιόλογο πλάσμα που το αποδέχεται, χωρίς να το επικρίνει, και είναι πρόθυμος να ασχοληθεί με το θέμα του. Τέλος, κατά τον Rogers (1959, σελ. 206, οπ. αναφ. στη Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012, σελ. 384), ο Σύμβουλος είναι αυθεντικός και συγκροτημένος «*όταν συμβολίζει επακριβώς τις προσωπικές του εμπειρίες και τις εντάσσει στην αυτοαντίληψή του με σαφώς συμβολιζόμενο τρόπο*».

Ο Σύμβουλος που διαθέτει *γνησιότητα* ή *αυθεντικότητα* (*genuineness or congruence*) πρέπει να είναι ο εαυτός του, να παραμένει προσιτός και να μην εγκλωβίζεται στον ρόλο του ειδικού. Για να συμπεριφέρεται με γνησιότητα ένας Σύμβουλος πρέπει να διαθέτει το στοιχείο της αυτογνωσίας, το οποίο θα τον βοηθήσει να αξιοποιήσει τον εαυτό του και τον ανθρωπισμό του στη συμβουλευτική σχέση. Οι Combs et al. (1969, οπ. αναφ. στην Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012, σελ. 388) επισήμαναν ότι «*οι επιτυχημένες βοηθητικές σχέσεις πρέπει να αποτελούν συνάρτηση της επιτυχούς χρησιμοποίησης του εαυτού του συμβούλου για την πραγμάτωση τόσο των δικών του σκοπών όσο και των σκοπών της κοινωνίας*».

«*Η αυτογνωσία αναφέρεται αφενός στη γνώση των παραμέτρων εκείνων που συνιστούν την προσωπικότητα του ατόμου και κυρίως τις ικανότητες, δεξιότητες, ανάγκες, ενδιαφέροντα, αξίες, επιθυμίες και ιδιοσυγκρασία και αφετέρου στην επωφελέστερη αξιοποίησή τους από το άτομο. Η γνώση του εαυτού αποτελεί τη βάση κάθε συμβουλευτικής διαδικασίας και μπορεί να επιτευχθεί είτε μέσω της συνέντευξης είτε μέσω της χρήσης ειδικών ψυχομετρικών εργαλείων (τεστ)*» (Κουνενού, 2009, σελ. 27). Το ίδιο σημαντική είναι και η αυτοεκτίμηση, ο τρόπος δηλαδή που αξιολογούμε τον εαυτό μας και γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στον τρόπο που αλληλεπιδρούμε με τους συνανθρώπους μας, τον τρόπο που αντιμετωπίζουμε εμπόδια και δυσκολίες, στα πράγματα που τολμάμε να κάνουμε και σε αυτά που αποφεύγουμε, καθώς και σε συναισθήματα κατωτερότητας που νιώθουμε όταν αντιλαμβανόμαστε άτομα ή καταστάσεις ως ανώτερα από εμάς (Κουνενού, 2009).

Ο εκπαιδευτικός που έχει αποκτήσει τη δεξιότητα της *ενσυναίσθησης*, της *άνευ όρων αποδοχής* και της *γνησιότητας*, καταφέρνει να ενισχύει το παιδαγωγικό και διδακτικό του έργο, δημιουργώντας στην τάξη ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, ουσιαστικής επικοινωνίας και γνησιότητας των σχέσεων που με τη σειρά τους βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία, να ερευνήσουν, να εκφραστούν, να αναπτυχθούν και να κατακτήσουν τη γνώση (Μπρούζος, 1998). Η εκπαίδευση σε ζητήματα συμβουλευτικής θα επιτρέψει στον εκάστοτε εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τα δικά του συναισθήματα καθώς και τα συναισθήματα των άλλων και θα κατορθώσει να μεταδώσει στους μαθητές του ικανότητες και δεξιότητες αυτεπίγνωσης, αυτοεκτίμησης, προσαρμοστικότητας, ευελιξίας, χαλιναγώγησης παρορμήσεων, ανοχή στις απογοητεύσεις της ζωής κ.α. Όλα αυτά τα εφόδια θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να επιτύχει καλή επικοινωνία και καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας τον

ικανό να στηρίζει τους μαθητές όποτε τον χρειάζονται, επιδρώντας και επηρεάζοντας τις στάσεις και τις συμπεριφορές του.

Γενικότερα ο Rogers τόνισε τη σημασία διαμόρφωσης κατάλληλου συμβουλευτικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των δύο εμπλεκομένων μελών (Σύμβουλος-συμβουλευόμενος), που αφορά μια σχέση επικοινωνίας και εμπιστοσύνης και περιλαμβάνει συμπεριφορές και αξίες οι οποίες θα γίνουν αντιληπτές από τον συμβουλευόμενο και θα του παρέχουν ψυχική ασφάλεια (Κιρκίγιαννη, χ.ε.).

Έρευνες έχουν καταλήξει (Mullen & Abeles, 1971· Sachse, 1999, οπ. αναφ. στη Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012) στο συμπέρασμα ότι η ενσυναίσθηση, η μη κτητική ζεστασιά και κ αυθεντικότητα είναι απαραίτητα χαρακτηριστικά για έναν Σύμβουλο διότι διευκολύνουν τη συμβουλευτική σχέση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι αρκούν από μόνες τους, μιας και άλλοι ερευνητές (Truax, Wargo et al., 1966· Truax & Wargo, 1966, 1967b· Truax, Wargo & Carkhuff, 1966, οπ. αναφ. στη Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012) διαπίστωσαν ότι τα προαναφερθέντα γνωρίσματα ενός Συμβούλου χρειάζεται να ενισχυθούν και από άλλες δεξιότητες προκειμένου να είναι επιτυχής η πορεία και η έκβαση της Συμβουλευτικής προσέγγισης.

Μια πολύ βασική δεξιότητα, για παράδειγμα, είναι αυτή της προσεκτικής και ενεργητική ακρόασης όπου ο σύμβουλος, σαν καλός ακροατής, ακούει προσεκτικά, έχει οπτική επαφή με τον συμβουλευόμενο, αλλάζει τον τόνο, την ένταση και τον ρυθμό της φωνής του ώστε να δείχνει ενδιαφέρον και γενικότερα επιστρατεύει όλη την προσοχή του προκειμένου να τον κατανοήσει σε βάθος και να τον βοηθήσει να ξεκαθαρίσει τα γεγονότα και συναισθήματα που τον αποδιοργάνωσαν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012· Ivey&Gluckstern, 1995; Hutchby, 2005; McLaughlin, 1999). Η αποτελεσματικότητα του συμβούλου αυξάνεται όταν ενθαρρύνει το άτομο να εκφραστεί και να αποσαφηνίσει το πρόβλημά του, να το καθοδηγήσει να βρει μόνο του τη λύση και να το στηρίξει στην προσπάθεια αλλαγής του (Χατζηχρήστου, 2003).

Παρόλα αυτά και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δεν έχει δοθεί οριστική και σαφής απάντηση για το αν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου καθιστούν τη Συμβουλευτική διαδικασία αποτελεσματική και επιτυχημένη (Δημητρόπουλος, 1999^α Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Έτσι πολλές έρευνες συμφώνησαν σε ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας επιτυχημένος Σύμβουλος, ανεξάρτητα από το είδος της εφαρμοσμένης Συμβουλευτικής που ασκεί.

Πρώτα απ'όλα, εκτός από ενδιαφέρον και σεβασμό απέναντι στον συνάνθρωπο, θα πρέπει να διαθέτει πνευματικές ικανότητες ώστε να σκέπτεται λογικά και να επιλύει προβλήματα χρησιμοποιώντας τη λογική και την αντίληψή του. Να αποδέχεται τον εαυτό του και να μη χρησιμοποιεί τον συμβουλευόμενο για να ικανοποιήσει προσωπικές του ανάγκες, καθώς και να διαθέτει ανθρωπιά, αξιοπρέπεια και συναισθηματική ισορροπία. Να έχει, επίσης, ένα προσωπικό σύστημα αξιών και να γνωρίζει την επίδραση τους στη Συμβουλευτική διαδικασία αλλά και στην γενικότερη συμπεριφορά του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Ένα επιπλέον προσόν είναι η ανοχή στις διαφορετικές καταστάσεις και η ικανότητά του να τις αντιμετωπίζει χωρίς να αποδιοργανώνεται ο ίδιος. Να είναι γνώστης της ανθρώπινης ψυχολογίας, ώστε να χειρίζεται με επιστημονικότητα και ευελιξία όλων των ειδών τις ανθρώπινες συμπεριφορές, αναγνωρίζοντας κινδύνους δογματισμού. Και τέλος, η προσωπικότητά του να του επιτρέπει να εργάζεται με άτομα διαφορετικά από αυτόν σε επίπεδο εθνικής, πολιτισμικής και θρησκευτικής προέλευσης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

2.5. Η ΑΤΟΜΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κάνοντας μια μικρή ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, θα διαπιστώσει κανείς την πληθώρα των θεωριών συμβουλευτικής που έχουν αναπτυχθεί, γεγονός το οποίο καταδεικνύει την ανεπάρκεια της καθεμιάς ξεχωριστά να προβλέψει και να ερμηνεύσει όλες τις πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Παρά όμως το γεγονός ότι η καθεμιά θεωρία έχει τη δική της άποψη για τη φύση του ανθρώπου, τη διαδικασία και τις τεχνικές που πρέπει να εφαρμοστούν προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή στην ανθρώπινη συμπεριφορά, όλες συγκλίνουν στο ότι ο άνθρωπος μπορεί να αλλάξει (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Ο λόγος επιλογής της ατομοκεντρικής ή προσωποκεντρικής (person-centered theory) θεωρίας, με εμπνευστή τον Carl Rogers, έναντι άλλων θεωριών είναι η τεράστια απήχηση που έχει η συγκεκριμένη θεωρία από το γεγονός ότι μπορεί να εφαρμοστεί και να αποδώσει παντού και σε όλων των ειδών τις ανθρώπινες σχέσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Σημαντική επίδραση έχει ασκήσει στο χώρο της εκπαίδευσης για τη μελέτη της σχέσης της αυτοαντίληψης των μαθητών και εκπαιδευτικών, στη μάθηση, την επικοινωνία και τις ανθρώπινες σχέσεις (Ζώης και Δημητρακόπουλος, 2003). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στους Krebs & Blackman (1988), η Προσωποκεντρική προσέγγιση άσκησε επιρροή στην οικογενειακή ζωή, στην εκπαίδευση, στον επιχειρηματικό τομέα και στην πολιτική.

Όπως όλες οι θεωρίες με Ανθρωπιστικό-Υπαρξιστικό προσανατολισμό, έτσι και αυτή, εκπηγάζουν από το χώρο που στην Ψυχολογία εμφανίζεται ως «Τρίτη Δύναμη», η οποία δημιουργήθηκε ως αντίδραση ή συμπλήρωση στη ψυχανάλυση και το συμπεριφορισμό που αγνοούσαν την ανθρώπινη διάσταση της ψυχικής υγείας και ισορροπίας (Δημητρόπουλος, 1999^a). Οι ανθρωπιστές τείνουν να είναι ιδιαιτέρως επικριτικοί απέναντι στις διάφορες προσεγγίσεις του ανθρώπου από πολλές ψυχολογικές σχολές και επιστημονικές κατευθύνσεις, διότι κατά την άποψή τους απ-ανθρωπίζουν τον άνθρωπο και τον ανάγουν σε μέσους όρους και σε γενικεύσεις. Με λίγα λόγια, ενδιαφέρονται μόνο για ό,τι είναι κοινό σε όλους τους ανθρώπους και προβλέψιμο, παραγνωρίζοντας τα στοιχεία τα οποία συγκροτούν την ιδιαιτερότητα, την ατομικότητα και την μοναδικότητα του κάθε ατόμου.

Η Προσωποκεντρική Θεωρία συμπίπτει σε πολλά σημεία με τον υπαρξισμό, αφού και οι δύο επισημαίνουν τη σημασία της εμπειρίας, αλλά και το πώς ο άνθρωπος την αντιλαμβάνεται. Ο Υπαρξισμός, επίσης τονίζει την προσωπική ευθύνη και την ελευθερία της επιλογής του ίδιου του ανθρώπου, στοιχεία τα οποία τα παρουσιάζει και ο Rogers. Πιο συγκεκριμένα, ο Rogers εστιάζει στην προσπάθεια του ίδιου του ατόμου να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του διότι το άτομο θεωρείται ελεύθερο και ικανό να λαμβάνει αποφάσεις και να κάνει επιλογές. Η ατομοκεντρική θεωρία πρεσβεύει ότι το άτομο μπορεί να αυτοκαθορίζεται και να αλλάζει τη συμπεριφορά του με τρόπους που το ίδιο επιλέγει, χωρίς τη χειραγώγηση του συμβούλου (Δημητρόπουλος, 1999^a; Σάλμοντ, 2004).

Ο ίδιος ο Rogers χαρακτήρισε την θεωρία του μη κατευθυντική διότι πιστεύει πως το άτομο, είναι κύριος του εαυτού του και έχει το δικαίωμα να επιλέγει τους δικούς του στόχους και να λαμβάνει τις δικές του αποφάσεις σύμφωνα με τις δικές του προσωπικές αξιολογήσεις ακόμα και αν αυτά αντιτίθενται στον σύμβουλο (Δημητρόπουλος, 1999^a). *«Κύριος σκοπός παρέμβασης στην ατομοκεντρική συμβουλευτική είναι η παροχή βοήθειας στο άτομο να αναζητήσει και να εξερευνήσει τις δικές του ανάγκες, τις δικές του αδυναμίες, τα δικά του*

συναισθήματα και να εξασφαλίσει τις σωστές προϋποθέσεις για πλήρη ατομική ανάπτυξη, για πλήρη αξιοποίηση του δυναμικού του, για αυτοπραγμάτωση» (Δημητρόπουλος, 1999^α, σελ. 62).

Ο σύμβουλος πρέπει να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να επανοργανώσει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, αναγνωρίζοντας τις εσωτερικές του δυνατότητες για αλλαγή και ανάπτυξη (Μέρν, 2002). Ο Rogers έδωσε βαρύτητα στις στάσεις του συμβούλου και πως αυτές αντανακλώνται στη συμπεριφορά του απέναντι στο άτομο. Όπως αναφέρεται στον Δημητρόπουλο (1999^α, σελ. 63), κύρια χαρακτηριστικά της στάσης του συμβούλου πρέπει να είναι *«ο σεβασμός στο άτομο, στην ικανότητά του και στο δικαίωμά του να ελέγχει τον εαυτό του, στην αξία και σημαντικότητα του κάθε ατόμου, στην ικανότητα να εκδηλώνει άνευ όρων θετική εκτίμηση για το άτομο και «εμπαθητική κατανόηση»»*.

Για να είναι αποτελεσματική η συμβουλευτική διαδικασία θα πρέπει ο σύμβουλος να εμπνέει εμπιστοσύνη και να παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο ο συμβουλευόμενος θα αισθάνεται άνετος και ελεύθερος να ανοιχτεί και να μιλήσει για τον εαυτό του. Ακόμα, ο σύμβουλος πρέπει να είναι καλός ακροατής, να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα που του στέλνει ο συμβουλευόμενος, να τον ακούει προσεκτικά και να ανταποκρίνεται σε αυτά (Μέρν, 2002).

Η θεωρία του Rogers ξεκίνησε με τη θετική θεώρηση της φύσης του ανθρώπου και ενδιαφέρθηκε για τον τρόπο που ο κάθε άνθρωπος προσδιορίζει τη δική του πραγματικότητα. Έχοντας ως μοναδικό κίνητρο αυτό της αυτοπραγμάτωσης, ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα κλίμα μη απειλητικό αλλά φιλικό και ζεστό μέσα στο οποίο ο συμβουλευόμενος θα μπορεί να διερευνήσει καταστάσεις της ζωής του που έχουν διαστρεβλωθεί ή δεν έχουν πλήρως κατανοηθεί. Ο σεβασμός, η αποδοχή, η κατανόηση, τα γνήσια και ειλικρινά αισθήματα φροντίδας βοηθούν τον συμβουλευόμενο να απαλλαγεί από τις παγιωμένες αντιλήψεις του και να οδηγηθεί σε ανώτερα επίπεδα προσωπικής λειτουργίας και απόδοσης (Μέρν, 2002).

Συνοπτικά, τα βασικά στοιχεία της θεωρίας του Rogers είναι:

- η ανάπτυξη του ατόμου μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα σ'ένα κλίμα κατανόησης και αποδοχής συμβούλου και συμβουλευόμενου
- η διαίσθηση και η καλή διάθεση είναι σημαντικές για την αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου
- η συμβουλευτική εστιάζει περισσότερο στο συναισθηματικό τομέα, ενώ το αίσθημα την υπευθυνότητας βοηθά στην ανάπτυξη του ατόμου
- βασικός στόχος της συμβουλευτικής είναι η ανεξαρτησία και η ολοκλήρωση του ατόμου
- τη διαδικασία της συμβουλευτικής διευκολύνουν οι παρατηρήσεις του συμβούλου, ενώ η ανεκτικότητα του ευνοούν την ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων και σκέψεων του ατόμου. Η έκβαση της συμβουλευτικής διαδικασίας μπορεί να είναι θετική όταν και το κλίμα διεξαγωγής της είναι θετικό.

(Σάλμοντ, 2004).

2.5.1. Η ΑΤΟΜΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Rogers ασχολήθηκε με τον τομέα της μάθησης και της εκπαίδευσης και επέμεινε σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνοντας το ρόλο του διευκολυντή-καθοδηγητή, παραχωρεί στους μαθητές του ένα πολύ σημαντικό ρόλο που σχετίζεται με τις αποφάσεις τους για τη διδασκαλία, χωρίς βέβαια να περιορίζεται η ευθύνη του για την επιτυχία της (Δημητρόπουλος, 1999^α). Η μάθηση και η εκπαίδευση, κατά τον Rogers, βασίζεται στη διαπροσωπική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, όπου ο πρώτος πρέπει να μετακινηθεί μέσα στον ρόλο του για να γνωρίσει τον μαθητή του και να τον προετοιμάσει να δεχτεί τη γνώση, να την αφομοιώσει και να την αξιοποιήσει με στόχο την ανάπτυξη του μαθητή ως προσώπου (Frlanders, 1966).

Ο Rogers θεωρεί τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητή ως «σχέση προσώπων», μέσα στην οποία ο εκπαιδευτικός ασκεί ισχυρή επίδραση με την παρουσία του. Η παιδαγωγική σχέση είναι για τον Rogers σχέση βοήθειας, αφού ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ωθήσει το μαθητή στην ανάπτυξη, την εξέλιξη, την ωριμότητα και να καταφέρει τελικά να βελτιώσει τον τρόπο που λειτουργεί και ανταπεξέρχεται στη ζωή του (Γαληνέας, 2006).

Η προσωποκεντρική θεωρία είναι χρηστική για την εκπαίδευση μιας και βοηθά στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και δεν έχουν να κάνουν με το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων. Ο Rogers αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως σύμβουλο που διευκολύνει τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός δρα επικουρικά στο να κατανοήσουν οι μαθητές τις ανάγκες και τις αξίες τους, να λαμβάνουν αποφάσεις για τη μόρφωσή τους και να χαράσσουν αναλόγως την πορεία τους (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011).

Η δημιουργία μιας υγιούς διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και τους μαθητή διευκολύνει το μαθησιακό έργο και ευνοεί τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη. Οι απαραίτητες συνθήκες δημιουργίας προσωπική συναισθηματικής σχέσης ανάμεσα στο μαθητή και τον δάσκαλο είναι οι παρακάτω κατά τον Rogers:

- πραγματικότητα/γνησιότητα: ο εκπαιδευτικός σύμβουλος να αποδέχεται τα αρνητικά και θετικά συναισθήματα που βιώνει στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να ζει με αυτά και να τα επικοινωνεί. Η γνησιότητα του συμβούλου έγκειται στο ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι ο εαυτός τους και να μην προσποιείται στη συμβουλευτική σχέση
- έπαινος, αποδοχή, εμπιστοσύνη: ο εκπαιδευτικός σύμβουλος αποδέχεται το μαθητή όπως είναι, εμπιστεύεται τις ικανότητές του και επαινεί τις προσπάθειές του ακόμα και αν είναι ατελείς
- ενσυναίσθητη κατανόηση: ο εκπαιδευτικός πρέπει να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των μαθητών του και να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ενσυναίσθητης επικοινωνίας όπου ο μαθητή θα μπορεί να αναπτυχθεί και να αποκτήσει αυτογνωσία. *«Τα συναισθήματα (θετικά, αρνητικά, μπερδεμένα) γίνονται μέρος της τάξης. Η μάθηση γίνεται ζωντανή. Οι μαθητές ενθουσιάζονται, χαίρονται να μαθαίνουν και γίνονται άνθρωποι σε διαρκή αλλαγή και εξέλιξη»* (Γαληνέας, 2006, σελ. 96 Παπακωνσταντινοπούλου, 2011).

Έρευνες των Tausch, Bastine, Friese & Sander (1970) και Bergin & Jasper (1969) έδειξαν ότι η ενσυναίσθητη κατανόηση των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη είναι ο πιο συχνός προγνωστικός παράγοντας για τη συμπεριφορά των μαθητών ως προς την ανάπτυξη της

αυτοαντίληψης, της βελτίωσης της σχολικής τους επίδοσης, την αύξηση της παρακολούθησης και ελάττωσης της διασπαστικής συμπεριφοράς τους (Γαληνέα, 2006).

Είναι απαραίτητο να αναγνωρίζονται και να επικοινωνούν τα συναισθήματα μέσα στη σχολική τάξη, διότι έτσι ο δάσκαλος μπορεί να διερευνά τα ενδιαφέροντα και το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς των μαθητών, να διευκολύνει την ανάπτυξη συναισθηματικών σχέσεων με τα μέλη της ομάδας και να οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο που να δίνονται κίνητρα στους μαθητές να διερευνήσουν τον εαυτό τους. Η γνησιότητα, η ενσυναίσθητη κατανόηση, η κατανόηση, η αποδοχή, ο έπαινος και η εμπιστοσύνη από τους εκπαιδευτικούς επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Rogers, 1983).

Κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι ο εαυτός του καθενός από εμάς διακατέχεται από άμυνες, αδύναμα σημεία, ανασφάλειες και άλλους περιορισμούς που εμποδίζουν μια ενδελεχή ενδοσκόπηση του εαυτού μας. Το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς των οποίων η παιδεία και η κατάρτιση τους δεν τους έδωσε την ευκαιρία να δουλέψουν με τον εαυτό τους και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας καθώς και κοινωνικές δεξιότητες απαραίτητες για το δύσκολο έργο τους ως εκπαιδευτικοί (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011). Παρά το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν και επισήμως υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, εκείνοι φαίνεται να υπολείπονται βασικών συμβουλευτικών δεξιοτήτων. Μια κατάρτιση, λοιπόν, ειδικά σχεδιασμένη για εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να τους επιμορφώσει σε ζητήματα ψυχο-κοινωνικής ανάπτυξης παιδιών και εφήβων, λήψης αποφάσεων, διαχείρισης κρίσεων, διαφορετικότητας, ισοτιμίας των σχέσεων και επικοινωνίας-συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας, ψυχολογικών υπηρεσιών και τοπικών κοινοτήτων (Αθανασιάδου, 2011).

2.6 ΣΥΣΤΗΜΗΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Τα τελευταία χρόνια, στο χώρο της Συμβουλευτικής, μελετάται η επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινότητα, η οποία αποβλέπει στην ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Στη διεθνή βιβλιογραφία, βλέπουμε μια ιδιαίτερη έξαρση (Slee & Shute, 2003) στα ζητήματα επικοινωνίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Το 1978, κυκλοφόρησε το σημαντικό βιβλίο της Sara Lawrence- Lightfoot (κοινωνιολόγου και καθηγήτριας στο Harvard), για τη σχέση σχολείου και οικογένειας (Worlds apart: Relationships between families and schools, Lawrence- Lightfoot, 1978). Κατά την Lawrence- Lightfoot, τίθεται το πρόβλημα της αποτυχίας εμπλοκής του σχολείου στο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και το ζήτημα της μη επιτυχίας κατάκτησης του δικαιώματος και παρουσίας της οικογένειας στα σχολικά δρώμενα.

Μετά την εργασία της Lawrence- Lightfoot, ακολούθησε η διατύπωση του βιοοικοσυστηματικού μοντέλου του Bronfenbrenner, όπου τίθενται οι βάσεις για μια διαφορετική συνειδητοποίηση της λειτουργίας σχολείου και της οικογένειας, μέσα από τη συστημική προσέγγιση, που δίνει μεγαλύτερη έμφαση και ανάλυση, στο πώς θα αντιμετωπιστούν τα περίπλοκα θέματα, που προκύπτουν στις σχέσεις/ αλληλεπιδράσεις του σχολικού και οικογενειακού συστήματος.

Στην Οικοσυστημική Θεωρία, αυτό που έχει σημασία είναι η έρευνα της ανάπτυξης και της εξέλιξης του ανθρώπου. Ιδιαίτερα, εστιάζει το ενδιαφέρον της στην επιστημονική αντιμετώπιση των καταστάσεων, που συναντούν τα άτομα κατά την ανάπτυξή τους, αλλά και κατά την εξέλιξή τους σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους σε μια προοδευτική, αλληλεπιδραστική προσαρμογή. Αυτή η προοδευτική, αλληλεπιδραστική προσαρμογή επιδρά στις βασικές παραμέτρους λειτουργίας, οι οποίες διαμορφώνουν το άμεσο περιβάλλον των ατόμων. Η όλη διαδικασία, όμως, επηρεάζεται από τις σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτές τις παραμέτρους και στο ευρύτερο πλαίσιο, μέσα στο οποίο ενσωματώνονται.

Γενικότερα, η Συστημική Προσέγγιση στηρίζεται από μια βασική εννοιολογία, η οποία εφαρμόζεται σε όλες τις περιπτώσεις, κατά την οποία ένας ερευνητής σχηματίζει τη δική του αντίληψη, για το σύστημα που τον ενδιαφέρει (άτομο, οικογένεια, σχολείο, βιομηχανία κλπ.). Οι βασικές έννοιες, στη συστημική προσέγγιση, είναι οι εξής:

- Αλληλεξάρτηση: Κανένα μέλος του συστήματος δεν μπορεί να κατανοηθεί σε απομόνωση από τα υπόλοιπα μέλη του ίδιου συστήματος.

- Υποσυστήματα: Όλα τα συστήματα απαρτίζονται από επιμέρους υποσυστήματα.

- Κυκλική αιτιότητα (Ανάδραση/ Ανατροφοδότηση): Κάθε μέλος ενός συστήματος επηρεάζει και επηρεάζεται ταυτόχρονα από κάθε άλλο μέλος του ίδιου συστήματος.

- Ισοδυναμία αποτελέσματος: Ένα συγκεκριμένο γεγονός (συμπεριφορά, περιστατικό) μπορεί να μας οδηγήσει σε πολλά διαφορετικά αποτελέσματα (αντιδράσεις, στάσεις, συμπεριφορές). Ένα δεδομένο αποτέλεσμα μπορεί να προκύψει από διαφορετικές αιτίες.

- Επικοινωνία: Η συμπεριφορά αντιμετωπίζεται, κυρίως, ως μια διαδικασία επικοινωνίας.

- Κανόνες: Λειτουργούν, ως πλαίσια συμπεριφοράς.

- Ομοιότητα: Χαρακτηρίζει τη δυνατότητα, που έχει ένα ανοιχτό σύστημα (σύστημα, που έχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με το περιβάλλον του) να ρυθμίζει την εσωτερική του κατάσταση, έτσι ώστε να τη διατηρεί σταθερή, όταν οι συνθήκες στο εξωτερικό του περιβάλλον μεταβάλλονται.

- Μορφογένεση: Η δημιουργία της βασικής δομής ενός οργανισμού, μέσα από τη διαφοροποίηση και την εξέλιξη των ιστών και των οργάνων του, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης και της εξέλιξης.

Το Μοντέλο του Bronfenbrenner δίνει έμφαση, στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη του ατόμου, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στο γενικότερο πλαίσιο ενός συστήματος αλληλεπιδραστικών σχέσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην στη συγκρότηση του περιβάλλοντος του ατόμου. Το άτομο, σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner, συμμετέχει σε πολλά διαφορετικά συστήματα, τα οποία έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Κάποιες από αυτές τις επιδράσεις, που λαμβάνει το άτομο δεν μπορούν να προσδιορισθούν, αλλά ούτε και να προ καθοριστούν. Άλλες επιδράσεις, που δέχεται το άτομο, είναι καταλυτικές και άμεσες για τον τρόπο που σκέφτεται και συμπεριφέρεται. Άλλες πάλι επηρεάζουν έμμεσα το άτομο, μέσα από την επιρροή άλλων μικρότερων συστημάτων. Συνοψίζοντας, το μοντέλο του Bronfenbrenner διακρίνεται σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων:

1. Τα Μικροσυστήματα: Είναι το άμεσο και κοντινό περιβάλλον του ατόμου-παιδιού και περιλαμβάνουν όλα τα οργανωμένα συστήματα, με τα οποία έρχεται σε επαφή, όπως σχολείο, γειτονιά και άλλα διαφορετικά περιβάλλοντα αυτής της κατηγορίας. Στη κατηγορία αυτή, οι αλληλεπιδράσεις είναι άμεσες και ο επηρεασμός είναι έντονος μέσα από τοις

δραστηριότητες και τους ρόλους, που έχει το άτομο- παιδί. Ο Bronfenbrenner τις ονομάζει «αμφίδρομες επιρροές» και αναφέρεται σε όλες αυτές τις επιρροές, που συμβαίνουν σε όλα τα επίπεδα του ευρύτερου περιβάλλοντος. Όσο το άτομο μεγαλώνει, ο αριθμός των μικροσυστημάτων, στα οποία λαμβάνει χώρα, αυξάνουν σταδιακά και με αυτή τη λογική αυξάνουν και οι αλληλεπιδράσεις.

2. Το Μεσοσύστημα: Είναι το σύστημα, στο οποίο περιλαμβάνονται οι διασυνδέσεις και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα, στα οποία μετέχει το άτομο, όπως είναι οι σχέσεις σχολείου- οικογένειας,, οικογένειας- κοινότητας, κοκ. Σε αυτό το σύστημα, δεν υπάρχει δομικό μέρος, αλλά ένα σύστημα σχέσεων/ αλληλεπιδράσεων. Εδώ αναφερόμαστε σε πρόσωπα ή φορείς, που ασχολούνται με θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου και κοινότητας. Όσο περισσότερες και ποιοτικότερες αλληλεπιδράσεις οργανώνονται και λειτουργούν μέσα στο μεσοσύστημα, τόσο πιο εποικοδομητικό γίνεται το περιβάλλον του συστήματος για τη θετική εξέλιξη του ατόμου.

3. Το Εξωσύστημα: είναι το σύστημα, στο οποίο το άτομο δεν έχει άμεση σχέση και επαφή. Σε πολλές , όμως, περιπτώσεις αυτά που λαμβάνουν χώρα επιδρούν καταλυτικά στη λειτουργία, τόσο του μεσοσυστήματος, όσο και των μικροσυστημάτων. Το περιβάλλον, στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ένα άτομο είναι προκαθορισμένο από παράγοντες, που βρίσκονται στο εξωσύστημα, τους οποίους συχνά το άτομο δεν γνωρίζει, αλλά και ούτε μπορεί να αλλάξει.

4. Το Μακροσύστημα: είναι το εξωτερικό σύστημα, στο οποίο διαμορφώνονται σε επίπεδο γενικής πολιτικής και θεσμών οι αποφάσεις, που τελικά καταλήγουν μέσα από ενδιάμεσα συστήματα. Σε αυτό το σύστημα, κυριαρχούν οι αξίες μιας κοινωνίας, η νομοθεσία της, η κουλτούρα της και οι συλλογικές πεποιθήσεις της. Το Μακροσύστημα δεν είναι στατικό, εξελίσσεται δυναμικά. Οικονομικές μεταβολές, , είτε κοινωνικές, είτε πολιτικές, καταστροφές, πόλεμοι μπορούν να διαφοροποιήσουν τη λογική και τη φιλοσοφία του Μακροσυστήματος.

5. Το Χρονosύστημα: Δεν είναι σύστημα, αλλά ένας τρόπος για να μιλήσει κάποιος για το πέρασμα από μια κατάσταση σε μία άλλη. Στη διάρκεια της ανάπτυξης, επομένως, ενός ατόμου πέρα από τα τυχαία γεγονότα, που συμβαίνουν και τις βιολογικές μεταβολές, που υφίσταται, έρχεται αντιμέτωπος με καταστάσεις, αλλαγές και μεταβάσεις, που επιδρούν σημαντικά στη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Η εξέλιξη των καταστάσεων μέσα στο πέρασμα του χρόνου είναι σε σημαντικό βαθμό απρόβλεπτη και επομένως η διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου είναι περίπλοκη και αρκετές φορές τυχαία.

Εν κατακλείδι, το βιό-συστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στο περιβάλλον, μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο και αναπτύσσεται, γεγονός το οποίο ο Σύμβουλος οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του. Βασική θέση της Θεωρίας αυτής είναι το άτομο καθ όλη τη διάρκεια της ζωής του λαμβάνει μέρος σε πολλά και διαφορετικά συστήματα, τα οποία αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Αυτή η πολυπλοκότητα, που διασπείρεται βαθμιαία και στο μέτρο, που ωριμάζουν και εξελίσσονται οι βιολογικές και γνωστικές δομές του ατόμου, είναι καθοριστικές στη συμβουλευτική διαδικασία.

Μια άλλη βασική θεωρία, που αναπτύχθηκε, είναι το Μοντέλο Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής της Joyce Epstein, το οποίο υποστηρίζει ότι «ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν τους μαθητές τους αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους. »(Epstein, 1995). Στο μοντέλο της, επεκτείνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, στο οποίο η Epstein επισημαίνει ότι θα πρέπει να μετέχουν και οι τοπικές κοινότητες. Η Epstein θεωρεί ότι μέσα από τις κοινές δράσεις του

σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας μπορούν να συμβούν καίριες βελτιώσεις και μεταβολές στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και στο «κλίμα», που επικρατεί στο σχολείο.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, υπάρχουν τρία ευρύτερα περιβάλλοντα, μέσα στα οποία τα άτομα μαθαίνουν και εξελίσσονται: 1. Η Οικογένεια. 2. Το Σχολείο. Και 3. Η Κοινότητα (ο άμεσος κοινωνικός περίγυρος). Αυτά τα τρία περιβάλλοντα επικαλύπτονται το ένα με το άλλο και επηρεάζουν το άτομο. Η Epstein πιστεύει ότι το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα δεν έχουν αυτόματους μηχανισμούς δημιουργίας επιτυχημένων ατόμων. Μπορούν τα άτομα να ασπασθούν τρόπους και μεθόδους, προκειμένου να δώσουν επιπρόσθετη ενέργεια και κίνητρα στα άτομα, για να διαμορφώσουν αυτά τη δική τους επιτυχία. Για καλύτερη κατανόηση του μοντέλου της Epstein, θα αναφερθούμε στη τυπολογία της γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, 1995).

Η Epstein διατυπώνει ότι υπάρχουν έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής στην επικοινωνία του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, κάτι το οποίο θα πρέπει να συμπεριλάβει ο Σύμβουλος στη Συμβουλευτική Διαδικασία. Αυτοί οι έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής είναι οι εξής:

Τύπος 1: Γονεϊκή μέριμνα (οι βασικές υποχρεώσεις των γονέων). Ο στόχος, σε αυτό το τύπο, είναι να βοηθήσουν όλες τις οικογένειες, για να επιτύχουν τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι.

Τύπος 2: Επικοινωνία με την οικογένεια (η βασική υποχρέωση του σχολείου). Ο τύπος αυτός αποσκοπεί στην οργάνωση αποτελεσματικών τρόπων αμφίδρομης επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών.

Τύπος 3: Οι γονείς ως εθελοντές (Η συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου). Ο τύπος αυτός αποβλέπει στο να προσελκύσει τους γονείς και να οργανωθεί η προσφορά τους.

Τύπος 4: Οι γονείς ως «δάσκαλοι» (Η συμβολή τους στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι). Ο τύπος αυτός γονέων δίνει έμφαση στο να δοθούν πληροφορίες στους γονείς, για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη μελέτη στο σπίτι, αλλά και γενικότερα στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων.

Τύπος 5: Οι γονείς, ως συμμετοχοί στη λήψη των αποφάσεων (Η αποφασιστική παρουσία τους, στα όργανα που χαράσσουν πολιτική). Στο τύπο αυτό των γονέων, δίνεται η δυνατότητα στο να υπάρχει η συμβολή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου και να αναδειχθούν ικανοί εκπρόσωποί τους, που θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε φορείς και σε κυβερνητικές επιτροπές.

Τύπος 6: Η συνεργασία με την κοινότητα (Αξιοποίηση των υπηρεσιών, που υπάρχουν στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας). Στο τύπο αυτό των γονέων, δίνεται η ευκαιρία να εντοπισθούν και να συνδυασθούν υπηρεσίες από την ευρύτερη κοινότητα, για να ενισχυθούν οι δραστηριότητες του σχολείου και της οικογένειας.

Καταλήγοντας, το Μοντέλο των Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής της Epstein, συγκρότησε μια σημαντική σχολή σκέψης, πάνω στα θέματα της επικοινωνίας του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, στην οποία θα πρέπει ο σύμβουλος να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του, κατά τη Συμβουλευτική Διαδικασία. Το μοντέλο αυτό, έχοντας συστημικό προσανατολισμό, αναφέρεται στα τρία συστήματα (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), μέσα στα οποία τα άτομα ζουν, μαθαίνουν, εξελίσσονται, καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, που έχουν αυτά τα τρία συστήματα, τα οποία έχουν ως στόχο το άτομο.

Επίσης, μια άλλη Θεωρία, που διατυπώθηκε, ήταν το Μοντέλο των σχέσεων οικογένειας-σχολείου των Ryan και Adams, η οποία διαμορφώθηκε μέσα από μια σειρά ερευνών, οι οποίες αφορούσαν τη σχέση και τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας στη σχολική επιτυχία των μαθητών, αλλά και στην καλύτερη τους κοινωνική προσαρμογή (Ryan & Adams, 1995). Οι

Ryan & Adams δημιούργησαν αυτό το μοντέλο, ως ένα «πλαίσιο υποδοχής», λόγω του αυξανόμενου αριθμού ευρημάτων από το πλήθος των ερευνών.

Σύμφωνα με το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας- σχολείου ενυπάρχει μια βασική παραδοχή ότι *το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας, αλλά και οι διεργασίες που κυριαρχούν στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το άτομο και την ανάπτυξή του*. Επιπλέον, μια δεύτερη παραδοχή του μοντέλου αυτού έχει σχέση με την «εγγύτητα επηρεασμού», που έχουν αυτοί οι παράμετροι με τη συμπεριφορά και τα αποτελέσματα του ατόμου στο σχολείο. Τέλος, μία τρίτη παραδοχή του μοντέλου σχετίζεται με τις επιπτώσεις που αναμένονται από την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραμέτρων και είναι εντονότερες, όταν τα χαρακτηριστικά των ατόμων ή ακόμη και οι διεργασίες που γίνονται από αυτούς, ανήκουν σε επίπεδα, τα οποία βρίσκονται εγγύτερα μεταξύ τους.

Το Μοντέλο αυτό δημιουργήθηκε, κάτω από ορισμένες περιοχές, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σύνολο από μεταβλητές. Κάθε τέτοια ομάδα- επίπεδο αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό, ο οποίος δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους. Από το επίπεδο 0, το οποίο αναφέρεται στις μεταβλητές, που έχουν σχέση με τις επιδόσεις, δηλαδή αποτελέσματα μαθημάτων, συμμετοχή σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, μέχρι το επίπεδο 6, όπου υπάρχουν μεταβλητές και παράμετροι, που περιγράφουν στοιχεία, τα οποία εντοπίζονται έξω από το καθαυτό οικογενειακό σύστημα. Το μοντέλο αυτό διακρίνεται σε τέσσερις κατηγορίες:

Α΄ Κατηγορία: Σε αυτή την κατηγορία, περιλαμβάνονται τα δύο πρώτα επίπεδα.

➤ ΕΠΙΠΕΔΟ 0: Είναι οι μεταβλητές, που έχουν σχέση με τις γενικότερες επιδόσεις του ατόμου στο χώρο του σχολείου. Είναι οι παράμετροι, που αφορούν τη βαθμολογία του ατόμου, αλλά και το επίπεδο συμμετοχής του σε ομαδικές δράσεις.

➤ ΕΠΙΠΕΔΟ 1: Είναι οι μεταβλητές, που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού. Σε αυτό το επίπεδο, οι μεταβλητές βρίσκονται πιο κοντά στο επίπεδο 0 και επηρεάζουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις επιδόσεις του παιδιού.

Β΄ Κατηγορία: Συμπεριλαμβάνει τα επόμενα δύο επίπεδα και εστιάζεται, κυρίως, στις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους γονείς του.

➤ ΕΠΙΠΕΔΟ 2: Είναι οι μεταβλητές, που αναφέρονται στην εμπλοκή των γονέων με τις σχολικές δράσεις του ατόμου, όπως παρακολούθηση, βοήθεια σε σχολικές εργασίες στο σπίτι κα.

➤ ΕΠΙΠΕΔΟ 3: Είναι οι μεταβλητές, που καθορίζουν το πλήθος, αλλά και το βαθμό αλληλεπιδράσεων γονέων- παιδιού, που αναφέρονται σε κοινές δραστηριότητες εκτός σχολείου.

Γ΄ Κατηγορία: Περιλαμβάνει τις γενικότερες αλληλεπιδράσεις στο περιβάλλον της οικογένειας, καθώς και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων.

➤ ΕΠΙΠΕΔΟ 4: Είναι οι μεταβλητές, που αναφέρονται στη γενικότερη κατάσταση και στη ποιότητα των σχέσεων, που κυριαρχούν, όχι μόνο μεταξύ των μελών της πυρηνικής οικογένειας, αλλά και στο σύνολο του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, πχ επικοινωνία, συνεργασία μεταξύ των μελών, εγκαρδιότητα στις σχέσεις, επιθετικότητα, συνοχή κλπ.

➤ ΕΠΙΠΕΔΟ 5: Είναι οι παράμετροι, που περιγράφουν τα ειδικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τις αντιλήψεις, προσδοκίες, χωριστά για καθένα από τους γονείς, πχ αυταρχικότητα, υπερπροστατευτισμός, προσδοκίες για τις σχολικές επιδόσεις του ατόμου, στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία κλπ.

Δ΄ Κατηγορία: Συμπεριλαμβάνει το εξωτερικό περιβάλλον, στο οποίο είναι «εκτεθειμένη» και δραστηριοποιείται, συναλλάσσεται η οικογένεια στο σύνολό της.

➤ **ΕΠΙΠΕΔΟ 6 :** Είναι οι μεταβλητές και οι παράμετροι, που προσδιορίζουν στοιχεία του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού περιβάλλοντος, πχ χαρακτηριστικά της κοινωνικής δομής, κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, μορφωτικό επίπεδο γονέων, εθνική ομάδα κλπ.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με το μοντέλο των Ryan & Adams, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο άτομο- μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδρασή τους στην επιτυχία του ατόμου, κυρίως, στο σχολείο, αλλά και στο κοινωνικό χώρο, όπου δραστηριοποιείται.

Τέλος, μια άλλη Θεωρία, που παρουσιάστηκε, είναι το Μοντέλο των Hoover- Dempsey & Sandler για τη γονεϊκή εμπλοκή. Σύμφωνα με το μοντέλο των Hoover- Dempsey & Sandler, αναφέρεται στις απόψεις των γονέων για τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, μέσα από παραμέτρους και πώς η εμπλοκή των γονέων επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών. (Hoover- Dempsey & Sandler, 1995, 1997). Το βασικό ερώτημα των Hoover- Dempsey & Sandler είναι η βαθύτερη κατανόηση των λόγων, για τους οποίους θα πρέπει οι γονείς να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε πέντε επίπεδα και ενσωματώνει πορίσματα ερευνών και πεποιθήσεις από διαφορετικούς, επιστημονικούς χώρους (Hoover- Dempsey & Sandler, 2005, Walker et al., 2005).

Στο Πρώτο Επίπεδο του μοντέλου (Hoover- Dempsey & Sandler, 2005, Walker et al., 2005) εντάσσονται: 1. Τα προσωπικά κίνητρα των γονέων, όπως είναι το ενδιαφέρον για την «κατασκευή» του γονεϊκού ρόλου, οι προγενέστερες σχολικές εμπειρίες των γονέων και άλλα ζητήματα.

2. Οι προσκλήσεις για συνεργασία, κυρίως, από το σχολείο, από τους εκπαιδευτικούς και από τα ίδια τα παιδιά.

3. Το πλαίσιο ζωής της οικογένειας, όπως είναι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των γονέων, η χρονική διαθεσιμότητα των γονέων, αλλά και η δυνατότητα που έχουν για να ενεργοποιηθούν στη μελέτη και στις δραστηριότητες του ατόμου, η κουλτούρα της οικογένειας.

Στο Δεύτερο Επίπεδο του μοντέλου, έχουμε τις αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής. Στο επίπεδο αυτό, εντάσσονται:

1. Η Ενθάρρυνση του ατόμου για την επιτέλεση των σχολικών του καθηκόντων.

2. Η προτυποποίηση ορισμένων βασικών «στρατηγικών», πρακτικών, στις οποίες οι γονείς μαθαίνουν στο άτομο να υποστηρίζεται στα σχολικά του καθήκοντα, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ή να επιλύει τα προβλήματά του.

3. Η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του ατόμου από τους γονείς του.

4. Η παροχή εκπαίδευσης από τους γονείς προς το άτομο.

Στο Τρίτο Επίπεδο του μοντέλου, καθορίζονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής. Σε αυτό το επίπεδο, εντάσσονται:

1. Οι τρόποι, με τους οποίους κάποιος από την οικογένεια συνήθως ενθαρρύνει το άτομο και το υποστηρίζει, κατά την επιτέλεση της σχολικής εργασίας.

2. Η προτυποποίηση ορισμένων βασικών «στρατηγικών» και πρακτικών.

3. Η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς του ατόμου από την οικογένεια.

4. Η παροχή εκπαίδευσης από την οικογένεια στο άτομο.

Στο Τέταρτο Επίπεδο του μοντέλου, προσδιορίζονται, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των παιδιών, οι ιδιότητες των μαθητών, που οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις. Σε αυτό το επίπεδο, εντάσσονται:

1. Η ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, στην οποία αξιολογούνται οι πεποιθήσεις των ατόμων σε σχέση με τις δυνατότητές τους και θεωρούν ότι είναι ικανοί να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σχολικές τους εργασίες.

2. Το εσωτερικό, προσωπικό κίνητρο για μάθηση.

3. Η χρήση της αυτορρυθμιστικής στρατηγικής, δηλαδή η δυνατότητα του ατόμου να ρυθμίζει από μόνος του, μέσα από τις πεποιθήσεις του και τη συμπεριφορά του, τη διαδικασία της μάθησης και την ακαδημαϊκή του επίδοση.

4. Οι αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους δασκάλους, κατά την οποία εξετάζονται οι πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά, με το πόσο θεωρεί την αλληλεπίδρασή του, με τους δασκάλους του θετική και παραγωγική.

Στο Τέταρτο Επίπεδο του μοντέλου, ανιχνεύεται το ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των μαθητών.

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική επικοινωνία και η καίρια συνεργασία μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, αποτελούν αναγκαιότητα στη σημερινή εποχή, γεγονός που θα πρέπει να απασχολήσει το χώρο της Συμβουλευτικής. Η προσπάθεια αυτή μπορεί να αντιμετωπισθεί μόνο μέσα από τη διαδικασία της μοντελοποίησης. Η μοντελοποίηση είναι απαραίτητη και χρήσιμη, για να περιγραφούν και να ερευνηθούν πολύπλοκες καταστάσεις ή διαδικασίες, τις οποίες πρέπει να μελετήσουμε σε βάθος. Αυτές οι καταστάσεις οδηγούν στην αναζήτηση, στη δημιουργία και στην ερευνητική τεκμηρίωση ενός συνθετικού μοντέλου, το οποίο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τα εξής:

- ✓ Να μελετά παραμέτρους, όπως κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, οικονομικές κλπ.
- ✓ Να περιλαμβάνει τη συλλογιστική των συστημάτων.
- ✓ Να συνυπολογίζει πρόσθετα στοιχεία, σχετικά με την αγωγή των σύγχρονων παιδιών.
- ✓ Να συνυπολογίζει τις αναγκαιότητες για τη δια βίου εκπαίδευση και των ενηλίκων (γονέων, εκπαιδευτικών, εκπρόσωπων της κοινότητας κλπ).
- ✓ Να έχει συνεκπαιδευτικό προσανατολισμό.
- ✓ Να λαμβάνει υπόψη τη προσωπικότητα, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και το σύνθετο ρόλο του σύγχρονου εκπαιδευτικού.
- ✓ Να διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών.

3. Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΔΙΕΘΝΗ ΧΩΡΟ

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μαλικιώση- Λοΐζου (2012), η εκπαιδευτική συμβουλευτική στοχεύει στη προσωπική, ψυχολογική και βιολογική εξέλιξη του μαθητή, καθώς και στη διαμόρφωση και εδραίωση της ταυτότητάς του και στις επαγγελματικές του επιλογές. Στη σύγχρονη εποχή, τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν σύνθετα προβλήματα που σχετίζονται με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, τις πολιτισμικές αλλαγές, την αλματώδη τεχνολογική ανάπτυξη, τη χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, την πολυπολυτισμικότητα, την αύξηση της εγκληματικότητας και που με τη σειρά τους οι συνθήκες

αυτές εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών (Αθανασιάδου, 2011).

Στόχος όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής των παιδιών αλλά και η ενίσχυση της ακαδημαϊκή τους επίδοσης με την καθοριστική συμβολή της συμβουλευτικής, όχι μόνο μέσω των διαφόρων υπηρεσιών που θα ανταποκρίνονται στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες παιδιών και γονέων, αλλά και μέσω της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες συμβουλευτικής (Αθανασιάδου, 2011· McLaughlin, 1999). Ήδη στην Αμερική υπάρχουν ολιστικές υπηρεσίες υγείας σε παιδιά και εφήβους με θετικά αποτελέσματα, ενώ η ποιότητα ζωής των μαθητών εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, αποτελεί κύριο μέλημα. Παρόμοιες προσπάθειες δημιουργίας διευρυμένων υπηρεσιών που θα καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών σε ποικίλα επίπεδα έχουν λάβει χώρα και στη Μ. Βρετανία (Αθανασιάδου, 2011).

Έρευνα των Lapan, Gysbers & Petrsoski (2001, όπ. αναφ. στην Αθανασιάδου, 2001), η οποία διεξήχθη σε 184 Γυμνάσια της Πολιτείας του Μισούρι των Η.Π.Α και συμμετείχαν 22.601 μαθητές-τριες της πρώτης Γυμνασίου και 4.868 εκπαιδευτικοί, αποκάλυψε ότι η εφαρμογή ενός ολιστικού προγράμματος συμβουλευτικής επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ασφάλεια και την επιτυχία των μαθητών-τριών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές-τριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανέφεραν ότι αισθάνονται μεγάλη ασφάλεια στα σχολεία τους, έχουν καλύτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, είναι ικανοποιημένοι από την ποιότητα της εκπαίδευσης που τους παρέχεται, έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και τέλος, αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα με το σχολικό περιβάλλον.

Παρόμοια μελέτη αξιολόγησης προγραμμάτων συμβουλευτικής στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία της Αγγλίας και της Σκωτίας έδειξε ότι τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές παρατήρησαν αύξηση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών και μείωση των κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Αθανασιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τον McLaughlin (1999) η σχολική συμβουλευτική αποτελείται από τρία στοιχεία:

- I. την *εκπαιδευτική λειτουργία*, δηλαδή εξελίσσει τους μαθητές προσωπικά και κοινωνικά μέσα στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο
- II. την *αντανακλαστική λειτουργία*, η οποία αφορά την πιθανή επίδραση και συμβολή στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών, καθώς και την ψυχική υγεία, των πρακτικών τις τάξης και άλλων πλευρών της σχολικής κοινότητας
- III. την *λειτουργία ευημερίας* που σχετίζεται με τον σχεδιασμό και την ανταπόκριση σε ζητήματα που αφορούν την ευημερία των μαθητών

Ο Cooper (2005) σε δύο μεγάλες μελέτες που διεξήγαγε σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γλασκόβη και στο Αμπερντίν αναφορικά με τις στάσεις, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβουλευτική αλλά και το πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν ιδιαίτερος θετικοί για τη χρησιμότητα της συμβουλευτικής, τονίζοντας την ανεξαρτησία και την εξειδίκευση του συμβούλου. Μόνο ένα 7% των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι η συμβουλευτική δεν είναι απαραίτητη στα σχολεία. Κάποιοι μάλιστα εξέφρασαν την άποψη ότι ορισμένοι μαθητές κάνουν κατάχρηση της υπηρεσίας συμβουλευτικής, ενώ σχετικά μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται την έννοια της συμβουλευτικής ως παροχή συμβουλών. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται τη συμβουλευτική με τα χαρακτηριστικά

γνωρίσματα και τις δεξιότητες που πρεσβεύει η ατομοκεντρική/προσωποκεντρική προσέγγιση, όπως είναι η ‘ακρόαση’, η ‘βοήθεια’ και η ‘υποστήριξη’.

Μια άλλη πιο πρόσφατη έρευνα των Fox & Butler (2007, όπ. αναφ. στην Αθανασιάδου, 2011 και στον Cooper, 2005) στην Αγγλία φανέρωσε πως η πλειονότητα των μαθητών θεωρούν ως το πλέον βασικό πλεονέκτημα της συμβουλευτικής υπηρεσίας την ύπαρξη ενός έμπειρου και εξειδικευμένου επαγγελματία στο χώρο του σχολείου, στον οποίο μπορούν να αποταθούν και να μιλήσουν για τα ζητήματα που τους απασχολούν. Από την άλλη, η ίδια έρευνα έδειξε πως οι μαθητές-τριες νιώθουν ότι στιγματίζονται με την επίσκεψή τους στο σύμβουλο, καθώς και ότι ο σύμβουλος αποτελεί έναν ‘ξένο’ ή ‘άγνωστο’ για τους μαθητές-τριες.

Σε παλιότερη έρευνα στη βορειοδυτική Αγγλία βρέθηκε ότι οι μαθητές-τριες αναζητούν συμβουλευτική στήριξη όταν τηρούνται στη συμβουλευτική σχέση οι παράγοντες της εχεμύθειας, διακριτικότητας, ισοτιμίας, ευελιξίας στον τρόπο λειτουργίας των συμβουλευτικών υπηρεσιών, καθώς και στη διαφήμιση και προώθησή τους στο κοινό. Οι παράγοντες που συχνά αποτρέπουν τους μαθητές-τριες να αναζητήσουν συμβουλευτική βοήθεια έχουν να κάνουν με την προσωπική τους στάση απέναντι στο πρόβλημα, την έλλειψη εμπιστοσύνης σε κάποιο τρίτο άτομο ή τη δυσκολία αναζήτησης στήριξης ή ακόμα και η σύγχυση σχετικά με τη φύση και τη διαδικασία της συμβουλευτικής (LeSurf & Lynch, 1999).

Εμπειρική έρευνα σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ζιμπάμπουε, όπου μετείχαν 314 σχολικοί σύμβουλοι και 636 μαθητές, έδειξε ότι τόσο οι σχολικοί σύμβουλοι όσο και οι μαθητές θεωρούν ωφέλιμη τη συμβουλευτική στα σχολεία και μάλιστα οι πρώτοι κρίνουν αποτελεσματικό το ρόλο τους. Το αρνητικό είναι ότι υπάρχει έλλειψη στην εκπαίδευση και στις διαθέσιμες πηγές καθώς και ότι οι σύμβουλοι συχνά καλούνται να αναλαμβάνουν χρέη πέραν των αρμοδιοτήτων τους (Chireche, 2006).

Σημαντική υπήρξε και η έρευνα σε 130 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, όπου στην ερώτηση σχετικά με το ποια θέματα θα πρέπει να περιλαμβάνει η ατζέντα των σεμιναρίων προετοιμασίας τους, κατέταξαν τη συμβουλευτική στην τρίτη θέση με ποσοστό 29,6% και συγκεκριμένα θεωρούν πως η συμβουλευτική μπορεί να τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν ζητήματα που έχουν σχέση με τη νομοθεσία, τη σωστή διεκπεραίωση των καθηκόντων τους, διάφορους κανονισμούς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και με την εύρεση και σωστή χρήση εποπτικού υλικού (Πέτρου, Κουτούζης, Μιχαηλίδου, 2009).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στη Φιλανδία έχει διευρυνθεί, ενισχύοντας τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών-τριων και επενδύοντας στην προσωπική τους ανάπτυξη και εκπαίδευση, ενώ παράλληλα προσπαθούν να δικτυώσουν τις υπηρεσίες συμβουλευτικής εντός και εκτός σχολείου, προκειμένου να προσεγγίζονται τα προβλήματα των μαθητών-τριων διεπιστημονικά (Αθανασιάδου, 2011).

Μια ποιοτική έρευνα σε σχολεία της Αγγλίας φανέρωσε ότι η ποιότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών και το έργο των συμβούλων επηρεάζεται αρνητικά, όταν το σχολείο δεν είναι δεκτικό στην έννοια και την πρακτική της συμβουλευτικής, όταν οι σύμβουλοι νιώθουν περιθωριοποιημένοι από το υπόλοιπο προσωπικό και αποκομμένοι από τη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος, δίχως την απαραίτητη στήριξη του διευθυντή (Αθανασιάδου, 2011 Παπακωνσταντινοπούλου, 2011).

3.2 Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η συμβουλευτική στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίστηκε έντονα από τη δεκαετία του 90 και μετά (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011). Πιο συγκεκριμένα θα λέγαμε ότι η συμβουλευτική εισήχθη στον ελληνικό χώρο με τρόπο άναρχο, ασυστηματοποίητο και αμέθοδο. Το πιο δυσάρεστο όμως είναι ότι τα καταρτισμένα στελέχη στη συμβουλευτική είναι ελάχιστα, η βιβλιογραφία λίγη, οι σπουδές και η έρευνα ανύπαρκτες και κατά συνέπεια, η συμβουλευτική πορεύεται προς άγνωστη κατεύθυνση με μόνη εξαίρεση τη διάσταση που αφορά τον Προσανατολισμό, που συμπληρώνει μισόν αιώνα από την εμφάνισή του στις υπηρεσίες απασχόλησης και στην Εκπαίδευση. Από το 1950 και μετά έγιναν προσπάθειες εφαρμογής συστημάτων Προσανατολισμού που κατέληξαν το 1998 στην εφαρμογή του θεσμού «Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού» στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος, 1999^α).

Παρά το γεγονός ότι η συμβουλευτική ψυχολογία ιστορικά έχει τις ρίζες της στην εκπαίδευση, αφού αναπτύχθηκε μέσα από το κίνημα του επαγγελματικού προσανατολισμού και της καθοδήγησης των μαθητών, σταδιακά απομακρύνθηκε από το σχολικό πλαίσιο, ενώ τελευταία και σύμφωνα με την αμερικάνικη βιβλιογραφία αναθέρμανε τη σχέση της με την εκπαίδευση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αθανασιάδου (2011, σελ. 293) μια συνεργασία μεταξύ των κλάδων σχολικής και συμβουλευτικής ψυχολογίας στη χώρα μας θα επέφερε σπουδαίες προοπτικές ως προς:

- I. τη θεσμοθέτηση ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ENTOΣ των σχολικών μονάδων
- II. την κατάρτιση των ψυχολόγων που ήδη εργάζονται στα σχολεία, αλλά και των εκπαιδευτικών, είτε λειτουργούν ως σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, είτε αναλαμβάνουν διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των μαθητών, του σχολείου και των ψυχολογικών υπηρεσιών
- III. τη διεύρυνση των ψυχολογικών υπηρεσιών στους τομείς της πρόληψης, της διαλεκτικής συμβουλευτικής, της διαφορετικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης
- IV. την επίτευξη των βασικών στόχων της εκπαίδευσης, δηλαδή της κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών

Ο όρος συμβουλευτική δε συνίσταται στην παροχή συμβουλών, καθοδήγησης ή εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα των μαθητών. Αντιθέτως, η συμβουλευτική, προερχόμενη από το ρήμα συν-βουλεύομαι, υποδηλώνει την έννοια του συνεξετάζω με κάποιον το πρόβλημά του και τον διευκολύνω να αναζητήσει τη λύση του (Δημητρόπουλος, 1999^α Σάλμοντ, 2004 Γαληνέας, 2006 Παπακωνσταντινοπούλου, 2011). «*Η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση*» (Μπρούζος & Ράπτη, 2001^α, 31), αποτελούν το βασικό σκοπό της συμβουλευτικής και θέτουν το πλαίσιο των υπηρεσιών που παρέχονται στην εκπαίδευση.

Το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σχολείου μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη των βασικών στόχων της συμβουλευτικής διαδικασίας. Το σχολείο, το οποίο ενδιαφέρεται για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και τη σωστή προετοιμασία για τη ζωή, δε πρέπει να παραγνωρίζει τις προσωπικές αξιολογικές δομές και νοηματοδοτήσεις των παιδιών για τον κόσμο αλλά οφείλει να τις συσχετίζει με τη μάθηση και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Τα παιδιά έχουν ανάγκη από έναν σύμβουλο που θα

αφουγκράζεται τις ανάγκες τους, θα κατανοεί τα προβλήματα τους και θα στέκεται κοντά τους όταν τον χρειαστούν (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011).

Βέβαια η συμβουλευτική, δεν αφορά μόνο την παροχή ατομικής υποστήριξης στους μαθητές, αλλά και στα προβλήματα μεταξύ γονέων και μαθητών ή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τις μαθησιακές δυσκολίες κ.ο.κ (Μπρούζος & Ράπτη, 2001^α).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξη της συμβουλευτικής μαζί με τον προσανατολισμό ως ενιαίο όλο, έπαιξε η ίδρυση της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π (Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού) καθώς και η έκδοση του ειδικού περιοδικού Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (Δημητρόπουλος, 1999^α). Αντιμετωπίζοντας τον θεσμό της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού σαν ένα ενιαίο όλο, θα λέγαμε ότι *«περιλαμβάνει διαδικασίες και μέτρα που στοχεύουν στο να βοηθήσουν το άτομο, αφού γνωρίσει τον εαυτό του και το περιβάλλον του, να επιτύχει επιλογές τέτοιες, που θα εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή εξέλιξη και αξιοποίηση του εαυτού του για το δικό του αλλά και το γενικότερο όφελος»* (Δημητρόπουλος, 2004^β, σελ. 25).

Σύμφωνα με τον Augin, θερμό υποστηρικτή της Σχολικής Συμβουλευτικής στη Βαυαρία, ονομάζει τον δάσκαλο 'δικηγόρο του μαθητή' διότι πιστεύει ότι ο δάσκαλος-σύμβουλος αναλαμβάνει το ρόλο του 'μεσάζοντα' μεταξύ των μαθητών και των γονέων τους όταν προκύπτουν προβληματικές καταστάσεις και εδώ ακριβώς έγκειται και η παιδαγωγική, ψυχολογική σημασία της Σχολικής Συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική εφαρμόζεται στη μάθηση διότι απώτερο στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή και η διευκόλυνση για αλλαγή της προσωπικότητάς του (Γαληνέας, 2006).

Ο Κρίβας (1995) χαρακτηρίζει τη συμβουλευτική ως 'Παιδαγωγική Πράξη', ενσωματωμένη στην όλη παιδαγωγική διαδικασία με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και θεωρεί ως κεντρικό στόχο της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια. Κινούμενος στο ίδιο πνεύμα και ο Κοσμόπουλος (1996) τόνισε ότι η σχολική παιδευτική πρακτική δείχνει ότι:

- I. το συμβουλευτικό έργο πρέπει να εφαρμόζεται όχι μόνο από τον ειδικό σύμβουλο αλλά και από τον εκπαιδευτικό
- II. ο εκπαιδευτικός, έχοντας τον ρόλο του ψυχοπαιδαγωγού, οφείλει να λειτουργεί και ως σύμβουλος σε γενικό επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών
- III. είναι σημαντικό να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός τη συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού του έργου
- IV. ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δρα διευκολυντικά και να υποστηρίζει το έργο του εξειδικευμένου συμβούλου, σε περιπτώσεις όπου απαιτείται η παρέμβαση του ειδικού
- V. η ειδική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και η ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού θα τον βοηθήσει στη γνώση και στην αποδοχή των ορίων της συμβουλευτικής του παρέμβασης

Έρευνα των Kosmidou (1991, όπ.αναφ. στην Παπακωνσταντινοπούλου, 2011), η οποία διεξήχθη στην Ελλάδα το 1983, αποκάλυψε ότι οι βασικές ιδιότητες που χαρακτηρίζουν έναν επιτυχημένο δάσκαλο είναι η αυτογνωσία, η γνώση των κοινωνικών φαινομένων (κριτική κοινωνική ενημέρωση), καθώς και ότι τα δύο αυτά είδη γνώσης βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση. Σύμφωνα με έρευνα των Κοσμίδου-Hardy (1998, όπ. αναφ. στην Παπακωνσταντινοπούλου, 2011), ο επιτυχημένος και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός έχει

αυτογνωσία, ενσυναίσθηση, είναι γνήσιος, ανοιχτός, ζεστός, διαθέτει αγάπη, σεβασμό, φροντίδα, δίνοντας έμφαση στην ανθρώπινη συνάντηση και επικοινωνία και όχι στην απλή μετάδοση γνώσεων.

Σε μαθητές Λυκείου, που τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τις σχέσεις τους με του εκπαιδευτικούς, εκείνοι δήλωσαν πως οι δάσκαλοί τους αποτελούν φορείς μετάδοσης γνώσεων, ενώ εκδήλωσαν της επιθυμία να τους νιώσουν συμπαραστάτες που θα τους βοηθήσουν να εξελίξουν την προσωπικότητά τους αλλά και να αντιμετωπίζουν τα διάφορα προβλήματα (Μπρούζος, 1997).

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα των Μάστορα και Μπακάλη (2008, όπ. αναφ. στην Αθανασιάδου, 2001) σε δείγμα μαθητών-τριων Γυμνασίου ενός δημοσίου και ενός ιδιωτικού σχολείου, έδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων γνωρίζει για το θεσμό του σχολικού ψυχολόγου και θεωρεί σημαντική την ύπαρξή του στο σχολείο. Ένα χρόνο μετά, έρευνα που διεξήχθη από τη Μόσχου (2009) σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο, αποκάλυψε την θετική στάση των ερωτηθέντων απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο.

Όπως, όμως, υποστηρίζει η Μυλωνά-Καλαβά (1995), η πίεση χρόνου που δέχονται καθημερινά οι εκπαιδευτικού προκειμένου να καλύψουν τη διδακτέα ύλη σε προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο, παρεμποδίζει το συμβουλευτικό τους έργο, γεγονός που τους οδηγεί σε λαθεμένες πρακτικές, όπως εκνευρισμό, φωνές, αντιδικίες με τους μαθητές, που δε συνάδουν με τη συμβουλευτική διαδικασία. Η ίδια υποστηρίζει πως η έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμβουλευτικής, τους στερεί τη δυνατότητα εφαρμογής πρακτικών υπό το πρίσμα της συμβουλευτικής, ενώ παράλληλα αδυνατούν να παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό, επιθυμούν την παρουσία επαγγελματιών υγείας στα σχολεία, διότι οι ίδιοι αισθάνονται ανεπάρκεια ως προς την αντιμετώπιση κρίσιμων γεγονότων που μπορεί να αναστατώσουν τη ζωή των εφήβων (Μαύρου, Μαύρου & Ψάλη, 2007 Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2008^β Χατζηχρήστου, 2006, όπ. αναφ. στη Αθανασιάδου, 2011).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Αναδείχθηκε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η σημαντική συνεισφορά της συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο, κυρίως ως προς την αναδόμηση της προσωπικότητας του ατόμου. Ο ρόλος του συμβούλου, είτε πρόκειται για τον εξειδικευμένο σύμβουλο, είτε για τον εκπαιδευτικό ή και μέσω της συνεργασίας και των δύο, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική εφαρμογή της σχολικής συμβουλευτικής. Απαραίτητα γνωρίσματα του συμβούλου αποτελούν η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή του ατόμου και η γνησιότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη τη διεθνή βιβλιογραφία, διαφάνηκε το διάχυτο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του θεσμού της συμβουλευτικής και του ρόλου του συμβούλου, καθώς και το πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο αυτό. Στην ελληνική βιβλιογραφία, ωστόσο, υπάρχουν κάποιες ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες για την αναγκαιότητα εφαρμογής της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση γενικά, αλλά και την συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών ειδικά, κυρίως μέσω της ανίχνευσης των αντιλήψεων των μαθητών και όχι τόσο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, δεν υπάρχουν επαρκείς βιβλιογραφικές αναφορές για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για το θεσμό της συμβουλευτικής, τα πιθανά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εφαρμογής του, αλλά και την ικανότητα των εκπαιδευτικών για την ανάληψη του ρόλου του συμβούλου.

Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η εξέταση των στάσεων και των αντιλήψεων, των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτου ειδικότητας, εργασιακής κατάστασης ή εμπειρίας, απέναντι στην εφαρμογή της συμβουλευτικής στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, θέτουμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Τι σημαίνει για τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η συμβουλευτική;
- Ποια τα οφέλη και τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή της συμβουλευτικής στα σχολεία;
- Ποια τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα/δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο σύμβουλος;
- Ποιον θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τον καταλληλότερο τρόπο παρέμβασης συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο;
- Πόσο υποστηρικτοί νιώθουν απέναντι στους μαθητές τους σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού;

1.2 ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αφορμή για τη διεξαγωγή μιας έρευνας αποτελεί ένας προβληματισμός ή αλλιώς το ερευνητικό ερώτημα. Το πρώτο πράγμα που καλείται ο ερευνητής να κάνει, είναι να επιλέξει την κατάλληλη μεθοδολογία σε σχέση με τον προβληματισμό του και το υπό εξέταση πεδίο. Από τη στιγμή, λοιπόν, που θα συγκεκριμενοποιήσει την ερευνητική του επιλογή, θα πρέπει να αποφασίσει ποιο μοντέλο μεθοδολογίας θα ακολουθήσει, πράγμα ιδιαίτερα δύσκολο, εάν

λάβουμε υπόψη τις διαφωνίες μεταξύ των ειδικών που αφορούν τυπολογικά ζητήματα, όπως ορισμούς και ονομασίες μεθόδων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Με λίγα λόγια, γεννιέται στον ερευνητή το δίλημμα εάν θα προτιμήσει την ποσοτική διερεύνηση ή την ποιοτική ή κάποιο συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.

Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται προκειμένου ο ερευνητής να συλλέξει αντικειμενικά δεδομένα για κάποιο φαινόμενο και έπειτα να τα μετατρέψει σε αριθμητικά ή στατιστικά στοιχεία, ώστε να προβεί σε συγκρίσεις μεταξύ των μεταβλητών και να δώσει αντικειμενικές επεξηγήσεις για τα αίτια ή τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, που θα αποτελούν μια γενική και αντικειμενική θεωρία του υπό διερεύνηση φαινομένου (Μαντζούκας, 2007). Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα έχει στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα, την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, τη διατύπωση ή αναδιατύπωση θεωρητικών θέσεων και την διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Η ποιοτική έρευνα, περιγράφει, αναλύει, ερμηνεύει και κατανοεί τα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα, δίνοντας απαντήσεις στο «πώς» και «γιατί», ενώ η ποσοτική απαντά στο «πόσο» και στο «τι» (Ιωσηφίδης, 2003 ; Μαντζούκας, 2007).

Ένθερμοι υποστηρικτές της ποσοτικής μεθόδου, υποστηρίζουν πως οι ποιοτικές προσεγγίσεις είναι μη επιστημονικές, μη αυστηρές, τη στιγμή που οι ποσοτικές είναι επιστημονικές, αντικειμενικές, αυστηρές με επαγγελματικό χαρακτήρα. Το βασικότερο πλεονέκτημα των ποιοτικών μεθόδων είναι η γρήγορη υλοποίησή τους, το χαμηλό κόστος τους, αλλά και το ότι είναι κατάλληλες για τη δημιουργία υποθέσεων. Από την άλλη πλευρά όμως, η υποκειμενικότητα, λόγω έλλειψης αντικειμενικών ποσοτικών δεδομένων και το γεγονός ότι οι ποιοτικές προσεγγίσεις δεν ακολουθούν προκαθορισμένο σχέδιο, καθιστώντας αδύνατη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, αποτελούν μειονεκτήματα για τη χρήση ποιοτικών μεθόδων στην έρευνα (Σαμαρά, 2012).

Ενώ η ποιοτική έρευνα ανοίγει το δρόμο στον ερευνητή για να μπορέσει να διατυπώσει υποθέσεις που θα διερευνήσει αργότερα ποσοτικά, στην ποσοτική μέθοδο, οι υποθέσεις είναι σαφείς και ευκρινώς διατυπωμένες πριν από την έναρξη της έρευνας και στόχος είναι η επιβεβαίωση ή η απόρριψή τους (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007). Από την άλλη μεριά, οι οπαδοί των ποιοτικών μεθόδων έρευνας θεωρούν πως ο θετικισμός και το πνεύμα των φυσικών επιστημών δε βοηθούν τη μελέτη κοινωνικών φαινομένων και ανθρώπινων συμπεριφορών, στηριζόμενοι στη συστηματική συλλογή ή καταγραφή και στην αναστοχαστική επεξεργασία και ερμηνεία μη αριθμητικών δεδομένων (Σαμαρίδης, 2011).

Με βάση τα προαναφερόμενα, αναφορικά με την ποιοτική και ποσοτική μέθοδο έρευνας, επιλέξαμε να ακολουθήσουμε την ποσοτική έρευνα έναντι της ποιοτικής, για τον λόγο ότι η παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώκει να προσδιορίσει και να λάβει πληροφορίες για το ιδιαίτερο ζήτημα της συμβουλευτικής στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική, μέσω της διερεύνησης ερευνητικών ερωτήσεων, τα αποτελέσματα των οποίων θα θέσουν τα θεμέλια για τη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων σε εστιασμένα ερευνητικά προβλήματα.

Πιο αναλυτικά, η σταθερή δομή και η προκαθορισμένη διαδικασία που ακολουθείται στην ποσοτική έρευνα, καθώς και η σαφήνεια στην διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, βοήθησαν στο να δοθεί μια πληρέστερη εικόνα καταγραφής του φαινομένου της συμβουλευτικής στα Γυμνάσια και στα Λύκεια της Αττικής. Επίσης, η απουσία του ερευνητή διασφάλισε την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα που απαιτείται, προκειμένου οι συμμετέχοντες να απαντήσουν ειλικρινά και έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας να είναι όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά.

1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το γεγονός ότι η ποιοτική και ποσοτική μέθοδος διαφέρουν ως προς τους στόχους, ως προς το τι επιδιώκουν και μπορούν να απαντήσουν, αυτό έχει ως συνέπεια, το δείγμα να επιλέγεται με διαφορετικούς τρόπους, τα δεδομένα να συλλέγονται με διαφορετικά εργαλεία και να αναλύονται με διαφορετικό τρόπο και τέλος, η παρουσίαση και η συγγραφή των αποτελεσμάτων να γίνεται με διαφορετικό τρόπο μεταξύ των δύο μεθοδολογιών (Μαντζούκας, 2007). Επομένως, ένα ερώτημα που καλείται να απαντήσει ο ερευνητής, αφορά την επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου, προκειμένου να συλλέξει έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα. Εάν, δηλαδή, ο ερευνητής θα επιλέξει ποιοτικά εργαλεία, όπως είναι η *συμμετοχική παρατήρηση* και η *συνέντευξη* ή ποσοτικά, όπως η *συστηματική παρατήρηση* και το *ερωτηματολόγιο*, καθώς και ο πιθανός συνδυασμός των παραπάνω (Μάγος, 2010).

Η ποσοτική μέθοδος βασίζεται σε δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, δίνοντας την ευκαιρία στον μελετητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο της θεωρίας (Ιωαννίδη-Καπόλου, 2011). «*Η δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα και, συνεπώς, η συγκρισιμότητα, η δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων που συλλέγονται καθιστούν το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο το κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*» (Κυριαζή, 1999, 119).

Αναφέροντας λίγα εισαγωγικά σχετικά με τα ερωτηματολόγια, θα λέγαμε ότι πρόκειται για μια μέθοδο ή αλλιώς μια ερευνητική τεχνική συλλογής δεδομένων, την οποία χρησιμοποιεί ο μελετητής-ερευνητής για να αντλήσει πληροφορίες και μέσω της κωδικοποίησης και ανάλυσης αυτών, να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που εξ αρχής έχει θέσει. «*Αποτελεί γενική συνείδηση ότι το ερωτηματολόγιο συνθέτει έναν τρόπο γραπτής επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου. Όμως υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες αυτή η επικοινωνία είναι προφορική*» (Δημητρόπουλος, 2001).

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο που αποτελείται από μια σειρά δομημένων ή ημιδομημένων ερωτήσεων, σε προκαθορισμένη σειρά, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών για ένα συγκεκριμένο θέμα και το οποίο καλείται να συμπληρώσει ο ερωτώμενος είτε κατ'ιδίαν, είτε και με την παρουσία του ερευνητή (Brace, 2004; Key, 1997; Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006). Παρόλα αυτά, η επιλογή του ερωτηματολογίου, ως εργαλείο έρευνας, δεν καθορίζεται μόνο από τις ερευνητικές υποθέσεις και τους στόχους-σκοπούς της έρευνας αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως το δείγμα του πληθυσμού, τον τύπο πληροφοριών που χρειάζεται να συγκεντρωθούν, τις διαθέσιμες πηγές ή τον χρόνο και τον κόπο που καταβάλλεται για τα στάδια σχεδιασμού και ανάλυσης (Bell, 1987; Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006 ; Cohen et al., 2007). Με άλλα λόγια, η ποσοτική έρευνα αποτελεί βασικό μέσο συλλογής και ανάλυσης στοιχείων και «*έχει πολύ μεγάλη σημασία να εφαρμόζεται με ευαισθησία στα τεχνικά όρια που τη χαρακτηρίζουν, αλλά και στις παραδοχές στις οποίες στηρίζεται για την κοινωνική πραγματικότητα*» (Κυριαζή, 1999).

Μολονότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί την πιο δημοφιλή τεχνική συλλογής στοιχείων σε μια έρευνα, ο σχεδιασμός και η δομή του αποτελούν ένα πολύ δύσκολο έργο για τον εκάστοτε ερευνητή, προκειμένου να εξάγει έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά αποτελέσματα (Gray, 2004; Newby, 2010). Για την κατάρτιση ενός καλοσχεδιασμένου ερωτηματολογίου είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός και η εξειδίκευση του στόχου της έρευνας, η επιλογή μεθόδου

συλλογής των ερωτηματολογίων και τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου πληθυσμού (Ρόντος και Παπάνης, 2007).

Η αρχική ιδέα για τον σχεδιασμό του παρόντος ερωτηματολογίου και των θεματικών περιοχών του, βασίστηκε στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011), που εξετάζει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμβουλευτικής, τα οφέλη και τα μειονεκτήματα εφαρμογής του θεσμού της συμβουλευτικής, καθώς και τα χαρακτηριστικά του συμβούλου, η οποία στηρίχτηκε σε ανάλογη έρευνα των Cooper et al. (2005).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ανήκει στα αυτοσυμπληρούμενα (self-administrated) ερωτηματολόγια, όπου ο ερευνητής διανέμει τα ερωτηματολόγια σε συγκεκριμένους χώρους ή ομάδες ή περιοχές και παραλαμβάνει τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν χωρίς την παρουσία του ερευνητή, πράγμα το οποίο εξασφάλισε την ανωνυμία των ερωτηθέντων και μείωσε τις πιθανότητες να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες προκαταλήψεις (Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006; Cohen et al., 2007).

Κάποια από τα ερωτηματολόγια απεστάλησαν ταχυδρομικώς, μέσω e-mail. Για τον λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο συνόδευε μια περιγραφική επιστολή (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ), στην οποία αναφέρθηκε το αντικείμενο και ο σκοπός της έρευνας, η ιδιότητα του υπεύθυνου της έρευνας και ο οργανισμός ή το ίδρυμα στο οποίο ανήκει, η διαδικασία επιλογής του δείγματος, το απόρρητο των απαντήσεων και η δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματα. Παρά το γεγονός, ότι η συγκεκριμένη μέθοδος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου έδωσε την δυνατότητα κάλυψης μεγάλου αριθμού ατόμων σε μεγάλο γεωγραφικό πλάτος και με χαμηλό κόστος, ορισμένα ερωτηματολόγια δεν επεστράφησαν και από αυτά που επεστράφησαν, πολλά δεν ήταν πλήρως συμπληρωμένα και δεν συμπεριλήφθησαν στο δείγμα (Κυριαζή, 1999; Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006; Cohen et al., 2007; Newby, 2010; Δημητρόπουλος, 2001). «*Η προσεκτική διατύπωση της περιγραφικής επιστολής, οι σωστές οδηγίες και η καλή οργάνωση και εμφάνιση του ερωτηματολογίου συμβάλλουν επίσης στην ανταπόκριση των ερωτωμένων*» (Κυριαζή, 1999, 122).

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 7 πρώτες είναι εισαγωγικές ερωτήσεις για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στα δημογραφικά στοιχεία περιλαμβάνονται, το φύλο, η ηλικία, οι βασικές και πρόσθετες σπουδές, η εργασιακή κατάσταση και η προϋπηρεσία.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο την άποψη ότι η ποσοτική έρευνα σπάνια στηρίζεται σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και δεδομένου του γεγονότος ότι η μετατροπή και η σύμπτυξη των απαντήσεων σε κωδικοποιημένες, ποσοτικές, συγκριτικά ολιγάριθμες κατηγορίες, αποτελεί μια χρονοβόρα και κοπιαστική διαδικασία από πλευράς του ερευνητή, αποφασίσαμε να συμπεριλάβουμε μόνο κλειστού τύπου ερωτήσεις.

Οι τρόποι που διατυπώσαμε τις ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι οι ακόλουθοι:

Διχοτομικές: Ερωτήσεις που επιτρέπουν στον ερωτώμενο να απαντήσει μεταξύ των δύο δυνατών απαντήσεων (π.χ ναι-όχι, σωστό-λάθος, διαφωνώ-συμφωνώ, άνδρας-γυναίκα). Παραδείγματος χάριν,

Ερώτηση 20. Έχουν υπάρξει στιγμές στην καριέρα σας που θεωρείτε ότι έχετε προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές σας;

☐

Ναι

☐

Όχι

- Ερωτήσεις βαθμονόμησης: Ο ερωτώμενος επιλέγει μόνο μία από τις υπάρχουσες απαντήσεις. Παραδείγματος χάριν,

Ερώτηση 23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επιτυγχάνεται ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (σημειώστε με ✓ μόνο μία επιλογή) :

☐

Παρά πολύ

☐

Πολύ

☐

Μέτρια

☐

Λίγο

☐

Καθόλου

- Ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας: Μια σειρά ερωτήσεων τις οποίες καλείται να βαθμολογήσει ο ερωτώμενος με μια συγκεκριμένη κλίμακα.

Παραδείγματος χάριν,

Ερώτηση 19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Συμβουλευτική αποτελεί συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού;

(καθόλου) 1 2 3 4 5 (πάρα πολύ)

- Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής: Ζητείται από τον συμμετέχοντα να επιλέξει μία ή περισσότερες από τις εναλλακτικές προτεινόμενες απαντήσεις. Παραδείγματος χάριν,

Ερώτηση 8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καθένα από τα παρακάτω στοιχεία αποτελεί συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία (Σχολική Συμβουλευτική) (σημειώστε με ✓ μόνο μία επιλογή):

- ☐ Δημιουργία σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές
- ☐ Συμβουλή προς τους μαθητές
- ☐ Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών
- ☐ Καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών
- ☐ Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών

(Δημητρόπουλος, 2001; Κυριαζή, 1999; Bell, 1987; Gray, 2004; Cohen et al., 2007)

Αφού ο ερευνητής έχει αποφασίσει τη μορφή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, το είδος των ερωτήσεων που θα συμπεριλάβει, ακολουθεί η διατύπωση των ερωτήσεων. «*Η προσεγμένη διατύπωση των ερωτήσεων και η σωστή επιλογή των θεμάτων είναι καίριας σημασίας για τη συγκέντρωση πληροφοριών, σχετικές με το υπό έρευνα θέμα, και για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα των πληροφοριών αυτών*» (Κυριαζή, 1999). Πετυχημένες ερωτήσεις θεωρούνται εκείνες που ακολουθούν τους κανόνες γραμματικής και συντακτικού και είναι διατυπωμένες με ακρίβεια κ σαφήνεια ελαχιστοποιώντας την πιθανότητα παρερμηνείας από την πλευρά των συμμετεχόντων (Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006; Cohen et al., 2007; Bell, 1987). «*Σ' ένα ερωτηματολόγιο που αντικατοπτρίζει αγραμματοσύνη ή προχειρότητα, σπάνια απαντούν τα υποκείμενα*» (Δημητρόπουλος, 2001). Οι κλειστού τύποι ερωτήσεις θα πρέπει να σχεδιαστούν προσεκτικά ώστε να καλύπτουν το εύρος των πιθανών εναλλακτικών απαντήσεων, προκειμένου να μη δημιουργήσουν σύγχυση στον ερωτώμενο (Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006; Cohen et al., 2007; Bell, 1987).

Αποκλείσαμε τις ερωτήσεις προσωπικού χαρακτήρα που μπορεί να προσβάλλουν κάποια υποκείμενα, να τα θίξουν ή να τα προκαλέσουν, προκειμένου να μην έρθουν σε αμηχανία οι συμμετέχοντες (Bell, 1987; Δημητρόπουλος, 2001). Επίσης, οι μακροσκελείς ή διμελείς ερωτήσεις, που αναφέρονται σε περισσότερα του ενός θέματα, επιλέξαμε να αποφευχθούν γιατί ενέχουν τον κίνδυνο να κουράσουν ή ακόμα και να αποπροσανατολίσουν τον αναγνώστη (Κυριαζή, 1999; Δημητρόπουλος, 2001). Οι ερωτήσεις στο παρόν ερωτηματολόγιο είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να μην καθοδηγούν ή προδιαθέτουν τον συμμετέχοντα σε

συγκεκριμένη απάντηση (Δημητρόπουλος, 2001). *«Ιδεολογικά φορτισμένες ή μεροληπτικές ερωτήσεις προδιαθέτουν τον ερωτώμενο προς μία κατεύθυνση απάντησης»* (Κυριαζή, 1999).

Για να είναι λειτουργικό και αποδοτικό ένα ερωτηματολόγιο, πρέπει ο συντάκτης να έχει ομαδοποιήσει τις ερωτήσεις σε κατηγορίες, για να είναι εύχρηστο και περισσότερο άνετο στη συμπλήρωσή του. Η χροιά της γλώσσας των ερωτήσεων πρέπει να είναι σύμφωνη με την κατάρτιση των υποκειμένων που θα το απαντήσουν και οι λέξεις που χρησιμοποιούνται να μην είναι ούτε πολύ απόλυτες (π.χ. ποτέ), ούτε πολύ σχετικές (π.χ. σχετικά) (Δημητρόπουλος, 2001). Οι ερωτήσεις θα πρέπει να γίνονται κατανοητές από όλους, ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου και να αποφεύγονται εξειδικευμένοι ή τεχνικοί όροι ή ιδιωματικές εκφράσεις. Οι όροι συχνά παρερμηνεύονται ή ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικά άτομα, με αποτέλεσμα οι απαντήσεις που δίνονται να είναι άσχετες με το ερευνώμενο θέμα (Δημητρόπουλος, 2001). Με λίγα λόγια, *«το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται στη διατύπωση των ερωτήσεων θα πρέπει να είναι απλό, συγκεκριμένο και κατανοητό»* (Κυριαζή, 1999).

«Κάθε ερώτηση που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο θα πρέπει να είναι λιτή, όσο το δυνατόν πιο σύντομη» (Κυριαζή, 1999). Γενικότερα, ένα σύντομο και απλό ερωτηματολόγιο αποφέρει τα δεδομένα που αναζητούμε με την έρευνά μας (Δημητρόπουλος, 2001). Σαν γενικός κανόνας για τη διαμόρφωση σύντομων ερωτήσεων, έχει δοθεί το ανώτατο όριο των είκοσι λέξεων ανά ερώτηση (Κυριαζή, 1999). Επομένως, καλό είναι να αποφεύγονται τα μακροσκελή ερωτηματολόγια και η μέγιστη έκτασή τους να μη ξεπερνά τις 4 σελίδες και τις 100 ερωτήσεις (Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006).

Ο σχεδιαστής ενός ερωτηματολογίου θα πρέπει εκτός από την έκταση του ερωτηματολογίου, να προσέξει ιδιαίτερα και το περιεχόμενό του, τις κλίμακες μέτρησης και τη γενικότερη μορφή του, προκειμένου να προκαλέσει το ενδιαφέρον του συμμετέχοντα και να αυξήσει το ποσοστό απόκρισης (Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006; Bell, 1987; Gray, 2004; Newby, 2010). Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου πρέπει να υπολογίζεται και θα πρέπει να ενημερώνονται και οι συμμετέχοντες. Ένα ερωτηματολόγιο που απαιτεί πολύ χρόνο, θεωρείται κουραστικό και αποθαρρύνει το κοινό να μετέχει.

Οι ερωτήσεις θα πρέπει να αριθμούνται, να υπάρχει συνέχεια στη αρίθμησή τους ακόμα και αν είναι ομαδοποιημένες σε θεματικές ενότητες, προκειμένου να υπάρχει ομοιογένεια και να μη μεταπηδά ο ερωτώμενος από το ένα θέμα στο άλλο (Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006; Κυριαζή, 1999). Μεταξύ των ερωτήσεων αφήνουμε αρκετό περιθώριο και φροντίζουμε να είναι σαφείς και ευανάγνωστες. Είναι σημαντικό να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι στο ερωτηματολόγιο πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σύντομες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσής του, καθώς και για βασικές έννοιες ή ορισμούς των θεμάτων που ερευνώνται, με σκοπό να αυξηθεί το ποσοστό απόκρισης αλλά και να υποβοηθηθούν οι συμμετέχοντες για να δώσουν όσο το δυνατόν ορθότερες απαντήσεις (Bell, 1987; Cohen et al., 2007; Newby, 2010).

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας εστιάζει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελείται από 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερώτηση 8 έως ερώτηση 25) και εξετάζει τα ακόλουθα:

- ✓ τα στοιχεία που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αποτελούν συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία (ερωτ. 8)
- ✓ την προηγούμενη επαφή τους με τον κλάδο της Συμβουλευτικής (ερωτ. 9) και μέσω ποιων διαδικασιών (ερωτ. 10)

- ✓ την επαφή τους με ειδικά καταρτισμένο σύμβουλο κατά την εκπαιδευτική υπηρεσία τους (ερωτ. 11) και μέσω ποιων διαδικασιών (ερωτ. 12)
- ✓ κατά πόσο η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να αντιμετωπίσει μια σειρά από προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο (ερωτ. 14)
- ✓ πότε θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συμβουλευτική παρέμβαση έχει το καλύτερο αποτέλεσμα (ερωτ. 15)
- ✓ ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικότερα οφέλη από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο (ερωτ. 16), αλλά και ποια τα πιθανά μειονεκτήματα από αυτή την εφαρμογή της (ερωτ. 17)
- ✓ ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος για να προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές του (ερωτ. 18)
- ✓ σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η Συμβουλευτική αποτελεί συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού (ερωτ. 19)
- ✓ αν έχουν υπάρξει στιγμές στην καριέρα τους που θεωρούν ότι έχουν προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές τους (ερωτ. 20)
- ✓ ποιον θεωρούν καταλληλότερο οι εκπαιδευτικοί για τη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών (ερωτ. 21)
- ✓ πως πρέπει να εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο (ερωτ. 22)
- ✓ κατά πόσο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός και ως σύμβουλος στη σχολική μονάδα (ερωτ. 23)
- ✓ κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο για την ενημέρωση των μαθητών σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού (ερωτ. 24) και εάν ο σχολικός σύμβουλος βοηθά πιο αποτελεσματικά σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού (ερωτ. 25)

1.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από αρχές Μαρτίου έως τέλη Μαΐου 2014. Αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με δοκιμή του ερωτηματολογίου σε 5 εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και Λυκείου αστικής περιοχής, διαφορετικών ειδικοτήτων και διαφορετικής εργασιακής κατάστασης. Στην πιλοτική αυτή έρευνα ακολουθήθηκε το πρωτόκολλο της έρευνας και επιτράπηκε στους ερευνητές να εντοπίσουν κενά, ασάφειες και παραλείψεις, καθώς και να

εκτιμήσουν το χρόνο που χρειάζεται η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα σχόλια των συμμετεχόντων συντέλεσαν σημαντικά στη βελτίωση του ερωτηματολογίου (Bell, 1987; Gray, 2004; Newby, 2010; Σκιττίδης και Κοίλιαρη, 2006).

Από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις εκείνες οι οποίες λόγω κακής διατύπωσης δεν απαντήθηκαν από μεγάλο αριθμό ερωτώμενων, καθώς και εκείνες που είχαν καλυφθεί από προηγούμενες ερωτήσεις. Έπειτα από παρατηρήσεις των συμμετεχόντων, στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου προστέθηκαν δύο επιπλέον ερωτήσεις (ερωτ. 24, 25) που αφορούν τη συμβολή της συμβουλευτικής διαδικασίας σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

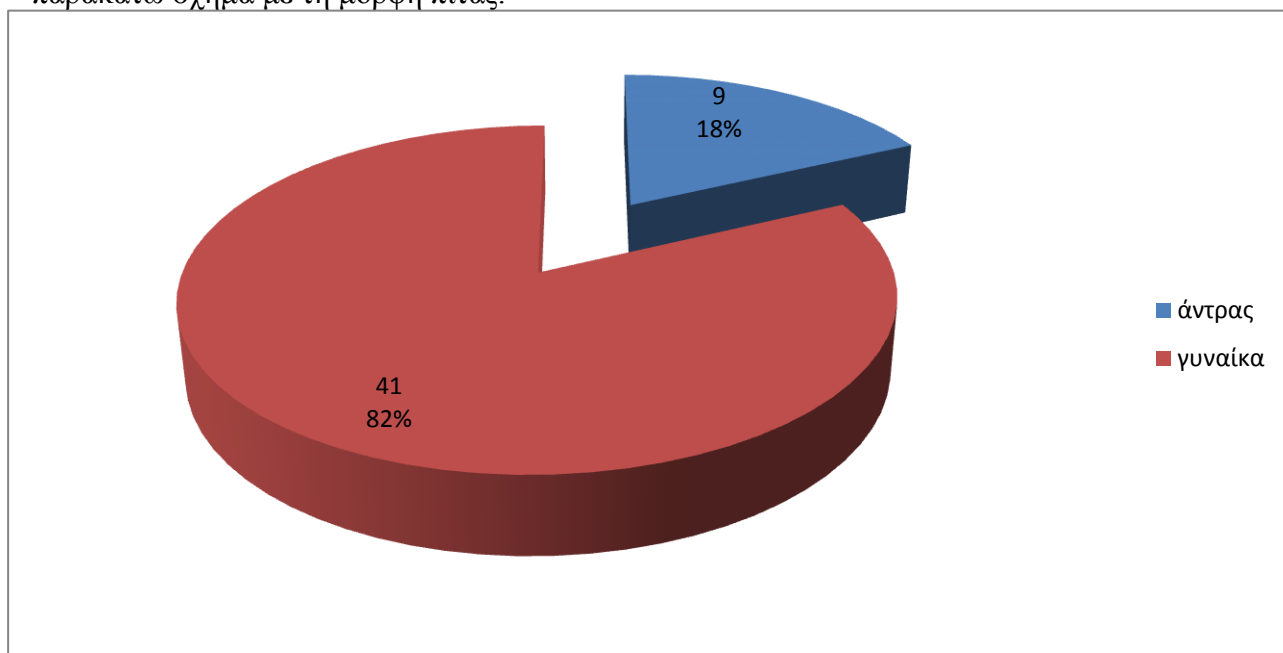
Μετά τις απαραίτητες τροποποιήσεις, πραγματοποιήθηκε η διανομή των ερωτηματολογίων από τους ίδιους τους ερευνητές, όπου το κάθε ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και μια σύντομη συνοδευτική επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ). Σκοπός της συνοδευτικής επιστολής είναι να διευκρινιστεί ο σκοπός της έρευνας, να διασαφηνιστούν οι όροι ‘συμβουλευτική’ και ‘ειδικός σύμβουλος’ και να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων. Επιπλέον, ορίστηκε το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η έρευνα, επισημάνθηκε η τήρηση ανωνυμίας των ερωτώμενων και η χρήση των απαντήσεων αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς και τις ανάγκες της εν λόγω ερευνητικής μελέτης. Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δώσουν, όσο το δυνατόν, πιο ακριβείς και ειλικρινείς απαντήσεις.

Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων, διανεμήθηκαν 80 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε περιοχές της Αττικής. Επεστράφησαν 54, όμως 4 από αυτά δεν ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και για το λόγο αυτό δεν συμπεριλήφθησαν στο τελικό δείγμα. Κατά συνέπεια, ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων για την παρούσα έρευνα είναι 50 και το ποσοστό απόκρισης 62,5%. Επειδή το δείγμα αυτό προέρχεται από συμπτωματική δειγματοληψία, η αντιπροσωπευτικότητα και η γενίκευση των ευρημάτων είναι περιορισμένη.

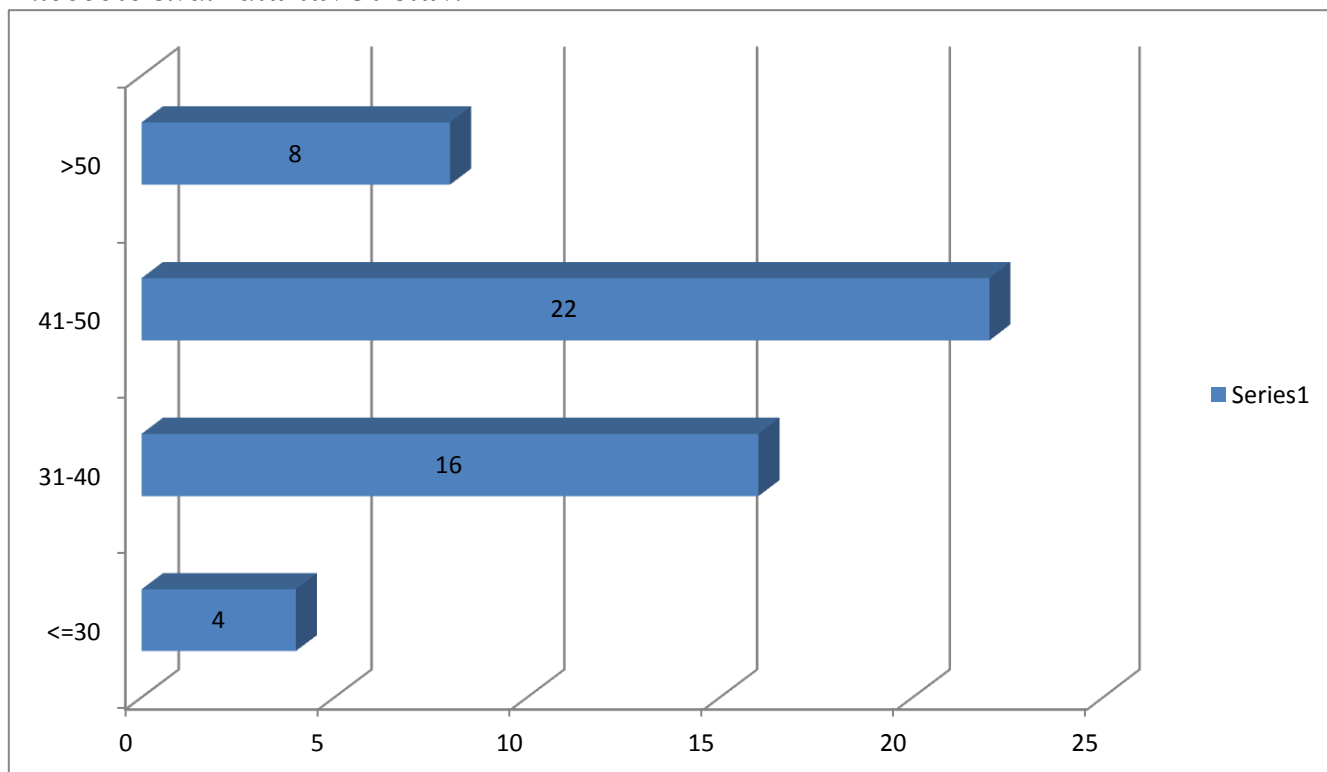
2.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι αναλύσεις που διενεργήθηκαν για τις 25 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, με τη βοήθεια του EXCEL.

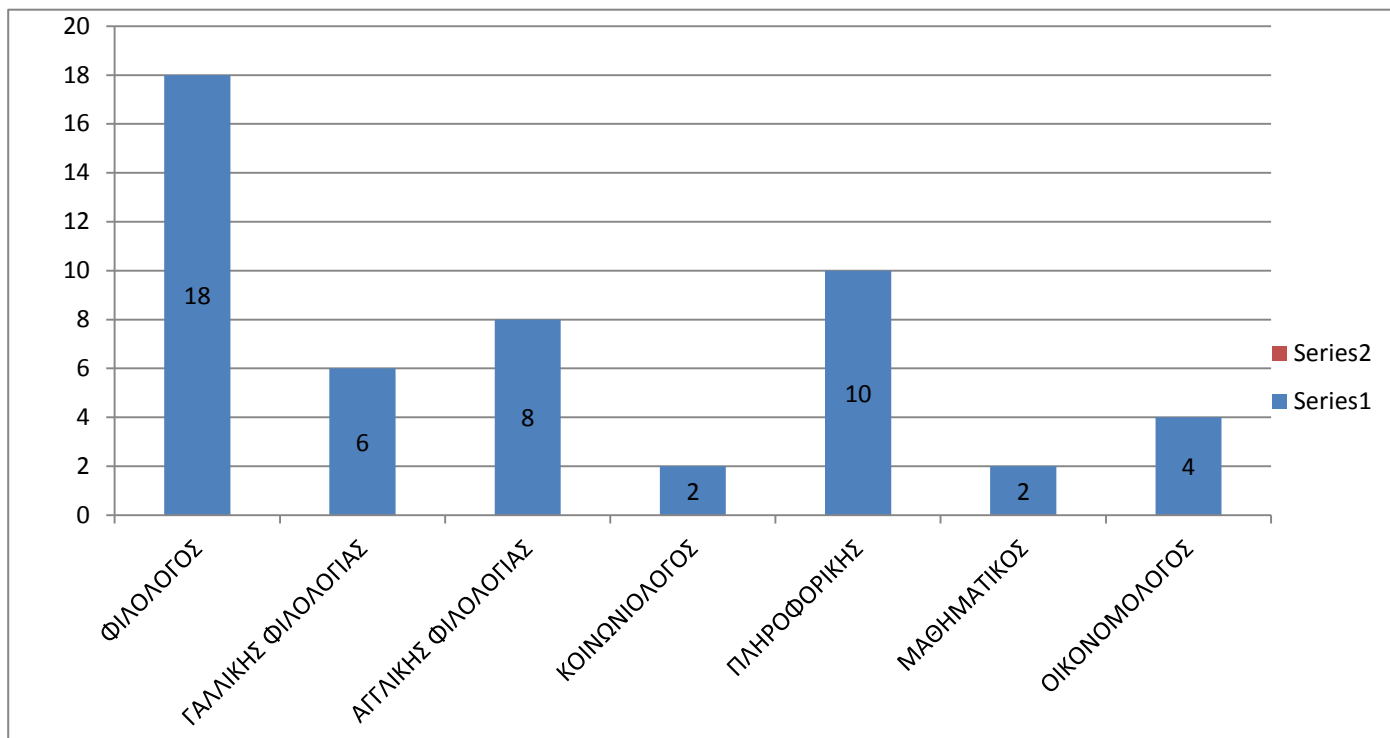
Το παρόν δείγμα αποτελείται από 50 εκπαιδευτικούς Μέσης εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα 41 γυναίκες και 9 άντρες. Τα ποσοστά των συμμετεχόντων δίνονται στο παρακάτω σχήμα με τη μορφή πίτας.



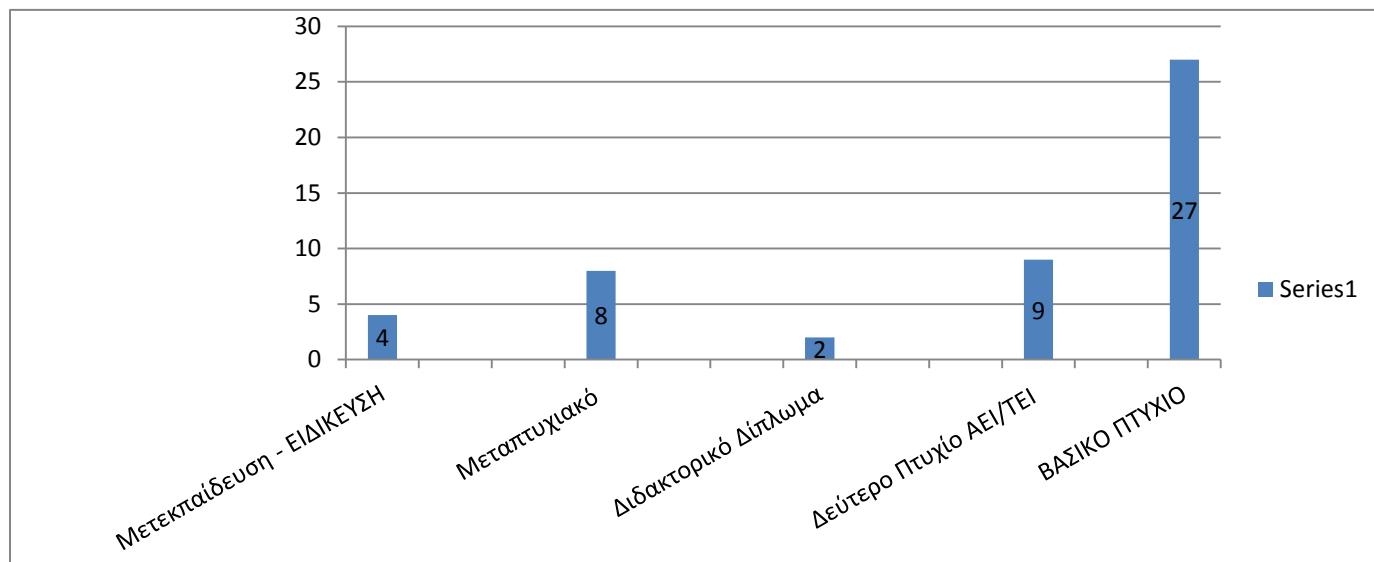
Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων κυμαίνεται σε ηλικίες 41-50, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό είναι κάτω των 30 ετών.



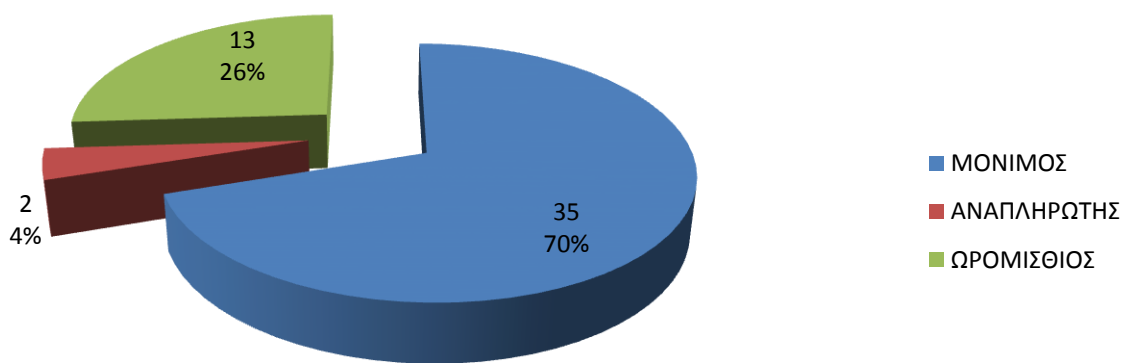
Όσον αφορά τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία είναι φιλόλογοι και ακολουθούν οι καθηγητές πληροφορικής και αγγλικής φιλολογίας. Οι ειδικότητες όλων των συμμετεχόντων παριστάνονται αναλυτικά στο παρακάτω γράφημα



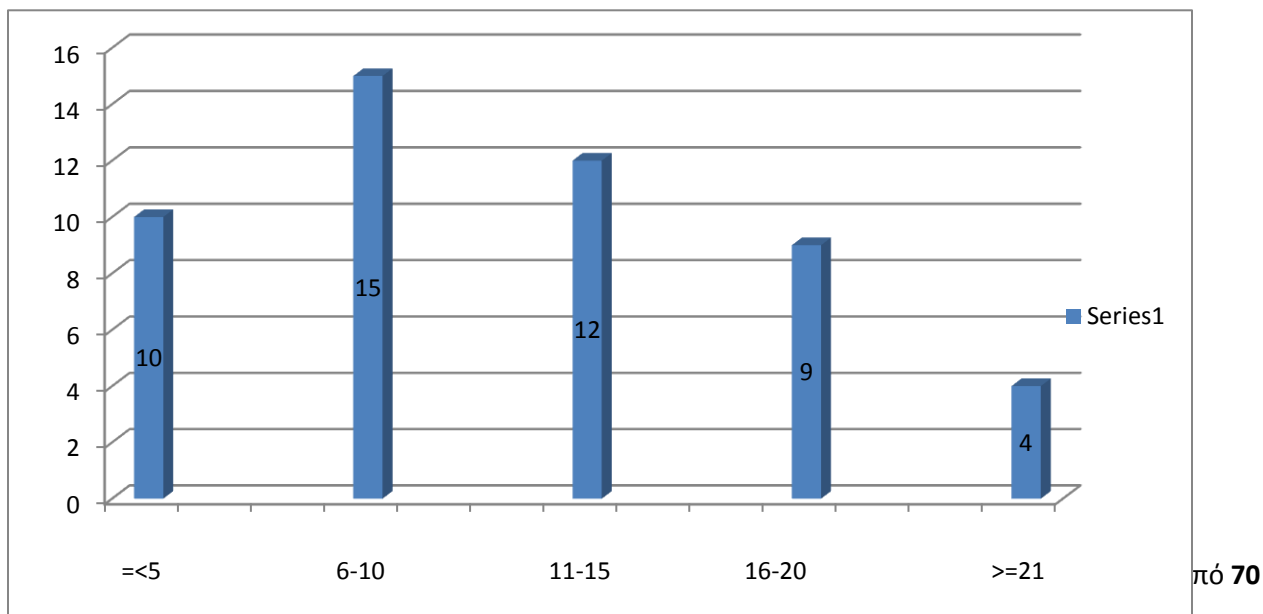
Στο ακόλουθο σχήμα φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαθέτει το βασικό τίτλο σπουδών και μόνο 8 άτομα διαθέτουν μεταπτυχιακό και 4 έχουν κάποιον τίτλο Μετεκπαίδευσης ή ειδίκευσης.



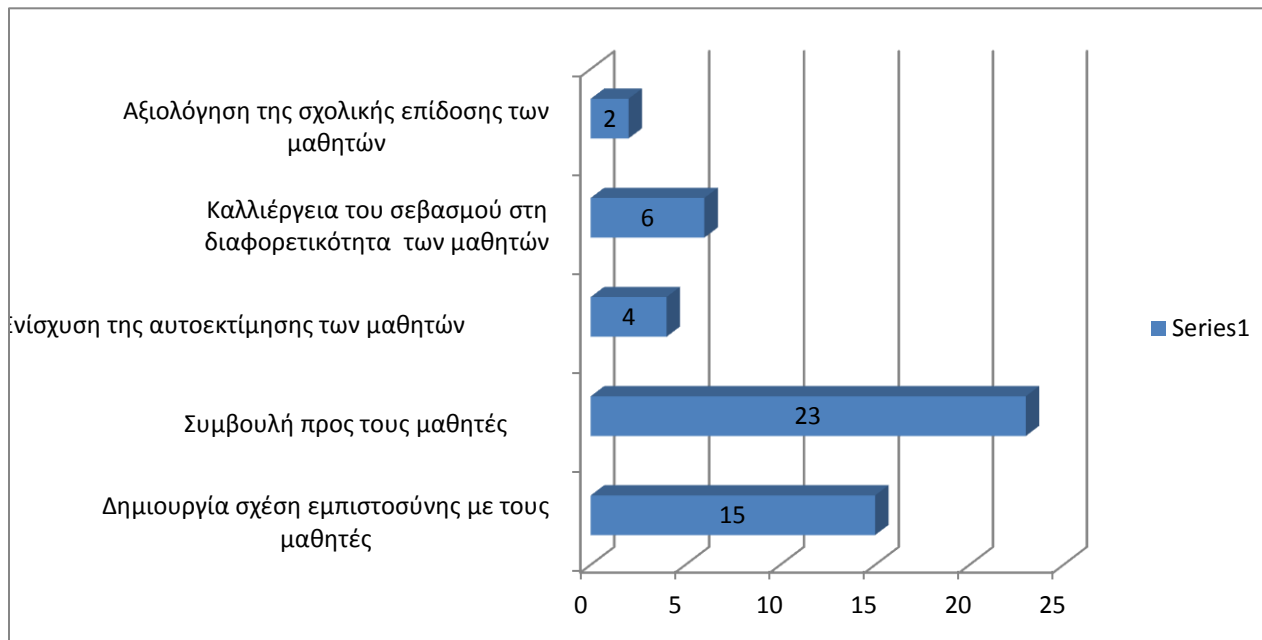
Το 70% των εκπαιδευτικών έχουν μόνιμη θέση στη Μέση εκπαίδευση, το 26% είναι ωρομίσθιοι και το 4% είναι αναπληρωτές.



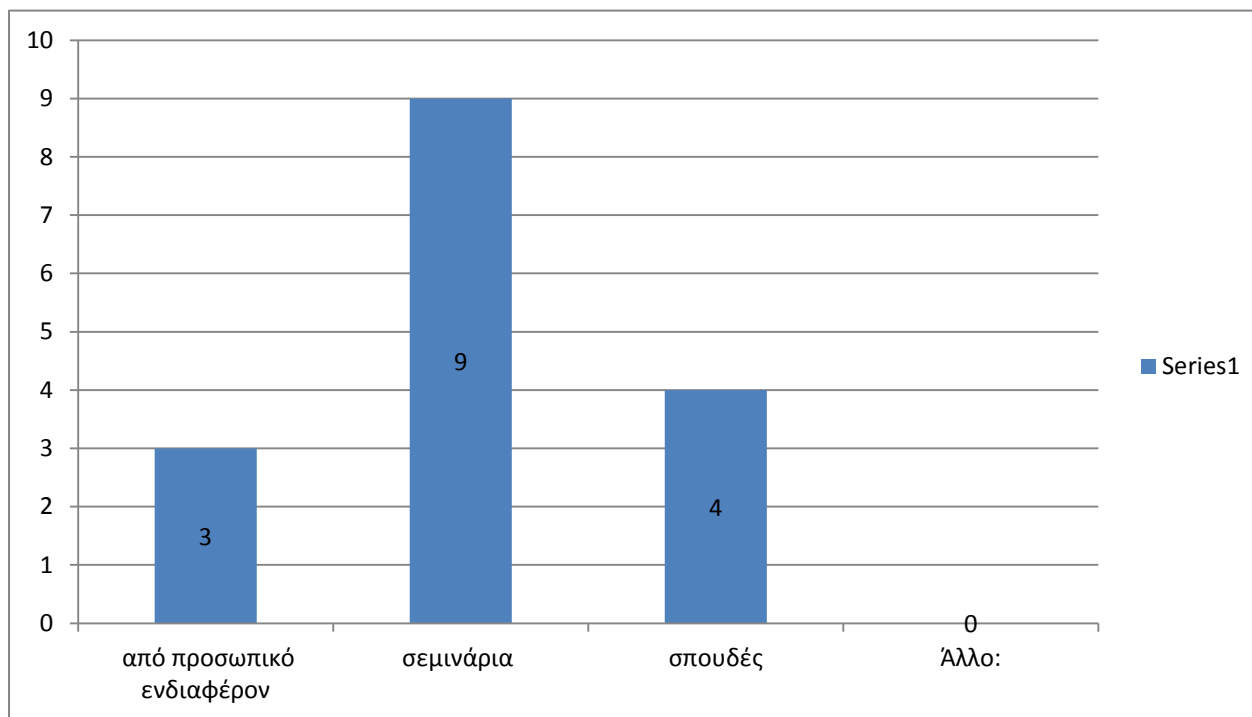
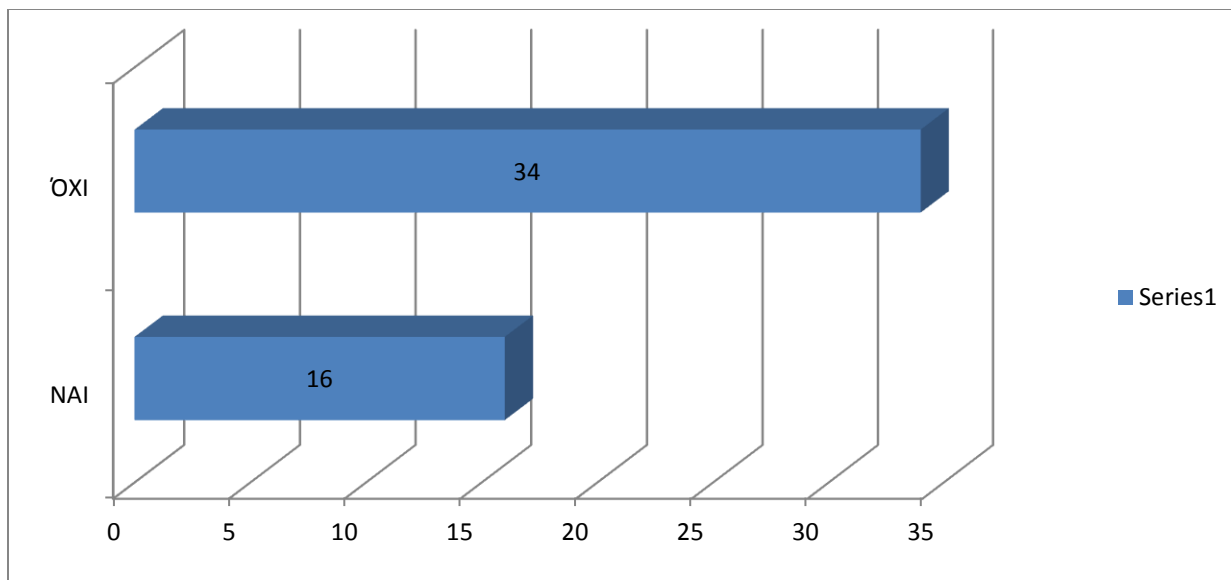
Η σύνθεση του δείγματος, ως προς τα έτη υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζεται παρακάτω:



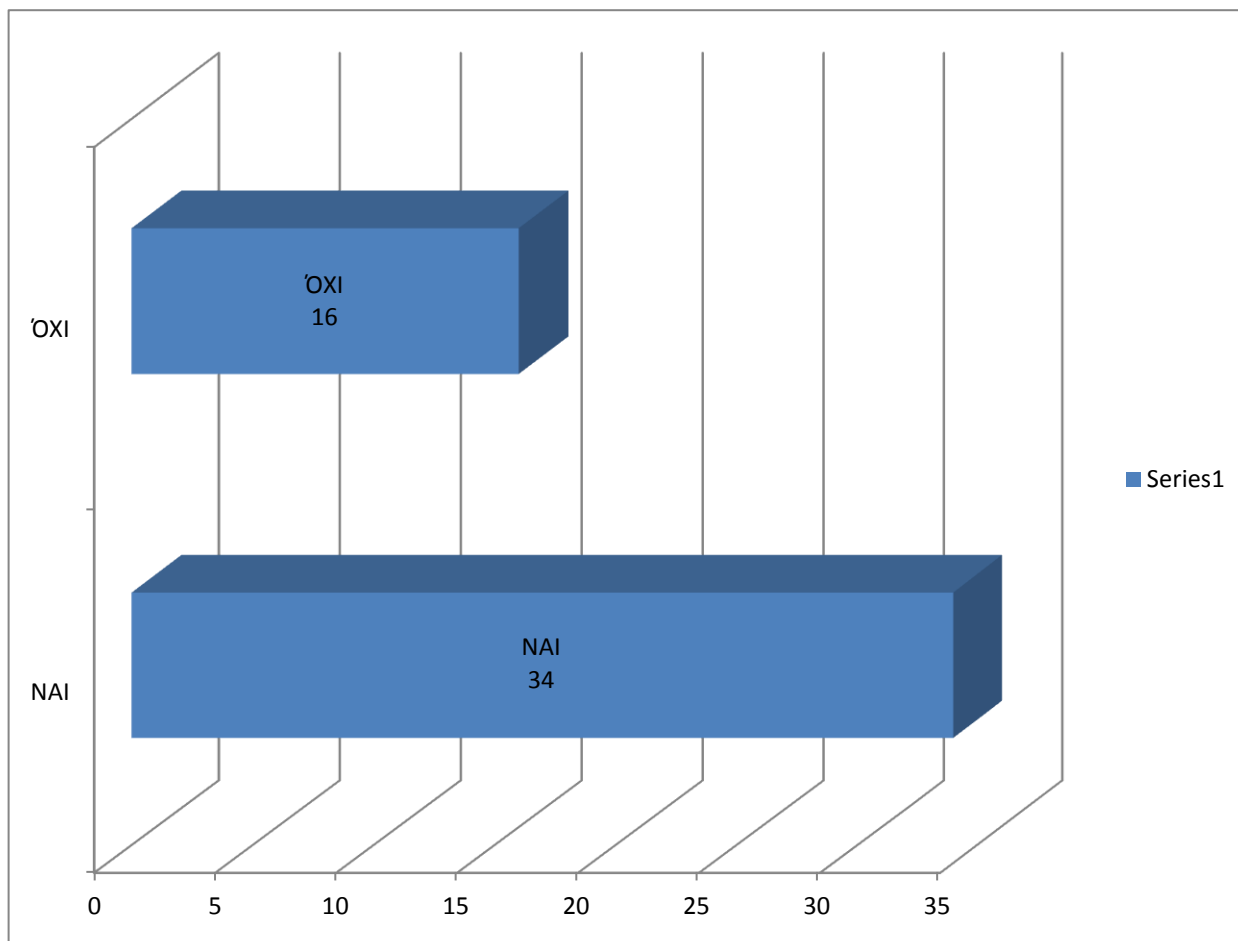
Στην ερώτηση «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καθένα από τα παρακάτω στοιχεία αποτελεί συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία», μόλις οι 23 από το σύνολο των 50 συμμετεχόντων στην έρευνα, θεωρεί τη συμβουλευτική ως μορφή παροχής συμβουλών στους μαθητές, ενώ 15 εκπαιδευτικοί υποστήριξε τη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές. Μόνο 2 εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, κομμάτι της συμβουλευτικής διαδικασίας. Πιο αναλυτικά:

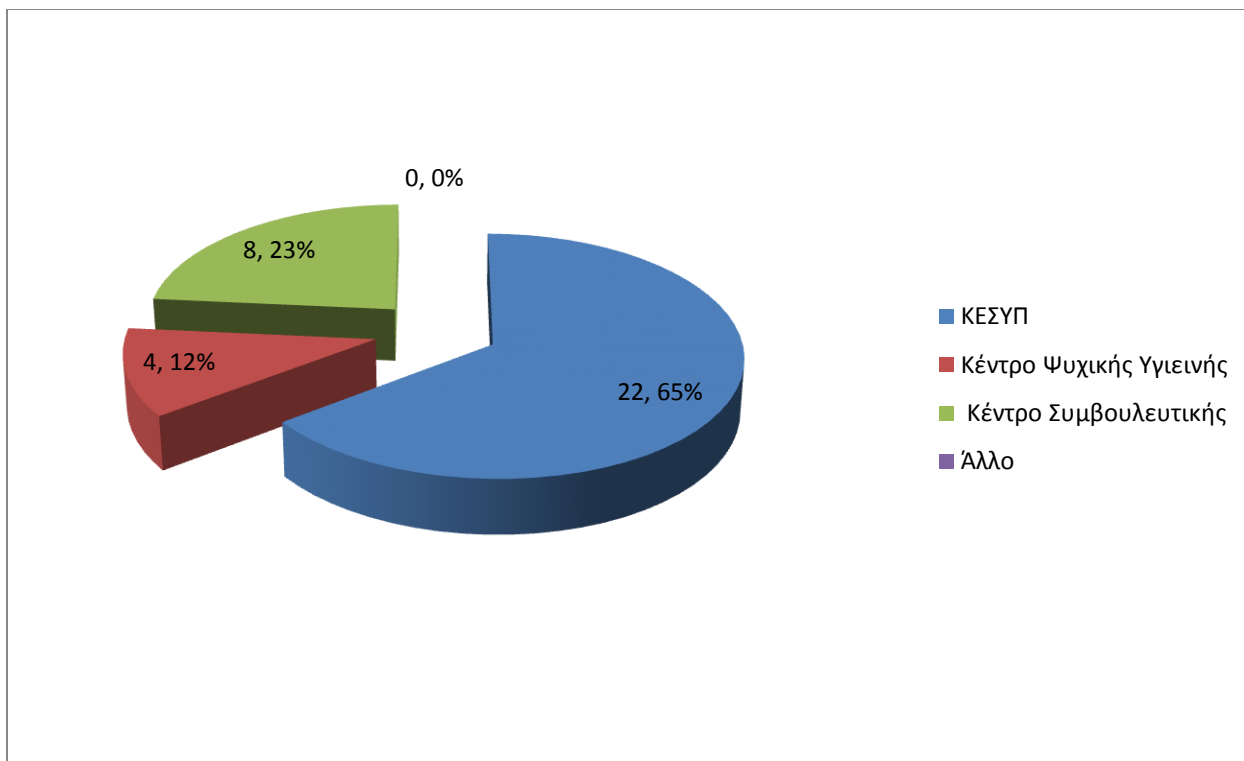


Ασχολία με τον κλάδο της συμβουλευτικής δήλωσε το 16% του συνολικού δείγματος, ενώ το 34% δήλωσε ότι δεν έχει προηγούμενη επαφή με τη συμβουλευτική. Από το 16% των συμμετεχόντων που έχουν ασχοληθεί με τον κλάδο της συμβουλευτικής, οι 9 δήλωσαν επαφή με τη συμβουλευτική από σεμινάρια, οι 4 λόγω επιπλέον σπουδών και οι 3 από προσωπικό ενδιαφέρον.

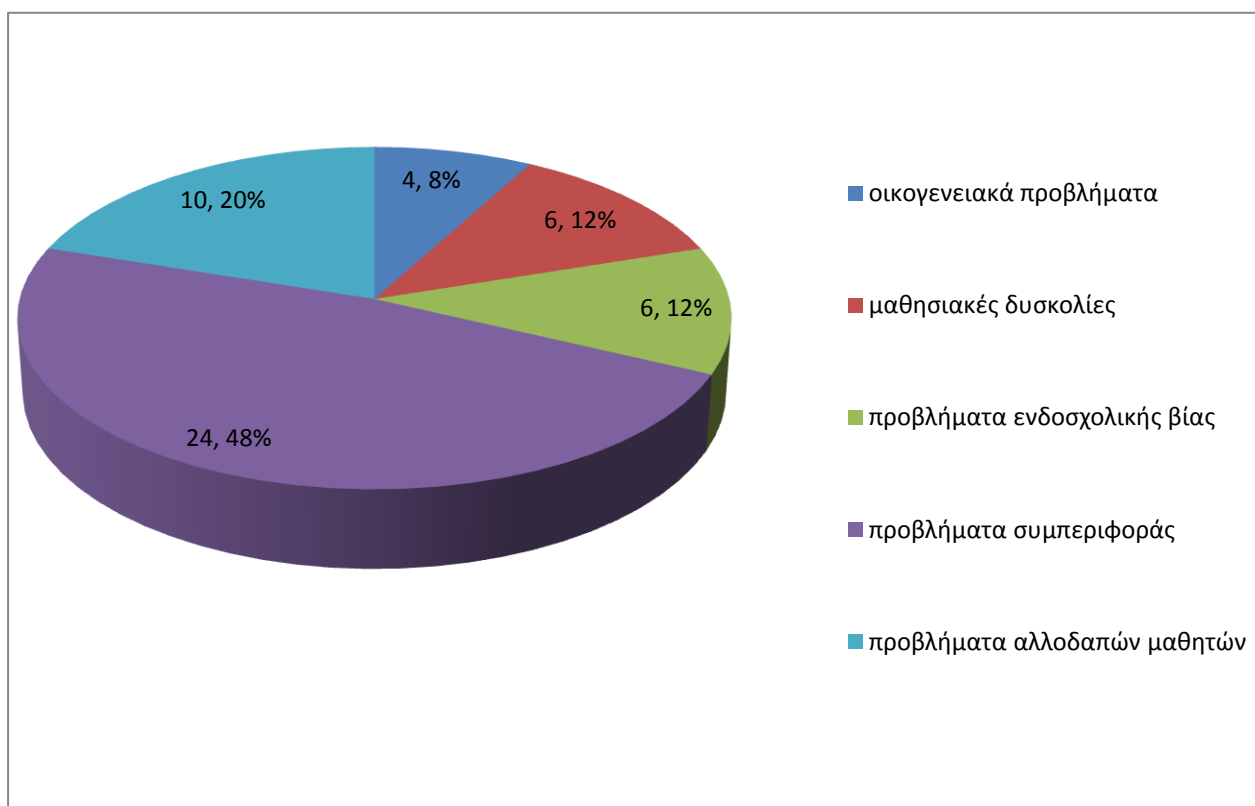


Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας, οι 34 από τους 50 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως έχουν έρθει σε επαφή με κάποιον ειδικό σύμβουλο. Από αυτούς αναφέρεται ως κύριος συμβουλευτικός φορέας το ΚΕΣΥΠ, σε ποσοστό 22,65% . Ακολουθούν τα κέντρα συμβουλευτικής (8,23%) και τα κέντρα ψυχικής υγιεινής (4,12%).

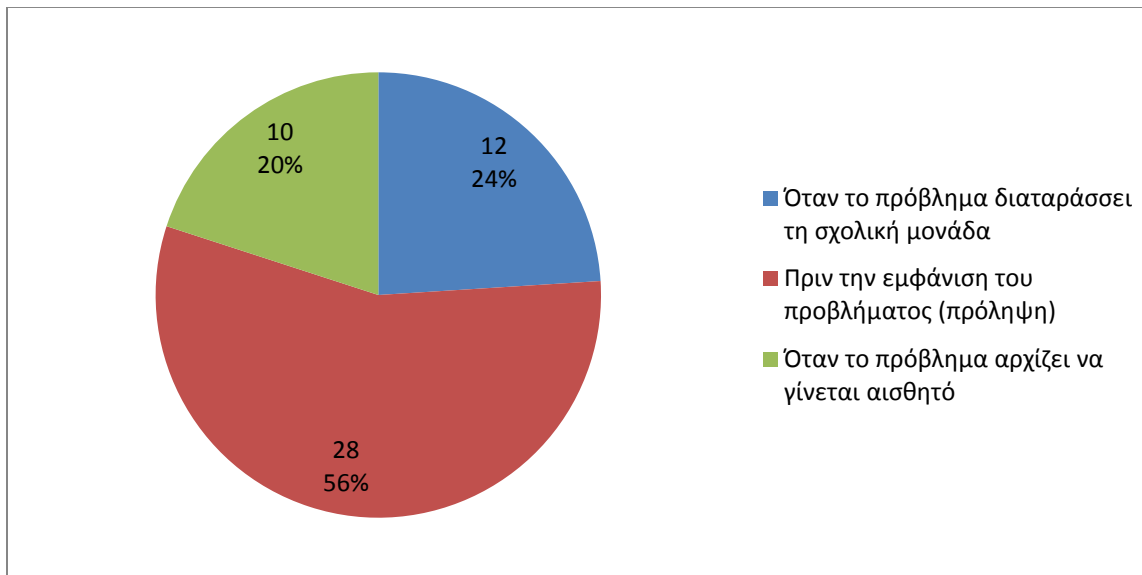




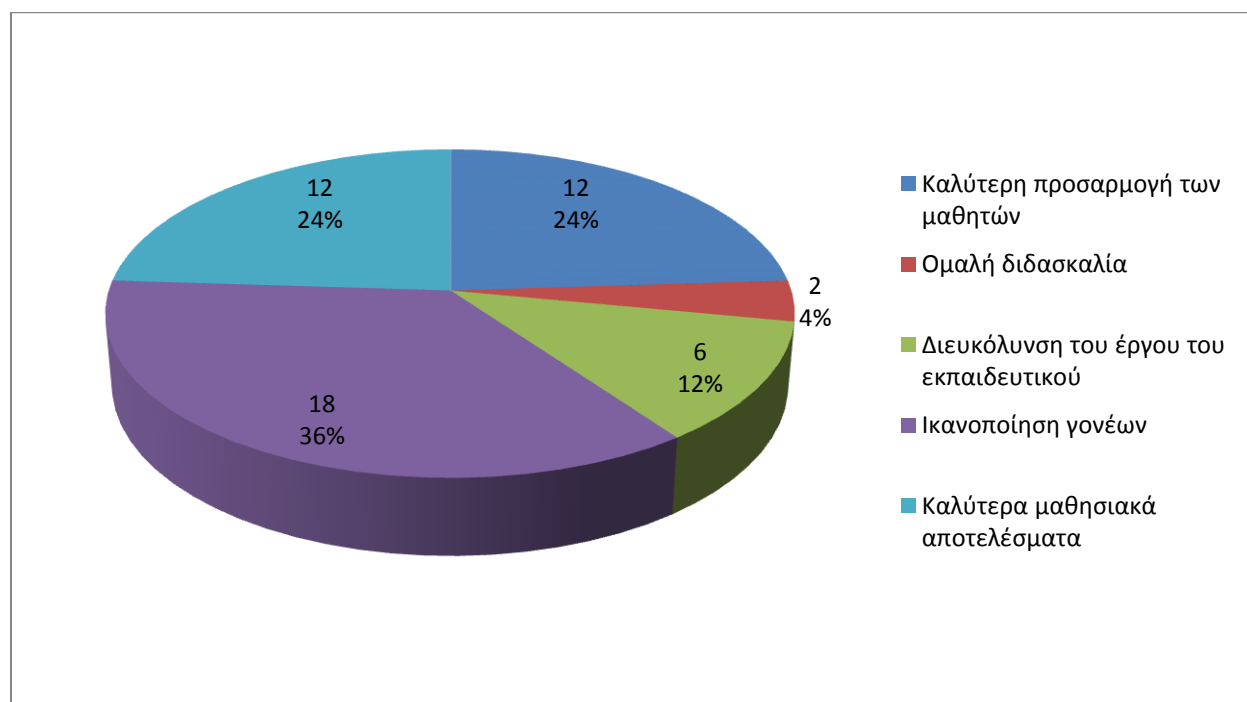
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων η συμβουλευτική διαδικασία στο σχολικό χώρο, μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (24,48%), σε ζητήματα που σχετίζονται με αλλοδαπούς μαθητές (10, 20%), σε θέματα ενδοσχολικής βίας και μαθησιακών δυσκολιών (6, 12%) και σε μικρότερο ποσοστό για οικογενειακά προβλήματα (4,8%).



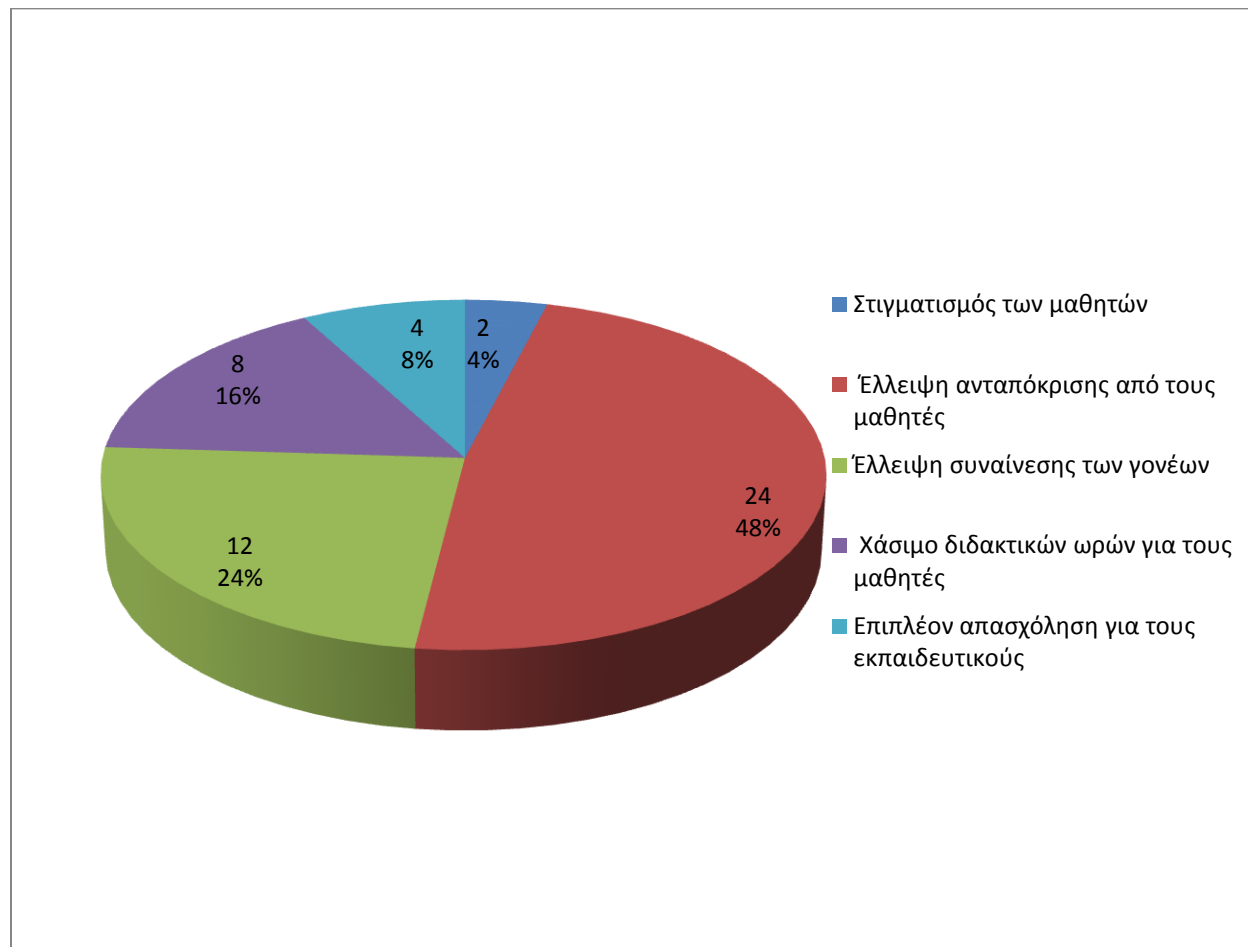
Η συμβουλευτική παρέμβαση θεωρείται ότι έχει τα καλύτερα αποτελέσματα όταν εφαρμόζεται πριν την εμφάνιση του προβλήματος (πρόληψη), σε ποσοστό 56% και λιγότερο (ποσοστό 24%) στην περίπτωση που το πρόβλημα ήδη διαταράσσει τη σχολική μονάδα, ενώ κάποιοι (20%) υποστήριξαν ότι θα υπάρχουν αποτελέσματα όταν το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό.



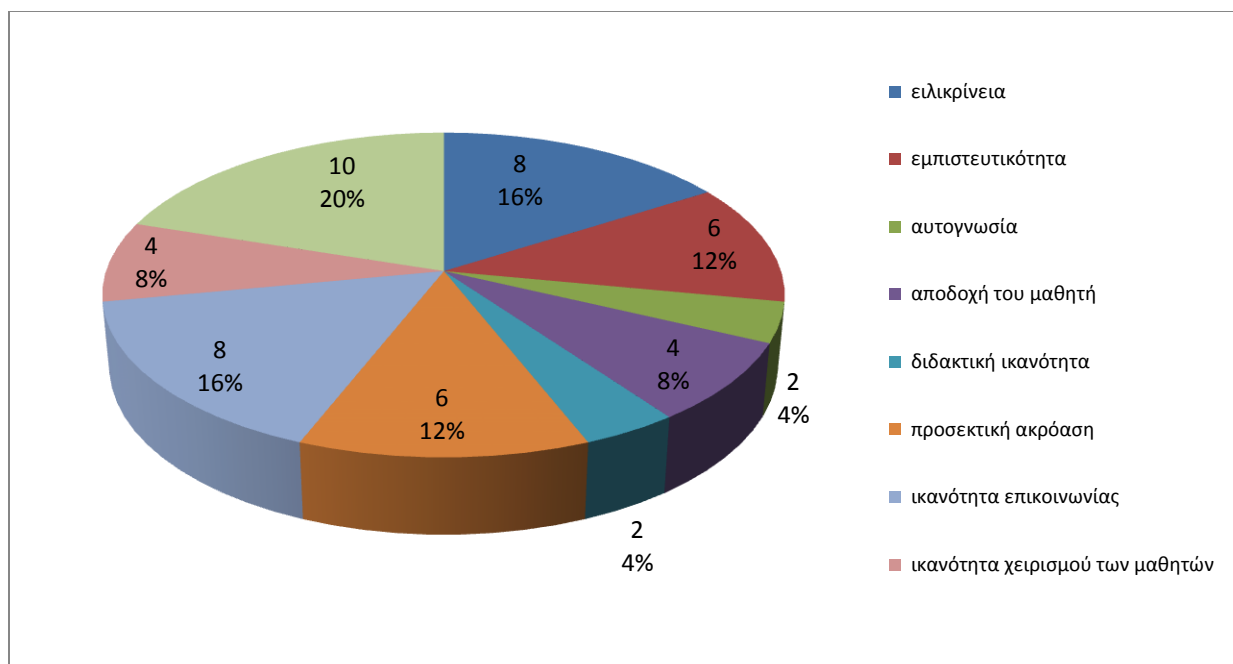
Αναφορικά με τα οφέλη εφαρμογής της συμβουλευτικής στα σχολεία, το 36% δήλωσε την ικανοποίηση των γονέων, το 24% την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών, καθώς και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Μόλις το 12% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η συμβουλευτική μπορεί να διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου, ενώ το 4% την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας.



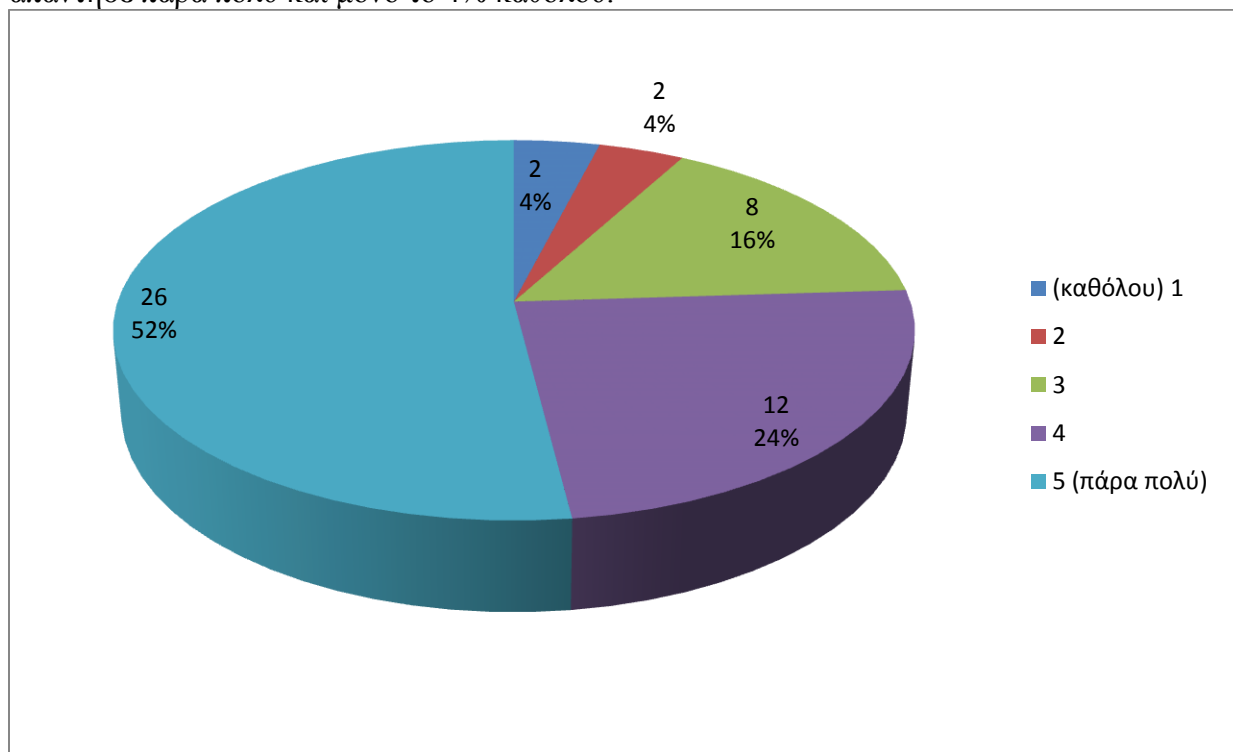
Για τα πιθανά μειονεκτήματα από την εφαρμογή της συμβουλευτικής, οι επικρατέστερες απόψεις είναι η έλλειψη ανταπόκρισης από τους μαθητές (48%), η έλλειψη συναίνεσης των γονέων (24%) και το χάσιμο διδακτικών ωρών για τους μαθητές (16%).



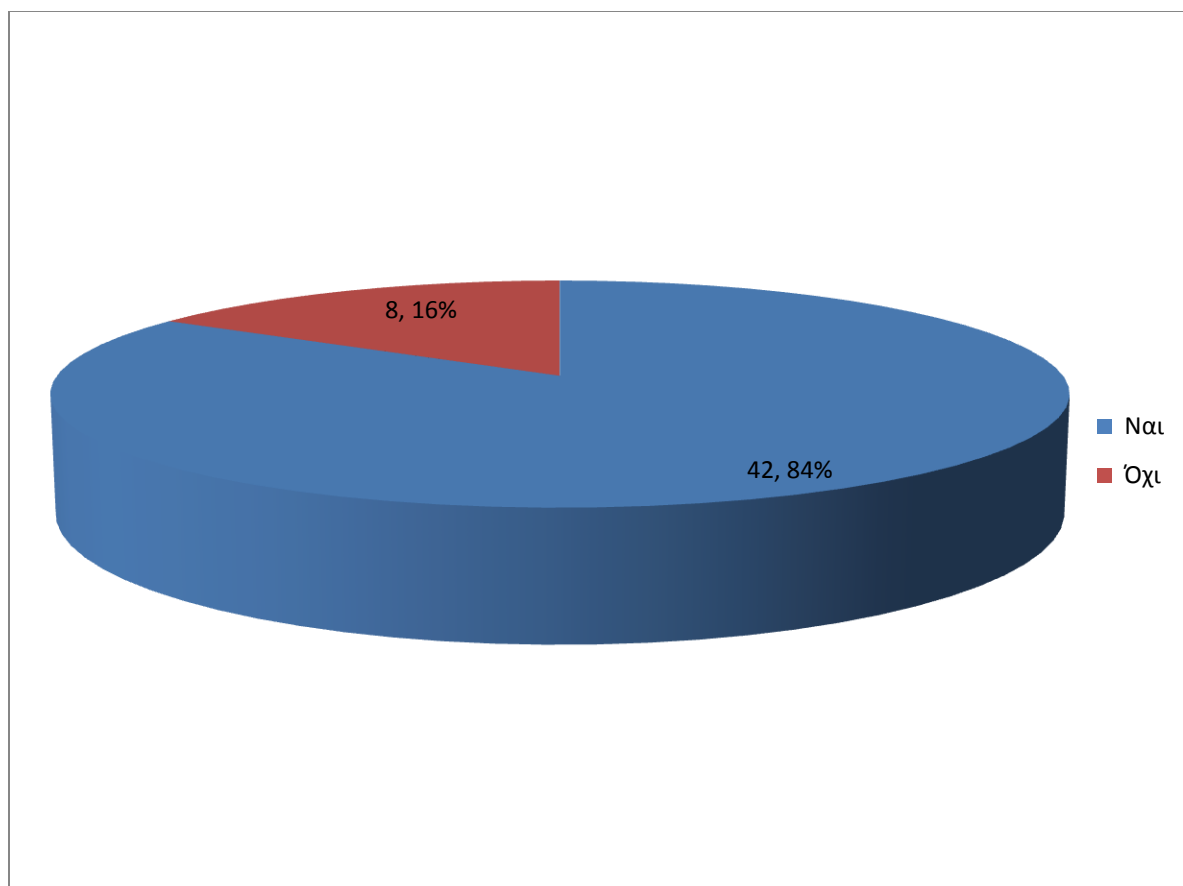
Στην ερώτηση που επιχειρούσε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος, βρέθηκαν στις τρεις πρώτες θέσεις, το ενδιαφέρον για τον μαθητή και το πρόβλημά του (20%), η ειλικρίνεια και η ικανότητα επικοινωνίας (16%) και η εμπιστευτικότητα (12%). Ακολουθούν χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα χειρισμού των μαθητών (8%), η αποδοχή του μαθητή (8%), η αυτογνωσία (4%) και η διδακτική ικανότητα (4%).



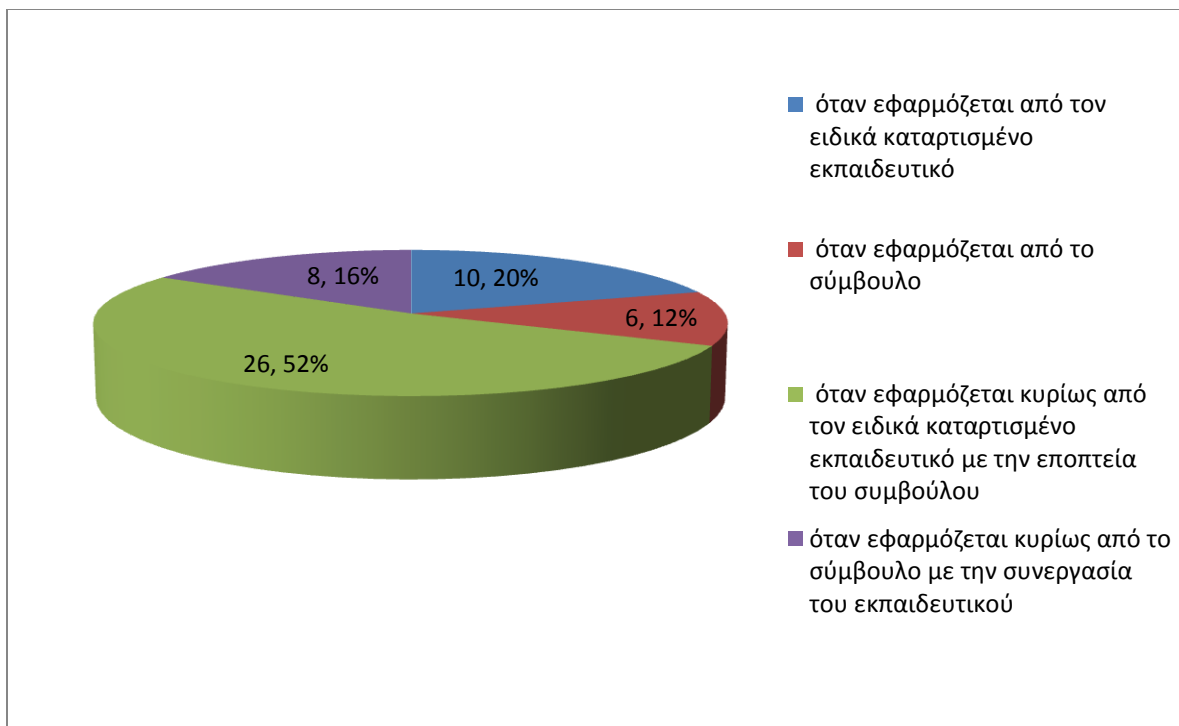
Στο ερώτημα σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τη συμβουλευτική ως βασικό στοιχείο του παιδαγωγικού τους ρόλου, το 52% των εκπαιδευτικών απάντησε πάρα πολύ και μόνο το 4% καθόλου.



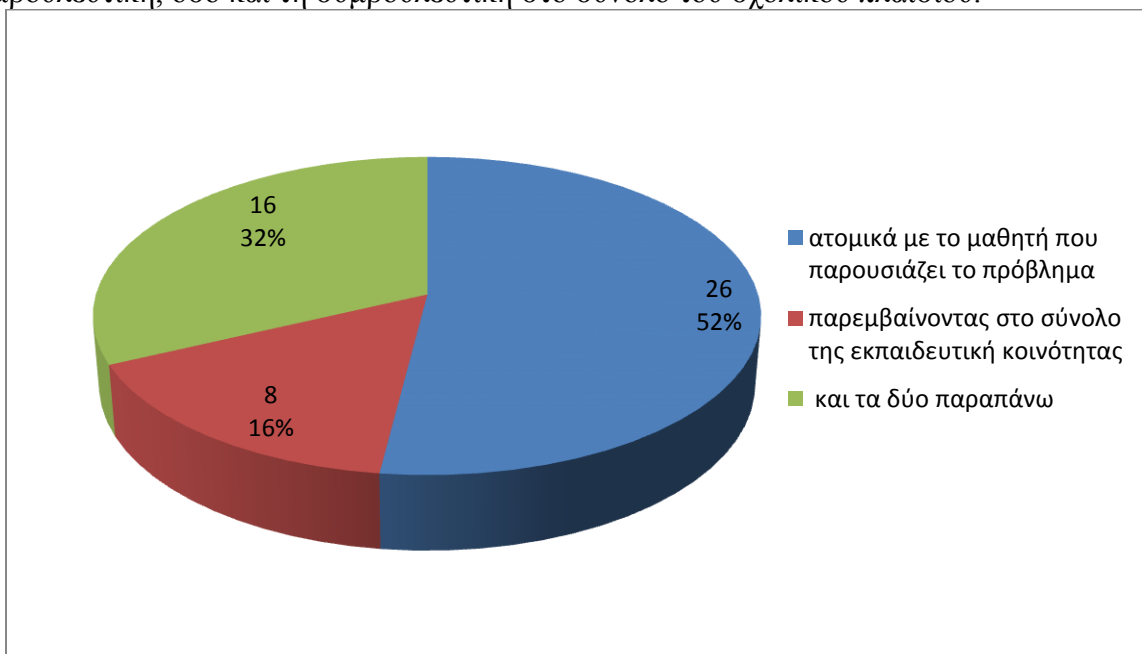
Το 84% του δείγματος, που αντιστοιχεί σε 42 εκπαιδευτικούς, δήλωσε ότι έχει προσφέρει συμβουλευτική στήριξη στους μαθητές.



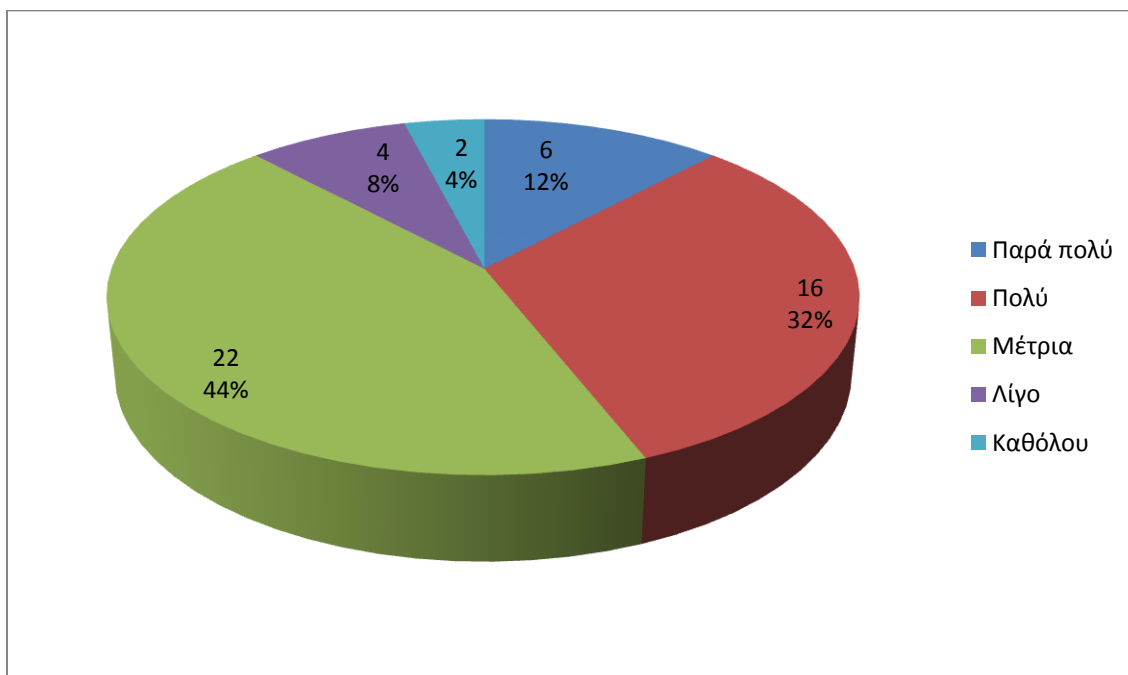
Αναφορικά με τον ποιον θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως καταλληλότερο να παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές στο χώρο του σχολείου, 26 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προτείνουν ως καταλληλότερο τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό που έχει την υποστήριξη/εποπτεία του συμβούλου, σε ποσοστό 52%. Το 20% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν την άποψη ότι ο ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός είναι ο μόνος κατάλληλος για τη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών και το 16% θεωρεί καταλληλότερο των σύμβουλο σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Μόνο 6 εκπαιδευτικοί (12%) επέλεξαν τον σύμβουλο ως τον καταλληλότερο για παροχή συμβουλευτικής βοήθειας στους μαθητές.



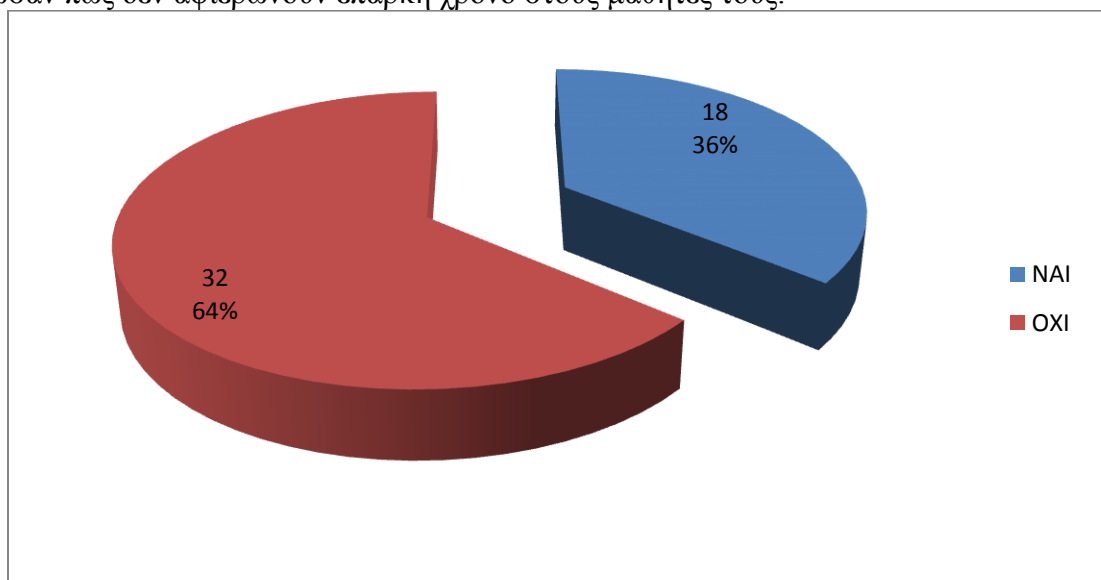
Όσον αφορά τη διαδικασία συμβουλευτικής παρέμβασης, το 52% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως πρέπει να παρέχεται ατομική συμβουλευτική στήριξη στο μαθητή που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, ενώ το 16% θεωρεί πως η συμβουλευτική παρέμβαση πρέπει να αφορά το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το 32% των ερωτηθέντων, πρότεινε τόσο την ατομική συμβουλευτική, όσο και τη συμβουλευτική στο σύνολο του σχολικού πλαισίου.



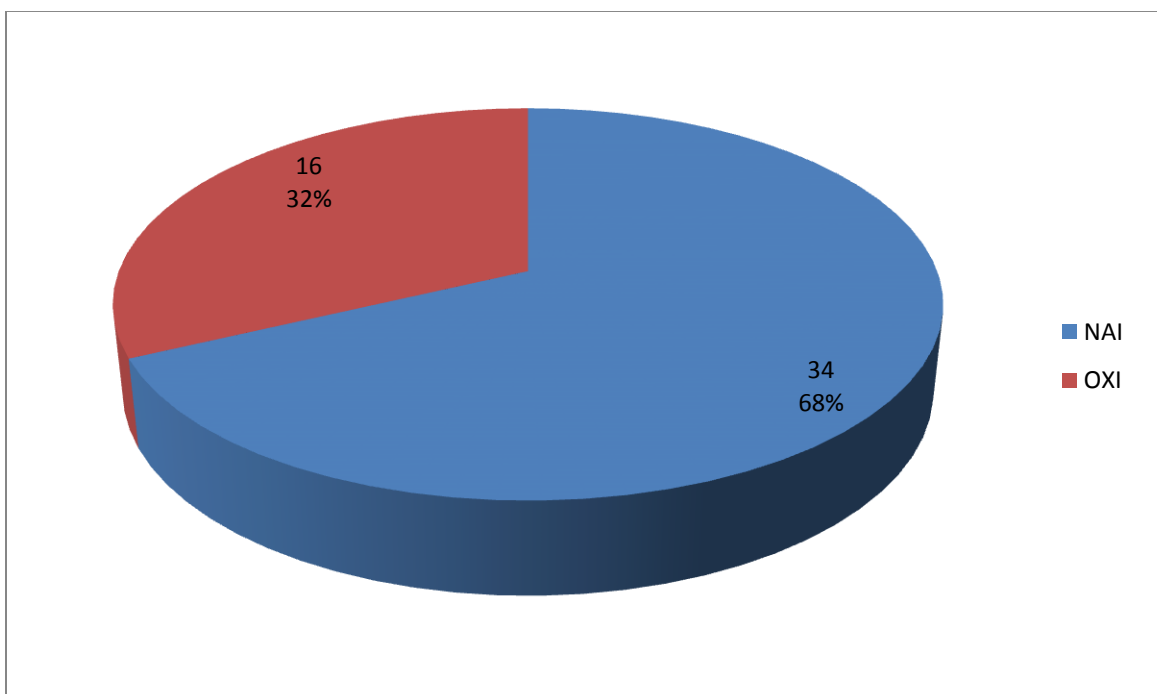
Σχετικά με το κατά πόσο επιτυγχάνεται ο ρόλος του συμβούλου στα σχολεία, το 44 % δήλωσε μέτρια, το 32% πολύ και μόνο το 4% καθόλου.



Σε ότι αφορά την ενημέρωση των μαθητών σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, με ποσοστό 64%, στο οποίο αντιστοιχούν 32 εκπαιδευτικοί, δήλωσαν πως δεν αφιερώνουν επαρκή χρόνο στους μαθητές τους.



Σχετικά με το κατά πόσο ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού, το 68% των εκπαιδευτικών δήλωσε ναι, ενώ το 32% δε θεωρεί πως ο σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει.



3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρηθεί μια ερμηνευτική προσέγγιση των ευρημάτων που παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Κρίνεται σκόπιμο να ξεκαθαρίσουμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν έχουν καθολική ισχύ και πρέπει να ερμηνευτούν με επιφύλαξη. Παρόλα αυτά, θα σχολιάσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σημασία και τον ρόλο της συμβουλευτικής στα σχολεία, έτσι όπως προέκυψαν από την έρευνα μας, αλλά και σε σχέση με τα ευρήματα άλλων ερευνών.

3.1 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν μια γενική αντίληψη για τον θεσμό της συμβουλευτικής, μολονότι δεν έχουν κατανοήσει ότι η συμβουλευτική δεν αποσκοπεί στην παροχή συμβουλών στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, 23 από τους 50 ερωτηθέντες, δήλωσαν πως η συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία, περιλαμβάνει την παροχή συμβουλών προς τους μαθητές, γεγονός που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη βιβλιογραφία, που τονίζει ότι βασικός σκοπός τη συμβουλευτικής είναι «*η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση*» (Μπρούζος & Ράπη, 2001α: 31) και όχι η παροχή συμβουλών, καθοδήγησης ή η παροχή εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα των μαθητών. Μελέτη του Newton (2003, όπ. αναφ. στο Cooper et al., 2005), επιβεβαιώνει ότι μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών συνδέει τη συμβουλευτική με την καθοδήγηση και τη συμβουλή, όροι που οι σύμβουλοι δε θεωρούν μέρος του λειτουργήματός τους. Ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβουλευτική διαδικασία είναι θετική και σύμφωνη με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στο διεθνή χώρο, όπως των Cooper et al. (2005), Baginsky, (2003), Παπακωνσταντινοπούλου (2011).

Μόνο το 16% των εκπαιδευτικών δηλώνει ενασχόληση με τη συμβουλευτική, η οποία προέρχεται κυρίως από τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και λιγότερο από σπουδές και προσωπικό ενδιαφέρον. Τα αποτελέσματά αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας της Παπακωνσταντινοπούλου, που έδειξαν ότι μόνο ένας στους τρεις δασκάλους Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασχολείται με τη συμβουλευτική και μάλιστα από προσωπικό ενδιαφέρον και όχι μέσα από σπουδές και σεμινάρια. Όσον αφορά τις σπουδές, κρίνεται σκόπιμο τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα, να προωθήσουν συστηματικότερο τον θεσμό της Συμβουλευτικής σε φοιτητές με παιδαγωγική κατάρτιση (Δημητρόπουλος, 2001).

Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (34%) έχουν έρθει σε επαφή με κάποιον σύμβουλο, κυρίως μέσω των ΚΕΣΥΠ, μιας δομής του Υπουργείου Παιδείας, ευρέως γνωστής για την παροχή υποστήριξης και πληροφόρησης σε μαθητές και νέους έως 25 ετών, εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες. Αντίθετα, από έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου, έγινε φανερό ότι μόνο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχει έρθει σε επαφή με κάποιον ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δήλωσαν ότι η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να συνεισφέρει πρωτίστως σε προβλήματα συμπεριφοράς και δευτερευόντως σε ζητήματα που αφορούν αλλοδαπούς μαθητές. Ακολούθως, το 6, 12% θεωρεί τη συμβουλευτική χρήσιμη σε θέματα ενδοσχολικής βίας, καθώς και σε μαθησιακά προβλήματα. Το χαμηλό ποσοστό (6,12%) για τη συμβολή της συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, ενδεχομένως να οφείλεται σε ελλιπή γνώση και πληροφόρηση από τις ακαδημαϊκές τους σπουδές, δείχνοντας πόσο απροετοίμαστοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να υποστηρίζουν περισσότερο τη συνεισφορά της συμβουλευτικής σε προβλήματα συμπεριφοράς, παρά στα οικογενειακά θέματα, πιθανότατα γιατί αυτά ποικίλουν μεταξύ των διαφόρων οικογενειών.

Η επιτυχής εφαρμογή του θεσμού της συμβουλευτικής στα σχολεία, επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολικού περιβάλλοντος, οι προσωπικές διαθέσεις αλλά και το είδος του προβλήματος. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων, διατύπωσε την άποψη ότι η συμβουλευτική παρέμβαση έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν λειτουργεί προληπτικά. Μόλις το 24% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η συμβουλευτική αντιμετώπιση βοηθά όταν το πρόβλημα διαταράσσει το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Είναι εύλογο, ότι στα πλαίσια του συστήματος, το σύνολο των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικοί, μαθητές, σύμβουλοι, γονείς) οφείλουν να συνεργάζονται για την επιτυχή επίλυση του εκάστοτε ζητήματος που διαταράσσει το σύστημα. Στην προέκταση του θέματος βρίσκεται η συστημική θεωρία που διαμορφώνει το πλαίσιο της επιτυχούς εφαρμογής της σχολικής συμβουλευτικής.

Οι εκπαιδευτικοί διαβλέπουν ως το σημαντικότερο όφελος συμβουλευτικής παρέμβασης την ικανοποίηση των γονέων και ακολούθως, την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Μόνο το 4% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η συμβουλευτική μπορεί να ωφελήσει στην ομαλή διδασκαλία.

Ως πιθανά μειονεκτήματα από την εφαρμογή της σχολικής συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν σε ποσοστό 48% την έλλειψη ανταπόκρισης των μαθητών και σε ποσοστό 24% την έλλειψη συναίνεσης των γονέων σε μια ενδεχόμενη συστηματική συμβουλευτική βοήθεια των μαθητών. Από τους συμμετέχοντες, το 4% θεωρεί ως μειονέκτημα τον κίνδυνο στιγματισμού των μαθητών, ποσοστό ιδιαίτερα χαμηλό, όπως ακριβώς και στις έρευνες των Cooper et al. (2005) και Baginsky (2003). Από την άλλη όμως, η έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου, φανέρωσε ότι το μεγάλο ποσοστό των δασκάλων (50,6%), αντιλαμβάνεται ως πιθανό μειονέκτημα της συμβουλευτικής παρέμβασης στο σχολείο, το στιγματισμό των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας, προσδίδουν ως χαρακτηριστικά του συμβούλου που θα προσφέρει αρωγή στους μαθητές του σχολείου, το ενδιαφέρον για τον μαθητή και το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, την ειλικρίνεια, την ικανότητα επικοινωνίας και την εμπιστευτικότητα. Ακολουθούν χαρακτηριστικά, όπως η αποδοχή των μαθητών, η ικανότητα χειρισμού των μαθητών, η αυτογνωσία και η διδακτική ικανότητα. Τα προηγούμενα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά για τον επιτυχημένο και αποτελεσματικό σύμβουλο και βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με της αρχές την Ατομοκεντρικής Θεωρίας του Rogers (Δημητρόπουλος, 1999^α; Μαλικιώση, 2012).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (52%) αναγνωρίζει τη συμβουλευτική ως βασικό συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού, γεγονός το οποίο συμφωνεί και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπως της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) και Μόσχου (2009). Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (84%) κατέθεσαν πως παρέχουν συμβουλευτική στήριξη

στους μαθητές του. Η απάντηση καταδεικνύει την καλή σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και την ενσυναίσθηση των τελευταίων, σύμφωνα με την Ατομοκεντρική θεωρία. Είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν αντιληφθεί τη συμβουλευτική και ψυχοπαιδαγωγική διάσταση του έργου τους, παρά το φόρτο εργασίας και την πίεση που υφίστανται για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Βέβαια, το 52% των ερωτηθέντων προτάσσουν την ειδική κατάρτιση του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική, σε συνδυασμό με την καθοδήγηση και εποπτεία του συμβούλου, ως απαραίτητα συστατικά για όσους επιθυμούν να δρουν συμβουλευτικά προς τους μαθητές. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (1998, σελ. 48) *«ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ο βασικότερος λειτουργός συμβουλευτικής στο σχολείο. Στην πραγμάτωση του έργου αυτού είναι σωστό να συνεπικουρείται και από άλλους εξειδικευμένους λειτουργούς συμβουλευτικής. Διαφορετικά, στην περίπτωση μη ανάληψης συμβουλευτικών καθηκόντων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, θα οδηγηθούμε εκ των πραγμάτων σε ένα μονοδιάστατο προσδιορισμό του σχολείου ως χώρου μαθήματος - κάτι που ήδη ισχύει για το ελληνικό σχολείο - ενώ τα υπόλοιπα καθήκοντα που απορρέουν από μια σφαιρική θεώρηση της παιδείας, θα επιτελούνται σε άλλους χώρους. Κάτι τέτοιο, όμως, σημαίνει αναγκαστικά υποβάθμιση και συρρίκνωση του ρόλου του σχολείου, με αποτέλεσμα η παιδεία που προσφέρει να είναι επίσης υποβαθμισμένη.*

Ανάλογο εύρημα υπάρχει και στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011), όπου οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση προτάσσουν ως καταλληλότερο για την άσκηση του συμβουλευτικού έργου τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό με την υποστήριξη και συνεργασία του ειδικού συμβούλου.

Από την έρευνά μας προκύπτει πως μόνο το 12% των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιθυμεί η συμβουλευτική παρέμβαση να γίνεται αποκλειστικά από το σύμβουλο. Το χαμηλό αυτό ποσοστό αντιτίθενται στα ερευνητικά δεδομένα των Baginsky (2003) και Cooper et al. (2005), όπου οι εκπαιδευτικοί θέλουν τον σχολικό σύμβουλο να λειτουργεί ανεξάρτητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Εικάζουμε ότι αυτό συμβαίνει διότι ο θεσμός της σχολικής συμβουλευτικής δεν είναι εφαρμοσμένος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και βοήθεια παρέχεται περιστασιακά από εξωτερικό υποστηρικτικό προσωπικό.

Όσον αφορά τον τρόπο συμβουλευτικής παρέμβασης, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, η συντριπτική πλειοψηφία, δηλαδή το 52% των ερωτηθέντων απάντησε ατομικά με το μαθητή που αντιμετωπίζει το πρόβλημα, ενώ το 32% κρίνει πως η παρέμβαση πρέπει να γίνεται τόσο ατομικά με τον μαθητή, όσο και στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εάν λάβουμε υπόψη τη Συστημική θεωρία και τις αρχές παρέμβασης των συστημάτων, τότε σε οποιοδήποτε σημείο του συστήματος και αν παρέμβουμε, θα επιφέρουμε αλλαγή στο όλο σύστημα και επίσης, παρεμβαίνοντας σε άλλα μέρη του συστήματος, δηλαδή σε άλλες καταστάσεις του σχολικού συστήματος, θα επιτύχουμε αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή (Κρίβας, 2007).

Πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών κρίνει πως δεν αφιερώνει επαρκή χρόνο στους μαθητές σε ότι αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Εν τούτοις, το 68% των συμμετεχόντων πιστεύουν πως ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

4. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη παρουσιάστηκαν τα ευρήματα μιας ποσοτικής έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο, ότι το δείγμα της έρευνάς μας ήταν μικρό (N=50), διότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, δεν επέστρεψαν τα ερωτηματολόγια, σύνηθες γεγονός στην Παιδαγωγική έρευνα. Κατά συνέπεια, το δείγμα δεν δύναται να θεωρεί αντιπροσωπευτικό και ούτε φυσικά να γενικευτεί στον ευρύτερο πληθυσμό.

Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα βασίστηκε στη χρήση ερωτηματολογίου, που περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, γεγονός το οποίο δέσμευε τους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα και να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον θεσμό της συμβουλευτικής ανοιχτά. Ενδέχεται, λοιπόν, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μην είναι απολύτως ειλικρινείς και ακριβείς, παρά την τήρηση ανωνυμίας, που εξασφάλιζε η έρευνα.

Προκειμένου να αποφευχθεί η όποια υποκειμενικότητα, προτιμήθηκε κ χρήση δοκιμασμένου ερωτηματολογίου από προηγούμενη παρόμοια έρευνα. Με βάση την πιλοτική έρευνα που διεξήχθη, κάποιες ερωτήσεις τροποποιήθηκαν, κάποιες αντικαταστάθηκαν με νέες, γεγονός το οποίο ίσως έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα με αρνητικό τρόπο.

Το δείγμα αποτελούσαν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων από σχολεία ορισμένων μόνο περιοχών της Αττικής. Επιπλέον, το ποσοστό των ανδρών και γυναικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, υπήρξε δυσανάλογο και αυτό ίσως να λειτούργησε περιοριστικά στην έρευνα.

Τέλος, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια, αναλύθηκαν με βάση το πρόγραμμα Excel, λόγω έλλειψης γνώσης των ερευνητών σε πιο δύσκολα στατιστικά προγράμματα, όπως το είναι το SPSS. Έτσι, δεν εξετάστηκε κατά πόσο οι μεταβλητές που έχουν να κάνουν με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές και την εργασιακή εμπειρία, επηρεάζουν τις δοθείσες απαντήσεις.

5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν τον πυλώνα για μια συστηματικότερη έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, στην οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν τόσο Διευθυντές των σχολείων, όσο και σχολικοί σύμβουλοι ή ψυχολόγοι. Ενδιαφέρον, θα ήταν εκτός από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν και δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να βρεθούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, καθώς και μεταξύ των διαφόρων ειδικοτήτων.

Η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας, με τη χρήση προσωπικών συνεντεύξεων, θα διευκόλυνε στην εκ βάθρων διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον θεσμό της συμβουλευτικής στα σχολεία.

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην σημερινή εποχή, παίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Οι έρευνες έχουν δείξει πως ο εκπαιδευτικός ασκεί μεγάλη επίδραση στην συμπεριφορά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Γαληνέας, 2006). Ο εκπαιδευτικός, γίνεται αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών να αποκτήσουν γνωστική, αλλά και κοινωνική μόρφωση. Ο παιδαγωγικός και συνάμα, συμβουλευτικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, θα μπορούσε να ενισχυθεί και από πληθώρα άλλων λειτουργών που αναλαμβάνουν συμβουλευτικές υποχρεώσεις στα σχολεία. Η παρουσία λειτουργών επικουρίας του ανθρώπου στα σχολεία, θα είχε ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να αποκτούν αυτογνωσία και να ασκούν κριτική στον εαυτό τους, ως εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι, ενώ παράλληλα θα παρεχόταν συμβουλευτική στήριξη και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Τα οφέλη από μια τέτοια συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και λειτουργών, θα ήταν ιδιαίτέρως σημαντικά τόσο για τους μαθητές, όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό.

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντιλαμβάνεται τη συμβουλευτική ως αναπόσπαστο κομμάτι του παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρούν μάλιστα πως η συμβουλευτική παρέμβαση συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και ζητημάτων που σχετίζονται με αλλοδαπούς μαθητές και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν εφαρμόζεται προληπτικά και από ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό υπό την εποπτεία συμβούλου.

Ως βασικά μειονεκτήματα από την εφαρμογή της συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την έλλειψη ανταπόκρισης των μαθητών, καθώς και την απουσία συναίνεσης από πλευράς των γονέων. Τα κύρια γνωρίσματα ενός συμβούλου είναι το ενδιαφέρον για τον μαθητή και το πρόβλημα που αντιμετωπίζει, η ειλικρίνεια, ικανότητα επικοινωνίας και η εμπιστευτικότητα.

Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές, ενώ παράλληλα θεωρούν την παρουσία και ενεργή συμμετοχή του σχολικού συμβούλου απαραίτητη σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδου, Χ. (2011) 'Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο', *Hellenic Journal of Psychology*, (8), 289-308
- Γαληνέας, Γ., Β. (2006) *Η Συμβουλευτική στο Δημοτικό Σχολείο: ο Δάσκαλος-Σύμβουλος* (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Γεννηματά, Δ. & Στάμου, Γ. (2005-2006) *Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης*, Ανακτήθηκε 21/12/2013, από users.sch.gr/gestamos/Downloads/ergasies.../Practical_Approach.doc
- Γεωργίου, Σ., (2000). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργίου, Σ., (2005). *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999α). *Συμβουλευτική -Προσανατολισμός. Τόμος Α: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. (4^η εκδ.) Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρη
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ. Αθήνα
- Δημητρόπουλος, Ε. (2004β) *Συμβουλευτική -Προσανατολισμός. Τόμος Β: Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Μ. Π. Γρηγόρη
- Ζώης, Σ. Γ. & Δημητρακόπουλος, Κ., Σ. (2004). *Εγχειρίδιο συμβουλευτικής στήριξης γονέων με αυτιστικά παιδιά*, Ανακτήθηκε 7/12.2013, από www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/aytismos_help.doc
- Ιωαννίδη-Καπόλου, Ε. (2011) *Κοινωνιολογική έρευνα: Μέθοδοι και τεχνικές*, Ανακτήθηκε 5/1/2014 από http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nsph.gr%2FFiles%2F006_Koinoniologias%2FResearch_Stages.doc&ei=zLHmUpjuNci40QWr-ICgDQ&usg=AFQjCNEEhoAA4UkjyOU0Gw-klSRzEW3mOQ&sig2=tDnx-f1bsagT_OmEKSTOdA
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*, Ανακτήθηκε 25/01/2014 από <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cultural-representation.com%2Ffiles%2FSIMEIOSEISiosifidis.doc&ei=TR7kUuKLH6vY0QXxtYCgAg&usg=AFQjCNEJ-6tLaQpvEjO5d9mZZJx3Qyp1rQ&sig2=ksBi4GHjLY1OPSh8dhxRw&bvm=bv.59930103,d.d2k>
- Κασσωτάκης, Μ. (2003) *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι*. Στο Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), (2003). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 43-57). Αθήνα: Γ. Δαρδανός
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρή, Γ., (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Τόμος Α'. Αθήνα
- Κατάκη, Χ., (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της Ελληνικής Οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος

- Κοσμόπουλος, Α., (1990^α). *Το Σχολείο πέθανε. Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κοσμόπουλος, Α., (1990β). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κοσμόπουλος, Α., (1990γ). *Ψυχολογία και Οδηγητική της παιδικής και νεανικής ηλικίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κιρκιγιάννη, Φ., Π. (χ.ε.). *Η ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική*, Ανακτήθηκε 23/12/2013, από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/09.pdf
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). *Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δυο όψεις του ίδιου νομίσματος*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 38-39, 102-109
- Κουνενού, Κ. (2009). *Συμβουλευτική Ψυχολογία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Συνοπτικές Σημειώσεις*, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε
- Κρίβας, Σπ. (1995). *Ο Σ.Ε.Π. διεθνώς και στη χώρα μας: Προβλήματα και λύσεις*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 34-35, 42-55
- Κυριαζή, Ν. (1999) *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα
- Μάγος, Κ. (2010) «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: *Η έρευνα στη σχολική τάξη*, Ανακτήθηκε 13/01/2014 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf>
- Μαλικιώση Μ., (2012). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΠΕΔΙΟ
- Μαντζούκας, Σ. (2007) Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα-Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση, *Νοσηλευτική*, 46, (1), 88-98
- Μέρν, Τ. (2002). *Πρόσκληση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση*. Αθήνα:Καστανιώτης
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (1995). *Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 34-35, 81-88
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός
- Μόσχου, Κ. (2009). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία, Ιωάννινα:Π.Τ.Δ.Ε.
- Μπρούζος, Α. (1997). *Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 40-41, 143-161
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός της Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001α). 'Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας', *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 25-41
- Ο.Ε.Π.ΕΚ (2007) *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ανακτήθηκε 25/01/2014 από <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3303/981.pdf>
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). *Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών* (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008) Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις, *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4, (1)
- Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ. & Μιχαηλίδου, Α. (2009) 'Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές

- τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους', 10^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Ανακτήθηκε 29/3/2014 από: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/m2.pdf
- Ρόντος, Κ. και Παπάνης, Ε. (2007) *Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρη
- Σάλμοντ, Ε. (2004). *Συμβουλευτική οικογένειας ατόμων με ειδικές ανάγκες- Πρώιμη Παρέμβαση: Η περίπτωση της κώφωσης* (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σαμαρά, Ζ. (2012) *Διατροφή και πολιτισμός: Η περίπτωση των βλαχόφωνων της Θεσσαλίας* (Δημοσιευμένη Πτυχιακή Μελέτη). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σαμαρίδης, Τ. (2011) *Διδασκαλία και status της ποιοτική έρευνας στην Ελλάδα* (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Σκιττίδης, Φ. και Κοίλαρη Π. (2006) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία εκπόνησης ερευνητικών εργασιών τεχνολογικής κατεύθυνσης*. Αθήνα. Σύγχρονη Εκδοτική
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003) 'Η σχολική Ψυχολογία ως επιστήμη και επάγγελμα: Σύγχρονες τάσεις και μελλοντικές προοπτικές στο διεθνή και ελληνικό χώρο', *Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος θέματα Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας*, 10 (4), 415-436
- Nelson-Jones, R. (2009). *Βασικές Δεξιότητες Συμβουλευτικής*. ΑΘΗΝΑ: ΠΕΔΙΟ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baginsky, W. (2003). *Counselling in Schools: A Survey of the Views of School Staff and Pupils in Northern Ireland*. London: NSPCC
- Bell, J. (2005) *Doing your research Project: A Guide for the First-Time Researchers in Education, Health and Social Science* (4th ed.), Maidenhead: Open University Press
- Bond, T. (2004). *Ethical guidelines for researching counseling and psychotherapy*. England: British Association for Counseling and Psychotherapy
- Brace, I. (2004) *Questionnaire design*. Kogan Page, Limited
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA. : Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. In: R. Vasta (Ed), *Annals of child development*, vol. 6, 187- 251. Greenwich, CT: JAI
- Chireche, R. (2006) *An assessment of the effectiveness of school guidance and counselling services in Zimbabwean secondary schools*, Phd Thesis, University of South Africa
- Cohen, L., Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταφρασμένο στα ελληνικά από Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) *Research methods in education* (6th ed). London and New York: Routledge
- Cooper, M. (2005) 'Scottish Secondary School Teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counselling', *British Journal of Guidance and Counselling*, 33, (2), pp. 199-211
- Epstein, J. I., (1995). *School/ Family/ Community Partnerships: Caring for the Children we share*. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701- 702
- Epstein, J. I., (2001). *More than minutes: Teachers roles in designing homework*. *Educational Psychologist*, 36 (3), 181- 164

- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). *present and accounted for: Improving students attendance through family and community involvement*. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308-318
- Franders, N. (1966) 'Interaction analysis in the classroom. A manual for Observers', *School of Education of Michigan*, p. 13-15
- Gray, D. E. (2004) *Doing research in the real world*. London: SAGE Publications
- Hoover- Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?* *Teachers College Record*, 97 (2), 310- 331
- Hoover- Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). *Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research*, 67 (1) 3- 42
- Hoover- Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education, March 22*
- Hutchby, I. (2005) "'Active Listening": Formulations and the Elicitation of Feelings-Talk in Child Counselling', *Research on Language and Social Interaction*, 38, (3), 303-329
- Ivey A.E., Gluckstern N.B. (1999). *Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής* (8^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Jourard, S (1964). *The transparent self*. Princeton, N.J: D. Van Nostrand Reinhold Co.
- Key, J., P. (1997) *Research design in Occupational Education*. Oklahoma State University, Available at: <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/newpage16.htm>, (accessed 3rd August 2010)
- Krebs, D., Blackman, R. (1988). *Psychology: A first encounter*. Toronto: Harcourt Brace Jovanovich
- Le Surf, A., & Lynch, G. (1999). 'Exploring young people's perceptions relevant to counselling: A qualitative study'. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(2), 231-243.
- McLaren, J. (1998) 'A new understanding of grief: a counsellor's perspective', *Mortality*, 3, (3), 275-290
- McLaughlin, C. (1999) 'Counselling in schools: looking back and looking forward', *British Journal of Guidance and Counselling*, 27, (1), 13-22
- Newby, P. (2010) *Research Methods for Education*, England: Pearson Education Limited
- Rogers, C. R. (1983), *Freedom to learn for the 80s* Columbus: Chares E. Merrill, p. 64-89
- Rosenthal, R. (1994). *Science and Ethics in Conducting, Analyzing and Reporting Psychological Research*. In D. N. Bersoff (2004), *Ethical Conflicts in Psychology* (3rd ed.). Washington DC: APA, pp. 382-389
- Ryan, B., & Adams G. (1995). *The family School relationships model*. In: B. Ryan Adams, T. Gullotta, R. Weissberg & r. Hampton (Eds), *The family school connection*, 3- 28. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Ryan, B., & Adams, G. (1998). *Family Relationships and children's school achievement*. Data from the National Longitudinal Survey of Children and Youth. (W- 98- 13E), Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development, Quebec, Canada

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητοί Συνάδελφοι/φισσες,

Η παρούσα έρευνα εκπονείται στα πλαίσια της συμμετοχής μας στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ) που σκοπό έχει να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της συμβουλευτικής στα σχολεία.

Με τον όρο «Συμβουλευτική» στο σχολείο (Σχολική Συμβουλευτική) εννοούμε εκείνη τη διαδικασία που προσπαθεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων, κυρίως των παιδιών. Με τον όρο «σύμβουλος» δεν εννοούμε το σχολικό σύμβουλο, αλλά τον ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο που είναι επιφορτισμένος με την πρόληψη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στις σχολικές μονάδες.

Ακολουθεί μια σειρά ερωτήσεων, τις οποίες καλείστε να συμπληρώσετε με ειλικρίνεια και ακρίβεια. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και μπορείτε να διακόψετε τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή νιώσετε άγχος ή δυσφορία. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν **ΜΟΝΟ** για τους σκοπούς και τις ανάγκες της έρευνάς μας. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας θα είναι στη διάθεση σας, εφόσον αυτά ζητηθούν. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα διαρκέσει γύρω στα 10 λεπτά και θα πρέπει να επιστραφεί το αργότερο έως το τέλος της ερχόμενης εβδομάδας.

Το ερωτηματολόγιο μπορούν να το συμπληρώσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Γυμνάσια και Λύκεια, ανεξαρτήτου ειδικότητας, εργασιακής κατάστασης ή εμπειρίας.

Σας ευχαριστούμε , εκ των προτέρων για τη συνεργασία. Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση, παρακαλώ επικοινωνήστε με e-mail στο: konina1983@hotmail.com

**Με εκτίμηση,
Φοιτητές Π.Ε.ΣΥ.Π
Γαλάνη Κωνσταντίνα
Γεωργίου Ευφημία
Καραγιάννης Ιωάννης**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στα πλαίσια της πτυχιακής μας έρευνας με θέμα “Οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης για τη σημασία της Συμβουλευτικής στα Σχολεία”, θα θέλαμε να απαντήσετε στο παρακάτω ερωτηματολόγιο.

1. Φύλο: ☐ Α (Αντρας) ☐ Γ (Γυναίκα)

2. Ηλικία: ☐ ≤30, ☐ 31-40, ☐ 41-50, ☐ > 50

3. Βασικές σπουδές:

Τίτλος σπουδών: _____

4. Άλλες Σπουδές - Επιμορφώσεις:

☐ Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο- Εξομοίωση - ΠΑΤΕΣ – ΠΕΣΥΠ)

☐ Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης

☐ Διδακτορικό Δίπλωμα

☐ Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Άλλο: _____

5. Εργασιακή κατάσταση:

☐ Μόνιμος/η

☐ Αναπληρωτής/τρια

☐ Ωρομίσθιος/α

7. Εκπαιδευτική υπηρεσία (έτη) :

☐ =<5

☐ 6-10

☐ 11-15

☐ 16-20

☐ >=21

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καθένα από τα παρακάτω στοιχεία αποτελεί συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία (Σχολική Συμβουλευτική) (σημειώστε με $\checkmark$ μόνο μία επιλογή):

☐ Δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές

☐ Συμβουλή προς τους μαθητές

☐ Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών

☐ Καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών

☐ Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών

9. Έχετε προηγούμενη επαφή με τον κλάδο της Συμβουλευτικής;

☐ Ναι

☐ Όχι

10. Αν ναι, (Σημειώστε με $\checkmark$ όσα από τα παρακάτω σας εκφράζουν)

☐ από προσωπικό ενδιαφέρον (μελέτη παιδαγωγικών ή άλλων βιβλίων)

☐ σεμινάρια

☐ σπουδές

Άλλο:(παρακαλώ_διευκρινίστε):

11. Έχετε έρθει σε επαφή με σύμβουλο κατά την εκπαιδευτική υπηρεσία σας;

☐
☐

Ναι
Όχι

12. Αν ναι, (Σημειώστε με √ κάποιο από τα παρακάτω)

☐

ΚΕΣΥΠ

☐

Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής

☐

Κέντρο Συμβουλευτικής

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε):

14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να αντιμετωπίσει (σημειώστε με √ μόνο μία επιλογή):

☐

οικογενειακά προβλήματα

☐

μαθησιακές δυσκολίες

☐

προβλήματα ενδοσχολικής βίας

☐

προβλήματα συμπεριφοράς

☐

προβλήματα ένταξης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών

15. Πότε θεωρείτε ότι η συμβουλευτική παρέμβαση έχει το καλύτερο αποτέλεσμα; (σημειώστε με √ μόνο μία επιλογή)

☐

Όταν το πρόβλημα διαταράσσει τη σχολική μονάδα

☐

Πριν την εμφάνιση του προβλήματος (πρόληψη)

☐

Όταν το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό

16. Σημειώστε με √ το σημαντικότερο όφελος από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο (σημειώστε με √ μόνο μία επιλογή):

- ☐ Καλύτερη προσαρμογή των μαθητών
- ☐ Ομαλή διδασκαλία
- ☐ Διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού
- ☐ Ικανοποίηση γονέων
- ☐ Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα

17. Σημειώστε με √ έως 1 μειονέκτημα που θεωρείτε ότι μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο:

- ☐ Στιγματισμός των μαθητών
- ☐ Έλλειψη ανταπόκρισης από τους μαθητές
- ☐ Έλλειψη συναίνεσης των γονέων
- ☐ Χάσιμο διδακτικών ωρών για τους μαθητές
- ☐ Επιπλέον απασχόληση για τους εκπαιδευτικούς

18. Σημειώστε με √ το σημαντικότερο χαρακτηριστικό που θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος για να προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές του (σημειώστε με √ μόνο μία επιλογή) :

- ☐ ειλικρίνεια
- ☐ εμπιστευτικότητα
- ☐ αυτογνωσία
- ☐ αποδοχή του μαθητή
- ☐ διδακτική ικανότητα
- ☐ προσεκτική ακρόαση
- ☐ ικανότητα επικοινωνίας

- ☐ ικανότητα χειρισμού των μαθητών
- ☐ ενδιαφέρον για το μαθητή και το πρόβλημά του

19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Συμβουλευτική αποτελεί συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού;

(καθόλου) 1 2 3 4 5 (πάρα πολύ)

20. Έχουν υπάρξει στιγμές στην καριέρα σας που θεωρείτε ότι έχετε προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές σας;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

21. Πότε η Σχολική Συμβουλευτική έχει καλύτερα αποτελέσματα;
(σημειώστε με √ μόνο μία επιλογή)

- ☐ όταν εφαρμόζεται από τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό
- ☐ όταν εφαρμόζεται από το σύμβουλο
- ☐ όταν εφαρμόζεται κυρίως από τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό με την εποπτεία του συμβούλου
- ☐ όταν εφαρμόζεται κυρίως από το σύμβουλο με την συνεργασία του εκπαιδευτικού

22. κατά πόσο θεωρείτε ότι η συμβουλευτική παρέμβαση πρέπει να γίνεται: (σημειώστε με √ μόνο μία επιλογή)

- ☐ ατομικά με το μαθητή που παρουσιάζει το πρόβλημα
- ☐ παρεμβαίνοντας στο σύνολο της εκπαιδευτική κοινότητας για να αλλάξει τον τρόπο λειτουργίας και το κλίμα που επικρατεί
- ☐ και τα δύο παραπάνω

23. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επιτυγχάνεται ο ρόλος του καθηγητή-συμβούλου στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (σημειώστε με √ μόνο μία επιλογή) :

☐

Παρά πολύ

☐

Πολύ

☐

Μέτρια

☐

Λίγο

☐

Καθόλου

24. Πιστεύετε ότι αφιερώνετε τον κατάλληλο χρόνο στην υποστήριξη του κάθε μαθητή, στην προσπάθεια σας για την καλύτερη ενημέρωση, με στόχο το βέλτιστο αποτέλεσμα ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό :

☐

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

25. Πιστεύετε ότι ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να βοηθήσει ως προς το βέλτιστο αποτέλεσμα σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό :

☐

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή και το χρόνο σας