



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και
την Υγεία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αντιλήψεις διδασκόντων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους/τις
μαθητές/μαθήτριες»

ΜΠΡΙΖΑ ΕΛΕΝΗ

A.M. : 4

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Ψάλτη Αναστασία

ΜΕΛΗ: Αθανασιάδου Χριστίνα

Κλεφτάρας Γιώργος

Βόλος, Μάρτιος 2013

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Περιεχόμενα.....	1
Περίληψη.....	3
Abstract.....	4
Ευχαριστίες.....	5
Εισαγωγή.....	6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. Το πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής πράξης	7
1.1. Ο ρόλος του διδάσκοντα εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία	7
1.2. Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	13
2. Συμβουλευτική	16
2.1. Η έννοια της Συμβουλευτικής	16
2.2. Η Συμβουλευτική στο σχολείο	18
2.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική στα σχολεία στο εξωτερικό και στην Ελλάδα	22
3. Η συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.....	24
3.1. Ο εκπαιδευτικός ως διευκολυντής και συμπαραστάτης του μαθητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	24
3.2. Ο συμβουλευτικός ρόλος του διδάσκοντα αναπόσπαστο τμήμα του εκπαιδευτικού έργου	31
3.3. Η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή	37
3.4. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού - σύμβουλου των μαθητών	40
3.5. Στόχοι της έρευνας	42

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4.	Μεθοδολογία της έρευνας	44
4.1.	Συμμετέχοντες	44
4.2.	Ερευνητικό εργαλείο	45
4.3.	Διαδικασία	46
4.4.	Στατιστικές αναλύσεις	47
5.	Αποτελέσματα	47
6.	Συζήτηση	59
6.1.	Περιορισμοί της έρευνας	65
6.2.	Προτάσεις	66
	Βιβλιογραφία	68
	Παράρτημα	85

Περίληψη

Οι έντονες και συχνές αλλαγές στο σημερινό κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο οδήγησαν στην αύξηση των αναγκών των εφήβων για συμβουλευτική υποστήριξη. Το σχολείο καλείται να υλοποιήσει τον θεσμοθετημένο υποστηρικτικό του ρόλο προς τους έφηβους μαθητές/τριες που βιώνουν τις συνέπειες των αλλαγών αυτών. Η αποτελεσματικότητα του σχολικού έργου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την υλοποίηση της συμβουλευτικής διάστασης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκόντων εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές/τριες. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε εργαλείο ποσοτικής μέτρησης και στην ανάλυση λήφθηκαν υπόψη το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, η ειδικότητα και η εκπαιδευτική υπηρεσία των συμμετεχόντων καθώς και η σχολική μονάδα και η περιοχή λειτουργίας αυτής. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και θεωρούν ότι υλοποιούν το συμβουλευτικό τους ρόλο σε ικανοποιητικό βαθμό αναδεικνύοντας την πίεση της διδακτέας ύλης, την έλλειψη ειδικών γνώσεων συμβουλευτικής και τον περιορισμό χρόνου ως παράγοντες που δρουν περιοριστικά ενώ τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως παράγοντες που διευκολύνουν το συγκεκριμένο έργο τους.

Η παρούσα εργασία συμβάλλει ώστε να καλυφθεί ένα κενό στον ερευνητικό χώρο και στην εκπαιδευτική πράξη στη χώρα μας. Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να φανούν χρήσιμα στους αρμόδιους της εκπαίδευσης για τη λήψη ανάλογων μέτρων. Η έρευνα μπορεί να ευαισθητοποιήσει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και να κινητοποιηθούν ώστε να λάβουν κάποια σχετική επιμόρφωση γεγονός που θα ωφελήσει άμεσα και τους μαθητές/τριες.

Abstract

Nowadays there has been a growing need for counseling services among adolescents due to major and repeated changes in economy and society. School is now called upon to implement its statutory supportive role for all adolescent students who experience the consequences of these changes. Teaching effectiveness appears to be closely related to the implementation of the counseling aspect of the teaching profession. The aim of the present study is to explore secondary teachers' perceptions of their supportive role towards their students.

This quantitative study was conducted through the use of a questionnaire developed by the researcher. Certain variables were taken into account during data analysis; that is, gender, age, education, specialization, previous experience of the participants as well as the school they are working and the area where their school is located. Results indicate that teachers recognize the supportive/counseling aspect of their profession and claim that they can effectively implement it. However, they claim that time and curriculum constraints as well as lack of counseling skills have a negative impact on their counseling role, while alternative teaching methods and educational projects are positive factors that facilitate their work.

This study attempts to fill the gap in research and educational praxis concerning teachers' counseling role in Greek schools. Results can be useful to policy makers in education. In addition, this study may motivate the teachers themselves to ask for specialized training in counseling, which will greatly benefit their students on the long run.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την κ. Αναστασία Ψάλτη για τη συνδρομή της στην ολοκλήρωση της εργασίας μου και για την καλή διάθεση με την οποία δεχόταν τις απορίες μου.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με βοήθησαν και συμμετείχαν στη έρευνα αφιερώνοντας μέρος του πολύτιμου χρόνου τους.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υπομονή και τη στήριξη που μου πρόσφερε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Εισαγωγή

Ο θυμός, η επιθετικότητα, η ανασφάλεια, το άγχος, είναι συναισθήματα που εμφανίζονται πάντα στη σχολική ζωή. Τα τελευταία χρόνια η συχνότητα εμφάνισής τους έχει αυξηθεί. Οι λόγοι ποικίλουν με βασικότερους τις αλλαγές στη δομή της οικογένειας, στο εργασιακό περιβάλλον και στον τρόπο ζωής (Μιχαλακόπουλος, 1990. Χατζηδήμου, 2007).

Τα αρνητικά συναισθήματα εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Μαλικιώση, 2001). Η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και η προσωπική ανάπτυξη σε συνθήκες φτώχειας, ανέχειας, ενδοοικογενειακής βίας και συγκρούσεων είναι δύσκολη. Η στήριξη των μαθητών/τριων εκ μέρους του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο καθίσταται απολύτως αναγκαία.

Στο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας σκιαγραφείται το πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής πράξης. Παρότι το κείμενο αντλεί από τη βιβλιογραφία έγινε προσπάθεια να διευκρινισθεί ο ρόλος του διδάσκοντα εκπαιδευτικού στη διευκόλυνση της μάθησης και στην ολιστική ανάπτυξη των εφήβων μαθητών/τριων. Επισημαίνονται οι ανάγκες των μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων στη χώρα μας. Τονίζεται η έννοια και η σημασία της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση ενώ παράλληλα αναφέρονται ανάλογα ερευνητικά ευρήματα απόψεων εκπαιδευτικών. Ακολουθώς αναπτύσσεται ο διευκολυντικός ρόλος του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επίσης έγινε προσπάθεια να καταδειχθεί το αναπόσπαστο της συμβουλευτικής διάστασης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος και επισημαίνονται τα αποτελέσματα και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτό το συμβουλευτικό έργο. Υποστηρίζεται η σπουδαιότητα της σχέσης διδάσκοντα- μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη και αναφέρονται τα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού- συμβούλου των μαθητών/τριων.

Ακολουθεί η διατύπωση του στόχου της παρούσας εργασίας, καθώς και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Εν συνεχεία στο ερευνητικό σκέλος της εργασίας περιγράφεται η μεθοδολογία, η οποία ακολουθήθηκε και στη συνέχεια έπεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η ερμηνεία αυτών. Τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με το κεφάλαιο της συζήτησης, όπου διατυπώνονται τα συμπεράσματα, εν συγκρίσει με παρόμοιες έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί, καθώς

και οι όποιοι περιορισμοί ή προβληματισμοί προέκυψαν, ώστε να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές έρευνες, σχετικές με το συμβουλευτικό ρόλο των διδασκόντων εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων προς τους μαθητές/τριες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. Το πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας εκπαιδευτικής πράξης

1.1. Ο ρόλος του διδάσκοντα εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία

Με τον όρο δευτεροβάθμια εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση που παρέχεται μεταξύ της πρωτοβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο Μπουζάκης (2000) διευκρινίζει ότι ο όρος δευτεροβάθμια χρησιμοποιείται διεθνώς και δηλώνει τη δεύτερη βαθμίδα σπουδών. Σκοπός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι η προετοιμασία για την τριτοβάθμια καθώς και η γενική ανθρωπιστική μόρφωση του εφήβου ώστε να εξελιχθεί σε ολοκληρωμένο άτομο.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διέπεται από τον θεσμικό νόμο 1566/1985 ενώ στον τομέα της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης αναφέρεται ο νόμος 1304/1982 ο οποίος ρυθμίζει τα ανάλογα ζητήματα της γενικής και μέσης τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο Νόμος 2817/2000 αφορά την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαίδευση αυτών των μαθητών/τριων επιδιώκει τη διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική τους υποστήριξη και ειδικότερα την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την ομαλή κοινωνική ένταξη, την αλληλοαποδοχή και την ισότιμη κοινωνική εξέλιξη. Ο νόμος 1566/1985 προσδιορίζει τους σκοπούς της παιδείας που είναι η ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών/τριών ώστε, ανεξάρτητα από καταγωγή και φύλο, να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν αρμονικά. Ως βασικούς συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών ο ίδιος νόμος θεωρεί:

- 1) Τους εκπαιδευτικούς
- 2) Τα αναλυτικά Προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία
- 3) Την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει ως κύριο έργο, τη μεταβίβαση γνώσεων στους μαθητές/τριες και την ευθύνη της εσωτερίκευσης από τους/τις μαθητές/τριες των ηθικών αξιών, των στάσεων και των πεποιθήσεων της κοινωνίας (Μαλικιώση, 2001). Ο διδάσκων εκπαιδευτικός επηρεάζει καθοριστικά την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων του.

Ο όρος ρόλος αναφέρεται στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού όπως αυτά απορρέουν από το ισχύον νομοθετικό και εργασιακό πλαίσιο και αφορούν τις πράξεις, τις ενέργειες και τις συμπεριφορές του ατόμου με βάση τις προσδοκίες τόσο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας (Πολυζωάκης, 2008).

Μάθηση είναι η ικανότητα του ανθρώπου να συγκροτεί, να συνθέτει και να εφαρμόζει περίπλοκη πληροφόρηση με τρόπο που να έχει νόημα. Η διαδικασία μάθησης είναι αποτελεσματική όταν προσφέρει τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για την δυνατόν καλύτερη εξέλιξη του κάθε μαθητή ανάλογα με τις δυνατότητές του. Η μαθησιακή διαδικασία σε όλες τις συνεκδοχές και τις εκφάνσεις της αποτελεί το κεντρικό στοιχείο του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός νοείται ως ένα πρόσωπο που λειτουργεί μέσα στην κοινωνία, επηρεάζεται από ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, αντανakλά μέσα στην τάξη τη σχέση του με το κοινωνικό περιβάλλον και επιδρά δυναμικά στη ψυχοσύνθεση των μαθητών/τριων του, στο διδακτικό υλικό και στην πορεία της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του και τις εντάσσει στο σκοπό του για να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Κωνσταντίνου, 2001. Μαλικιώση, 2001. Παπαναούμ, 2003).

Η μαθησιακή διαδικασία προσδιορίζεται από τις προσωπικότητες του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων καθώς και από το επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το οικογενειακό και γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών/τριων, οι ικανότητές τους, οι αντιλήψεις τους για το σχολείο είναι στοιχεία που επηρεάζουν τη διδασκαλία. Η κουλτούρα του σχολείου, ο εξοπλισμός του, ο αριθμός των μαθητών της τάξης, κ.α. επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών και τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Έτσι η εκπαιδευτική πράξη είναι πολυπαραγοντική και χαρακτηρίζεται σαν απρόβλεπτη και μοναδική. Η γνώση λοιπόν αποκτάται μέσα από την αλληλεπίδραση των συντελεστών της μαθησιακής διαδικασίας δηλαδή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και των μαθητών μεταξύ τους (Ευαγγελόπουλος, 1998. Μλεκάνης, 2005. Μπέλλας, 1985. Πυργιωτάκης, 2000).

Ο εκπαιδευτικός εκπληρώνοντας τη λειτουργία του ως διευκολυντής της μάθησης, κατανοεί τις συμπεριφορές των μαθητών/τριων, τη δική του, τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις και δημιουργεί μαθησιακό κλίμα προσαρμοσμένο στην πραγματική φύση των ψυχολογικών τάσεων και αναγκών του παιδιού. Το στυλ, αυταρχικό, αναρχικό, δημοκρατικό, που έχει υιοθετήσει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επηρεάζει τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. Το επικοινωνιακό ύφος του εκπαιδευτικού ασκεί μεγάλη επίδραση στα ενδογενή κίνητρα των μαθητών/τριων και στη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες (Κοσμόπουλος, 2006. Ματσαγγούρας, 2003. Μπακιρτζής, 2003. Παπανδρέου, 2001. Παπάς, 1999. Παπάς 2000, Ρέλος, 2007. Richer & Vallerand, 1995).

Η δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης έχει μεγάλη σημασία για τη μαθησιακή διαδικασία. Η δόμηση ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους αποτελεί βασική προϋπόθεση για την καλλιέργεια και την προαγωγή στους νέους της επιθυμίας για μάθηση (Lepper & Cordova, 1992). Ο ψυχοσυναισθηματικός τομέας συνδέεται άμεσα με τον μαθησιακό τομέα. Ένα ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα συνεπάγεται και παραγωγικό διδακτικό αποτέλεσμα. Η διαχείριση λοιπόν των συναισθημάτων των μαθητών μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την επιτυχία της εκάστοτε μεθόδου διδασκαλίας (Γιαβρίμης, 2006. Θεοδοσάκης, 2005. Κοσυβάκη, 1998. Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2007. Ξωχέλης, 2005. Φερρό & Ζαμμέ, 2004).

Σύμφωνα με τον Τσιπλητάρη (1996) το μαθησιακό περιβάλλον που οδηγεί σε δράση και δημιουργία έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και τους στηρίζει
- Επιλέγει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας
- Δημιουργεί οικογενειακή ατμόσφαιρα
- Ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία
- Αποτιμά θετικά την επιτυχία
- Διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς
- Προσδίδει ακαδημαϊκό προσανατολισμό στη σχολική εργασία
- Εκφράζει έμπρακτα την εμπιστοσύνη του προς τους μαθητές/τριες

Οι παραπάνω συνθήκες επηρεάζουν αποφασιστικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων. Βελτιώνεται η ποιότητα του χρόνου που χρησιμοποιείται μέσα στην τάξη μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών/τριων και της ενίσχυσης της υπευθυνότητας αυτών. Η σχολική τάξη αποτελεί το κεντρικό

περιβαλλοντικό πλαίσιο όπου επιτελείται η μάθηση. Ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο που την καθοδηγεί και τη διευθύνει. Είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών μάθησης (Σαμπάνη, 2008. Μακρή, 2011. Ματσαγγούρας, 2003. Mussatti, 1970).

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τους, Κόπτη (2009), Τριλιανό (2003), Ξωχέλη (2005) για να δημιουργήσει συνθήκες που προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη είναι αναγκαίο:

- Να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε μαθητή
- Να διδάσκει σύμφωνα με το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και τις αρχές της ανθρωπιστικής μάθησης (Morse & Brand, 1995)
- Να προσαρμόζει τους στόχους της αγωγής και της μάθησης στην κοινωνική πραγματικότητα
- Να καλλιεργεί το διάλογο και τη διαλλακτικότητα
- Να στηρίζει εκείνους που έχουν διάφορες δυσκολίες
- Να συμπαραστέκεται στους μαθητές ώστε όλοι να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στην τάξη

Εξάλλου και από την πλευρά της Νευροβιολογίας, η νευροπλαστικότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου, η δυνατότητά του δηλαδή να εξελίσσεται, εξαρτάται από νέες εμπειρίες που διεγείρουν την προσοχή και δημιουργούν την ανάγκη περαιτέρω εξερεύνησης. Η επικοινωνία με τους άλλους αλλάζει τις νευρωνικές οδούς (συνάψεις, κυκλώματα, δίκτυα) όταν συμβαίνει σε ένα πλαίσιο φροντίδας, συνεργασίας, ασφάλειας και ισχυρών συναισθηματικών δεσμών. Η βιωματική μάθηση, τα πολλά και ποικίλα ερεθίσματα που διεγείρουν την προσοχή και την περιέργεια καθώς και το κατάλληλο συγκινησιακό κλίμα της τάξης διαμορφώνουν τις συνθήκες που βοηθούν στη μεγαλύτερη δυνατή νευροπλαστικότητα του εγκεφάλου δηλαδή τη μάθηση και την ανάπτυξη (Siegel, 1999. Siegel, 2007. Flores, 2010).

Η δυσλειτουργική συμπεριφορά των μαθητών/τριων στο σχολείο και ειδικότερα στην τάξη, είτε είναι αποτέλεσμα ατομικών παραγόντων είτε εξαρτάται από την επίδραση του περιβάλλοντος δηλαδή από τους ανθρώπους και από τα γεγονότα που διαδραματίζονται γύρω από το μαθητή. Επίσης μπορεί να παρουσιασθεί δυσλειτουργική συμπεριφορά που σχετίζεται με το ηλικιακό στάδιο του μαθητή. Ένας έφηβος που επιδεικνύει ανικανότητα ή αρνητική συμπεριφορά δεν έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, δεν πιστεύει ότι μπορεί να ανήκει με θετικό τρόπο στο κοινωνικό σύνολο. Συνεπώς, η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών, αν δεν

πρόκειται για διαταραχή, έχει σκοπό την άτυπη προσοχή, την υπεροχή, την εκδίκηση ή την επίδειξη ανικανότητας. Όποιος και αν είναι ο σκοπός οι μαθητές πιστεύουν ότι έτσι μπορούν να αποκτήσουν σημασία ή μπορούν να ανήκουν (Barlow 2000, Wenar & Kerig 2008).

Η αντιδραστική, ερειστική ή εχθρική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα στο μαθησιακό περιβάλλον. Σίγουρα η πρόληψη είναι προτιμότερη της θεραπείας μιας τέτοιας κατάστασης. Όταν όμως προκύψει το πρόβλημα χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αποστασιοποιηθεί από αυτό, να το εξετάσει αντικειμενικά και να αποφασίσει ποια είναι η πιο κατάλληλη αντίδραση. Όπως αναφέρει ο Barlow (2000) το «κλειδί» μιας καλής διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού είναι να γνωρίζει κανείς τι συμβαίνει, γιατί ενοχλείται από μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, ποιος έχει το πρόβλημα και τι είναι σημαντικό να πράξει ώστε να μπορεί να εμποδίζει την εμφάνιση προβλημάτων και να αντιδρά αποτελεσματικά όταν παρουσιάζονται. Είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί κατάλληλα τη δυσλειτουργική συμπεριφορά των μαθητών ώστε να επιτύχει ευνοϊκές συνθήκες μάθησης.

Η μάθηση είναι ένα έργο ιδιαίτερα πολύπλοκο όχι μόνον εξαιτίας της εγγενούς πολυπλοκότητας οποιουδήποτε θέματος προς μελέτη και των ατομικών παραγόντων των συντελεστών αυτής αλλά κυρίως εξαιτίας των συναισθημάτων που προκαλούνται από την ίδια τη μάθηση. Η αφομοίωση νέας γνώσης αναδύεται από μια θέση άγνοιας και έλλειψης ικανότητας επίτευξης συγκεκριμένου στόχου. Αυτή η κατάσταση περικλείει αναπόφευκτα αβεβαιότητα και κάποιο βαθμό ματαιώσης και απογοήτευσης. Πρόκειται για μια εμπειρία οδυνηρή όπου ο μαθητής θα προσπαθήσει να την αποφύγει ή να τη χειρισθεί με μια αίσθηση παντοδυναμίας και θυμό ή, αν βοηθηθεί, θα κάνει προσπάθεια να επεξεργασθεί το πρόβλημα (Πυργιωτάκης, 2000. Σάλτζμπεργκερ κ.α., 1996).

Οι μαθητές είναι απαιτητικοί, ανυπόμονοι και επιθετικοί όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με την αβεβαιότητα και την απογοήτευση που είναι στοιχεία εγγενή της μάθησης. Η φύση του άγχους που βασανίζει τον εκπαιδευόμενο αφορά το φόβο σύγχυσης και χάους μπροστά στις ανεξερεύνητες εμπειρίες, την ανημπόρια μπροστά στην άγνοια και την αγωνία μην αξιολογηθεί σαν κουτός σε σύγκριση με τους άλλους. Τα άγχη αυτά παροτρύνουν τον μαθητευόμενο να υιοθετήσει γρήγορες λύσεις ή να ζητήσει από τον δάσκαλο έτοιμες απαντήσεις ώστε να βάλει τέλος στο άγχος του (Caspari, 1976. Τριλιανός, 2003. Φλουρής, 1984).

Τον πόνο της μάθησης που βιώνει ο μαθητής τον ξεφορτώνει πάνω στο δάσκαλο, όταν ο πόνος γίνεται αφόρητος. Έτσι ο δάσκαλος αρχίζει να νιώθει ανεπαρκής, τρομοκρατημένος, ανήμπορος, συγχυσμένος καθώς έρχεται αντιμέτωπος με την επίκριση, την κοροϊδία, την ανία, την απόρριψη, το χάος και τη βία. Σε αυτή την κατάσταση τα συναισθήματα του δασκάλου περιλαμβάνουν τρόμο, πανικό, απόγνωση και συχνά δοκιμάζει ο διδάσκων να διαφύγει με διάφορους τρόπους όπως εκτυφλωτική επίδειξη γνώσης, άσκηση δύναμης, άκαμπτο σύστημα διδασκαλίας, αυστηρό έλεγχο της ομάδας, υπερτίμηση του εαυτού και υποτίμηση των μαθητών (Goodacre 1970. Τριλιανός, 2003). Ο εκπαιδευτικός όπως αναφέρουν οι Harris (1975) και Δανασσής (1997) αντιδρά στο άγχος των μαθητών στη μάθηση είτε προσφέροντας έτοιμες απαντήσεις, διαδικασία που συνθλίβει την περιέργεια, την εξερεύνηση και τη νοητική επεξεργασία των στοιχείων είτε ξαναστέλνοντας βίαια το άγχος πίσω σ' αυτούς, διαδικασία που αποθαρρύνει τη νοητική και ψυχική ανάπτυξη των μαθητών.

Στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας λειτουργούν ισχυρές δυνάμεις και ο διδάσκων εκπαιδευτικός υφίσταται μεγάλη ένταση. Είναι ένα είδος δοκιμασίας της ικανότητάς του να αντέχει μια τέτοια πίεση και να εξακολουθεί να σκέπτεται και να διευκολύνει τους μαθητές να αναλογίζονται τα γεγονότα και να μαθαίνουν από αυτά. Να αφομοιώσουν όλα τα στοιχεία που εισέπραξαν, να τα ερευνήσουν και να βγάλουν κάποιο νόημα. Κατά τους Klein (1975), Bion (1961), Ρέλλο (2007) ο δάσκαλος παρότι θα βιώσει ένα μέρος του ψυχικού πόνου που συνδέεται με τη μάθηση χρειάζεται να στηρίξει τους μαθητές να διατηρήσουν την περιέργεια μπροστά στο χείλος του χάους, την αγάπη για την αλήθεια μπροστά στον τρόπο του άγνωστου και την ελπίδα μπροστά στην απόγνωση. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα μπορέσει να διαχειρισθεί τα δικά του συναισθήματα που προέρχονται από τη διαδικασία μάθησης και θα ενισχύσει στους μαθητές του την ικανότητα να αντέχουν την αβεβαιότητα που συνδέεται με τη μάθηση, αυτός ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών του.

Ο ρόλος του διδάσκοντα εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες σε ζητήματα μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αν δεν κατανοήσουν την αναγκαιότητα του ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος, τα αίτια της συμπεριφοράς των μαθητών, τα συναισθήματα της ίδιας της μάθησης και τις αντιδράσεις του εαυτού τους τότε κάθε επιστημονική γνώση και κάθε τεχνική

διδασκαλίας θα αποβαίνει ατελέσφορη και ο ρόλος τους στη μαθησιακή διαδικασία θα είναι υποβαθμισμένος.

1.2. Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Οι μαθητές/τριες των Γυμνασίων και Λυκείων στη χώρα μας ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των εφήβων εκτός λίγων εξαιρέσεων στα Επαγγελματικά Λύκεια όπου φοιτούν και νέοι μεγαλύτερης ηλικίας.

Οι έφηβοι βιώνουν έντονες αλλαγές στη σωματική τους διάπλαση, στη νοητική τους ικανότητα και στον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο. Κατά την εφηβεία το άτομο κατακτά την αφαιρετική ή τυπική νοητική ικανότητα. Η σκέψη αποκτά την ανώτερη δυνατή ευελιξία, η συλλογιστική μπορεί να γίνει και επί αφηρημένου συμβολικού υλικού (Cole & Cole, 2002. Wenar & Kerig, 2008). Ο έφηβος γίνεται σκεπτικιστής για ότι συμβαίνει γύρω του και ιδεαλιστής στις λύσεις που δίνει στα προβλήματα της ζωής. Εναντιώνεται σε γονείς και δασκάλους κατασκευάζοντας νέα θεωρητικά συστήματα για το άτομο και την κοινωνία, για το παρόν και για το μέλλον. Σύμφωνα με τον Φράγκο (2002) ατομικοί παράγοντες όπως η γενική νοημοσύνη, ο αντιληπτικός τύπος, ο γνωστικός τύπος, η στάση απέναντι στη ζωή και κοινωνικοί παράγοντες όπως ο βαθμός πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος στο οποίο ζει και δρα το άτομο, οι γνωστικές απαιτήσεις του έργου που παράγει, επηρεάζουν την κατάκτηση ή μη της τυπικής σκέψης.

Η ανομοιογένεια ως προς τη γενική νοημοσύνη φθάνει στον ανώτερο βαθμό της κατά την εφηβεία. Για αυτό επιβάλλεται μεγαλύτερη διαφοροποίηση της διδακτέας ύλης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εξατομίκευση της διδασκαλίας για να ικανοποιούνται οι διαφορετικές ικανότητες του κάθε μαθητή (Τριλιανός, 2003)

Η εφηβεία αποτελεί το πέραςμα από την ανεμελιά και την εξάρτηση στην υπευθυνότητα και την πλήρη αυτοδιαχείριση. Ο έφηβος θα επιδιώξει να αποκτήσει συναισθηματική αυτονομία, να διαφοροποιήσει σχέσεις αμοιβαιότητας με τους συνομηλίκους, να αποκτήσει τις γνωστικές δεξιότητες και τις έννοιες που είναι αναγκαίες για την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, να διαμορφώσει μια φιλοσοφία ζωής και να αποκτήσει ταυτότητα του εγώ (Μάνος, 1986. Χατζηδήμου, 2007).

Οι μαθητές/τριες στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος και κυρίως κατά την επαφή τους με τους διδάσκοντες εσωτερικεύουν νόμους και αξίες. Αυτό το γεγονός της εσωτερίκευσης παρέχει στο άτομο την ευκαιρία να δομήσει την ταυτότητά του σε βασικά κεφάλαια σχέσεων, κοινωνικοποίησης και γνώσης και να αισθανθεί αποδεκτό σε ένα πλατύτερο κοινωνικό επίπεδο (Καϊλα, 1999. Καψάλης, 2003).

Κατά την περίοδο της εφηβείας συμβαίνουν πολλές έντονες και ταχύτατες βιοσωματικές αλλαγές. Ο έφηβος δυσκολεύεται στην ενσωμάτωση των νέων στοιχείων στην προηγούμενη εικόνα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ποικίλες ψυχικές εντάσεις και αρνητικά βιώματα. Η έγκαιρη και υπεύθυνη ενημέρωση για τη φύση των αλλαγών και το χρονοδιάγραμμα που ακολουθούν αυτές, θα συμβάλλει στην ορθή τοποθέτηση του εφήβου απέναντι στις βιοσωματικές αλλαγές της ήβης (Μπεζεβέγκης, 2001).

Οι σωματικές, νοητικές και συναισθηματικές αλλαγές που επικρατούν στην εφηβεία συνοδεύονται από έντονες ψυχολογικές αντιδράσεις όπως απομόνωση, ευσυγκινησία, υπερένταση, αντιδραστικότητα και αμφισβήτηση κάθε μορφής εξουσίας, έλλειψη αυτοπεποίθησης, αβεβαιότητα, ανασφάλεια κ.α. (Herbert 1996. Μάνος 2008). Συχνά ο έφηβος λόγω των παραπάνω ψυχολογικών αντιδράσεων αναπτύσσει αμυντικούς μηχανισμούς του εγώ για να ανταπεξέλθει σε διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις διαπροσωπικών σχέσεων και να μειώσει το έντονο άγχος του. Όταν γίνεται υπερβολική χρήση των μηχανισμών αυτών τότε εμφανίζονται παθολογικές μορφές προσαρμογής και εκδηλώνονται ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς. Ορισμένες φορές δημιουργούνται και ψυχοπαθολογικές καταστάσεις όπως αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη, αυτοκτονική τάση κλπ (Καλαούρη – Αντωνοπούλου, 2001. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004).

Ειδικά στο σχολείο, σύμφωνα με τον Herbert (1996), οι έφηβοι μαθητές εμπλέκονται σε προβληματικές καταστάσεις που έχουν σχέση με τους κανόνες του εκπαιδευτικού συστήματος, με το διδακτικό αντικείμενο, με τον διδάσκοντα εκπαιδευτικό, με άλλους μαθητές και με τη σχολική ιδιοκτησία. Έτσι εμφανίζουν ανυπακοή, σκασιαρχείο, άρνηση συμμετοχής σε εργασίες μαθημάτων, ανάρμοστη γλώσσα, εκφοβισμό, κλοπές, καταστροφή αντικειμένων του σχολείου κλπ.

Οι αλλαγές του οργανισμού των εφήβων δεν γίνονται στο κενό αλλά μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Το είδος των αντιδράσεων των άλλων προσώπων στις αλλαγές αυτές επηρεάζει σημαντικά το αυτοσυναίσθημα των εφήβων και συμβάλλει στη διαμόρφωση ψυχολογικής αυτοάμυνας. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις της κάθε

κοινωνικής ομάδας απέναντι στο αναπτυσσόμενο άτομο επιδρούν στην πορεία του εφήβου προς την ενηλικίωση (Wenar & Kerig, 2008. Μάνος, 2008). Η οικογένεια, το σχολείο και άλλοι υπεύθυνοι φορείς της πολιτείας θα πρέπει να στηρίζουν τον έφηβο με τρόπο συστηματικό ώστε να αφομοιώσει αποτελεσματικά όλες τις αλλαγές της εφηβείας και να περάσει δημιουργικά στον κόσμο των ενηλίκων (Cole & Cole, 2002. Καψάλης, 2003).

Το άγχος όταν πρωτομπαίνουμε σε μια νέα κατάσταση είναι αναπόφευκτο και αποτελεί κίνητρο ανάπτυξης. Αυτό το άγχος όταν γίνει υπερβολικό μπορεί να οδηγήσει το άτομο είτε στην πλήρη ανικανότητα να ανταπεξέλθει στη νέα κατάσταση είτε στην υιοθέτηση αμυντικών μηχανισμών που παρεμποδίζουν την πλήρη χρήση του δυναμικού του ατόμου. Ο τρόπος και η έκταση που επηρεάζεται το άτομο σε ένα νέο περιβάλλον εξαρτώνται από το βαθμό και τη φύση της εξωτερικής πίεσης καθώς και από τα εσωτερικά αποθέματα που διαθέτει το άτομο για να την αντιμετωπίσει. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004. Μάνος, 1986).

Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τουλάχιστον δύο φορές είναι απαραίτητο να φοιτήσουν σε νέα σχολική μονάδα, στην Α΄ Γυμνασίου και στην Α΄ Λυκείου. Για διάφορους λόγους όπως αλλαγή διαμονής, αλλαγή τύπου Λυκείου κλπ. πιθανόν να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον περισσότερες φορές.

Όταν οι μαθητές κάνουν ακατάλληλη, αναποτελεσματική και αποτυχημένη προσπάθεια να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος τότε εμφανίζουν δυσκολία προσαρμογής που συνοδεύεται από υποκειμενική ενόχληση και έκπτωση της λειτουργικότητας σε έναν ή περισσότερους τομείς της ζωής. Η δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο συνήθως συνεπάγεται καθυστέρηση στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων (Γαλανάκη, 2000. Herbert, 1991. Pianta & Walsh, 1996. Wenar & Kerig, 2008).

Οι δυσκολίες προσαρμογής εκπορεύονται από ατομικούς παράγοντες όπως άγχη της εφηβείας, μαθησιακές δυσκολίες κ.α. ή από περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, πρότυπα της κοινωνίας μιας συγκεκριμένης εποχής κλπ. Σύμφωνα με ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα (Γαλανάκη, 2000) συχνά η μη διαταρακτική συμπεριφορά στο σχολείο, που εμφανίζουν δειλοί και ιδιαίτερα συνεσταλμένοι έφηβοι συνιστά δυσκολία προσαρμογής καθώς αυτοί βασανίζονται από συναισθήματα όπως μοναξιά, λύπη και άγχος.

Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί αφού αποκτήσουν γνώσεις για τις ιδιαιτερότητες των δυσκολιών προσαρμογής στο σχολείο να αλλάξουν στάση

απέναντι στους εφήβους μαθητές. Να τους προσφέρουν στήριξη ώστε οι έφηβοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες τους.

2. Συμβουλευτική

2.1. Η έννοια της Συμβουλευτικής

Οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, στο εργασιακό περιβάλλον και στον τρόπο ζωής επηρεάζουν δυσμενώς τη συμπεριφορά των εφήβων σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Οι έφηβοι χρειάζονται συχνά συμβουλευτική υποστήριξη για να καλύψουν τις ανάγκες τους και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους. (Μιχαλακόπουλος, 1990. Χατζηδήμου, 2007).

Η Συμβουλευτική, όπως επισημαίνει ο Κρίβας (2007), είναι στην ουσία της μια επιβοηθητική σχέση όπου ο Σύμβουλος με λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με έναν συνομιλητή προσπαθεί να κινητοποιήσει μια μαθησιακή διαδικασία βασισμένη σε γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία. Έτσι επιδιώκεται η βελτίωση της ετοιμότητας για αυτοβοήθεια, η βελτίωση της αυτοκατεύθυνσης και η βελτίωση της ικανότητας για δράση του συμβουλευόμενου – του ατόμου που αντιμετωπίζει αδυναμία προσανατολισμού ή δυσκολία απόφασης. Σύμφωνα με τους Κάντα και Χατζή (1991) Συμβουλευτική είναι η διευκόλυνση που προσφέρεται σε ένα άτομο ώστε να αυτοβοηθηθεί δηλαδή να διερευνήσει το πρόβλημά του, να διευκρινίσει τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζει, να ανακαλύψει τις δυνατές εναλλακτικές λύσεις και να πάρει αποτελεσματικές αποφάσεις.

Η Συμβουλευτική υποδηλώνει στήριξη στους ανθρώπους να βοηθήσουν τον εαυτό τους να σκέφτονται πιο θετικά για τους ίδιους και τις ικανότητές τους καθώς και για τις αντίξοες συνθήκες των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Μπρούζος και Ράπτη, 2004. Μαλικιώση, 2004). Η American Psychological Association (1956) ορίζει τη Συμβουλευτική σαν ειδικό κλάδο της ψυχολογίας. Κατά τη συμβουλευτική διαδικασία ο σύμβουλος βοηθά τον συμβουλευόμενο να επιλύσει τις κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζει, να καλλιεργήσει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και να αναπτύξει τα αποθέματα και τις ικανότητες που διαθέτει ώστε να βοηθά μόνος του τον εαυτό του. Το έργο του συμβούλου αφορά την προώθηση της ψυχικής υγείας του ατόμου που διαταράχθηκε από περιβαλλοντικές επιδράσεις ή εσωτερικές συγκρούσεις.

Κύριος στόχος της Συμβουλευτικής είναι να βοηθήσει τους ανθρώπους να αναπτυχθούν ομαλά και να επιτύχουν την αυτογνωσία, την κοινωνική προσαρμογή και την επίλυση συναισθηματικών και κοινωνικών αδιεξόδων. Η Συμβουλευτική επιδιώκει ουσιαστικά να δώσει στο άτομο τη δυνατότητα γνωριμίας και αξιοποίησης του δυναμικού του προς όφελός του. Έτσι κατά τον Δημητρόπουλο (2000) διαμορφώνονται μερικοί ειδικότεροι στόχοι της Συμβουλευτικής όπως:

- Να βοηθήσει το άτομο να αποκτήσει επίγνωση του εαυτού του
 - Να βοηθήσει το άτομο να χρησιμοποιήσει τις δυνατότητές του και ό,τι διαθέτει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για δική του ωφέλεια
 - Να βοηθήσει το άτομο στην προσπάθειά του να προσαρμοστεί λειτουργικά στο επαγγελματικό και κοινωνικό του περιβάλλον
 - Να το βοηθήσει να κάνει ελεύθερες και αβίαστες επιλογές σύμφωνα με την προσωπικότητά του και τις δικές του ανάγκες
 - Να το βοηθήσει να διαμορφώσει έναν αξιολογικό κώδικα ώστε βασιζόμενο σε αυτόν να μπορεί να λειτουργήσει στο ευρύτερο σύστημά του και να μην περιθωριοποιείται
 - Να το βοηθήσει να εξελιχθεί σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο
- Με την επίτευξη των παραπάνω στόχων το άτομο θα μπορέσει να αναπτύξει μια υγιή σχέση τόσο με τον εαυτό του όσο και με το περιβάλλον του.

Τα συστατικά μέρη της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι : ο Σύμβουλος που προσφέρει τη στήριξη, ο συμβουλευόμενος (ή ομάδα) που δέχεται τη βοήθεια και η μεταξύ τους σχέση, η συμβουλευτική σχέση.

Παρότι η Συμβουλευτική είναι μια συνηθισμένη διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας και αφορά την παροχή βοήθειας για την αντιμετώπιση ιδιωτικών, επαγγελματικών και κοινωνικών προβλημάτων, συχνά γίνονται παρανοήσεις αναφορικά με το θεσμό και θα ήταν χρήσιμο να γίνει κατανοητό τι δεν αποτελεί συμβουλευτική υποστήριξη (Δημητρόπουλος, 1999. Μπούζος, 1998. Howieson & Semple, 2000. Τριάρχη – Herman, 2004).

Συμβουλευτική ΔΕΝ είναι:

- Η παροχή συμβουλών, συστάσεων, προτάσεων και έτοιμων λύσεων
- Η κριτική και ο επηρεασμός των στάσεων, των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων του άλλου
- Η επίδραση στη συμπεριφορά με πειθαναγκασμό, πίεση ή απειλή

- Η απλή ανταλλαγή πληροφοριών

Η Συμβουλευτική έχει άμεση σχέση με την αποδοχή της Διαφορετικότητας και την υλοποίηση της Ισότητας όπως προκύπτει από τις αρχές, βάσει των οποίων λειτουργεί σαν Επιστήμη (Κοσμίδου – Hardy και Γαλανουδάκη – Ράπτη, 1996). Στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής τονίζεται κύρια ότι ο κάθε άνθρωπος, χωρίς καμιά διάκριση, είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με αξία, γίνεται αποδεκτός με σεβασμό, εκτίμηση και κατανόηση, θεωρείται ικανός να κρίνει και να αποφασίζει για την τύχη του, αντιμετωπίζεται με πνεύμα ισοτιμίας, αναγνωρίζεται η ορθότητα της υποκειμενικής του άποψης.

Ο χώρος της εκπαίδευσης προσφέρει το περιβάλλον για να καλλιεργηθούν οι προϋποθέσεις που θα επιτρέπουν στα άτομα, από τη νεαρή ηλικία, να σέβονται τις ιδιαιτερότητες του καθένα, να συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους και να αναπτύσσουν πνεύμα ισοτιμίας και ειρηνικής συνύπαρξης (Μυλωνά – Καλαβά, 2001).

2.2. Η Συμβουλευτική στο σχολείο

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, συνεχείς αλλαγές και πολλαπλές μεταβάσεις που προκαλούν αναστάτωση στον άνθρωπο. Οι έφηβοι μαθητές/τριες βιώνουν τις συνέπειες της παρούσας κατάστασης. Γίνονται ανασφαλείς, αγχώδεις, δεν αναπτύσσουν σταθερούς συναισθηματικούς δεσμούς και κάποτε εμφανίζουν καταθλιπτικά επεισόδια και δυσκολίες στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005). Η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης σε συνθήκες φτώχειας, ανέχειας, ενδοοικογενειακής βίας και συγκρούσεων είναι δύσκολη. Σήμερα χρειαζόμαστε ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει τους μαθητές, ένα «διαφορετικό» σχολείο. Εκεί οι μαθητές/τριες νιώθουν μέλη μιας κοινότητας, αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και κατά συνέπεια διευκολύνουν τη μάθηση και τη σχολική τους προσαρμογή (Baker et al, 1997. Χατζηχρήστου κ.α., 2004).

Στην εκπαίδευση δεν έχουν γίνει ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις ώστε να ανταποκρίνεται στις καινούργιες ανάγκες που εμφανίστηκαν. Είναι απαραίτητο το σχολείο να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τις ικανότητες εκείνες που θα τους

επιτρέψουν να ζήσουν λειτουργικά στις νεοδιαμορφούμενες συνθήκες. Μπορεί να τους παρέχει σταθερότητα, γνώση του εαυτού, καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, επίλυσης συγκρούσεων, έκφρασης συναισθημάτων κλπ. (Αναγνωστοπούλου, 2008. Χατζηδήμου, 2007).

Κατά τον Μπίκο (2004) τα άτομα με ανεπτυγμένες ψυχοκοινωνικές δεξιότητες εντάσσονται ομαλότερα στη ζωή και στην κοινωνία που ανήκουν, είναι πιο ευπροσάρμοστα σε αλλαγές και αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες της ζωής. Η στήριξη των μαθητών/τριων στο σημερινό σχολείο καθίσταται απολύτως αναγκαία. Σύμφωνα με την Αθανασιάδου (2011) οι δεσμοί της Συμβουλευτικής με την επαγγελματική ανάπτυξη, την πολυπολιτισμική συμβουλευτική και την πρόληψη την καθιστούν ιδιαίτερα κατάλληλη για να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εφαρμογή της συμβουλευτικής στον εκπαιδευτικό χώρο απαιτείται να γίνει σε δυναμική βάση. Η ολιστική ανάπτυξη του ατόμου είναι μια συνεχής, δυναμική, εξελικτική πορεία κατά την οποία διαμορφώνεται και συνεχώς αναδιαμορφώνεται η συμπεριφορά του ατόμου. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επιδρούν περιοριστικά στον καθορισμό του «εγώ» του ατόμου και ποικίλουν από ασήμαντους σε ουσιαστικούς, και από τυχαίους σε οργανωμένους και συστηματικούς. Όπως τονίζει ο Δημητρόπουλος (1999) το εγώ, η αυτοαντίληψη και το περιβάλλον βρίσκονται σε μια σχέση αλληλοεξαρτώμενης συνύπαρξης και το άτομο θα πρέπει να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του ανάλογα και στον ανάλογο βαθμό. Όταν αυτό είναι αδύνατο τότε γίνεται αδύνατη και η προσαρμογή και αναπτύσσονται σοβαρές εστίες αλλοτρίωσης. Η ανθρώπινη ανάπτυξη σύμφωνα με τους Vondracek & Porfeli (2002): α) επηρεάζεται από το εκάστοτε πλαίσιο – περιβάλλον, β) αφορά ποικίλους τομείς όπως ο βιολογικός, ο ψυχολογικός και ο κοινωνικός τομέας, γ) διαδραματίζεται σε όλο το φάσμα της ζωής και δ) ενσωματώνει τόσο τις ανθρώπινες δυνατότητες όσο και τα ελαττώματα.

Τα αποτελέσματα έρευνας σε σχολεία της Φινλανδίας (Lairio & Nissila, 2002) και τα δεδομένα από άλλες έρευνες (Tatar & Bekerman, 2009) δείχνουν έμφαση σε μια ολιστική προσέγγιση για ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και θεωρείται αναγκαία η διεπιστημονική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των μαθητικών προβλημάτων.

Η συμβουλευτική, πέρα από την ενίσχυση της μάθησης, μπορεί να διαδραματίσει σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Το κάθε

σχολείο ανεξάρτητα από κοινωνικές – οικονομικές παραμέτρους μπορεί να είναι αποτελεσματικό προσαρμόζοντας τους στόχους και τη λειτουργία του στις ανάγκες των μαθητών (Χατζηγηρήστου κ.α., 2004β. Bickel & Beaujean, 2005). Η συμβουλευτική στο σχολείο εξελίσσει τους μαθητές προσωπικά και κοινωνικά και συμβάλλει στην ψυχική υγεία και στην ευημερία των μαθητών.

Οι στόχοι της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση πρέπει να είναι εναρμονισμένοι με τις αναπτυξιακές ανάγκες, δυνατότητες και προβλήματα των μαθητών, τους σκοπούς του σχολείου, τις σύγχρονες προσεγγίσεις και τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες (Δημητρόπουλος & Μπακατσή, 1996. Αγγελόπουλος & Πολυδώρου, 2006).

Σε επίπεδο σχολικής τάξης, η συμβουλευτική συντελεί στη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης, στην ανάπτυξη ικανοτήτων αυτοδιαχείρισης των μαθητών, στη βελτίωση της αίσθησης που έχουν για την προσωπική τους αξία και αποτελεσματικότητα. Ακόμη η συμβουλευτική συμβάλλει στην επίλυση προσωπικών, μαθησιακών, συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων των εφήβων καθώς και θεμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού (Μαλικιώση, 2001. Μπρούζος, 2004). Σύμφωνα με τη Weare (2004) συμβουλευτικές ενέργειες πρέπει να ξεκινούν από τα πρώτα σχολικά χρόνια των παιδιών και να συνεχίζονται μέχρι την ενηλικίωσή τους και περιλαμβάνουν δραστηριότητες πρόληψης για τους μαθητές με δείκτες επικινδυνότητας αντικοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και για όλη την τάξη. Έτσι οι συμβουλευτικές ενέργειες μπορούν να αποβούν αποτελεσματικές τόσο για την αλλαγή στη συμπεριφορά μεμονωμένων μαθητών, όσο και για ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον. Όπως αναφέρει η ίδια, τα συναισθηματικά, συμπεριφορικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών δεν αποτελούν μεμονωμένα προβλήματα αλλά εξαπλώνονται με μεγάλη ευκολία στο σύνολο των μαθητών.

Στα σχολεία της Βρετανίας σύμφωνα με την McLaughlin (1999) εφαρμόζεται συμβουλευτική υποστήριξη από το 1970 κυρίως θεραπευτική.

Στη Γερμανία κατά την Τριάρχη (2004) η σχολική συμβουλευτική στοχεύει στη στήριξη των μαθητών κατά τη σχολική τους πορεία και στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας σε μαθητές με δυσκολίες ή διαταραχές.

Σε σχολεία της Αμερικής υπάρχουν σταθμοί που προσφέρουν υπηρεσίες υγείας, σωματικής και ψυχικής σε παιδιά και εφήβους (Brown, 2006).

Στην Ελλάδα, για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπάρχουν υπηρεσίες που εδρεύουν εκτός σχολικών μονάδων και εντάσσονται στο εκπαιδευτικό

σύστημα, όπως τα Κέντρα διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και οι συμβουλευτικοί σταθμοί νέων (ΣΣΝ) σε επίπεδο Νομών που ασχολούνται με θέματα αγωγής υγείας κυρίως. Επίσης επαγγελματική συμβουλευτική προσφέρεται από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς στα Κέντρα συμβουλευτικής και προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) σε επίπεδο Νομών ενώ καταργήθηκαν τα αντίστοιχα Γραφεία Ε.Π. (ΓΡΑΣΕΠ) που λειτουργούσαν στο χώρο της σχολικής μονάδας. Γενικά στην Ελληνική Εκπαίδευση Ψυχολόγοι ή Σύμβουλοι ψυχικής υγείας υπάρχουν στα δημόσια ειδικά σχολεία και σε πολλά ιδιωτικά σχολεία.

Σε έρευνα των Lapan et al (2001) στους μαθητές σχολείων της Αμερικής όπου εφαρμόστηκε για χρόνια συμβουλευτική και επαγγελματική καθοδήγηση οι μαθητές ανέφεραν αίσθημα ασφάλειας, ποιότητα εκπαίδευσης, βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων, μείωση δυσκολιών προσαρμογής στο σχολείο και υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Στη Βρετανία σε έρευνα (Cooper, 2009) για την αξιολόγηση συμβουλευτικής παρέμβασης βρέθηκαν ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Επίσης στη Σκωτία βρέθηκε μείωση των συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών και αύξηση των θετικών τους συμπεριφορών.

Στην έρευνα των Lairio & Nissila (2002) στη Φιλανδία οι μαθητές που δέχθηκαν συμβουλευτική υποστήριξη ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι για ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο και αβέβαιο μέλλον.

Στην Ελλάδα σε έρευνα των Μόττη – Στεφανίδη κ.α. (2000) στα σχολεία, βρέθηκε ότι οι ψυχολογικά επαρκείς έφηβοι έχουν περιορισμένη προβληματική συμπεριφορά, μικρότερη επιθετικότητα, παραπρωματικότητα και κοινωνική απόσυρση καθώς και λιγότερα προβλήματα προσοχής και σκέψης. Στην ίδια έρευνα αναδείχθηκε ότι οι ίδιοι οι έφηβοι μπορεί να μη νιώθουν ψυχολογικά επαρκείς, ενώ οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να τους θεωρούν επαρκείς.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προς τους μαθητές καθίσταται αναγκαία. Η εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει υποστηρικτική ατμόσφαιρα στο σχολείο, συναισθηματική ευημερία των μαθητών και καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

2.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη Συμβουλευτική στα σχολεία στο εξωτερικό και στην Ελλάδα

Η Freely (2002) τονίζει ότι η συμβουλευτική εμφανίζει καλύτερα αποτελέσματα όταν οι βασικές στάσεις και αξίες αυτής διαπνέουν όλο το σχολείο. Επιπλέον υποστηρίζει ότι για την αποδοχή και την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής στο σχολείο σημαντικό ρόλο παίζει η στάση των εκπαιδευτικών.

Ο Lang (1999) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν κατανοούν τη φύση της συμβουλευτικής, είτε έχουν μια πολύ γενική άποψη είτε η άποψή τους είναι λανθασμένη και μπερδεμένη. Πολλοί εκπαιδευτικοί βλέπουν τη συμβουλευτική σαν ένα είδος άμεσης βοήθειας ύστερα από κάποιες μορφές καταστροφής.

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σκωτία (Cooper et al 2005) στην πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις και εκτιμούσαν τη συμβολή της συμβουλευτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών την θεωρούν σαν μια περιττή υπηρεσία. Επίσης ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών συνέδεσε τη συμβουλευτική με την παροχή συμβουλών και την καθοδήγηση.

Η έρευνα των Ballard & Murgattoyed (1999) έγινε σε σχολικούς συμβούλους και εκπαιδευτικούς σε σχολεία στην Αμερική. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμβουλευτική βοηθάει πρωτίστως στην προσωπική ανάπτυξη, μετά στην αντιμετώπιση κρίσεων και μετά στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Στην έρευνα των Gilman & Medway (2007) οι εκπαιδευτικοί κανονικής εκπαίδευσης δεν γνώριζαν επαρκώς το αντικείμενο της συμβουλευτικής σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής εκπαίδευσης. Ο Meedway το 1997 είχε κάνει μόνος του έρευνα όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι είναι σημαντικό να εκπαιδευθούν οι ίδιοι ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά διάφορες καταστάσεις.

Η Montgomery (2003) όπως αναφέρεται στο Cooper et al (2005) μελέτησε τις απόψεις των καθηγητών, πέντε σχολείων, στο Birmingham και ανακάλυψε ότι οι καθηγητές σε δύο σχολεία ήταν θετικοί στην ιδέα εφαρμογής συμβουλευτικής στο σχολείο τους ενώ οι καθηγητές στα άλλα σχολεία είτε ήταν υπέρ της συμβουλευτικής, είτε δεν εξέφραζαν τη γνώμη τους.

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Gilmore & Chandy (2006) θεωρούν ότι η συμβουλευτική αντιμετωπίζει μόνο τα προβλήματα των μαθητών που δημιουργούνται εκτός τάξης.

Ο Baginsky (2003) στην έρευνά του για τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε δέκα σχολεία της Βόρειας Ιρλανδίας αναφέρει ότι το 98,4% των καθηγητών αξιολόγησαν τη συμβουλευτική σαν απαραίτητη ή σαν σημαντική.

Στην έρευνα του Little (2005) οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα των μαθητών που χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη είναι προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικά προβλήματα.

Από έρευνα της Ζήλου – Καρδάτου (2006) προέκυψε θετική άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική συνεισφορά στο έργο τους και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Στην έρευνα της Γρηγοράτου (2010) οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν μείζονος σημασίας τη συμβουλευτική γονέων και κατόπιν τη συμβουλευτική μαθητών και την υποστήριξη των ίδιων για προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών.

Η συμβουλευτική θεωρείται από τους δασκάλους, στην έρευνα του Τσαπρούνη (2002), σημαντική καθώς μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων, στην ανάπτυξη των μαθητών και στον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του σχολείου.

Η έρευνα της Κοτσιφάκη (2011) δείχνει θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμβουλευτική, από την οποία προσδοκούν συχνά λύση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Οι έρευνες της Καγκαλίδου (1999) και της Σακελλαρίδη (2001) σε Διαπολιτισμικά σχολεία καταδεικνύουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική επιμόρφωση. Επίσης η έρευνα της Παλαιολόγου (1999) σε Ελληνικό Δημοτικό για τη διερεύνηση των δυσκολιών προσαρμογής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά εστιάζει στις ανάγκες Συμβουλευτικής μαθητών και εκπαιδευτικών και προτείνεται η ομαδική Συμβουλευτική.

Στην έρευνα του Dimakos (2006) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εισαγωγή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο είναι πολύ χρήσιμη και ουσιαστική.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί που συμμετείχαν σε έρευνα της Περσίδου (2010) αναγνωρίζουν τη συμβουλευτική σαν μέσο βοήθειας για την επίλυση προβλημάτων

και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών. Ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί τη συμβουλευτική σαν απλή παροχή συμβουλών.

Στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμβουλευτική είναι αυτή που θα συνεισφέρει στην αντιμετώπιση προβλημάτων συγκρούσεων, μαθησιακών δυσκολιών, βίας, θεμάτων ένταξης και δυσλειτουργικής συμπεριφοράς.

Στις παραπάνω έρευνες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τη συμβολή της συμβουλευτικής στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριων και στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Επίσης αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της συμπαράστασης των μαθητών/τριων στη πορεία ζωής τους.

3. Η συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος

3.1. Ο εκπαιδευτικός ως διευκολυντής και συμπαράστάτης του μαθητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι έφηβοι μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές και διάφορες δυσκολίες. Αρκετές από αυτές απορρέουν συνήθως από το αναπτυξιακό τους στάδιο και ιδιαίτερα έχουν σχέση με την προσωπική τους ταυτότητα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με συμμαθητές ή με άλλα άτομα του περιβάλλοντός τους. Επίσης αντιμετωπίζουν δυσκολίες που προέρχονται από τη μαθησιακή διαδικασία, από εσωτερικές συγκρούσεις και περιβαλλοντικές επιδράσεις, από διλήμματα σχετικά με μελλοντικές αποφάσεις που αφορούν την επαγγελματική τους αποκατάσταση στο σύγχρονο κόσμο των αέναων μεταβολών. Επιπλέον θέματα υγείας, προβλήματα μετάβασης, τραυματικά γεγονότα, πένθος, σωματικές και ψυχικές δυσλειτουργίες απασχολούν συχνά τους μαθητές.

Οι συνθήκες της σημερινής κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας αποτελούν πηγή έντονων δυσκολιών για όλους. Πολλοί μαθητές της μέσης εκπαίδευσης με πολυπολιτισμική προέλευση συναντούν δυσκολίες κατά την ένταξή τους στην τοπική κοινωνία. Τα προβλήματα ρατσισμού (Κάτσικας & Πολίτου, 1999) δυστυχώς εξακολουθούν να υπάρχουν παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την υποδοχή και ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων. Ακόμη η μεταλλαγή της

παραδοσιακής οικογένειας δημιουργεί δυσκολίες στους εφήβους οι οποίοι χρειάζονται βοήθεια για να ζουν ασφαλείς παρά την αμφισβήτηση και τη σύγχυση που δημιουργείται από χωρισμένες και μονογονεϊκές οικογένειες (Μπρούζος & Ράπτη, 2004).

Η παραμέληση και κακοποίηση των παιδιών είναι συνήθη φαινόμενα της κοινωνίας σήμερα (Αγάθωνος–Γεωργοπούλου, 1998). Η δυσμενής κατάσταση πολλών προσφύγων και μεταναστών οδηγεί συχνά σε ενθάρρυνση της εφηβικής εργασίας στις οικογένειές τους. Η μαθησιακή ανεπάρκεια των παιδιών αυτών είναι εμφανής (Κάτσικας & Πολίτου, 1999. Μπρούζος & Ράπτη, 2004). Αλλά και πολλοί γηγενείς έφηβοι αναγκάζονται, εξαιτίας της σημερινής οικονομικής κρίσης να εργάζονται και να φοιτούν στο σχολείο βιώνοντας τις συνέπειες της σωματικής και ψυχικής κούρασης και της έλλειψης ελεύθερου χρόνου.

Επιπλέον όπως τονίζει η Γαλανάκη (2000) και μία μόνον δυσκολία μπορεί να λαμβάνει διαφορετικές μορφές σε διάφορες ηλικίες. Ένας έφηβος, ο οποίος ως παιδί αντιμετώπιζε δυσκολία με το άγχος του αποχωρισμού, μπορεί να είναι υπερβολικά εξαρτημένος από τους γονείς του ή τους καθηγητές του. Να δυσκολεύεται να αποκτήσει φίλους και να κάνει βήματα προς την εύρεση της προσωπικής του ταυτότητας και την ανεξαρτητοποίησή του. Ακόμη οι έφηβοι είναι ετεροκαθοριζόμενοι πολύ περισσότερο από ότι οι ενήλικοι. Η συμπεριφορά τους αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τις συνθήκες του περιβάλλοντός τους, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των σημαντικών προσώπων της ζωής τους. Απαιτήσεις ασαφείς, παράλογες και δυσανάλογες με το αναπτυξιακό επίπεδο και τις ικανότητες του αναπτυσσόμενου ατόμου αποτελούν πηγή δυσκολιών προσαρμογής και ανάπτυξης (Herbert 1996).

Τέλος όπως υποστηρίζουν οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2004), Χατζηχρήστου κ.α. (2006) η εμφάνιση περισσότερων του ενός παραγόντων «κινδύνου» σε πολλά επίπεδα π.χ. κοινότητα, σχολείο, οικογένεια, επιφέρει ένα αρνητικό αποτέλεσμα όπως συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, σχολική αποτυχία.

Ο έφηβος διαφέρει από τον ενήλικα ως προς την ικανότητα χειρισμού των αγχογόνων καταστάσεων, κυρίως εξαιτίας της μικρής σχετικής εμπειρίας και των ελλειμμάτων στην αντίληψη και τη γνωστική επεξεργασία των καταστάσεων αυτών. Οι έφηβοι συνήθως δυσκολεύονται να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν το εύρος και τα όρια των δυνατοτήτων τους και να

χρησιμοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους δίνονται για να αξιοποιήσουν κατάλληλα τις δυνατότητες αυτές. Επιπρόσθετα οι έφηβοι δε γνωρίζουν που να αποταθούν για βοήθεια. Όπως αναφέρει η Γαλανάκη (2000) ένας έφηβος που νιώθει λύπη, μοναξιά, ντροπή και ταπείνωση για την απόρριψή του από τους άλλους μπορεί να εκφράζει το παράπονό του αλλά δεν γνωρίζει πως ακριβώς πρέπει να ζητήσει βοήθεια και από ποιους.

Όλα τα παραπάνω επιβαρύνουν το συναισθηματικό κόσμο των εφήβων μαθητών/τριων. Το ποσοστό των εφήβων που εμφανίζουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα, ψυχικές διαταραχές και προβλήματα σχολικής προσαρμογής είναι δύσκολο να υπολογιστεί ωστόσο ερευνητικά δεδομένα σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι τα ποσοστά των παιδιών – εφήβων με προβλήματα κυμαίνονται μεταξύ 10% – 20% (Battistisch et all, 1997). Αποτελέσματα ερευνών στα ελληνικά σχολεία δείχνουν αντίστοιχα ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (10% – 20%) παρουσιάζει αλληλένδετες δυσκολίες σε ποικίλους τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της σχολικής επίδοσης (Χατζηχρήστου κ.α., 2004β, 2006).

Αρκετές έρευνες έχουν επανειλημμένα τεκμηριώσει την αναμφισβήτητη επίδραση των συναισθημάτων στη μάθηση (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1998. Dweck & Legett, 1988). Σύμφωνα με τους Μαλικιώση (2004) και Γκότοβος κ.α. (2000) τα συναισθήματα, οι σκέψεις, οι πεποιθήσεις του μαθητή μπορούν είτε να ενδυναμώσουν είτε να αναχαιτίσουν την ποιότητα της σκέψης, τα κίνητρα και την απόδοσή του. Τα συναισθήματα επηρεάζουν σημαντικά τη γνωστική διάσταση της μάθησης. Τα θετικά συναισθήματα ενδυναμώνουν τα κίνητρα και διευκολύνουν τη μάθηση και την απόδοση. Αντίθετα τα έντονα αρνητικά συναισθήματα και σκέψεις παρεμβάλλονται στη μάθηση και την αναστέλλουν ενώ ταυτόχρονα μειώνουν τα κίνητρα και την απόδοση. Οι καταστάσεις της ψυχικής υγείας μπορούν να βοηθήσουν ή να εμποδίσουν τη μάθηση. Η ψυχική ευφορία ενισχύει τις δυνάμεις του μαθητή για μάθηση ενώ ο ψυχικός μαρασμός τις αδρανοποιεί (Dell' Acqua, 1977. Χατζηχρήστου κ.α., 2009). Όπως αναφέρει ο Μπρούζος (1998) η επιτυχής διεξαγωγή του μαθήματος εξαρτάται επίσης και από την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών δεδομένων των μαθητών/τριων.

Ο εσωτερικός κόσμος του μαθητή, το προσωπικό του πλαίσιο αναφοράς με τις νοηματοδοτήσεις, τις συναισθηματικές και αξιολογικές δομές του, σχετίζεται όχι μόνον με τη διαδικασία της επιθυμητής μάθησης αλλά και με τη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Τον κόσμο αυτό δεν είναι δυνατόν να τον αγνοεί ο διδάσκων

εκπαιδευτικός, αν πραγματικά στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την προετοιμασία του για τη ζωή (Κοσμίδου – Hardy, 1996). Σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και φιλικότητας, οι μαθητές θα μπορούν να νιώσουν ότι ο εκπαιδευτικός συμμερίζεται τις δυσκολίες τους και κατανοεί τα προβλήματά τους. Αισθάνονται ότι έχουν στο πλευρό τους έναν συμπαράστατη όποτε τον χρειάζονται.

Ο σκοπός της συμπαράστασης του μαθητή εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι η διευκόλυνση της μάθησης, η προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και η αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτού. Η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών/τριων με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση αποτελούν τους στόχους αυτής της συμπαράστασης (Κοσμίδου, 1998. Μπρούζος, 1998. Μπρούζος, 2004). Οι στόχοι της συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριων από τους εκπαιδευτικούς αποσκοπούν στην εξέλιξη του μαθητή, στην αυτοπραγμάτωσή του και στην επιτυχή αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων που τον απασχολούν. Η διαδικασία αυτή γίνεται πάντα με την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του μαθητή για τον εντοπισμό, την αποσαφήνιση και την επίλυση των συγκεκριμένων προβλημάτων και δυσκολιών. Οι Μαλικιώση (1999) και McLaughlin (1999) θεωρούν κύριο στόχο της συμπαράστασης των μαθητών/τριων τη βοήθεια προς αυτούς ώστε να αναπτυχθούν ομαλά, να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να προσαρμοσθούν κοινωνικά και να επιλύσουν συναισθηματικά και κοινωνικά αδιέξοδα. Η διευκόλυνση των μαθητών στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν προάγει τη μάθηση, τη διδασκαλία, τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών ανεξαρτήτως προέλευσης και τη δημιουργική εργασία. Η Μαλικιώση (2004) και η Αναγνωστοπούλου (2005) αναφέρουν ότι η συμπαράσταση των μαθητών στα προβλήματά τους συντελεί στη σύναψη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και ενισχύει τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος μάθησης.

Τα οφέλη από την εφαρμογή συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα ανωτέρω και τα αναφερόμενα στο πρώτο κεφάλαιο είναι η καλύτερη προσαρμογή των μαθητών, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, κλίμα συνεργασίας, αποδοχή της διαφορετικότητας, ομαλή διδασκαλία, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών.

Στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα οφέλη της διευκόλυνσης των μαθητών είναι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αυτών

σε ποσοστό 66,2% το κλίμα συνεργασίας εκπαιδευτικών – μαθητών (42,2%) και η αποδοχή της διαφορετικότητας (40,5%) ενώ τα υπόλοιπα οφέλη εμφανίζονται σε μικρότερα ποσοστά. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Μόσχου (2009) θεωρούν ότι η συμπαράσταση των μαθητών συνδράμει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας αυτών.

Είναι λοιπόν αναγκαία η προσφορά βοήθειας προς τους εφήβους για διευκόλυνση αυτών, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ωστόσο συνήθως οι έφηβοι αντιδρούν έντονα στο ενδιαφέρον των ενηλίκων για την ευημερία τους. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός που θα θελήσει να προσεγγίσει και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους θα πρέπει να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον και ειλικρίνεια και να διαθέτει ευαισθησία και επικοινωνιακές δεξιότητες. Κατά την προσπάθεια παροχής διευκόλυνσης των μαθητών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να μην συναντήσει αντίδραση αλλά έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους αυτών. Αυτό δείχνει η έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό ότι συναντούν έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών για συμβουλευτική υποστήριξη. Ο Tatar (1998α) αναφέρει στη μελέτη του ότι τα προσωπικά γνωρίσματα και οι επικοινωνιακές – συμβουλευτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών μπορούν να προωθήσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και να ενθαρρύνουν τους δεύτερους να στραφούν προς τους πρώτους για βοήθεια σε προσωπικά ζητήματα.

Ο Zavalloni (1972) επισημαίνει ότι η σχολική τάξη θα πρέπει να είναι σαν ένα εργαστήριο όπου οι μαθητές βαθμhdόν δραστηριοποιούνται για να αναλύουν τα δικά τους προβλήματα κάτω από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός, στις διαπροσωπικές του σχέσεις και αλληλεπιδράσεις με τους εφήβους, θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αποσαφήνιση των στόχων, την αυτοκατανόηση, τη δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τους συνομηλίκους, την ταυτότητα του ρόλου του φύλου και την ικανότητα λήψης αποφάσεων (Δημητρόπουλος, 1992. Μαλικιώση, 1999).

Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να αντιμετωπίζει τους εφήβους με γνησιότητα, εκτίμηση και εμπιστοσύνη, να τους ακούει με υπομονή, αγάπη και κατανόηση. Να επιδιώκει να αντιληφθεί κάθε πρόβλημά τους, είτε σχολικό είτε εξωσχολικό, να το προσεγγίζει και να προσπαθεί μαζί με το μαθητή μέσα από το διάλογο να βρίσκουν μια βιώσιμη λύση χωρίς νικητές και ηττημένους. Οφείλει επίσης να βοηθάει τους μαθητές σε κάθε προσπάθεια που έχει σχέση με τη σχολική σταδιοδρομία και τον

επαγγελματικό προσανατολισμό. Οι Σαλτζμπεργκερ κ.α. (1996) αναφέρουν ότι συνήθως αρκεί να ακούσει ο δάσκαλος τον μαθητή με συμπάθεια και κατανόηση και να δείξει διαθέσιμος στο συναισθηματικό πόνο του. Το ίδιο το γεγονός ότι ο δάσκαλος συμμερίζεται τον πόνο του μαθητή προσφέρει από μόνο του τεράστια ανακούφιση, κάτι που συνήθως υποτιμάμε πολύ.

Ο εκπαιδευτικός, πέρα από την προσπάθεια για ακαδημαϊκή μάθηση των μαθητών είναι ανάγκη να τους διευκολύνει να γίνουν ενεργά μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινωνίας. Η δημιουργική παρουσία των μαθητών, με τη συμπαράσταση του εκπαιδευτικού, σε όλες τις σχολικές διαδικασίες συμβάλλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους και περιορίζει τις πιθανότητες υιοθέτησης παθολογικών μορφών συμπεριφοράς για εξασφάλιση αναγνώρισης και αποδοχής (Δοϊκού, 2005. Καστανίδου, 2005. Κοσμίδου, 2008. Ματσαγγούρας, 2003).

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη συμπεριφορά των μαθητών του και προσφέρει συμπαράσταση ανάλογα. Ο έφηβος που κάνει στο σχολείο πολλά αρνητικά σχόλια για τον εαυτό του δείχνει ότι έχει αρνητική αυτοεικόνα και χρειάζεται διευκόλυνση. Όπως αναφέρουν οι Μάνος (2008) και Μπαλλής (2000) η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με χαμηλή σχολική επίδοση, προβληματικές σχέσεις με συνομηλίκους, μοναξιά, χρήση ουσιών ή επιθετική συμπεριφορά. Η ξαφνική, απρόβλεπτη αλλαγή στη συμπεριφορά του εφήβου, όταν δεν σχετίζεται με τη μετάβασή του σε ένα άλλο αναπτυξιακό στάδιο θα πρέπει να προβληματίσει τον διδάσκοντα εκπαιδευτικό. Για έναν πολύ κοινωνικό έφηβο που αποσύρεται από τις σχέσεις και κλείνεται στον εαυτό του μια πιθανή εξέλιξη είναι ότι αυτός εισήλθε σε μια καταθλιπτική φάση. Ένα ουσιώδες στοιχείο για να κατανοήσουμε κάθε μαθητή είναι ότι πρέπει να γνωρίζουμε τη δική του οικογενειακή κατάσταση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μιλήσει με τους γονείς του προκειμένου να αποκτήσει πληρέστερη εικόνα της όλης κατάστασης του μαθητή που θα θελήσει να βοηθήσει (Morrison & McIntre, 1977. Μαλικιώση, 2001).

Ο έφηβος χρειάζεται να αναπτύξει δεξιότητες που να στηρίζονται στη διερεύνηση και την ανάπτυξη εσωτερικών στοιχείων που έχουν άμεση σχέση με τη λειτουργία και συμπεριφορά του στο σημερινό σκηνικό (Κοσμίδου, 2008). Επιπλέον απαιτούνται δεξιότητες σχετικά με τη συλλογή, την κριτική ανάγνωση και την επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν το περιβάλλον. Όσο αναπτύσσεται η αυτογνωσία τόσο περισσότερη αυτοπεποίθηση αποκτά το άτομο να στηρίζεται στον εαυτό του για τη δική του ενημέρωση και τη πορεία της ζωής του και να φεύγει από την εξάρτηση των σημαντικών άλλων. Επίσης όσο περισσότερο ερευνά κριτικά το

περιβάλλον τόσο το κατανοεί, αναπτύσσει και προετοιμάζει τον εαυτό του ώστε να προσανατολίζεται και να προσαρμόζεται στις αλλαγές με αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη επιτυχία.

Κατά την συμπαράσταση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του όλους τους παράγοντες ανάπτυξης στο συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον. Η κατάσταση δυσχεραίνει και γίνεται πολυσύνθετη όταν οι μαθητές ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς μεταξύ τους και σε σχέση με το πολιτισμικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού. Ο σύμβουλος – εκπαιδευτικός πρέπει να καταλάβει την πολυπλοκότητα του ανήκειν και να τη διαχειριστεί ανάλογα μέσα από πολλαπλές λύσεις για τους μαθητές (Coleman & Baskin, 2003).

Ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα που εκθέτει ο μαθητής, αλλά υιοθετεί το ρόλο του διευκολυντή δημιουργώντας ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τους μαθητές ώστε να κατανοήσουν το πρόβλημα, να διερευνήσουν τον εαυτό τους και να αναζητήσουν οι ίδιοι οι μαθητές/τριες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Ο διδάσκων θα πρέπει να χρησιμοποιεί στρατηγικές επίλυσης συγκρούσεων με ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων. Τότε καλλιεργούνται δεξιότητες ομαδικής επικοινωνίας και κριτικής σκέψης που θα συμβάλλουν στην ομαλή πορεία των εφήβων προς την ενηλικίωση.

Η συμπαράσταση στους μαθητές/τριες είναι αποτελεσματική όταν οι ίδιοι συνειδητοποιούν τις ικανότητες και δεξιότητες τους. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ενίσχυση του εαυτού τους και η αξιοποίηση των θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, των δυνάμεων εκείνων που θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους. Ο σύμβουλος – εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στα συναισθήματα του μαθητή και τον ενθαρρύνει να εκφράσει ελεύθερα ότι αισθάνεται για το σχολείο, τον εαυτό του, τους σημαντικούς άλλους. Μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, δίνεται η δυνατότητα στον διδάσκοντα να ενθαρρύνει την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων εγκαθιδρύοντας ειλικρινείς και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές (MacKenzie, 1993. Χατζηδήμου, 2007). Οι συναισθηματικές δεξιότητες ως στοιχεία συμπεριφοράς είναι αντικείμενο μάθησης, καλλιεργούνται και διδάσκονται. Συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, στη βελτίωση επικοινωνιακών και μαθησιακών ικανοτήτων, στην αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων και στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων (Μπακιρτζής, 2000. Μπίκος, 2004).

Τα θετικά συναισθήματα, η αίσθηση προσωπικής ικανοποίησης, η υψηλή αυτοεκτίμηση κινητοποιούν τους μαθητές για δράση και δημιουργία. Τα αρνητικά συναισθήματα, η έλλειψη αυτοπεποίθησης αποπροσανατολίζουν τη σκέψη και την ετοιμότητα για μάθηση. Παραλύουν τη διάθεση και τη δύναμη για εκκίνηση κάθε προσπάθειας. Οι συναισθηματικές δυσκολίες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η αίσθηση του ανικανοποίητου αποτελούν τροχοπέδη για την απόκτηση γνώσης, για την προσωπική ανάπτυξη και για την ομαλή κοινωνική ένταξη των εφήβων μαθητών. Οι μαθητές χρειάζονται διευκόλυνση και συμπαράσταση από το άτομο που ασκεί το εκπαιδευτικό λειτουργήμα, τον διδάσκοντα εκπαιδευτικό.

3.2. Ο συμβουλευτικός ρόλος του διδάσκοντα αναπόσπαστο τμήμα του εκπαιδευτικού έργου

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει ομοιότητες με το επάγγελμα του σύμβουλου στο σχολείο, σχετικά με την αποτελεσματική βοήθεια των μαθητών στη σχολική ζωή. Σημαντικοί παράγοντες της συμβουλευτικής υποστήριξης εμφανίζονται και στη διδασκαλία όπως η αποδοχή χωρίς όρους, η ανάπτυξη κλίματος ασφάλειας, η ενσυναίσθηση, η γνησιότητα. Η προσεκτική ακρόαση για κατανόηση όχι μόνον της λεκτικής συμπεριφοράς αλλά και των μη λεκτικών μηνυμάτων, οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος αποτελούν σημαντικά στοιχεία της διδασκαλίας. Και οι δυο, δάσκαλος και σύμβουλος, πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με το θεραπευτικό αποτέλεσμα της σιωπής (Cormier & Hackey, 1999. Hutchins & Vaught, 1997).

Η εκπαίδευση και η συμβουλευτική έχουν κοινούς στόχους για ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριων. Η αποτελεσματικότητα και των δυο βασίζεται στην ύπαρξη βοηθητικής σχέσης με τους μαθητές. Οι αρχές της συμβουλευτικής που αφορούν τη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της ολοκλήρωσης της προσωπικότητας του ατόμου, την αποδοχή του εαυτού, την ανάπτυξη θετικής στάσης προς τον εαυτό, την ανάπτυξη συστήματος αξιών και την αποτελεσματική ένταξη και προσαρμογή στο περιβάλλον και την κοινωνία συνιστούν αρχές του σχολείου. Τα κοινά στοιχεία της Αγωγής και της Συμβουλευτικής καταδεικνύουν την ομοιότητα των ρόλων του εκπαιδευτικού και του λειτουργού συμβουλευτικής (Δημητρόπουλος, 1992).

Οι σκοποί της Συμβουλευτικής που αναφέρονται στη διερεύνηση και ανάπτυξη δυνατοτήτων, την απόκτηση αυτογνωσίας και τη βελτίωση της προσαρμοστικότητας στο περιβάλλον αναδεικνύουν τη σχέση της συμβουλευτικής με την εκπαίδευση. Η McLaughlin (1999) αναφέρει ότι η συμβουλευτική ενισχύει τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Ασκεί δηλαδή μια παιδαγωγική λειτουργία που αφορά την υποστήριξη των μαθητών να αναπτυχθούν ατομικά και κοινωνικά και μια λειτουργία κοινωνικής φροντίδας που σχετίζεται με τη βοήθεια για επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Σύμφωνα με τις Μυλωνά – Καλαβά (1995), Χατζηχρήστου κ.α. (2004β) μια από τις βασικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι η παιδαγωγική – συμβουλευτική διάσταση που διευκολύνει τη μάθηση και προσφέρει ψυχολογική βοήθεια και στήριξη στους μαθητές του. Είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση στα παιδιά – εφήβους ως άτομα και όχι μόνο ως μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός σαν άτομο που κατανοεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών, τους βοηθά στην επίλυση των προβλημάτων τους, διευκολύνει την προσαρμογή τους και τους στηρίζει στην εξέλιξή τους σε όλους τους τομείς. Ο Rogers (2006) τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του ατόμου που διευκολύνει τη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός συμπαρίσταται στους μαθητές να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις αξίες τους ώστε να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις σχετικά με τη μόρφωσή τους και να κατευθύνουν ανάλογα την εκπαιδευτική τους πορεία και τη ζωή τους.

Τελευταία ενισχύεται διαρκώς η πεποίθηση ότι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών είναι υποχρέωση του σχολείου (Τριλίβα & Πούλου, 2004. Bencivenga & Elias, 2003), ενώ η εκπαιδευτική έρευνα αποδεικνύει τη συσχέτιση αυτής της μάθησης με τους σκοπούς της εκπαίδευσης (Gray et al, 1996. Elias & Weissberg, 2000). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση συνδέεται και επιπλέον προάγει την ακαδημαϊκή μάθηση, διευκολύνοντας το έργο των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ένα περιβάλλον που παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για εξάσκηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, τότε αυτόματα διαμορφώνουν ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για μάθηση. Έτσι μετατρέπεται η μάθηση από διαδικασία ανταγωνισμού σε διαδικασία συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των μαθητών, με αποτέλεσμα καλύτερη επίδοση. Οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να δεχτούν τη γνώση που τους παρέχεται

στο σχολείο (Coleman, 1998. Θεοδοσάκης, 2005. Rose, 1982. Romasz et al, 2004. Spirito et al, 1991).

Η ανάπτυξη και ενίσχυση δεξιοτήτων απαραίτητων για την ευημερία και τη δημιουργία υγιών σχέσεων σε παιδιά και εφήβους είναι στόχοι που χωρίς αμφιβολία εντάσσονται στους γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς και υλοποιούνται από κάθε συνειδητοποιημένο εκπαιδευτικό για το έργο που έχει αναλάβει. Ο Κρίβας (2007) χαρακτηρίζει τη συμβουλευτική σαν παιδαγωγική πράξη ενσωματωμένη στην όλη παιδαγωγική διαδικασία με εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών και με κεντρικό στόχο την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, ενώ ο Κοσμόπουλος (1996) τονίζει ότι μεγάλο μέρος της εργασίας των εκπαιδευτικών – αν όχι όλο – είναι παιδαγωγικό – συμβουλευτικό. Τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, οι κλονισμένες διαπροσωπικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και τα συνακόλουθα αδιέξοδα των μαθητών επιβάλλουν να υλοποιήσει ο εκπαιδευτικός και τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του.

Το συμβουλευτικό έργο έχει στοιχεία και φάσεις που είναι δυνατό και πρέπει να ασκούνται από τους εκπαιδευτικούς. Ο διδάσκων ως ψυχοπαιδαγωγός, είναι υποχρεωμένος να δρα και ως σύμβουλος τουλάχιστον σε γενικό επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών. Σε περιπτώσεις που απαιτείται εξειδικευμένη παρέμβαση από ειδικό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά διευκολύνοντας το έργο του ειδικού. Ο διδάσκων χρειάζεται να εστιάσει την προσπάθειά του στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Αυτό θα το πετύχει με βελτίωση της αυτοαντίληψής τους, της αυτοπεποίθησής τους και του ρεαλιστικού τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις. Έτσι αναπτύσσεται η δημιουργική σκέψη και η ελεύθερη έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων. Εάν όλες αυτές οι πτυχές του εαυτού ενισχυθούν, θα οδηγήσουν στην αύξηση της ικανότητας για μάθηση (Matthews, 1991. McCombs & Whisler, 1997. Μυλωνά – Καλαβά, 2000. Τσαπρούνης, 2002).

Ο δάσκαλος μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίλυση των ζητημάτων και των ανησυχιών των μαθητών. Είναι ο πρώτος που ακούει το πρόβλημα του μαθητή απαντάει και προτείνει ενέργειες (Holmgren 1996). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασχοληθεί, εκτός από τις ατομικές δυσκολίες των μαθητών με καταστάσεις όπου γεγονότα μεγάλης εμβέλειας επηρεάζουν τη μάθηση όλων των μαθητών επί καθημερινής βάσης όπως επιδημίες, φυσικά φαινόμενα, οικονομική κρίση κ.α. Σε

περίπτωση ενδοσχολικής κρίσης οι εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα που πρώτα αναλαμβάνουν δράση υποστήριξης των μαθητών.

Συχνά το σχολικό περιβάλλον είναι για πολλά παιδιά το πλέον σταθερό πλαίσιο με ενσυναίσθηση και αποδοχή για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις δυσχέρειες που τους τυχαίνουν. Η στήριξη του μαθητή και η ποιότητα της σχέσης που καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός μαζί τους, ιδιαίτερα με τις ευπαθείς ομάδες μαθητών, είναι εξαιρετικά σημαντικές για την ψυχική τους ισορροπία και την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους καθώς και γιατί αποτελούν ένα πολύ ισχυρό, και ίσως το μόνο, κίνητρο μάθησης. Ο μαθητής πηγαίνοντας στο σχολείο, επιθυμεί να έχει φίλο κάποιον μεγαλύτερό του και ιδιαίτερα κάποιον εκπαιδευτικό (Groppe, 1968). Το κομβικό σημείο στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι η απομάκρυνση από την έμφαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και η αναγνώριση του ρόλου του σαν άτομο που φροντίζει τους μαθητές και σαν μέλος μιας κοινότητας που νοιάζεται. Ο εκπαιδευτικός καθώς συναναστρέφεται με τους μαθητές μπορεί να τους βοηθήσει να αλλάξουν την αντίληψη του εαυτού τους και του κόσμου. Επίσης να τους μάθει να συνδέονται αποτελεσματικά με τους γύρω τους, αφού η αίσθηση αυτόνομης ταυτότητας αναπτύσσεται στη βάση της συναισθηματικής μας σύνδεσης με τα σημαντικά για μας άτομα (Ballanti, 1979. Χατζηχρήστου κ.α., 2004).

Σε πολλές χώρες όπως αναφέρει η Καλαντζή – Αζίζι (1985) η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς γίνεται καλύτερα από άτομα που συναλλάσσονται με το παιδί/έφηβο σε καθημερινή βάση. Εκπαιδευτικός και μαθητές έχουν καθημερινή επαφή για αρκετές ώρες και μπορεί να αναπτυχθεί μια ουσιαστική σχέση ανάμεσά τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του μαθητή, τις ιδιαιτερότητες και τον τρόπο σκέψης του. Επίσης δύναται να ερμηνεύει τα μη λεκτικά μηνύματά του. Έτσι μπορεί ανά πάσα στιγμή να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους.

Πολλοί μαθητές με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες έχουν περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης σε υπηρεσίες συμβουλευτικής (Brown, 2006). Όταν ο εκπαιδευτικός υλοποιεί τον συμβουλευτικό του ρόλο η στήριξη των μαθητών για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους γίνεται πρακτικά πιο εύκολα και πιο γρήγορα χωρίς επιπλέον κόστος, ιδιαίτερα σε απομακρυσμένα σχολεία. Ακόμη αποφεύγεται ο κίνδυνος στιγματισμού των μαθητών λόγω παραπομπής, ειδικά σε κλειστές κοινωνίες.

Συχνά το σχολείο αποτελεί τη μόνη ευκαιρία συμβουλευτικής υποστήριξης για πολλούς μαθητές. Οι σχολικές εμπειρίες, τόσο οι ακαδημαϊκές όσο και οι υπόλοιπες, μπορούν να έχουν θετική επίδραση για τα παιδιά που ζουν μια στερημένη ή στρεσογόνα ζωή (Σάλτζμπεργκερ κ.α., 1996). Ακόμη και αν υπάρχει βάση, για τις συναισθηματικές δυσκολίες και τη δυσλειτουργική συμπεριφορά στην κληρονομικότητα ή σε άτυχο οικογενειακό περιβάλλον το σχολείο έχει τη δυνατότητα να δώσει μια δεύτερη ευκαιρία στους μαθητές να δημιουργήσουν τέτοιες σχέσεις που να παρέχουν υγιέστερη βάση για το μέλλον τους.

Καθίσταται προφανές ότι η συμβουλευτική διάσταση ανήκει στις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού ρόλου. Συνιστά την καρδιά του έργου του εκπαιδευτικού όπως αναφέρει ο Κοσμόπουλος (1996) και αποτελεί μεγάλο λάθος για το δάσκαλο να απαρνηθεί αυτή τη διάσταση του λειτουργήματός του.

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών:

- α) Δεν είναι ενέργεια που αντιβαίνει στους νόμους της εκπαίδευσης
- β) Δεν είναι παρόρμηση ένθερμων υποστηρικτών της Συμβουλευτικής
- γ) Δεν είναι δράση που ανταποκρίνεται σε αξιολογικό σύστημα περί κοινωνικής προσφοράς
- δ) Δεν είναι πρωτοβουλία και πρωτοτυπία σαν στοιχεία επαγγελματικής εξέλιξης

Στην έρευνα της Μόσχου (2009) οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς μια θετική στάση απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο. Οι δάσκαλοι στις έρευνες των Αγγελόπουλου (2006), Παπακωνσταντινοπούλου (2011), Περσίδου (2010) αναγνωρίζουν ότι η συμβουλευτική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας. Στην έρευνα των Fox & Buttler (2003) (στο Cooper et al 2005) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να υποστηρίζουν οι ίδιοι τους μαθητές σε πολλά ζητήματα διότι υπάρχει κίνδυνος να στιγματισθούν. Ενώ στην έρευνα των Gilmore & Chandy (2006) οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό θεωρούν ότι δεν είναι δουλειά τους η στήριξη των μαθητών και παραπέμπουν συνεχώς στον υπάρχοντα σχολικό σύμβουλο.

Σύμφωνα με τους Κοσμόπουλο & Μουλαδούδη (2003) στις έρευνες των Taush & Tausch στη Γερμανία, των Carkuff & Berenson και των Aspy & Roebuck σε Η.Π.Α., Αγγλία, Μεξικό, Ισραήλ διαπιστώθηκε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί διέθεταν συμβουλευτικές ιδιότητες οι μαθητές τους παρουσίαζαν θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Αντίθετα η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών

και η διασπαστική συμπεριφορά εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έδειχναν ενσυναίσθηση και αποδοχή και δεν επαινούσαν τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός, για να υλοποιήσει το συμβουλευτικό του ρόλο, χρειάζεται συμβουλευτικές δεξιότητες. Σε ορισμένα κράτη για την άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος απαιτείται δια νόμου, ο εκπαιδευτικός να διαθέτει δεξιότητες Συμβουλευτικής (Κοσμίδου, 1998). Η συμβουλευτική υποστήριξη εκ μέρους του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές γίνεται κυρίως σε προληπτική – αναπτυξιακή βάση και ενδεδειγμένο είναι το κριτικό – αναπτυξιακό μοντέλο (Κοσμίδου, 2008) με στόχο τη συμμετοχή του ατόμου σε διαδικασίες που θα το βοηθήσουν να γνωρίσει βαθύτερα τον εαυτό του, να τον αναπτύσσει δια βίου και να αντιμετωπίζει τα προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα με ωριμότητα και υπευθυνότητα.

Η προσπάθεια στήριξης των μαθητών/τριων εκ μέρους του εκπαιδευτικού μπορεί να πραγματοποιηθεί με δραστηριότητες, προσωπικής ανάπτυξης που περιέχονται στο υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό του αναλυτικού προγράμματος όπως διήγηση ιστοριών, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, ομαδικά παιχνίδια, παίξιμο ρόλων, παρακολούθηση ταινίας κλπ. Κάθε δραστηριότητα και κάθε ζήτημα που προκύπτει μεταξύ των μαθητών δίνει ερεθίσματα για συζήτηση – ανάλυση σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών με βιωματική μάθηση.

Στην εφαρμογή του συμβουλευτικού έργου του εκπαιδευτικού ενσκήπτουν περιοριστικοί παράγοντες που δρουν άλλοτε – αλλού με διαφορετική ένταση όπως μικρή ευαισθητοποίηση αρμοδίων, πίεση λόγω προγραμματισμένης ύλης, φόρτος εργασίας, έλλειψη συνεργασίας συναδέλφων, μη διευκολυντική συμπεριφορά προϊσταμένων, ανεπάρκεια γνώσεων συμβουλευτικής κ.α. Όπως αναφέρει η Μυλωνά – Καλαβά (1995) η συνεχής πίεση χρόνου και η υποχρέωση κάλυψης ορισμένης ύλης μπορεί να γίνουν τροχοπέδη στο συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού. Ωστόσο στο εκπαιδευτικό μας σύστημα στη δευτεροβάθμια υπάρχουν ευκαιρίες εκτός μαθήματος που ευνοούν την υλοποίηση της στήριξης του μαθητή όπως εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις, εκπαιδευτικά προγράμματα αγωγής υγείας, ερευνητικές εργασίες, μάθημα ΣΕΠ, εργαστήρια κ.α.

Στην έρευνα του Baginsky (2003) οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τους περιορισμούς λόγω μη εξειδίκευσης και έλλειψης χρόνου. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Δημητρόπουλου (1992). Ομοίως οι Howieson & Semple (2000) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί λόγω πίεσης χρόνου δεν αισθάνονται ότι έχουν επαφή με όλους τους μαθητές. Ενώ στην έρευνα της Περσίδου (2010) οι

εκπαιδευτικοί θεωρούν περιοριστικούς παράγοντες του συμβουλευτικού τους έργου την έλλειψη συνεργατικής διάθεσης από συναδέλφους, τις αυξημένες αρμοδιότητες, την ακαταλληλότητα του χώρου, τον περιορισμό του έργου από τη διεύθυνση. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Tatar (1998α) στο Ισραήλ αισθάνονται ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο, χώρο ή εκπαίδευση προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο θεωρούν ότι το διάλειμμα, οι εκπαιδευτικές εκδρομές και οι εξωσχολικές δραστηριότητες είναι πρόσφορες για υποστηρικτικές συνομιλίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων.

Οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι η απόκτηση γνώσεων και η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών/τριων με σκοπό την ομαλή κοινωνική ένταξη. Ο εκπαιδευτικός για να εκπληρώσει το ρόλο του θα πρέπει να φροντίσει να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες μάθησης και να συνδράμει στην προσωπική ανάπτυξη των εφήβων – μαθητών/τριων. Σύμφωνα με όλα τα προαναφερθέντα, το ευνοϊκό μαθησιακό περιβάλλον, η αποτελεσματική αντιμετώπιση του ψυχικού πόνου της μάθησης, η βοηθητική σχέση και η λειτουργική επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή, η στήριξη των μαθητών από τον διδάσκοντα για ενίσχυση δεξιοτήτων ζωής αποτελούν θετικά στοιχεία που προάγουν τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη. Ο διδάσκων χρειάζεται να παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους οι οποίες αποτελούν, όπως τονίσθηκε, αρνητικά στοιχεία που εμποδίζουν τη μάθηση και την προσωπική τους ανάπτυξη.

Ο εκπαιδευτικός για να εκπληρώσει το ρόλο του αποτελεσματικά και σύννομα είναι ανάγκη να μεριμνήσει για την προώθηση των θετικών στοιχείων ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών και για τον περιορισμό των αντίστοιχων αρνητικών. Η υλοποίηση των δυο αυτών κινήσεων συνιστά το περιεχόμενο του συμβουλευτικού του ρόλου προς τους μαθητές. Γίνεται καταφανές ότι η Συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού ρόλου αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του εκπαιδευτικού έργου του διδάσκοντα διότι αποτελεί προϋπόθεση για μάθηση και προσωπική ανάπτυξη.

3.3. Η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή

Η σχολική τάξη είναι ο χώρος που υλοποιούνται οι στόχοι της μάθησης και της αγωγής. Οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές

αποτελούν τον πυρήνα για κάθε παιδαγωγικό έργο και έχουν άμεση επίδραση στη μάθηση και κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Ο συναισθηματικός τόνος που προκύπτει από τις διαπροσωπικές επαφές εκπαιδευτικού – μαθητών είναι αυτό που ονομάζεται κλίμα της σχολικής τάξης. Το επικοινωνιακό δίκτυο της σχολικής τάξης αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο διαρκών αλληλεπιδράσεων και διαμορφώνεται με βάση τις στάσεις και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, την ανάλογη αντίδραση των μαθητών και την αντίστροφη πορεία. Σε αυτό το πεδίο μορφοποιούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005. Borich, 1999. Μπίκος, 2004. Παπαδόπουλος, 1994).

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι εξίσου, αν όχι πιο σημαντική, με το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης είναι άμεσα συνυφασμένη με την ποιότητα και τον τύπο της σχέσης που θα αναπτυχθεί μεταξύ των εμπλεκομένων ατόμων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται καλές όταν δημιουργούνται σε ένα περιβάλλον όπου όλοι επηρεάζουν και επηρεάζονται αλλά συγχρόνως διατηρούν την ανεξαρτησία τους και η προσωπικότητα του καθενός είναι αποδεκτή και σεβαστή από όλους. Στο πλαίσιο καλών διαπροσωπικών σχέσεων ο διδάσκων και οι μαθητές έχουν τη συναίσθηση κοινού δεσμού, υπάρχει μεταξύ τους αρμονική συνεργασία, αποδοχή, προσπάθεια για ικανοποίηση αναγκών (Duck, 1999. Κλεφτάρας, 1997. Παπάς, 2000. Fontana, 1988).

Ο εκπαιδευτικός ακούει τα προβλήματα των μαθητών, τους φροντίζει, τηρεί τις υποσχέσεις του, προσπαθεί να δίνει την αίσθηση αξιόπιστου προσώπου, δεν αδιαφορεί, δεν προσποιείται, δεν εκφοβίζει, δεν επιβάλλει τις απόψεις του αλλά συναποφασίζει με τους μαθητές, επαινεί και επιδοκιμάζει ανάλογα. Οι μαθητές μπορούν ελεύθερα, χωρίς το φόβο της επίκρισης, να εκφράζουν συναισθήματα, απόψεις, ιδέες, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και συνεργάζονται. Ο καθένας τους νοιώθει ότι είναι απαραίτητος στη σχολική τάξη και ζωντανό στοιχείο αυτής. Υπάρχει συμπάθεια των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό. Εμφανίζεται θετική στάση και διάθεση για μάθηση με προθυμία των μαθητών να ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Δημιουργείται επαγγελματική ικανοποίηση και αίσθηση ανανέωσης και ολοκλήρωσης στον εκπαιδευτικό (Ευαγγελόπουλος, 2000. Κοσσυβάκη, 1998. Bloom, 1979). Όπως αναφέρει ο Robertson (1996) τα οφέλη εποικοδομητικών σχέσεων και γνήσιας επικοινωνίας στο σχολείο είναι η βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού χρόνου μέσω της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών, η ενίσχυση του

αυτοελέγχου και της υπευθυνότητας αυτών και η δημιουργία κινήτρων μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης.

Η επιτυχημένη ή μη επικοινωνία αποτελεί ίσως τον καθοριστικότερο παράγοντα για το είδος της σχέσης που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Η κατανόηση της θέσης του μαθητή, η θετική αντιμετώπισή του με σεβασμό και η ειλικρίνεια του εκπαιδευτικού αποτελούν προϋποθέσεις που διευκολύνουν τη μεταξύ τους αρμονική επικοινωνία. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που εκπέμπει, ο τρόπος που ρυθμίζει τις συγκρούσεις με τους μαθητές, οι ενέργειες για τη συνοχή της μαθητικής ομάδας επηρεάζουν τις σχέσεις και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης (Μπίκος, 2004. Roth, 2001).

Η ποιοτική διαπροσωπική σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές μπορεί να καλλιεργηθεί σταδιακά εκ μέρους του εκπαιδευτικού, με στοιχεία Συμβουλευτικής όπως η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή, η γνησιότητα του ίδιου, η ενεργητική ακρόαση των μαθητών και η ικανότητα μεταβίβασης αυτών από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Η εξέλιξη του μαθητή πραγματώνεται λιγότερο μέσω της απόκτησης γνώσεων και περισσότερο μέσω των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων για την προσωπικότητά του. Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι τους καταλαβαίνουν και γίνονται αποδεκτοί αρχίζουν να ασχολούνται και οι ίδιοι με τους εαυτούς τους, αποδέχονται τα προτερήματα και τις αδυναμίες τους, μαθαίνουν να δείχνουν αποδοχή και στους άλλους. Εμπιστεύονται τους αυθεντικούς εκπαιδευτικούς γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση της μαθησιακής ετοιμότητας. Οι μαθητές μέσω της γνήσιας επικοινωνίας μαθαίνουν να μην απαρνούνται τον εαυτό τους και να λειτουργούν χωρίς προσωπείο, προάγονται συναισθηματικά (Μπρούζος, 1998. Borich, 1999).

Η δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης περιλαμβάνει την ικανότητα να ακούμε προσεκτικά τον άλλον και να του δείχνουμε ότι τον έχουμε ακούσει και κατανοήσει επαληθεύοντας όσα νομίζουμε ότι καταλάβαμε. Αυτή η τεχνική βοηθάει τους μαθητές να βρουν και να επεξεργαστούν τη δική τους λύση στο προσωπικό τους πρόβλημα, γεγονός που αυξάνει τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και την υπευθυνότητά τους (Μαλικιώση, 2001. Duck, 1999).

Σε περίπτωση προβλημάτων συμπεριφοράς το μήνυμα του εκπαιδευτικού πρέπει να περιέχει την αιτία της ενόχλησης από τη συμπεριφορά του μαθητή και ποτέ την αρνητική κριτική για το άτομό του. Επίσης ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδέει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά με τον αρνητικό της αντίκτυπο στην ομαλή λειτουργία

της τάξης καθώς και το πώς αισθάνεται ο ίδιος με την κατάσταση που δημιουργείται μέσα στην τάξη (Κλεφτάρας, 1997. Κόπτης, 2009. Van Petegem et al, 2009).

Σε έρευνα του Μπρούζου (1997) οι ίδιοι οι έφηβοι μαθητές βιώνουν τη σχέση τους με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς μόνον σαν μεταβίβαση εξειδικευμένων γνώσεων ενώ θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί να είναι συμπαραστάτες και ειλικρινείς συνομιλητές τους για την προώθηση της προσωπικότητάς τους και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων.

Στο σχολικό χώρο οι υψηλής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να ασκηθούν και να προσεγγίσουν ανώτερα επίπεδα σκέψης, συναισθημάτων και συμπεριφοράς.

3.4. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού – σύμβουλου των μαθητών

Ένα άτομο για να μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικότερα ως σύμβουλος θα πρέπει να διαθέτει σύμφωνα με την Μυλωνά – Καλαβά (2001) ορισμένα χαρακτηριστικά:

- Να αγαπάει τον συνάνθρωπό του και να πιστεύει στην αξία του
- Να σέβεται τη διαφορετικότητα
- Να είναι απαλλαγμένο από φανατισμό, πάθη, προκαταλήψεις
- Να είναι ευαισθητοποιημένο και προσγειωμένο στη σύγχρονη πραγματικότητα
- Να εκφράζει όλα τα παραπάνω με γνήσιο τρόπο

Οι Καϊλα (1999), Ευαγγελόπουλος (2000) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός για να στηρίζει τους μαθητές/τριες χρειάζεται να διαθέτει χαρακτηριστικά, που είναι κοινά σε κάθε άνθρωπο που συμπαρίσταται στους άλλους, όπως επιείκεια, υπομονή, συμπάθεια, ειλικρίνεια, αυτοέλεγχο και επιπλέον ο εκπαιδευτικός να εμφανίζει υποδειγματικότητα, ενδιαφέρον και αγάπη για τους μαθητές, συναίσθηση επαγγελματικής ευθύνης, αισιοδοξία. Να μπορεί να κατανοεί σε βάθος τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μαθητών, να συνάπτει ουσιαστικές σχέσεις μαζί τους και να δημιουργεί ευνοϊκό κλίμα μάθησης για όλους. Διευκολύνει ο καθηγητής με ανοικτό μυαλό, ευελιξία και επίγνωση του πολιτισμού του κάθε μαθητή. Ο πολιτισμός ενός

ατόμου σύμφωνα με τη Ψάλτη (2010) περιλαμβάνει διαστάσεις όπως φύλο, θρησκεία, σεξουαλικό προσανατολισμό, φυλή και κοινωνική τάξη.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται γνώσεις και βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής. Επίσης είναι καλό να έχει μια γενική εποπτεία της ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας και οικονομικής επιστήμης, περιοχές από τις οποίες αντλεί στοιχεία η συμβουλευτική, ώστε να ανταποκρίνεται ο ίδιος στις διάφορες δυσκολίες των μαθητών/τριων, να συνειδητοποιεί τις αιτίες της έλλειψης προσαρμογής των εφήβων μαθητών και να μπορεί να διδάξει δεξιότητες ζωής. Ο Nelson – Jones (2003) διαχωρίζει τις δεξιότητες του συμβούλου σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει δεξιότητες επικοινωνίας και δράσης που συνεπάγονται εξωτερίκευση συμπεριφοράς. Η δεύτερη αφορά νοητικές δεξιότητες, οι οποίες συνεπάγονται εσωτερική συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριων και να διευκολύνουν την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη θα πρέπει και οι ίδιοι να βρίσκονται σε πορεία προσωπικής ανάπτυξης. Το άτομο με αυτογνωσία υψηλού επιπέδου, με συναισθηματική επάρκεια και επικοινωνιακές δεξιότητες εκπέμπει ακεραιότητα, ειλικρίνεια, υπευθυνότητα, συμπόνια, αγάπη και είναι σε θέση να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των άλλων και την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους (Ballanti, 1979. Θεοδώρου, 2000. Κοσμίδου, 1996).

Κάθε μαθητής που κάνει το έργο του διδάσκοντα πιο δύσκολο, που διαλύει την οργάνωση της τάξης και συνεπώς το προσωπικό πρόγραμμα του δασκάλου προκαλεί σε αυτόν δυσαρέσκεια, οργή, λύπη και αντιπάθεια. Ο κίνδυνος του εγωκεντρισμού κρύβεται συχνά πίσω από τις καλύτερες διαθέσεις του εκπαιδευτικού καθώς επίσης η ανάγκη της επιβεβαίωσης και η επιθυμία να εξουσιάζει και να ικανοποιήσει ψυχικούς δυναμισμούς ανταμοιβής. Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί και να κρίνει τις ενέργειές του, τις στάσεις και τις προδιαθέσεις του απέναντι στο μαθητή. Να έχει συνείδηση των συναισθημάτων του και ικανότητα διαχείρισης αυτών.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση των ορίων του. Όταν το προκύπτει ζήτημα τον ξεπερνά επιβάλλεται να έχει την υπευθυνότητα να το αντιληφθεί και να το παραπέμψει στους ειδήμονες (Μπρούζος, 1998).

Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει τι κάνει και γιατί το κάνει, τι να περιμένει και πώς να αντιδρά. Επίσης να γνωρίζει τι δεν πρέπει να κάνει. Είναι αναγκαίο ο διδάσκων να είναι σε θέση να κατανοεί τη συμπεριφορά του μαθητή, τη δική του και την αλληλεπίδραση ανάμεσά τους. Να μελετά τις μεταβλητές

της κατάστασης και τις συνέπειες των δικών του παρεμβάσεων χωρίς προκαταλήψεις και άκαμπτες πεποιθήσεις. Να αναρωτιέται κατά πόσο διευκόλυνε το μαθητή να αντιμετωπίσει την κάθε δυσκολία του (Fontana, 1996).

Η προσωπική ανάπτυξη, η θεωρητική κατάρτιση και η πρακτική άσκηση για ανάπτυξη συμβουλευτικών δεξιοτήτων είναι σημαντικά στοιχεία στη συμβουλευτική διαδικασία. Για κατάκτηση των παραπάνω χρειάζεται θεωρητική επιμόρφωση και βιωματική εκπαίδευση. Σε έρευνα της Κοσμίδου – Hardy (1998) για τα στοιχεία του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού φάνηκε ότι είναι σημαντικά η γνησιότητα, η ζεστασιά, ο αυθορμητισμός, η βαθιά κατανόηση, η αγάπη, ο σεβασμός, η φροντίδα, η κοινωνική γνώση και η ουσιαστική επικοινωνία με μαθητές.

Απαραίτητη προϋπόθεση για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στο συμβουλευτικό του ρόλο είναι να τον ενσαρκώνει σε όλες τις πτυχές της ζωής του, να του γίνει βίωμα. Τότε πείθει τον μαθητή διότι ο ίδιος είναι αυθεντικός και ανυπόκριτος. Τα στοιχεία του εκπαιδευτικού που δημιουργούν ευνοϊκό κλίμα για εξέλιξη πρέπει να αποτελούν τρόπο ζωής, θεμελιώδη φιλοσοφία και όχι απλή τεχνική. Κατά τον Rogers (2006) όταν η φιλοσοφία αυτή βιώνεται βοηθά το ίδιο το άτομο να επεκτείνει την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και παρακινεί τη δημιουργική αλλαγή στους άλλους.

3.5. Στόχοι της έρευνας

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε ότι οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μικρότερη ευαισθητοποίηση σχετικά με τη συμβουλευτική διάσταση του λειτουργήματός τους. Υπάρχουν διάφοροι περιοριστικοί παράγοντες του συμβουλευτικού έργου των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες με κυριότερους την έλλειψη ειδικών γνώσεων – δεξιοτήτων και την πίεση χρόνου για κάλυψη ύλης.

Οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκτούν εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με τα αντικείμενα διδασκαλίας αλλά δε διδάσκονται δεξιότητες και στάσεις που διευκολύνουν την ουσιαστική επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες.

Είναι αναγκαία η συστηματική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η συστηματική κατάρτιση αυτών. Να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί το συμβουλευτικό τους ρόλο και την ποιότητα που αυτός προσδίδει στο λειτούργημά

τους αλλά και την ανάγκη να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες ώστε να ανταποκριθούν ουσιαστικά και αποτελεσματικά σε αυτόν το ρόλο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζονται πολλές θεωρητικές μελέτες για τη σημασία του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες. Ωστόσο φαίνεται να απουσιάζει η διεξοδική διερεύνηση των αντιλήψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτόν το ρόλο τους. Εμφανίζονται λίγες έρευνες που αναφέρονται γενικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του λειτουργήματός τους και ελάχιστες από αυτές έχουν σαν συμπλήρωμα κάποιες ανάλογες απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποκλεισμένων των επαγγελματιών Λυκείων.

Στις παραπάνω έρευνες μελετήθηκαν κυρίως οι απόψεις των δασκάλων και των ειδικών παιδαγωγών ενώ δεν εξετάζεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ενήμεροι για τη συμβουλευτική διάσταση του λειτουργήματός τους. Δεν εξετάζεται η υλοποίηση συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριων εκ μέρους του/της καθηγητή/τριας στη τάξη. Ακόμη δεν διερευνώνται οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά και αυτοί που συμπράττουν στο συμβουλευτικό έργο προς τους μαθητές/τριες, των διδασκόντων σε Γυμνάσια και Λύκεια. Επίσης δεν εξετάζονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την άσκηση του συγκεκριμένου ρόλου.

Τα ανωτέρω μας οδήγησαν σε μια συστηματική προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των διδασκόντων εκπαιδευτικών για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές/τριες αποκλειστικά στο χώρο της δημόσιας Δευτεροβάθμιας, υποχρεωτικής και γενικής- επαγγελματικής, εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με την προαναφερόμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψαν τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα** :

1. Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι είναι γενικά η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών/τριων ;
2. Θεωρούν ότι το λειτούργημά τους περιλαμβάνει και συμβουλευτική υποστήριξη εκ μέρους τους προς τους/τις μαθητές/τριες ;
3. Αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο του δικού τους συμβουλευτικού έργου προς τους/τις μαθητές/τριες ;
4. Εφαρμόζουν συμβουλευτικό έργο προς τους/τις μαθητές/τριες μέσα στην τάξη ;

5. Ποια είναι τα οφέλη αλλά και τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών εκ μέρους των εκπαιδευτικών ;
6. Ποιοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά και ποιοι συμπράττουν στο συμβουλευτικό έργο των εκπαιδευτικών προς τους/τις μαθητές/τριες ;
7. Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του συμβουλευτικού τους ρόλου προς τους/τις μαθητές/τριες ;

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) των Νομών Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής, Κιλκίς, Καστοριάς, Πέλλας, Κοζάνης, Σερρών, Καβάλας, Ροδόπης, Τρικάλων, Ιωαννίνων, Δωδεκανήσων και Αχαΐας.

Το συνολικό δείγμα της έρευνας ήταν 172 (N=172) εκπαιδευτικοί. Η ομάδα-στόχος της έρευνας ήταν υπηρετούντες, διδάσκοντες εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας, της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν η υλοποίηση διδακτικού ωραρίου.

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν από διάφορα μέρη της Ελλάδας, με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευχέρειας (Βάμβουκας, 2007). Χορηγήθηκαν 180 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 172. Από τους συμμετέχοντες 103 ήταν γυναίκες και 69 άντρες.

Η κατηγοριοποίηση του δείγματος σε ηλικιακές ομάδες έδειξε πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών με ποσοστό 47,1% και ακολούθως μεταξύ 51 και 60 ετών με ποσοστό 30,8%. Ενώ μικρότερα ποσοστά παρατηρήθηκαν στις υπόλοιπες δύο ηλικιακές ομάδες. Το 22,7% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών έχει κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης ενώ φαίνεται πως το ποσοστό αυτών που

έχουν θετική ειδικότητα (51,7%) δεν διαφέρει ιδιαίτερα από το ποσοστό εκείνων που έχουν θεωρητική ειδικότητα (47,1%). Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας παρατηρήθηκε ότι το 39,5% έχει 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, εν συνεχεία το 32% έχει έως 10 έτη, ενώ το 23,3% έχει από 21 έως 30 έτη προϋπηρεσίας. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63,4%) διδάσκουν σε Λύκεια και υπηρετούν σε σχολική μονάδα πόλης (54,7%).

4.2. Εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, που αποτελεί τη συνηθέστερη επιλογή των ερευνών επισκόπησης. Με βάση τους στόχους της έρευνας πραγματοποιήθηκε η κατασκευή του ερωτηματολογίου, μετά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας με το υπό συζήτηση θέμα και με την κατασκευή ερωτηματολογίων (Javeau, 2000). Ήταν σημαντικό να διαμορφωθεί το εργαλείο με τέτοιο τρόπο ώστε να απαιτηθεί ο ελάχιστος δυνατός χρόνος για τη συμπλήρωσή του από τους εκπαιδευτικούς. Η αρχική ιδέα για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου βασίστηκε στην έρευνα των Cooper et al. (2005). Η κατασκευή του στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγια που εφαρμόστηκαν σε δασκάλους και ιδιαίτερα των Αναγνωστοπούλου (2005) και Παπακωνσταντινοπούλου (2011). Μετά την κατασκευή του ερωτηματολογίου και πριν από την οριστικοποίησή του, δόθηκε πιλοτικά σε 23 εκπαιδευτικούς και δεν υπήρξαν επισημάνσεις.

Το τελικό προϊόν είναι ένα ερωτηματολόγιο 25 ερωτήσεων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ανήκει στα 'απευθείας' ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώνονται από τον ίδιο τον ερωτώμενο. Στην τελική του μορφή οι 8 πρώτες ερωτήσεις ήταν εισαγωγικές για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και αναφέρονταν στο φύλο, στην ηλικία, στις βασικές και πρόσθετες σπουδές, στην ειδικότητα, στην προϋπηρεσία, στη σχολική μονάδα και στη περιοχή της σχολικής μονάδας. Από τις υπόλοιπες ερωτήσεις, 4 ήταν ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, όπου οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις αναφερόμενες προτάσεις. Υπήρχαν 3 ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης 'ΝΑΙ-ΟΧΙ' και οι υπόλοιπες ερωτήσεις ήταν ημι-ανοικτές, οι οποίες περιελάμβαναν τις κυριότερες πιθανές απαντήσεις αλλά έδιναν

και τη δυνατότητα πρόσθεσης άλλης επιλογής (Βάμβουκας, 2007). Οι ερωτήσεις αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα και εξετάζουν:

- Τι είναι η στήριξη των μαθητών (ερ.9,10,11,12)
- Έχουν συμβουλευτικό ρόλο (ερ.15)
- Περιεχόμενο (ερ.13, 14)
- Εφαρμόζουν στήριξη στη τάξη (ερ.16,17,21)
- Οφέλη και μειονεκτήματα (ερ.19,20)
- Περιοριστικοί /διευκολυντικοί παράγοντες (ερ.18,22,23,24)
- Ανάγκες για υλοποίηση ρόλου (ερ.25)

4.3. Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη το δεύτερο εξάμηνο του έτους 2012 και συγκεκριμένα κατά τους μήνες Ιούλιο, Αύγουστο, Σεπτέμβριο και Οκτώβριο. Μετά το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου και την πιλοτική χορήγησή του η τελική του μορφή συμπληρώθηκε με μια συνοδευτική επιστολή σχετικά με το σκοπό της έρευνας και την επισήμανση της τήρησης της ανωνυμίας των υποκειμένων.

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε είτε από άτομα που είχε εξουσιοδοτήσει η ερευνήτρια να τα διανείμουν στους συναδέλφους τους στα σχολεία όπου υπηρετούσαν είτε προσωπικά από την ερευνήτρια. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων κατά τους θερινούς μήνες έγινε από την ερευνήτρια την ημέρα της θερινής υπηρεσίας των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και Λυκείων των Νομών Θεσσαλονίκης, Χαλκιδικής και Κιλκίς. Πριν από την επίσκεψη στα σχολεία υπήρχε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές στους οποίους γινόταν σαφής ο σκοπός της έρευνας και πρότειναν ημέρα και ώρα επίσκεψης προκειμένου να είναι παρόντες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια και μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν σε κάποιες περιπτώσεις τη στιγμή που το παραλάμβαναν ενώ σε κάποιες άλλες οι συμμετέχοντες ζήτησαν να το πάρουν στο σπίτι τους και να το επιστρέψουν την επόμενη ημέρα.

Στους εκπαιδευτικούς δηλώθηκε η ελεύθερη και αβίαστη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Επίσης τονίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι

ανώνυμο, τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και ότι είναι δυνατόν να ενημερωθούν για τα πορίσματα της έρευνας.

4.4. Στατιστικές αναλύσεις

Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων ακολούθησε ο έλεγχος και η αρίθμηση αυτών καθώς και η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος.

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων έγινε με χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS έκδοση 20. Στην αρχή η ανάλυση επικεντρώθηκε στην περιγραφική στατιστική βγάζοντας κάποια αρχικά συμπεράσματα από τις σχετικές συχνότητες στις απαντήσεις που δόθηκαν ανά ερώτηση.

Στις ερωτήσεις κλίμακας πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας με χρήση του τεστ άλφα του Cronbach και την επιλογή scale if item deleted. Η τιμή του δείκτη Cronbach βρέθηκε $\alpha > 0,7$ οπότε η αξιοπιστία κρίθηκε ικανοποιητική και δεν χρειάστηκε να αφαιρεθεί κάποια ερώτηση από τη διαδικασία της ανάλυσης.

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση συσχετίσεων με χρήση του ελέγχου X^2 για να εντοπίσουμε τυχόν συσχετίσεις μεταξύ των κατηγορικών μεταβλητών και των δημογραφικών χαρακτηριστικών. Επίσης πραγματοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι (t-test) για ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για τον εντοπισμό διαφορών στις μέσες τιμές των μεταβλητών κλίμακας (ερωτήσεις σε κλίμακα Likert). Επιπλέον έγιναν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που μετρήθηκαν στην έρευνα για να εξακριβωθεί η ύπαρξη και κατεύθυνση πιθανής σημαντικής συσχέτισης μεταξύ αυτών. Οι συσχετίσεις υπολογίστηκαν με βάση το συντελεστή συσχέτισης Pearson's r και το συντελεστή συσχέτισης (για ανθρωπιστικές επιστήμες) Spearman's ρ (Κατσίλης, 2006).

5. Αποτελέσματα

Στην ερώτηση σχετικά με τα στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών/τριών αρχικά εξήχθησαν οι μέσοι όροι και

οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια από τις ερωτήσεις. Η τιμή του δείκτη Cronbach βρέθηκε να ισούται με $\alpha=0,863>0,7$ οπότε η αξιοπιστία κρίνεται ικανοποιητική.

Στον υψηλότερο βαθμό συμφωνίας φαίνεται να είναι η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες και ακολουθούν οι ενέργειες συνεργασία με τους μαθητές/τριες πάνω στα προβλήματα τους και δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ δασκάλου-μαθητή/τριας. Ενώ με μικρότερους μέσους όρους παρατηρήθηκαν η αξιολόγηση των μαθητών και η επίλυση του προβλήματος των μαθητών.

Ποιόν παράγοντα θεωρούν σημαντικό ως συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών (1=καθόλου, 2=λίγο , 3=αρκετά , 4= πολύ και 5=πάρα πολύ)

	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες	4,2	1,09
Συνεργασία με τους μαθητές/τριες στα προβλήματα τους	4,1	1,09
Δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ δασκάλου-μαθητή/τριας	4,06	1,07
Βοήθεια των μαθητών/τριων να γνωρίσουν τις δυνατότητες τους	3,95	1,1
Καλλιέργεια σεβασμού των μαθητών/τριων στη διαφορετικότητα	3,81	1,25
Συμβουλή προς τους μαθητές/τριες	3,76	1,18
Βοήθεια στους μαθητές/τριες να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματα τους	3,58	1,22
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριων	3,51	1,32
Προώθηση διαφορετικών τρόπων μάθησης	3,51	1,32
Επίλυση του προβλήματος των μαθητών/τριων	3,41	1,18
Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης	3,2	1,14

Οι άντρες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι η αξιολόγηση τις σχολικής επίδοσης των μαθητών αποτελεί συμβουλευτική υποστήριξη ($t(170) = 2,478$ $p = 0,014$ άντρες $M.O.=3,46$ $T.A. = 1,133$ γυναίκες $M.O.= 3.03$ $T.A. = 1,119$). Το επίπεδο σημαντικότητας είναι 0,05.

Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους του Γυμνασίου ότι η βοήθεια στους μαθητές να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματα τους αποτελεί συμβουλευτική υποστήριξη ($t(170) = -2,319$ $p = 0,022$ εκπαιδευτικοί Γυμνασίου $M.O.= 3,3$ $T.A. = 1,303$ εκπαιδευτικοί Λυκείου $M.O. = 3,74$ $T.A. = 1,142$)

Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία πόλης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους σε σχολεία κωμόπολης ότι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ δασκάλου-μαθητή/τριας αποτελεί στοιχείο συμβουλευτικής υποστήριξης. ($t(170) = -2,028$ $p = 0,044$ εκπαιδευτικοί κωμόπολης $M.O.= 3.88$ $T.A. = 1,16$ εκπαιδευτικοί πόλης $M.O. = 4,21$ $T.A. = 0,96$)

Σχετικά με τυχόν προηγούμενη επαφή με τον κλάδο της συμβουλευτικής το 72,1% απάντησε ότι δεν είχε καμία επαφή.

Από αυτούς που απάντησαν ότι έχουν έρθει σε επαφή με τον κλάδο της συμβουλευτικής παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (55,3%) παρακολούθησαν σεμινάρια ενώ το 27,7% έχει έρθει σε επαφή από προσωπικό ενδιαφέρον.

Όσον αφορά στο τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών/τριών παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο μέσο όρο συγκέντρωσε ο παράγοντας 'προβλήματα συμπεριφοράς' και ακολούθησε ο παράγοντας 'προβλήματα ενδοσχολικής βίας'. Ενώ το χαμηλότερο μέσο όρο συγκέντρωσε ο παράγοντας 'οικογενειακά προβλήματα'.

Τι μπορεί να αντιμετωπιστεί με τη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ)

	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
Προβλήματα συμπεριφοράς	4,02	0,93
Προβλήματα ενδοσχολικής βίας	4,01	0,96
Συγκρούσεις μεταξύ μαθητών- εκπαιδευτικών	3,85	1,13
Προβλήματα ένταξης παλιννοστούντων	3,49	1,25

	Μέσος όρος (μ.ο.)	Τυπική απόκλιση (τ.α.)
και αλλοδαπών μαθητών/τριών		
Μαθησιακές δυσκολίες	3,4	1,21
Οικογενειακά προβλήματα	3,15	1,13

Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία πόλης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους σε σχολεία κωμόπολης ότι τα οικογενειακά προβλήματα και τα προβλήματα ένταξης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μπορούν να αντιμετωπισθούν με συμβουλευτική ($t(170) = -2,024$ $p = 0,045$ εκπαιδευτικοί κωμόπολης Μ.Ο. = 2,96 Τ.Α. = 1,09 εκπαιδευτικοί πόλης Μ.Ο. = 3,31 Τ.Α. = 1,13) και ($t(170) = -2,501$ $p = 0,013$ εκπαιδευτικοί κωμόπολης Μ.Ο. = 3,23 Τ.Α. = 1,31 εκπαιδευτικοί πόλης Μ.Ο. = 3,70 Τ.Α. = 1,15) αντίστοιχα.

Σημαντικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται απαραίτητα από τους εκπαιδευτικούς ώστε κάποιος να προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη είναι οι 'ικανότητες επικοινωνίας' και ακολούθως η 'προσεκτική ακρόαση' ενώ η 'αυτογνωσία' εμφάνισε το μικρότερο ποσοστό.

Τα χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει ένα άτομο για να προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές.

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Ικανότητες επικοινωνίας	89	51,9
Προσεκτική ακρόαση	84	48,8
Ικανότητα χειρισμού των μαθητών	70	40,7
Αποδοχή μαθητή	55	32
Ενδιαφέρον για το μαθητή	47	27,3
Πειθώ	43	25
Εμπιστευτικότητα	41	23,8
Ειλικρίνεια	41	23,8
Κατανόηση	38	22,1
Αυτογνωσία	32	18,6

Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της αποδοχής του μαθητή και της ηλικίας των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερο ποσοστό (100%) 4 άτομα, στην ηλικία των εκπαιδευτικών μέχρι 30 ετών ($\chi^2 = 10,864$ $df = 3$ $p = 0,012$).

Επίσης παρατηρήθηκε εξάρτηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το αν έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό 32 άτομα (82%) θεωρούν την ικανότητα χειρισμού των μαθητών αναγκαία για παροχή συμβουλευτικής ($\chi^2 = 11,759$ $df = 2$ $p = 0,03$). Ακόμη εντοπίστηκε διαφοροποίηση απαντήσεων σε σχέση με τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου πιστεύουν ότι είναι σημαντική η προσεκτική ακρόαση για παροχή συμβουλευτικής σε ποσοστό 56% (61 άτομα) ($\chi^2 = 6,048$ $df = 1$ $p = 0,014$)

Όσον αφορά το ποιές ενέργειες θεωρούν σημαντικές στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές/τριες η ενέργεια με το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων ήταν η 'συνέπεια του εκπαιδευτικού' και ακολούθησε η 'ενθάρρυνση των μαθητών/τριών ώστε να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους' ενώ το μικρότερο ποσοστό είχε ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού την ώρα του μαθήματος.

Ποιές ενέργειες του εκπαιδευτικού συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές/τριές .

	<i>Συχνότητες</i>	<i>Σχετικές συχνότητες (%)</i>
Συνέπεια του εκπαιδευτικού στις υποσχέσεις του	146	84,9
Ενθάρρυνση μαθητών/τριών ώστε να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους	137	79,7
Προσεκτική ακρόαση μαθητών/τριών ενόσω έχουν λόγο	120	69,8
Χρήση ενθαρρυντικών μη λεκτικών εκφράσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού	110	64
Οπτική επαφή εκπαιδευτικού προς το μαθητή την ώρα που συζητά	94	54,7
Ενθουσιασμός εκπαιδευτικού για το μάθημα	83	48,3

Η προσεκτική ακρόαση των μαθητών ενόσω έχουν το λόγο εμφάνισε εξάρτηση από την ηλικία. Στους εκπαιδευτικούς 51-60 ετών 44 άτομα (83%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 16,765$ $df = 3$ $p = 0,01$). Ενώ η ενθάρρυνση μαθητών για να εκφράζουν τη γνώμη τους εμφάνισε εξάρτηση από την ειδικότητα. Στους εκπαιδευτικούς με θεωρητική ειδικότητα 71 άτομα (87,7%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 7,002$ $df = 2$ $p = 0,03$).

Στην έρευνα μας οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό πιστεύουν ότι η συμβουλευτική υποστήριξη είναι συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού ρόλου με μ.ο. 3,97 και τ.α. 1,07

Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία πόλης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους σε σχολεία κωμόπολης ότι η συμβουλευτική υποστήριξη είναι συστατικό στοιχείο του εκπαιδευτικού ρόλου ($t(170) = -2,136$ $p = 0,034$ εκπαιδευτικοί κωμόπολης Μ.Ο. = 3,78 Τ.Α. = 1,12 εκπαιδευτικοί πόλης Μ.Ο. = 4,13 Τ.Α. = 0,99)

Για το αν πιστεύουν ότι προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές τους στην τάξη το 93,6% (161 άτομα) απάντησε θετικά ενώ μόλις το 6,4% απάντησε αρνητικά (11 άτομα).

Όσον αφορά τον σκοπό για τον οποίο προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη προέκυψε ότι γίνεται για να ενθαρρύνουν τους μαθητές και για να τους βοηθήσουν να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεων τους. Επίσης παρατηρήθηκε ότι το 2,9% έχει σκοπό την επίδειξη εξουσίας.

Γιατί προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Για να τους ενθαρρύνουν	115	66,9
Για να τους βοηθήσουν να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεων τους	98	57
Για να τους δείξουν την στήριξη και την αποδοχή τους	94	54,7
Για να τους δείξουν ότι τους νοιάθουν	86	50
Για βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές	81	47,1
Για να τους επαναφέρουν στη τάξη	68	39,5
Για να παραδεχτούν το λάθος τους	50	29,1

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Για να δείξουν απογοήτευση	35	20,3
Για να δείξουν την επιφυλακτικότητα τους	18	10,5
Επίδειξη εξουσίας	5	2,9

Προέκυψε ότι η επίδειξη επιφυλακτικότητας έχει εξάρτηση από το φύλο και το μεταπτυχιακό. Στους άνδρες 12 άτομα (17,4%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 5,89$ $df = 1$ $p = 0,015$) και στους έχοντες μεταπτυχιακό 8 άτομα (20,5%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 9,526$ $df = 2$ $p = 0,009$). Η επίδειξη εξουσίας εμφάνισε εξάρτηση από την ειδικότητα. Στους εκπαιδευτικούς με θετική ειδικότητα 3 άτομα (4,4%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 15,907$ $df = 2$ $p = 0,00$). Ακόμη η ενθάρρυνση εμφάνισε εξάρτηση από τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου απάντησαν θετικά σε ποσοστό 73,4% (80 άτομα) ($\chi^2 = 5,734$ $df = 1$ $p = 0,017$).

Αντίστοιχα, για τους λόγους για τους οποίους δεν περιλαμβάνουν τη συμβουλευτική υποστήριξη κατά τη διαδικασία του μαθήματος οι συνηθέστεροι λόγοι φαίνεται να είναι ο περιορισμός χρόνου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και η πίεση της διδακτέας ύλης.

Γιατί δεν περιλαμβάνουν συμβουλευτικές ενέργειες κατά τη διαδικασία του μαθήματος

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Περιορισμός χρόνου	102	59,3
Πίεση διδακτέας ύλης	90	52,3
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	66	38,4
Έλλειψη γνώσεων συμβουλευτικής	56	32,6
Αδιαφορία μαθητών	41	23,8
Διατάραξη του σχεδίου μαθήματος	22	12,8
Διδασκαλία αντικειμένου ασχέτου με την συμβουλευτική	16	9,3
Συχνή εναλλαγή ομάδας μαθητών	9	5,2

Η έλλειψη γνώσεων Συμβουλευτικής εμφάνισε εξάρτηση από το φύλο. Στους άνδρες 29 άτομα (42%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 4,70$ $df = 1$ $p = 0,03$). Ομοίως και η αδιαφορία των μαθητών. Στους άνδρες 25 άτομα (36,2%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 =$

9,75 df = 1 p = 0,02). Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη εμφάνισε εξάρτηση από την ηλικία και τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί 21-30 ετών απάντησαν θετικά σε ποσοστό 75% (3 άτομα) ($\chi^2 = 9,177$ df = 3 p = 0,027) και οι εκπαιδευτικοί Λυκείου απάντησαν θετικά σε ποσοστό 45% (49 άτομα) ($\chi^2 = 5,452$ df = 1 p = 0,020). Επίσης η συχνή εναλλαγή ομάδας μαθητών παρουσίασε εξάρτηση από το μεταπτυχιακό. Οι έχοντες μεταπτυχιακό απάντησαν θετικά σε ποσοστό 10,2% (8 άτομα) ($\chi^2 = 6,322$ df = 2 p = 0,042) .

Όσον αφορά τα πιθανά οφέλη που μπορούν να έχουν οι μαθητές από τη συμβουλευτική υποστήριξη εκ μέρους του εκπαιδευτικού οι δημοφιλέστερες απαντήσεις ήταν το κλίμα συνεργασίας που δημιουργείται μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

Οφέλη από την εφαρμογή συμβουλευτικής υποστήριξης

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	116	67,4
Κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών	116	67,4
Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα	88	51,2
Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μαθητών	78	45,3
Διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών	75	43,6
Αποδοχή διαφορετικότητας	72	41,9
Καλύτερη προσαρμογή των μαθητών	69	40,1
Ομαλή διδασκαλία	67	39
Επίλυση προβλημάτων των μαθητών	67	39

Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών παρουσίασε εξάρτηση από την ειδικότητα και το μεταπτυχιακό. Στους εκπαιδευτικούς με θεωρητική ειδικότητα 45 άτομα (55,6%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 6,591$ df = 2 p = 0,037) και στους έχοντες μεταπτυχιακό απάντησαν θετικά σε ποσοστό 64,1% (25 άτομα) ($\chi^2 = 6,958$ df = 2 p = 0,031). Το κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας εξαρτάται επίσης από το μεταπτυχιακό. Στους έχοντες μεταπτυχιακό απάντησαν θετικά σε ποσοστό 71,7% (28 άτομα) ($\chi^2 = 7,44$ df = 2 p = 0,024) Η ομαλή διδασκαλία

παρουσίασε εξάρτηση από τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου απάντησαν θετικά σε ποσοστό 45% (49 άτομα) ($\chi^2 = 4,506$ $df = 1$ $p = 0,034$).

Σχετικά με τα πιθανά μειονεκτήματα που μπορούν να προκύψουν από τη παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προέκυψε η αρνητική αντίδραση των μαθητών και το χάσιμο διδακτικού χρόνου.

Μειονεκτήματα από την εφαρμογή της συμβουλευτικής υποστήριξης

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Αρνητική αντίδραση ορισμένων μαθητών	88	51,2
Χάσιμο διδακτικού χρόνου	71	41,3
Έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών	50	29,1
Διατάραξη του σχολικού προγράμματος	48	27,9
Επιπλέον απασχόληση για τον εκπαιδευτικό	39	22,7
Διόγκωση προβλημάτων	30	17,4

Η διόγκωση προβλημάτων και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές εξαρτώνται από το φύλο. Στους άνδρες 17 άτομα (24,6%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 4,14$ $df = 1$ $p = 0,042$) και 26 άτομα (37,7%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 4,14$ $df = 1$ $p = 0,042$) αντίστοιχα. Το χάσιμο διδακτικού χρόνου εμφάνισε εξάρτηση από την ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί 21-30 ετών απάντησαν θετικά σε ποσοστό 75% (3 άτομα) ($\chi^2 = 8,597$ $df = 3$ $p = 0,035$)

Όσον αφορά το βαθμό προσπάθειας από πλευράς εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες ενέργειες αποτελεσματικότητας ($\alpha=0,848$) προέκυψε ότι η ενέργεια με τον μεγαλύτερο μ.ο. είναι η εναλλακτική εξήγηση όταν κάποιος από τους μαθητές δεν καταλαβαίνει και ακολουθούν η διαμόρφωση των ερωτήσεων σε μαθητές που δυσκολεύονται και η ηρεμία μαθητών που κάνουν φασαρία στην τάξη.

Βαθμός προσπάθειας σε ενέργειες αποτελεσματικότητας (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ)

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Προσφορά εναλλακτικής εξήγησης όταν κάποιος μαθητής δεν καταλαβαίνει	4,05	0,938

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Διαμόρφωση των ερωτήσεων σε μαθητές που δυσκολεύονται	3,97	0,904
Ηρεμία μαθητών που κάνουν φασαρία	3,97	0,891
Βοήθεια μαθητών με δυσκολία ώστε να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν	3,94	0,893
Βοήθεια σε μαθητές που αντιδρούν να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης	3,91	0,923
Κινητοποίηση μαθητή που δεν ενδιαφέρεται να συμμετέχει στις ενέργειες της τάξης	3,82	0,896
Στήριξη των μαθητών που δυσκολεύονται ώστε να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης	3,8	0,93
Έλεγχος προβληματικής συμπεριφοράς ενός μαθητή στην τάξη	3,75	1,06
Να δείξουν σε γονείς μαθητών με δυσκολίες μάθησης πως να βοηθήσουν το παιδί τους	3,46	1,11
Εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας για τους μαθητές που δυσκολεύονται στην τάξη	3,26	1,21

Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς Γυμνασίου ότι προσφέρουν εναλλακτική εξήγηση όταν κάποιοι μαθητές δεν καταλαβαίνουν ($t(170) = -2,27$ $p = 0,024$ εκπαιδευτικοί Γυμνασίου $M.O. = 3,84$ $T.A. = 1,050$ εκπαιδευτικοί Λυκείου $M.O. = 4,17$ $T.A. = 0,848$). Επίσης οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία πόλης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους σε σχολεία κωμόπολης ότι προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές με δυσκολία στη μάθηση ώστε να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν και στήριξη στους μαθητές που δυσκολεύονται ώστε να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης ($t(170) = -2,081$ $p = 0,039$ εκπαιδευτικοί κωμόπολης $M.O. = 3,78$ $T.A. = 0,921$ εκπαιδευτικοί πόλης $M.O. = 4,06$ $T.A. = 0,853$) και ($t(170) = -2,358$ $p = 0,02$ εκπαιδευτικοί κωμόπολης $M.O. = 3,62$ $T.A. = 1,009$ εκπαιδευτικοί πόλης $M.O. = 3,95$ $T.A. = 0,834$) αντίστοιχα.

Στις μεταβλητές κλίμακας δεν εντοπίστηκαν διαφορές των απαντήσεων σε σχέση με την ειδικότητα και το μεταπτυχιακό καθώς όλοι οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν είχαν τιμή p μεγαλύτερη του 0,05.

Επίσης όπως φάνηκε από τον υπολογισμό του συντελεστή spearman οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι ελέγχουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη θεωρούν τη συμβουλευτική σημαντικό μέρος του ρόλου τους ($\rho = 0,38$ $df = 170$ $p < 0,001$) ομοίως εκείνοι που βοηθούν τους μαθητές/τριες να πειθαρχήσουν στους κανόνες της τάξης ($\rho = 0,34$ $df = 170$ $p < 0,001$). Αντίθετα παρουσιάστηκε ασθενής αρνητική συσχέτιση μεταξύ της παροχής εναλλακτικής εξήγησης στους μαθητές και της προσφοράς συμβουλευτικής στην τάξη ($\rho = -0,17$ $df = 170$ $p = 0,023$).

Το 88,4% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν στηρίζει το Συμβουλευτικό τους έργο προς τους μαθητές. Επίσης προέκυψε εξάρτηση από την ειδικότητα. Στους εκπαιδευτικούς με θεωρητική ειδικότητα 8 άτομα (9,9%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 13,343$ $df = 2$ $p = 0,01$).

Για τους παράγοντες που πιστεύουν ότι περιορίζουν την εφαρμογή της Συμβουλευτικής υποστήριξης προς τους μαθητές προέκυψε η πίεση από την προγραμματισμένη ύλη και η ανεπάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων συμβουλευτικής.

Παράγοντες που περιορίζουν τη συμβουλευτική υποστήριξη

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Πίεση από την προγραμματισμένη ύλη	124	72,1
Ανεπάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων συμβουλευτικής	123	71,5
Μικρή ευαισθητοποίηση των αρμόδιων στο συγκεκριμένο θέμα	105	61
Απουσία διδασκαλίας ανάλογων μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα	94	54,7
Φόρτο εργασίας	82	47,7
Έλλειψη συνεργασίας συναδέλφων	58	33,7
Μη διευκολυντική συμπεριφορά προϊσταμένων	55	32
Προβλήματα στον εξοπλισμό του σχολείου	42	24,4

Η έλλειψη συνεργασίας συναδέλφων και τα προβλήματα στον εξοπλισμό εμφάνισαν εξάρτηση από την ειδικότητα. Στους εκπαιδευτικούς με θεωρητική ειδικότητα 31 άτομα (38,2%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 9,81$ $df = 2$ $p = 0,007$) και 21 άτομα (25,9%) απάντησαν θετικά ($\chi^2 = 6,264$ $df = 2$ $p = 0,044$) αντίστοιχα.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση οι δύο πιο σημαντικοί παράγοντες που θεωρούνται ότι διευκολύνουν το συμβουλευτικό έργο των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ το μάθημα ΣΕΠ εμφάνισε το χαμηλότερο ποσοστό.

Παράγοντες που διευκολύνουν το συμβουλευτικό έργο

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας	118	68,6
Εκπαιδευτικά προγράμματα	112	65,1
Σχολικές ομιλίες ειδικών	84	48,8
Εκπαιδευτικές επισκέψεις	77	44,8
Εκπαιδευτικές εκδρομές	70	40,7
Ερευνητική εργασία στο Λύκειο	68	39,5
Εργαστήρια	50	29,1
Σχολικές βιβλιοθήκες	47	27,3
Μάθημα ΣΕΠ στο Γυμνάσιο	44	25,6

Η ερευνητική εργασία στο Λύκειο παρουσίασε εξάρτηση από τη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου απάντησαν θετικά σε ποσοστό 48,6% (53 άτομα) ($\chi^2 = 4,999$ $df = 1$ $p = 0,02$).

Σχετικά με τι χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να λειτουργήσει ως σύμβουλος για τους μαθητές προέκυψε η λήψη ειδικής κατάρτισης στη συμβουλευτική και η επιμόρφωση με ανάλογα βιωματικά σεμινάρια.

Τι χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να λειτουργήσει ως σύμβουλος

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
Ειδική κατάρτιση στη συμβουλευτική	117	68
Επιμόρφωση με ανάλογα βιωματικά σεμινάρια	115	66,9
Επιμόρφωση με ανάλογα θεωρητικά	108	62,8

	Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες (%)
σεμινάρια		
Συνεργασία με σύμβουλο ψυχικής υγείας	88	51,2
Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας	69	40,1
Λήψη εξειδικευμένης πληροφόρησης	67	39
Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων	59	34,3
Βελτίωση αυτογνωσίας	55	32
Σπουδές ψυχολογίας	53	30,8

Η εκπαίδευση με βιωματικά σεμινάρια σαν ανάγκη των εκπαιδευτικών για να λειτουργούν ως σύμβουλοι παρουσίασε εξάρτηση από τη περιοχή. Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία κωμόπολης απάντησαν θετικά σε ποσοστό 85,8% (67 άτομα) ($\chi^2 = 4,006$ df = 2 p = 0,045).

6. Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως αναφέρθηκε, είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διδασκόντων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές / τριες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας περίπου τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν είχαν συστηματική επαφή με τη συμβουλευτική. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα πρέπει να προωθήσουν οργανωμένα το θεσμό της συμβουλευτικής σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Δημητρόπουλος, 1992).

Οι συμμετέχοντες ωστόσο εκφράζουν μια ικανοποιητική γενική αντίληψη για το τι είναι η συμβουλευτική υποστήριξη προς τους/τις μαθητές/τριες. Εστιάζουν στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, ενώ ακολουθούν η βοήθεια των μαθητών να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους και η καλλιέργεια σεβασμού στη διαφορετικότητα. Οι αντιλήψεις συμφωνούν με τις αντιλήψεις των συμβούλων για το έργο τους όπως τονίζουν ο Δημητρόπουλος (2000) και οι Μπούζος & Ράπτη (2004). Η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές, η οποία εμφάνισε την υψηλότερη συμφωνία ανταποκρίνεται στην άποψη του Κρίβα (2007) που επισημαίνει ότι η συμβουλευτική είναι στην ουσία της μια

συγκεκριμένη επιβοηθητική σχέση. Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν οι έρευνες των Αγγελόπουλος κ.α. (2006), Cooper et al (2005) και Ballard & Murgatroyd (1999). Ενώ αντίθετα ο Lang (1999) στην έρευνά του υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν κατανοούν ή έχουν λανθασμένη άποψη για τη συμβουλευτική. Όμοια στην έρευνα των Gilman & Medway (2007) οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δε γνώριζαν επαρκώς το αντικείμενο της συμβουλευτικής. Τα διαφορετικά αποτελέσματα πιθανόν να οφείλονται στο γεγονός ότι οι έρευνες αυτές της ξένης βιβλιογραφίας διεξήχθησαν σε χώρες όπου η συμβουλευτική εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα, θεσμοθετημένα από ειδικό σύμβουλο και οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν να γνωρίσουν το αντικείμενο της συμβουλευτικής θεωρώντας ότι δε τους αφορά.

Το στοιχείο της παροχής συμβουλών εμφανίζεται στα αποτελέσματα της έρευνάς μας και συμφωνεί με παρόμοιο εύρημα των ερευνών της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και των Cooper et al (2005). Οι άνδρες φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί συμβουλευτική ενέργεια. Πιθανόν οι άνδρες δε γνωρίζουν τι είναι η συμβουλευτική υποστήριξη προς τους μαθητές. Από την άλλη ίσως οι άνδρες, καθώς έχουν στερεοτυπικά περισσότερο ελεύθερο χρόνο έναντι των γυναικών, εμβαθύνουν πιο πολύ, στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών έχοντας ως ερέθισμα το πολυσυζητημένο θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όπως υποστηρίζει ο Μπρούζος (1998) ο εκπαιδευτικός οφείλει παράλληλα με την απλή εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή να του παρέχει στήριξη για ανάπτυξη των δυνατοτήτων του. Επίσης οι εκπαιδευτικοί Λυκείου φαίνονται πιο ευαισθητοποιημένοι, σχετικά με την προσφορά βοήθειας στους μαθητές να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γυμνασίου. Οι μαθητές Λυκείου έχουν αυξημένες συναισθηματικές ανάγκες λόγω των επικείμενων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών και τη δοκιμασία των πανελλαδικών εξετάσεων (Κοσμίδου, 2008).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, η συμβουλευτική συνεισφέρει στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, ενδοσχολικής βίας, συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη. Είναι αυτή που θα βοηθήσει στην ομοιόσταση του συστήματος (Κρίβας, 2007). Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες στους δασκάλους των Τσαπρούνης (2002), Ζήλου – Καρδάτου (2006), Περσίδου (2010) και στο εξωτερικό των Little (2005) και Dimakos (2006). Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία

πόλης φαίνεται να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα οικογενειακά προβλήματα και τα προβλήματα ένταξης αλλοδαπών μαθητών μπορούν να αντιμετωπισθούν με συμβουλευτική. Στις πόλεις οι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη προσβασιμότητα σε ανάλογα επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνει η κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κυρίως στις πρωτεύουσες των Νομών (Χατζηπαναγιώτου, 2001) και ίσως έχουν ουσιαστικότερη επαφή με το θεσμό της συμβουλευτικής. Επίσης, Διαπολιτισμικά σχολεία υπάρχουν μόνο στις πόλεις και οι εκπαιδευτικοί εκεί πιθανόν είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σχετικά με προβλήματα ένταξης αλλοδαπών μαθητών/τριών.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη Συμβουλευτική ως συστατικό του ρόλου τους όπως υποστηρίζουν οι Κοσμόπουλος (1996), Μπούζος (1998), Τσαπρούνης (2002) και εμφανίζεται ομοίως και στις έρευνες των Αγγελόπουλος κ.α. (2006), Μόσχου (2009), Περσίδου (2010). Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία πόλης φαίνεται να αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμβουλευτική ως τμήμα του εκπαιδευτικού έργου. Πιθανόν είναι πιο ευαισθητοποιημένοι λόγω ευκολότερης πρόσβασης σε ανάλογη επιμόρφωση.

Οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου που προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές τις ικανότητες επικοινωνίας και ιδιαίτερα την προσεκτική ακρόαση. Η επιτυχημένη ή μη επικοινωνία αποτελεί ίσως τον καθοριστικότερο παράγοντα για το είδος της σχέσης που θα δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές (Τσαπρούνης, 2002. Χατζηδήμου, 2007) ενώ η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης εκ μέρους του εκπαιδευτικού αυξάνει τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και την υπευθυνότητα των μαθητών (Duck, 1999. Μαλικιώση, 2001). Στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) οι δάσκαλοι θεωρούν σημαντικότερο χαρακτηριστικό την ικανότητα επικοινωνίας όπως και στις έρευνες των Κοσμίδου (1998) και Baginsky (2003). Οι εκπαιδευτικοί μέχρι 30 ετών φαίνεται να τείνουν να υποστηρίζουν συχνότερα την αποδοχή του μαθητή ως σημαντικότερο χαρακτηριστικό. Είναι διορισμένοι μέσω ΑΣΕΠ, όπου οι ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις ήταν προϋπόθεση, οπότε έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τις αρχές της συμβουλευτικής. Ανάλογα αποτελέσματα εμφανίζονται στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) και υποστηρίζονται και στην έρευνα του Dimakos (2006).

Οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικές ενέργειες για την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους μαθητές τη συνέπεια του εκπαιδευτικού στις υποσχέσεις του, την

ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζονται ελεύθερα και την προσεκτική ακρόαση αυτών. Αυτά τα στοιχεία υποστηρίζουν και οι Bloom (1979), Κοσσυβάκη (1998), Ευαγγελόπουλος (2000) ότι συμβάλλουν στη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν οι έρευνες της Κοσμίδου (1998) και της Αναγνωστοπούλου (2005). Ειδικά η προσεκτική ακρόαση των μαθητών φαίνεται να υποστηρίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών, ενώ η ενθάρρυνση των μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς θεωρητικής ειδικότητας. Οι εκπαιδευτικοί πάνω από 50 ετών έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία και εμπειρία ζωής και θεωρούν την προσεκτική ακρόαση ως βάση για μια ουσιαστική σχέση (Μπίκος, 2004) ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής ειδικότητας λόγω των θεωρητικών σπουδών τους έχουν μεγαλύτερη επαφή με ψυχοπαιδαγωγικά θέματα έναντι των εκπαιδευτικών θετικής όπου συχνά υπάρχει έλλειψη παιδαγωγικής επιμόρφωσης (Δημητρόπουλος, 2000). Η έρευνα της Αναγνωστοπούλου (2005) έγινε σε δασκάλους (θεωρητικής) όπου η ενθάρρυνση των μαθητών εμφανίστηκε να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρεί ότι έχει προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές για να τους ενθαρρύνει, να τους βοηθήσει να σκεφθούν τις συνέπειες των πράξεών τους και να τους μεταδώσει στήριξη και αποδοχή, στοιχεία που υποστηρίζουν οι Κλεφτάρας (1997) και Κόπτης (2009). Τα ίδια ακριβώς αποτελέσματα εμφανίζονται στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) στο δημοτικό, ενώ στην έρευνα της Περσίδου (2010) ο δάσκαλος βλέπει τον εαυτό του ως εμψυχωτή, συνεργάτη και συντονιστή συγκρουσιακών καταστάσεων, στην επαφή του με τους μαθητές στην τάξη. Οι άνδρες φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι παρέχουν συμβουλευτική με την επίδειξη επιφυλακτικότητας. Πιθανόν δε γνωρίζουν ότι συμβουλευτική υποστήριξη δεν είναι η αμφισβήτηση, απόρριψη ή υιοθέτηση των αντιλήψεων ή της συμπεριφοράς του άλλου. Ο Μπρούζος (1998) υποστηρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό ο σύμβουλος να ξεχωρίζει ανάμεσα στα δικά του μέτρα αξιολόγησης και στην ελεύθερη από κρίση αποδοχή του άλλου. Επίσης οι Howieson & Semple (2000) και Μπρούζος (2004) θεωρούν ότι Συμβουλευτική ΔΕΝ είναι η κριτική και ο επηρεασμός (θετικά ή αρνητικά) των στάσεων, των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων του άλλου. Οι εκπαιδευτικοί θετικής ειδικότητας φαίνεται να πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι παρέχουν συμβουλευτική με την επίδειξη εξουσίας. Πιθανόν οι εκπαιδευτικοί θετικής

ειδικότητας παρουσιάζουν έλλειμμα παιδαγωγικής επιμόρφωσης όπως αναφέρει και ο Δημητρόπουλος (2000) και συνεπώς δεν έχουν σχετικές γνώσεις υποστήριξης των μαθητών/τριων. Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου φαίνεται να προσφέρουν συμβουλευτική για ενθάρρυνση των μαθητών σε μεγαλύτερο ποσοστό καθώς εκεί υπάρχουν αυξημένες συναισθηματικές ανάγκες και οι μαθητές επαγγελματικών Λυκείων έχουν περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες (Καστανίδου, 2005).

Ενέργειες αποτελεσματικότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν η προσφορά εναλλακτικής εξήγησης και η διαμόρφωση των ερωτήσεων σε μαθητές που δυσκολεύονται, επίσης η ηρεμία των μαθητών που κάνουν φασαρία και η βοήθεια εκείνων που δυσκολεύονται ώστε να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Ομοίως στην έρευνα της Περσίδου (2010) οι δάσκαλοι πίστευαν ότι ήταν αποτελεσματικοί όταν πρόσφεραν ουσιαστική βοήθεια για μάθηση στα παιδιά, όταν συνεργάζονταν μ' αυτά και τα εμψύχωναν. Επίσης στην έρευνα της Γραμματικού (2010) φάνηκε ότι η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οδηγεί στην αίσθηση αποτελεσματικότητας και στην επαγγελματική ικανοποίηση αυτών. Όπως φάνηκε από την έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι ελέγχουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και εκείνοι που βοηθούν τους μαθητές/τριες να πειθαρχήσουν στους κανόνες της τάξης θεωρούν τη συμβουλευτική σημαντικό τμήμα του ρόλου τους. Ανάλογα αποτελέσματα έδειξε η έρευνα της Περσίδου (2010) όπου οι δάσκαλοι που θεωρούσαν τη συμβουλευτική ως διάσταση του ρόλου τους πίστευαν ότι είχαν τον έλεγχο της τάξης και μπορούσαν να διαχειριστούν συγκρουσιακές καταστάσεις.

Τα οφέλη της εφαρμογής συμβουλευτικής υποστήριξης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι το κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητή, καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη μαθητών. Ανάλογα αποτελέσματα φάνηκαν στην έρευνα της Μόσχου (2009) όπου οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η συμβουλευτική συνδράμει κυρίως στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στο συνεργατικό κλίμα, επίσης της Περσίδου (2010) και της Παπακωνσταντινοπούλου (2011). Στην έρευνα της Γραμματικού (2010) φάνηκε ότι η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα υπάρχουν περιοριστικοί παράγοντες που εμποδίζουν τους συμμετέχοντες στην υλοποίηση του συμβουλευτικού τους έργου όπως η πίεση της διδακτέας ύλης, ο περιορισμός χρόνου, η έλλειψη γνώσεων

συμβουλευτικής. Η Μυλωνά – Καλαβά (1995) αναφέρει ότι η συνεχής πίεση χρόνου και η υποχρέωση κάλυψης ορισμένης ύλης μπορεί να γίνουν τροχοπέδη στο συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού. Ανάλογα συμπεράσματα έδειξαν οι έρευνες των Tatar (1998α), Baginsky (2003), Howieson & Semple (2000), Δημητρόπουλος (1992). Οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής ειδικότητας φαίνεται να υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την έλλειψη συνεργασίας συναδέλφων και τα προβλήματα στον εξοπλισμό ως περιοριστικούς παράγοντες. Τα ίδια αποτελέσματα φάνηκαν στην έρευνα της Περσίδου (2010) σε δασκάλους.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας θεωρούν πιθανά μειονεκτήματα από την εφαρμογή συμβουλευτικής την αρνητική αντίδραση κάποιων μαθητών και την αδιαφορία μαθητών. Ανάλογα αποτελέσματα φάνηκαν στις έρευνες των Tatar (1998α) και Παπακωνσταντινοπούλου (2011) ενώ αντίθετα οι έρευνες των Baginsky (2003) και Cooper et al (2005) δείχνουν ότι οι μαθητές κάνουν κατάχρηση του θεσμού της συμβουλευτικής. Οι εκπαιδευτικοί μέχρι 30 ετών τείνουν να υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό το χάσιμο διδακτικού χρόνου ως πιθανό μειονέκτημα. Φαίνεται να δίνουν βαρύτητα στην εκπαιδευτική διάσταση του έργου τους.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και τα εκπαιδευτικά προγράμματα σημαντικούς παράγοντες που διευκολύνουν το συμβουλευτικό τους έργο. Ανάλογα ευρήματα έδειξε η έρευνα του Tatar (1998α) στο Ισραήλ όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι σχολικές δραστηριότητες είναι πρόσφορες για υποστηρικτικές συζητήσεις με τους μαθητές. Στην έρευνα της Γραμματικού (2010) οι δάσκαλοι θεωρούν ότι προσφέρουν ουσιαστικότερη βοήθεια στους μαθητές/τριες όταν υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες διδακτικές δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί Λυκείου φαίνεται να υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό την ερευνητική εργασία σαν διευκολυντικό παράγοντα στήριξης των μαθητών καθώς αυτή εφαρμόζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, μόνο σε μαθητές Λυκείου και αφορά ανάπτυξη ποικίλων θεμάτων.

Η ειδική κατάρτιση στη συμβουλευτική και η εκπαίδευση με βιωματικά σεμινάρια θεωρήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως απαραίτητα εφόδια για να λειτουργούν συμβουλευτικά. Όμοια ευρήματα εμφανίζονται στις έρευνες των Παπακωνσταντινοπούλου (2011) και Cooper et al (2005), ενώ οι Κοσμίδου (1996) και Wear (2004) υποστηρίζουν ότι η προσωπική ανάπτυξη, η θεωρητική κατάρτιση

και η βιωματική επιμόρφωση είναι απαραίτητα στοιχεία στη συμβουλευτική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

6.1. Περιορισμοί

Στην έρευνα που διεξήγαμε υπάρχουν εκ των πραγμάτων κάποιοι περιορισμοί. Σκοπός μας ήταν να σκιαγραφήσουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές/τριες, με τη συνδρομή ορισμένων διδασκόντων σε Γυμνάσια και Λύκεια και όχι να προβούμε σε γενικεύσεις των συμπερασμάτων μας στον πληθυσμό, ωστόσο ο αριθμός των συμμετεχόντων επιτρέπει μια πρώτη διερεύνηση των αντιλήψεων αυτών.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας παρουσιάζουμε μια αδρή εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική διάσταση του λειτουργήματος τους και δεν εμβαθύνουμε στους περιοριστικούς και διευκολυντικούς παράγοντες του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών ξεχωριστά σε κάθε παράγοντα ώστε να προβούμε σε ομαδοποιήσεις και γενικεύσεις. Επίσης δεν εμβαθύνουμε στο θέμα της επάρκειας των εκπαιδευτικών για αυτό το ρόλο καθώς και στον τρόπο και στα μέσα της εφαρμογής συμβουλευτικής υποστήριξης εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές/τριες.

Επιπλέον είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να απάντησαν με έναν κοινωνικά επιθυμητό τρόπο, παρότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, ή να θεωρούν ότι οι απαντήσεις τους μπορούν να επηρεάσουν τους ανωτέρους τους.

Επίσης δε γνωρίζουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αυτών που δεν απάντησαν και μπορεί να διακατέχονται από μια αρνητική στάση προς τη συμβουλευτική διάσταση του επαγγελματικού τους ρόλου.

6.2. Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της έρευνάς μας προσφέρουν ερεθίσματα, χρήσιμα σε κάθε ερευνητή για περαιτέρω διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Σημαντική θα ήταν η μελέτη της επάρκειας των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του συμβουλευτικού τους ρόλου προς τους μαθητές/τριες. Επίσης η διερεύνηση της μεθοδολογίας και των μέσων εφαρμογής συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριων καθώς και η διερεύνηση του τρόπου αντιμετώπισης της έλλειψης ειδικών γνώσεων συμβουλευτικής.

Ακόμη σκόπιμο θα ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη εκ μέρους τους προς τους γονείς των μαθητών/τριων τους.

Το παρόν ερευνητικό υλικό θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με δεδομένα μελλοντικών ερευνών με τη χρήση άλλων μεθοδολογικών εργαλείων όπως συνεντεύξεις, των οποίων η συνεισφορά κρίνεται σημαντική αφού θα γίνει περαιτέρω εμβάθυνση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους μαθητές/τριες.

Παράλληλα, η ίδια έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί και στο χώρο της ιδιωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θεωρούμε ότι θα προσθέσουν ουσιαστικά ερευνητικά δεδομένα στην προσπάθεια κατανόησης του εύρους του λειτουργήματος των εκπαιδευτικών της Β΄/θμιας εκπαίδευσης. Μπορούν να αποτελέσουν μια βάση αναφοράς για τον έλληνα εκπαιδευτικό Γυμνασίων και Λυκείων και την επαγγελματική του ταυτότητα σχετικά με τη συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού του ρόλου. Συμβάλλουν ώστε να καλυφθεί ένα κενό στον ερευνητικό χώρο και στην εκπαιδευτική πράξη στη χώρα μας.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορες κατευθύνσεις και σε διάφορες επιστημονικές περιοχές όπως στη σχολική συμβουλευτική, στη παιδαγωγική, στη διδακτική μεθοδολογία κ.λπ.

Μπορούν να φανούν χρήσιμα στην πολιτεία και ιδιαίτερα στους αρμόδιους της εκπαίδευσης για τη λήψη ανάλογων μέτρων συστηματικής ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα μας μπορεί να αποβεί χρήσιμη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς διότι θα αποκτήσουν μια εικόνα των στοιχείων του συμβουλευτικού τους ρόλου προς τους μαθητές/τριες. Η γνώση αυτή ίσως τους ευαισθητοποιήσει στο θέμα και επακόλουθα κινητοποιηθούν ώστε να λάβουν κάποια σχετική επιμόρφωση γεγονός που θα ωφελήσει άμεσα και τους μαθητές/τριες.

Τα συμπεράσματα της έρευνας μας μπορούν να είναι χρήσιμα σε κάθε φοιτητή, σε Σχολή ή Τμήμα που εκπαιδεύει μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ο οποίος θα έχει έγκαιρα στη διάθεση του ερευνητικά στοιχεία της συμβουλευτικής διάστασης του επαγγελματικού του ρόλου.

Επίσης πιστεύουμε ότι με την εργασία μας αυτή παρέχουμε σημαντικές πληροφορίες στους νέους που πρόκειται να πάρουν επαγγελματικές αποφάσεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό χώρο. Θα συνειδητοποιήσουν μια βασική υποχρέωση του ρόλου που θα αναλάβουν.

Εν κατακλείδι δεδομένων των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών που συμβαίνουν στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, η συμβουλευτική στήριξη των εφήβων μαθητών/τριων εκ μέρους των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι απολύτως αναγκαία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ακόμη μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού θα τονίσει περισσότερο την αναγκαιότητα αυτή, καθώς και τους παράγοντες αναφορικά με την υλοποίηση της συμβουλευτικής διάστασης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος.

Βιβλιογραφία

- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (1998). Οδηγός για την αναγνώριση και αντιμετώπιση της κακοποίησης και παραμέλησης του παιδιού. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α. & Πολυδώρου, Ε. (2006). Η συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου. Αθήνα: Προπομπός.
- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289 – 308.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην πρόληψη της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βρεττός, Γ. (1994). Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη. Θεσσαλονίκη: Art of text.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 7 – 25.
- Γιαβρίμης, Π. (2006). Ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους και σχολική επίδοση. *Μέντορας*, 10, 123 – 181.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο.

Γρηγοράτου, Κ. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για την αναγκαιότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Μεταπτυχιακή Εργασία Πάτρα: Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.

Δανασής, Α. (1997). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημητρόπουλος, Ε. & Μπακατσή, Ρ. (1996). Ο θεσμός «Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας. Μια πρόταση – πλαίσιο. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 14, 26 – 28.

Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: δυο προβλήματα, μια λύση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 22 – 23, 51 – 62.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημητρόπουλος, Ε. (2000). Συμβουλευτική Προσανατολισμός. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δοϊκού, Μ. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 143, 177 – 192.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας: Σχολική τάξη / ομάδα και η δυναμική της. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (2000). Πως οι μαθητές/τριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Νέα Παιδεία, 96, 70 – 83.

Ζήλου-Καρδάτου, Μ.(2006). Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοδοσάκης, Δ. (2005). Με Μέθοδο και Φαντασία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοδώρου, Δ. (2000). Συναισθηματικές προϋποθέσεις της αγωγής από ανθρωπολογική σκοπιά. Στον Παιδαγωγικό Λόγο, εκδ. Κορφή τ. 3, 83 – 101.

Καγκαλίδου, Ζ. (1999). Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και παλιννοστούντες αλλοδαποί μαθητές. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 50 – 51, 73 – 79.

Καΐλα, Μ. (1999). Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης. Αθήνα: Ατραπός.

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2004). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. (1985). Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου. Αθήνα.

Καλατζή – Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2010). Προσαρμογή στο Σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2001). Γενική Ψυχολογία Ι. Αθήνα: Έλλην.

Κάντας, Α. & Χατζή, Α. (1991). Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοιχεία Συμβουλευτικής. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Καστανίδου, Σ. (2005). Παραβατική συμπεριφορά μαθητών και προληπτική εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). Εκτός τάξης το «διαφορετικό» Αθήνα: Gutenberg.

Κατσίλης, Ι. (2006). Επαγωγική στατιστική. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. (2003). Παιδαγωγική ψυχολογία . Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της. Στο Μπουρκός (επιμ.) Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις (275 – 302). Αθήνα: Gutenberg.

Κόπτσης, Α. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής στη μεθοδολογία Project. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσμίδου–Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη – Ράπτη, Α. (1996). Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική. Αθήνα: Ασημάκης.

Κοσμίδου, Χ. (1996). Η Συμβουλευτική Διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 38 – 39, 151 – 153.

Κοσμίδου–Hardy, Χ. (1998). Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη διδακτική – μαθησιακή συνάντηση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 46 – 47, 33 – 63.

Κοσμίδου–Hardy, Χ. (2008). Συμβουλευτικοί ορίζοντες για το Σχολικό Προσανατολισμό-ΣΟΣ τόμος Α΄. Αθήνα: Πάντειο.

Κοσμόπουλος, Α. & Μουλαδούδης, Γ. (2003). Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσμόπουλος, Α. (1996). Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. 38 – 39, 102 – 109.

Κοσμόπουλος, Α. (2006). Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κοσσυβάκη, Φ. (1998). Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.

Κοτσιφάκη, Ε. (2011). Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μεταπτυχιακή Εργασία Βόλος: Π.Τ.Ε.Α.

Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2007). Διερεύνηση και συνεργασία για αποτελεσματική διδασκαλία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κρίβας, Σ. (2007). Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2001). Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1998). Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης στο Τα κίνητρα της εκπαίδευσης (17 – 35). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή, Δ. (2011). Προβλήματα συμπεριφοράς και διαχείρισή τους στο Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα (39-47). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). Συμβουλευτική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2004). Ο ρόλος των θετικών συναισθημάτων στη Συμβουλευτική Ψυχολογία. Ψυχολογία, 11(4), 497 – 511.

Μάνος, Κ. (1986). Ψυχολογία του εφήβου. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μάνος, Ν. (2008). Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η Σχολική τάξη. Χώρος - Ομάδα - Πειθαρχία - Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1990). Κοινωνιολογία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μλεκάνης, Μ. (2005). Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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.

Μότη – Στεφανίδη, Φ., Φισούν, Τ. & Τάκης, Ν. (2000). Ψυχολογικά προβλήματα και ψυχολογική επάρκεια εφήβων. Παιδί και Έφηβος, 2, 69 – 82.

Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 87 – 109.

Μπακιρτζής, Κ. (2003). Επικοινωνία και Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαλλής, Θ. (2000). Σύνοψη κλινικής ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University studio press.

Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπέλλας, Θ. (1985). Ψυχοκοινωνιολογία και Αγωγή. Αθήνα: Gutenberg.

Μπίκος, Κ. (2004). Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουζάκης, Σ. (2000). Νεοελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

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 Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Αθήνα: Λύχνος.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη, Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17, 181 – 192.

Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική συμβουλευτική. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μυλωνά – Καλαβά, Ν. (1995). Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 34 – 35, 81 – 88.

Μυλωνά – Καλαβά, Ν. (2000). Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του συμβούλου. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 54 – 55, 97 – 101.

Μυλωνά – Καλαβά, Ν. (2001). Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 58 – 59, 31 – 39.

Νόμος 1304 (1982) Για την επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. Α 144/7 Δεκεμβρίου 1982.

Νόμος 1566 (1985) Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. Α 167/30 Σεπτεμβρίου 1985.

Νόμος 2817 (2000) Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. Α 78/14 Μαρτίου 2000.

Ξωχέλης, Π. (2000). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005). Σχολική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Παλαιολόγου, Ν. (1999). Ανάγκες συμβουλευτικής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 50 – 51, 66 – 72.

Παπαδόπουλος, Ν. (1994). Σχέσεις καθηγητών – μαθητών. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 13, 141 – 156.

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). Συμβουλευτική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία Πάτρα, Π.Τ.Δ.Ε.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπανδρέου, Α. (2001). Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπάς, Α. (1999). Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Δελφοί

Παπάς, Α. (2000). Σχολική Παιδαγωγική. Αθήνα: Ατραπός.

Πατσός, Χ. (2003). Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στα προβλήματα των εφήβων. Ημερίδα: «Προβλήματα εφηβικής ηλικίας και η αντιμετώπισή τους». Αχαρνές: Μάρτιος 2003.

Περσίδου, Α. (2010). Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης: Διερεύνηση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του. Μεταπτυχιακή εργασία Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Τμήμα Φ.Π.

Πολυζωάκης, Ε. (2008). Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο. Εκπαιδευτικά, 87, 172 – 184.

Πυργιωτάκης, Ε. (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρέλλος, Ν. (2007). Η διδασκαλία μέσα από θεώρηση των δομικών της στοιχείων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σακελλαρίδη, Φ. (2001). Αυτοαντίληψη και επαγγελματικές προσδοκίες των μαθητών διαπολιτισμικών σχολείων. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 56 – 57, 126 – 150.

Σαμπάνη, Σ. (2008). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης στο Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης τόμος Β΄(160-171). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σάλτζμπεργκερ, Ι., Χένρι, Τ., Όσμπορν, Ε.(1996). Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τριάρχη – Herman, Β. (2004). Εισαγωγή στη σχολική συμβουλευτική: Επιμόρφωση Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Ακαδημίας του Μονάχου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τριλιανός, Θ. (2003) Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Αυτόνομες εκδόσεις

Τριλίβα, Σ. & Πούλου, Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Ορισμοί, εννοιολογικά μοντέλα και προβληματισμοί. Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας, 1, 273 – 295.

Τσαπρούνης, Α. (2002). Η συμβουλευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο. Προβληματισμοί- δυνατότητες- προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τσιπλητάρης, Α. (1996). Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φερρό, Μ. & Ζαμμέ, Φ. (2004). Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φλουρή, Γ. (1984). Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης. Γρηγόρη: Αθήνα.

Φράγκος, Χ. (2002). Ψυχοπαιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2004β). Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τ. 1 – 2, 7 – 61.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π. & Λαμπροπούλου, Α. (2006) Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Παιδί και έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία 8(2), 155 – 175

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π. & Λυκισάκου, Κ. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα. Ψυχολογία, Ειδικό Τεύχος, 16(3), 381 – 401.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Ψυχολογία, 11(1), 1 – 19.

Ψάλτη, Α. (2010). Διαπολιτισμική/Πολυπολιτισμική Προσέγγιση στη Συμβουλευτική: Λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα φύλο. Στο Δελγιάννη – Κουϊμτζή Β., Στογιαννίδου Α. & Αθανασιάδου Χ. (Επιμ.), Συμβουλευτική με την Οπτική του Φύλου στην Εφηβική Ηλικία (157-190) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

American Psychological Association (1956). Division of counseling psychology, Committee on Definition. Counseling psychology as a speciality. American psychologist, 11, 282 – 285.

Baginsky, W. (2003). Counseling in Schools: A Survey of the Views of School Staff and Pupils in Northern Ireland. London: NSPCC.

Baker, J., Bridger, R. & Terry, T. (1997). Schools as caring communities. A relational approach to school reform. School Psychology Review, 26(4), 586 – 602.

Ballanti, G. (1979). Analisi e modificazione dell comportamento insegnante. Teramo Lisciani e Zampetti.

Ballard, M. & Murgatroyd, W. (1999). School counselors define their roles. NASSP Bulletin, 83, 19 – 26.

Barlow, D. (2000). Ψυχολογία και Παθολογική Συμπεριφορά: Μια Σύνθετη Βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση. Τόμ. Α & Β. Αθήνα: Έλλην.

Battistich, V., Solomon, D. & Woctson, M. (1997). Caring school communities. Educational Psychology, 32(3), 137 – 151.

Bencivenga, A. & Elias, M. (2003). Leading Schools of Excellence in Academics, Character and Social – Emotional Development. NASSP Bulletin, 87(637), 60 – 72.

Bickel, W. & Beaujean, A. (2005). Effective school for all. A brief history and some common findings. Comprehensive handbook of multicultural school psychology (303 – 328) N.J. Willey.

Bion, W. (1961). Experiences in Groups. Tavistock Publications.

Bloom, B. (1979). Caratteristiche umane e apprendimento scolastico. Roma Armando.

Borich, G. (1999). *Effective teaching methods*. Colombo, Ohio: Merrill Publishing University Press.

Brown, B.M. (2006). School – based health centers: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 84, 187 – 191.

Caspari, I. (1976). *Troublesome Children in Class*. Routledge and Kegan Paul Pb.

Cole, M., Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών - τόμος Γ'. Εφηβεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Coleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books.

Coleman, H.L. & Baskin, T. (2003). Multiculturally competent school counseling. In Pope – Davis DB., Coleman HLK., Liu WM. & Toporek RL. (Eds), *Handbook of Multicultural Competencies in Counseling and Psychology*, 103 – 113, Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cooper, M. (2009). Counseling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counseling and Psychotherapy Research*, 9(3), 137 – 150.

Cooper, M., Hough, M. & Lound, C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of counseling. *British Journal of Guidance and Counseling*, 33(2), 199 – 211.

Cormier, S. & Hackney, H. (1999). *Counseling strategies and interventions* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Dell' Acqua, V. (1977). Scuola e igiene mentale. *In scuola e didattica*, 22(8), 1 – 16.

Dimakos, I. (2006). The attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services, *School Psychology International*, 27, 415.

Duck, S. (1999). *Relating to others*. Philadelphia: Open University Press.

Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A social approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 – 273.

Elias, M. & Weissberg, R. (2000). Primary Prevention: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186 – 194.

Flores, J.P. (2010). Group Psychotherapy and Neuroplasticity: An Attachment Theory Perspective. *International Journal of Group Psychotherapy*, 60(4).

Fontana, D. (1988). *Psychology for teachers*. London: Macmillan Publishers.

Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.

Freely, M. (2002). School Days. *Counseling and Psychotherapy Journal*, 13(10), 8 – 10.

Gilman, R. & Medway, F. (2007). Teachers' perceptions of school psychology: a comparison of regular and special education teacher ratings. *School Psychology Quarterly*, 22(2), 145 – 161.

Gilmore, G. & Chandy, J. (2006). Educators describe the school Psychologist. *Psychology in the schools*, 10(4), 397 – 403.

Goodacre, E. (1970). *School and Home*. National Foundation for Educational Research ed.

Gray, P., Miller, A. & Noakes, J. (1996). *Challenging Behaviour in Schools*. London, Routledge.

Grosso, P. (1968). Problemi psicologici dell' educazione. Milano Vita e Pensiero.

Harris, M. (1975). Thinking about infants and Young Children. Clunie Press.

Herbert, M. (1991). Clinical child psychology. New York Willey.

Herbert, M. (1996). Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Holmgren, V.S. (1996). Elementary school counseling: An expanding role. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Howieson, C. & Semple, S. (2000). The evaluation of guidance: listening to pupils' views. British Journal of Guidance & Counseling, 28(3), 373 – 387.

Hutchins, D.E. & Vaught, C.C. (1997). Helping relationships and strategies (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Javeau, C. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Klein, M. (1975). Our adult word and its roots in infancy Vol. II. Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis

Lairio, M. & Nissila, P. (2002). Towards networking in counseling: a follow – up study of Finnish school counseling. British Journal of Guidance and Counseling, 30(2), 159 – 172.

Lang, P. (1999). Counseling, counseling skills and encouraging pupils to talk: clarifying and addressing confusion. British Journal of Guidance & Counseling, 27(1), 23 – 33.

Lapan, R.T., Gysbers, N.C. & Petroski G.F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counselling programs. *Journal of Counseling & Development*, 79,320 – 330.

Lepper, M. & Cordova, D. (1992). A desire to be taught: instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16,187 – 208.

Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problems behaviors. *Educational Psychology*, 25(4), 369 – 377.

MacKenzie, R. (1993). *Setting Limits*. Rocking, CA: Prima Publishing.

Maslow, A.H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking.

Matthews, D.B. (1991). The effects of school environment on intrinsic motivation of middle – class children. *Journal of Humanistic Education and Development*, 30(1), 30 – 36.

McCombs, B. & Whisler, J. (1997). *The learner – centered classroom and school. Strategies for enhancing student motivation and achievement*. San Francisco, Jossey – Bass.

McLaughlin, C. (1999). Counseling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counseling*, 27(1),13-22.

Morrison, A. & McIntre, D. (1977). *Insegnanti e insegnamento*. Firenze Studio del comportamento degli insegnanti.

Morse, P. & Brand, L. (1995). *Young children at home and in school 212 educational activities for their parents, teachers and caregivers*. Boston Allyn & Bacon.

Musatti, C. (1970). I rapporti affettivi maestro – scolaro. In *Scuola di Base*, 17(6), 44 – 48.

- Nelson – Jones, R. (2003). Basic counseling skills: A helper's manual. London: Sage.
- Pianta, R. & Walsh, D. (1996). High – risk children in schools. Constructing sustaining relationship. New York Routledge.
- Richer, S. & Vallerand, R. (1995). Supervisors' interactional style and subordinates' intrinsic and extrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology*, 135, 707 – 722.
- Robertson, J. (1996). Understanding teacher – student relationships. London: Hodden and Stoughton.
- Rogers, C. (2006). Ένας τρόπος να υπάρχουμε. Εισαγωγή Irvin Yalom. Αθήνα: Ερευνητές
- Romasz, T., Kantor, J. & Elias, M. (2004). Implementation and Evaluation of Urban School – Wide Social – Emotional Learning Programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89 – 103.
- Rose, S. (1982). Promoting Social Competence in Children: A Classroom Approach to Social and Cognitive Skill Training. *Child and Youth Service*, 5, 43 – 59.
- Roth, W.M. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71, 3, 365 – 392.
- Siegel, J.D. (1999). *The Developing Mind. How Relationships and the Brain interact to shape who we are.* The Guilford Press, New York.
- Siegel, J.D. (2007). *The Mindful Brain. Reflection and Attunement in the Cultivation of Well – Being.* Norton, New York.
- Spirito, A., Stark, L.J., Grace, N. & Stamoulis, D. (1991). Common problem & coping strategies reported in childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 531 – 544.

Tatar, M. & Bekerman, Z. (2009). School counsellors' and teachers' perceptions of their students' problems: Shared and divergent views. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 187 – 192.

Tatar, M. (1998a). Primary and secondary school teachers' perceptions and actions regarding their pupils' emotional lives. *School Psychology International*, 19(2), 151 – 168.

Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., Rosseel, Y. (2009). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303 – 320.

Vondracek, F.W. & Porfeli, E.J. (2002). Counseling psychologists and school: Toward a sharper conceptual focus. *The Counseling Psychologist*, 30(5), 749 – 756.

Weare, K. (2004). *Developing the Emotionally Literate School*. London: Paul Chapman Publishing.

Wenar, Ch. & Kerig, P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη Βρεφική ηλικία στην Εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Zavalloni, R. (1972). *La psicologia clinica nell' educazione*. Roma: Autonianum 4 ed.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία»

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία» και έχει σκοπό τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γυμνασίων και λυκείων για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους/τις μαθητές/τριες.

Με τον όρο συμβουλευτικό ρόλο εννοούμε τη παροχή βοήθειας προς τους μαθητές να αναπτυχθούν ολόπλευρα σαν άτομα και να ανταπεξέλθουν στις διάφορες δυσκολίες που συναντούν

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση
Ελένη Μπρίζα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο ----- Άνδρας ----- Γυναίκα
2. Ηλικία ----- 21-30 ----- 31- 40 ----- 41-50 ----- 51-60
3. Βασικό πτυχίο : -----
4. Άλλες Σπουδές
 ----- Μετεκπαίδευση ----- Μεταπτυχιακό
 ----- Διδακτορικό ----- Δεύτερο Πτυχίο
 --- Άλλο: -----
5. Ειδικότητα ----- Θεωρητική ----- Θετική
6. Εκπαιδευτική υπηρεσία ----- έτη -----
7. Σχολική μονάδα ----- Γυμνάσιο ----- Λύκειο
8. Περιοχή ----- Κωμόπολη ----- Πόλη
9. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καθεμία από τις παρακάτω φράσεις αποτελεί Συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών/τριών κυκλώστε έναν αριθμό για τη καθεμία, οι αριθμοί δηλώνουν τα εξής:

1= Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ

- | | |
|--|-----------|
| α) Δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές/τριες | 1 2 3 4 5 |
| β) Συμβουλή προς τους μαθητές/τριες | 1 2 3 4 5 |
| γ) Συνεργασία με τους μαθητές/τριες πάνω στα προβλήματά τους | 1 2 3 4 5 |
| δ) Επίλυση του προβλήματος των μαθητών/τριων | 1 2 3 4 5 |
| ε) Βοήθεια των μαθητών/τριών να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους | 1 2 3 4 5 |
| στ) Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών | 1 2 3 4 5 |
| ζ) Βοήθεια στους μαθητές/τριες να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους | 1 2 3 4 5 |
| η) Καλλιέργεια σεβασμού των μαθητών/τριων στη διαφορετικότητα | 1 2 3 4 5 |
| θ) Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών | 1 2 3 4 5 |
| ι) Δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ δασκάλου - μαθητή/τριας | 1 2 3 4 5 |
| ια) Προώθηση διαφορετικών τρόπων μάθησης | 1 2 3 4 5 |
| ιβ) Άλλο: ----- | 1 2 3 4 5 |

10. Έχετε προηγούμενη επαφή με τον κλάδο της Συμβουλευτικής

☐ Ναι ☐ Όχι

11. Αν ναι, με ποιο τρόπο: ☐ προσωπικό ενδιαφέρον

☐ σεμινάρια ☐ σπουδές

☐ Άλλο (διευκρινίστε) -----

12. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Συμβουλευτική στήριξη των μαθητών/τριών από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να αντιμετωπίσει τα παρακάτω (κυκλώστε έναν αριθμό για το καθένα)

1=Καθόλου 2=Λίγο 3=Αρκετά 4=Πολύ 5=Πάρα πολύ

- | | |
|---|-----------|
| α) Οικογενειακά προβλήματα | 1 2 3 4 5 |
| β) Μαθησιακές δυσκολίες | 1 2 3 4 5 |
| γ) Συγκρούσεις μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών | 1 2 3 4 5 |
| δ) Προβλήματα ενδοσχολικής βίας | 1 2 3 4 5 |
| ε) Προβλήματα συμπεριφοράς | 1 2 3 4 5 |
| ζ) Προβλήματα ένταξης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριών | 1 2 3 4 5 |
| η) Άλλο: ----- | 1 2 3 4 5 |

13. Επιλέξτε 3 χαρακτηριστικά που θεωρείτε ότι χρειάζεται να διαθέτει ένα άτομο για να προσφέρει Συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές/τριες: (σημειώστε με ✓ τα 3 που σας εκφράζουν)

- | | |
|--|--|
| ☐ προσεκτική ακρόαση | ☐ ικανότητα χειρισμού των μαθητών/τριών |
| ☐ αυτογνωσία | ☐ εμπιστευτικότητα |
| ☐ αποδοχή του μαθητή | ☐ κατανόηση |
| ☐ ειλικρίνεια | ☐ ικανότητα επικοινωνίας |
| ☐ ενδιαφέρον για το/τη μαθητή/τρια και το πρόβλημά τους | ☐ πειθώ |

14. Ποιες ενέργειες του/της εκπαιδευτικού πιστεύετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές/τριες (σημειώστε όσα σας εκφράζουν)

- ☐ Ενθάρρυνση των μαθητών/τριών από τον εκπαιδευτικό ώστε να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους
- ☐ Συνέπεια του/της εκπαιδευτικού στις υποσχέσεις του
- ☐ Ενθουσιασμός του/της εκπαιδευτικού για το μάθημα
- ☐ Προσεκτική ακρόαση των μαθητών/τριών ενόσω έχουν το λόγο
- ☐ Χρήση ενθαρρυντικών μη λεκτικών εκφράσεων (χαμόγελο, νεύματα κλπ) εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού
- ☐ Οπτική επαφή του/της εκπαιδευτικού προς τον/την μαθητή/τρια την ώρα που συζητά μαζί του
- ☐ Άλλο: -----

15. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών/τριών αποτελεί συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού (κυκλώστε έναν αριθμό)

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

16. Υπάρχουν διαστήματα που θεωρείτε ότι προσφέρετε Συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές/τριές σας στην τάξη

☐ Ναι

☐ Όχι

17. Αν ναι, για ποιο σκοπό το κάνετε (σημειώστε όσα σας εκφράζουν)

- ☐ Να τους επαναφέρετε στην τάξη, να τους συνετίσετε
- ☐ Να τους κάνουν να παραδεχτούν το λάθος τους
- ☐ Να τους ενθαρρύνετε
- ☐ Να επιδείξετε την εξουσία σας
- ☐ Να τους δείξετε την στήριξη και την αποδοχή σας
- ☐ Να τους δείξετε ότι τους νιώθετε, τους καταλαβαίνετε
- ☐ Να δείξετε την επιφυλακτικότητά σας
- ☐ Να δείξετε την απογοήτευσή σας
- ☐ Να βελτιώσετε τις διαπροσωπικές σας σχέσεις με τους μαθητές/τριες
- ☐ Να βοηθήσετε τους μαθητές/τριες να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεών τους
- ☐ Άλλο: -----

18. Αν πιστεύετε ότι το έργο σας μέσα στην τάξη δεν περιλαμβάνει συμβουλευτικές ενέργειες, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι γίνεται (σημειώστε όσα σας εκφράζουν)

- ☐ Έλλειψη γνώσεων Συμβουλευτικής
- ☐ Πίεση διδασκτέας ύλης
- ☐ Αδιαφορία μαθητών
- ☐ Διατάραξη του σχεδίου μαθήματος
- ☐ Μεγάλος αριθμός μαθητών στη τάξη
- ☐ Περιορισμός χρόνου
- ☐ Συχνή εναλλαγή ομάδας μαθητών

- ☐ Διδασκαλία αντικειμένου άσχετου με την συμβουλευτική
- ☐ Άλλο : -----

19. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη από την εφαρμογή Συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού (σημειώστε όσα σας εκφράζουν)

- ☐ Καλύτερη προσαρμογή των μαθητών/τριών
- ☐ Διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού
- ☐ Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα
- ☐ Κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών
- ☐ Αποδοχή της διαφορετικότητας
- ☐ Ομαλή διδασκαλία
- ☐ Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών
- ☐ Κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών
- ☐ Επίλυση των προβλημάτων των μαθητών/τριών
- ☐ Άλλο: -----

20. Ποια μειονεκτήματα πιστεύετε ότι είναι δυνατόν να προκύψουν από την εφαρμογή Συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών εκ μέρους του εκπαιδευτικού (σημειώστε όσα σας εκφράζουν)

- ☐ Διόγκωση των προβλημάτων
- ☐ Χάσιμο διδακτικού χρόνου
- ☐ Αρνητική αντίδραση ορισμένων μαθητών/τριών
- ☐ Έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών/τριών
- ☐ Διατάραξη του σχολικού προγράμματος
- ☐ Επιπλέον απασχόληση για τον εκπαιδευτικό
- ☐ Άλλο: -----

21. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι κάνετε προσπάθεια για τα παρακάτω (κυκλώστε έναν αριθμό για το καθένα)

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

α) Να κινητοποιήσετε ένα/μία μαθητή/τρια που δεν ενδιαφέρεται να συμμετέχει στις ενέργειες της τάξης 1 2 3 4 5

β) Να βοηθήσετε τους μαθητές/τριες με δυσκολία στη μάθηση να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν 1 2 3 4 5

γ) Να διαμορφώσετε κατάλληλα τις ερωτήσεις σας όταν απευθύνεστε σε μαθητές/τριες που δυσκολεύονται στην τάξη

1 2 3 4 5

δ) Να προσφέρετε εναλλακτική εξήγηση όταν κάποιοι μαθητές/τριες δεν μπορούν να καταλάβουν

1 2 3 4 5

ε) Να ελέγξετε την προβληματική συμπεριφορά ενός/μιας μαθητή/τριας μέσα στην τάξη

1 2 3 4 5

ζ) Να στηρίζετε τους μαθητές/τριες που δυσκολεύονται ώστε να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης

1 2 3 4 5

η) Να βοηθήσετε τους μαθητές/τριες που αντιδρούν να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης

1 2 3 4 5

θ) Να ηρεμίσετε ένα/μία μαθητή/τρια που κάνει φασαρία και ενοχλεί την υπόλοιπη τάξη

1 2 3 4 5

ι) Να δείξετε στους γονείς των μαθητών/τριών με δυσκολίες στη μάθηση πώς να βοηθήσουν το παιδί τους ώστε να πηγαίνει καλύτερα

1 2 3 4 5

ια) Να εφαρμόσετε διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας για τους μαθητές/τριες που δυσκολεύονται στη τάξη

1 2 3 4 5

22. Πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει το Συμβουλευτικό έργο του/της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές/τριες

☐ Ναι

☐

Όχι

23. Αν όχι, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι περιορίζουν την εφαρμογή Συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών/τριών εκ μέρους σας (σημειώστε όσα σας εκφράζουν)

- ☐ Μικρή ευαισθητοποίηση των αρμοδίων στο συγκεκριμένο θέμα
- ☐ Φόρτος εργασίας
- ☐ Μη διευκολυντική συμπεριφορά προϊσταμένων
- ☐ Πίεση από την προγραμματισμένη ύλη
- ☐ Απουσία διδασκαλίας ανάλογων μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα
- ☐ Έλλειψη συνεργασίας συναδέλφων
- ☐ Προβλήματα στον εξοπλισμό του σχολείου
- ☐ Ανεπάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων Συμβουλευτικής
- ☐ Άλλο : -----

24. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι διευκολύνουν το Συμβουλευτικό σας έργο προς τους μαθητές/τριες (σημειώστε όσα σας εκφράζουν)

- | | |
|--|--|
| ☐ εκπαιδευτικές επισκέψεις | ☐ μάθημα ΣΕΠ στο Γυμνάσιο |
| ☐ σχολικές ομιλίες ειδικών επαγγελματιών | ☐ εργαστήρια |
| ☐ ερευνητική εργασία στο Λύκειο | ☐ εκπαιδευτικές εκδρομές |
| ☐ εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας (ταινίες, διαδίκτυο κλπ.) | ☐ εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγ. υγείας κλπ) |
| ☐ σχολικές βιβλιοθήκες | ☐ Άλλο: ----- |

25. Σαν εκπαιδευτικός για να μπορώ να λειτουργώ και ως Σύμβουλος για τους μαθητές/τριες μου θα χρειαζόμουν (σημειώστε όσα σας εκφράζουν)

- ☐ Σπουδές ψυχολογίας
- ☐ Ειδική κατάρτιση στη συμβουλευτική
- ☐ Επιμόρφωση με ανάλογα θεωρητικά σεμινάρια
- ☐ Εκπαίδευση με ανάλογα βιωματικά σεμινάρια
- ☐ Συνεργασία με σύμβουλο ψυχικής υγείας
- ☐ Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- ☐ Βελτίωση αυτογνωσίας
- ☐ Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας
- ☐ Λήψη εξειδικευμένης πληροφόρησης
- ☐ Άλλο : -----

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή και το χρόνο σας