



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
 ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
 «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»  
 ΔΙΔΚΥΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Τίτλος: Συμβουλευτική εργασία

«Διερεύνηση Επιστολών και Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Άσκηση του Συμβουλευτικού τους Έργου στα Σχολεία»

Μόσχου Καλλιόπη

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπων: Μπαρούκ Ανδρέας, Καθηγητής Π.Τ.Ε. Ιωαννίνων  
 Μέλη: Μισσηλίδη Πλουσία, επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Ε. Ιωαννίνων  
 Τσιβαλιώτης Αναστάσιος, επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Ε. Ιωαννίνων

Ιωάννινα 2009

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος διπλωματικής εργασίας

«Διερεύνηση Στάσεων και Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών  
Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με την  
Άσκηση του Συμβουλευτικού τους Έργου στο Σχολείο»

Μόσχου Καλλιόπη

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπων: Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων  
Μέλη: Μισαηλίδη Πλουσία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων  
Εμβαλωτής Αναστάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2009



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321020



# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος πινάκων .....	- 6 -
Κατάλογος διαγραμμάτων.....	- 7 -
Περίληψη .....	- 10 -
Πρόλογος .....	- 12 -
Εισαγωγή .....	- 13 -

## Μέρος Πρώτο

### Κεφάλαιο Πρώτο

#### Η Συμβουλευτική

1.1 Εισαγωγή .....	- 16 -
1.2 Ορισμός της συμβουλευτικής .....	- 16 -
1.3 Σκοποί και στόχοι της συμβουλευτικής .....	- 18 -
1.4 Αντικείμενο και περιεχόμενο της συμβουλευτικής .....	- 20 -

### Κεφάλαιο Δεύτερο

#### Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση

2.1 Εισαγωγή .....	- 22 -
2.2 Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών .....	- 23 -
2.3 Επαναπροσδιορισμός των λειτουργιών του σχολείου .....	- 25 -
2.4 Η εφαρμογή της συμβουλευτικής στο σχολείο .....	- 26 -
2.5 Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής .....	- 28 -
2.5.1 Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής .....	- 29 -
2.5.2 Δεξιότητες του εκπαιδευτικού που τον υποβοηθούν στην άσκηση του συμβουλευτικού του έργου .....	- 30 -

### Κεφάλαιο Τρίτο

#### Εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων της έρευνας

3.1 Εισαγωγή .....	- 33 -
3.2 Η έννοια της στάσης (attitude) .....	- 33 -
3.3 Η Μέτρηση των στάσεων .....	- 35 -
3.4 Η έννοια της αντίληψης (apprehension) .....	- 36 -
3.5 Διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες .....	- 37 -

### Κεφάλαιο τέταρτο

#### Θεωρητικό πλαίσιο

4.1 Ένταξη της παρούσας έρευνας στην επιστημονική παράδοση – ανασκόπηση της βιβλιογραφίας .....	- 38 -
--	--------

## Μέρος Δεύτερο

### Κεφάλαιο Πρώτο

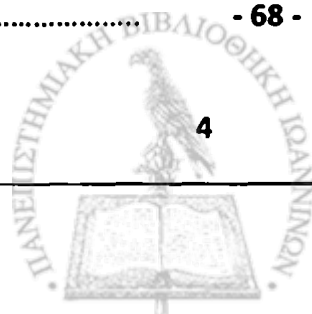
#### Η μεθοδολογία της έρευνας

1.1 Εισαγωγή .....	- 41 -
1.2 Στόχος και διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας .....	- 41 -
1.3 Μέσο συλλογής δεδομένων .....	- 42 -
1.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων και το δείγμα της έρευνας .....	- 46 -
1.5 Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων .....	- 49 -
1.6 Στατιστική Ανάλυση .....	- 53 -
1.7 Περιορισμοί .....	- 54 -

### Κεφάλαιο Δεύτερο

#### Αποτελέσματα

2.1 Εισαγωγή .....	- 56 -
2.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο	
2.2.1 Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο .....	- 56 -
2.2.1.1 Μονομεταβλητή ανάλυση .....	- 56 -
2.2.1.2 Διμεταβλητή ανάλυση .....	- 58 -
2.2.2 Αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους .....	- 59 -
2.2.2.1 Μονομεταβλητή ανάλυση .....	- 59 -
2.2.2.2 Διμεταβλητή ανάλυση .....	- 60 -
2.2.3 Αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια του συμβουλευτικού τους ρόλου .....	- 61 -
2.2.3.1 Μονομεταβλητή ανάλυση .....	- 61 -
2.2.3.2 Διμεταβλητή ανάλυση .....	- 62 -
2.2.4 Αντίληψη των εκπ/κών αναφορικά με την καταλληλότητα άλλων θεσμών για παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους μαθητές .....	- 64 -
2.2.4.1 Μονομεταβλητή ανάλυση .....	- 64 -
2.2.4.2 Διμεταβλητή ανάλυση .....	- 65 -
2.3 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς στους οποίους θεωρούν πως στηρίζουν τους μαθητές	
2.3.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους .....	- 65 -
2.3.1.1 Μονομεταβλητή ανάλυση .....	- 65 -
2.3.1.2 Διμεταβλητή ανάλυση .....	- 66 -
2.3.2 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές για να αντιμετωπίζουν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα .....	- 67 -
2.3.2.1 Μονομεταβλητή ανάλυση .....	- 67 -
2.3.2.2 Διμεταβλητή ανάλυση .....	- 68 -



2.4 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν για να ακούν και να συζητούν τα προβλήματα των μαθητών τους	
2.4.1 Μονομεταβλητή ανάλυση .....	- 69 -
2.4.2 Διμεταβλητή ανάλυση .....	- 70 -
2.5 Η συμβολή των δομών συμβουλευτικής στην επίλυση προβλημάτων των μαθητών στο χώρο του σχολείου .....	- 73 -

### Κεφάλαιο Τρίτο

#### Συζήτηση των ευρημάτων – προτάσεις

3.1 Εισαγωγή .....	- 81 -
3.2 Συζήτηση των ευρημάτων .....	- 81 -
3.4 Προτάσεις .....	- 90 -
3.3 Αντί Επιλόγου .....	- 92 -

Παράρτημα: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	- 94 -
--	--------

Βιβλιογραφικές αναφορές .....	- 102 -
-------------------------------	---------



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Α/Α	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛ
1	Κατανομή του δείγματος (N = 488) ως προς τη περιοχή και το φύλο	47
2	Κατανομή του δείγματος (N = 488) ως προς το φύλο, την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση	48
3	Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N = 245), ως προς το επίπεδο βασικών σπουδών και τα επιπρόσθετα πτυχία	48
4	Κατανομή του δείγματος (N = 488), ως προς τα επιπρόσθετα πτυχία και τα έτη υπηρεσίας	49
5	Κατανομή του δείγματος (N = 488), ως προς την ικανοποίηση ή μη από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ως προς την επιλογή ή μη του επαγγέλματος εκ νέου	49
6	Αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων της πρώτης κλίμακας	50
7	Αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων της δεύτερης κλίμακας	53
8	Κλίμακα «στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο»	57
9	Κλίμακα «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους»	59
10	Κλίμακα «αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια του συμβουλευτικού τους ρόλου»	62
11	Κλίμακα «αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καταλληλότητα άλλων θεσμών για παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους μαθητές»	64
12	Κλίμακα «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους»	66
13	Κλίμακα «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές για να αντιμετωπίζουν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα»	68
14	Συχνότητες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το χρόνο που αφιερώνουν στους μαθητές τους	69
15	Χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους για να ακούν τα προβλήματά τους με βάση την βαθμίδα εκπαίδευσής τους	70
16	Χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους για να ακούν τα προβλήματά τους με βάση την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους	71
17	Χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για να ακούν τα προβλήματά τους με βάση την επιλογή του επαγγέλματός τους εκ νέου	72
18	Χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για να ακούν τα προβλήματά τους με βάση τη φοίτησή τους στο διδασκαλείο	73

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

A/A	ΤΙΤΛΟΣ	ΣΕΛ
1	Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο	74
2.1	Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση την ιδιότητα	75
2.2	Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση την ιδιότητα	76
2.3	Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση την ιδιότητα	77
3	Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση το φύλο	78
4	Μειονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο	79
5	Μειονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση την ιδιότητα	79





## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ξεκινήσω εκφράζοντας τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου κ. Ανδρέα Μπρούζο, καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων, στον οποίο και αφιερώνω με κάθε εκτίμηση το παρακάτω χωρίο θεωρώντας πως τον πρεσβεύει απόλυτα:

*Δ. Γληνός, απόσπασμα από την αλληλογραφία του στις φυλακές της Ακροναυπλίας στις 19-9-1937*

*«εκείνο που έχει την πιο βαθιά σημασία είναι να βρει κανείς ένα σταθερό κριτήριο, να σχηματίσει κανείς ένα σύστημα σκέψης, να κατορθώσει να βλέπει εκεί, που οι άλλοι είναι τυφλοί. Αυτός είναι ο κεντρικός σκοπός της μόρφωσης... Η μόρφωση δεν είναι ζήτημα γνώσης, είναι ζήτημα ζωής. Ένα λατινικό ρητό λέει: «non scola et scolae sed vita discimus»*

*(δε διδασκόμαστε για την σχολή αλλά για τη ζωή).*

Τον ευχαριστώ για την έμπρακτη βοήθεια που μου προσέφερε, καθώς η καθοδήγησή του στο πεδίο της Ανάλυσης Δεδομένων, ήταν η απαραίτητη προϋπόθεση για την πλήρη και ουσιαστική αξιοποίηση των μεθόδων που εφαρμόστηκαν.

Επιπλέον, η συνεχής συμπαράσταση που μου παρείχε υπήρξε εξαιρετικά πολύτιμη. Η εμπιστοσύνη και η εκτίμηση με την οποία περιέβαλε την εργασία μου με βοήθησαν να αντιμετωπίσω τις αναπόφευκτες δυσκολίες και αμφιβολίες και να προχωρήσω στην ολοκλήρωσή της.

Θα ήθελα επίσης να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους συνεπιβλέποντες καθηγητές της εργασίας, κ. Μισαηλίδη Πλουσία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων και κ. Εμβαλωτή Αναστάσιο, Επίκουρο καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ακόμη, σε όλους τους εκπαιδευτικούς (Α'/θμιας και Β'/θμιας Εκπαίδευσης) που με προθυμία δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφιερώνοντας μέρος του χρόνου τους.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στις /στους παρακάτω:

- ◆ Στις Διευθύνσεις της Α'/θμιας και Β'/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων
- ◆ Στους διευθυντές, όλων των σχολείων που επισκέφτηκα. Όλοι τους δέχτηκαν θετικά το εγχείρημά μου και συνεργάστηκαν για την πραγματοποίηση της έρευνας στο χώρο τους
- ◆ Στην κ. Κατσιγιαννοπούλου – Νταλάκα Σταυρούλα, φιλόλογο στο 7<sup>ο</sup> γυμνάσιο Ιωαννίνων, για την ενθάρρυνσή της στα πρώτα μου βήματα



- ◆ Στον κ. Μήτσιο Θωμά, διευθυντή του Γυμνασίου Κόνιτσας για την ομολογουμένως συγκινητική κίνησή του να συγκεντρώσει και να μου αποστείλει τα ερωτηματολόγια
- ◆ Στην κ. Κόλλια Ελένη, υπάλληλο του βρεφονηπιακού σταθμού Ροδοτοπίου για την διαμεσολάβησή της στους δασκάλους της προέρευνας
- ◆ Στο φίλο και συνάδελφο κ. Μπαρμπαρούση Χαράλαμπο κυρίως για τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων
- ◆ Στον κ. Αλεξόπουλο Χρήστο, συμφοιτητή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα για τη συμβολή του στη συλλογή των ερωτηματολογίων
- ◆ Στον Τάσο, για την υπομονή του..

## Περίληψη

Η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών είναι αναγκαία μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα της αβεβαιότητας και των συνεχών αλλαγών στην οποία ζούμε. Το πιο σημαντικό ρόλο για την υποστήριξη αυτή, τον επωμίζεται ο εκπαιδευτικός, καθώς συναναστρέφεται καθημερινά και άμεσα με τους μαθητές. Το βάρος της ευθύνης που συνεπάγεται ο ρόλος του είναι τεράστιο.

Στο πλαίσιο των παραπάνω εξελίξεων έγινε η συγκεκριμένη έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 488 εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς μία θετική στάση απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους ως προς την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες, θεωρούν πως βοηθούν τους μαθητές σε διάφορους τομείς, πως αφιερώνουν αρκετό χρόνο για να ακούν τα προβλήματα των μαθητών και πως η ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο είναι αναγκαία.

## Summary

The counseling support of students is necessary in the modern reality of uncertainty and continuous changes in which we live. Teachers play the most important role in this support, while they interfere daily and immediately with the students. The weight of responsibility that is involved in the pedagogical role is enormous.

This particular research completed in the frame of the later developments aims at the investigation of the attitudes and perceptions of teachers in primary and secondary education with regard to the execution of their advisory work in the school.

A cohort of 488 teachers working in diverse primary and secondary education schools in Greece, participated in this research and answered questionnaires. Overall the teachers were found to adopt a rather positive attitude towards their advisory role in school. However their attitudes and perceptions in regard to their consultation work in



school differentiated considerably by means of demographic and social factors. Above all Greek teachers consider that they have a sense of providing significant support to their students in various aspects of life, and that they dedicate enough time in listening to problems of their students.



# Πρόλογος

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής» με ειδίκευση στη «Συμβουλευτική – Ψυχολογία» που έλαβε μέρος στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.

Η παρακολούθηση του παραπάνω προγράμματος έγινε γιατί θεωρώ πως όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως βαθμίδας, οφείλουν να διαθέτουν παιδαγωγική κατάρτιση γνωρίζοντας πως ο ρόλος τους είναι διευρυμένος και δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση της διδακτέας ύλης.

Πεποίθησή μου είναι, πως αποτελεί επιτακτική ανάγκη όλοι οι εκπαιδευτικοί, να επιμορφώνονται συνεχώς πάνω σε θέματα συμβουλευτικής, επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων προκειμένου να ασκούν με επιτυχία την ανθρωπιστική παιδεία που η σύγχρονη κοινωνία προσδοκά από το σχολείο.

Οι παραπάνω σκέψεις μου δημιούργησαν το ενδιαφέρον να ασχοληθώ στην παρούσα έρευνα με την καταγραφή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο.

Για λόγους περιοριστικούς, που αναφέρονται στο δεύτερο μέρος της εργασίας, η έρευνα καλύπτει μόνο τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικά και Γυμνάσια), ευελπιστώντας ωστόσο πως θα δώσει έναν πρώτο παλμό για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το συμβουλευτικό τους ρόλο.

Ελπίδα μου και ευχή, η παρούσα έρευνα να δημιουργήσει έναν γενικότερο προβληματισμό και να αποτελέσει το εφαλτήριο για την πραγματοποίηση νέων, περισσότερο αντιπροσωπευτικών μελετών που σχετίζονται με τον τόσο σημαντικό ρόλο της Συμβουλευτικής στα σχολεία.

# Εισαγωγή

Σε μια εποχή μεταβατική, όπως είναι η σημερινή, στην οποία συντελούνται κοσμοϊστορικές αλλαγές, με την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, η κοινωνία διαφοροποιείται: υπάρχουν πλέον οξυμένα κοινωνικά προβλήματα, όπως διάλυση του κοινωνικού ιστού, υποβάθμιση του θεσμού της οικογένειας και πολλά άλλα συνακόλουθα του σύγχρονου τρόπου ζωής.

Το σχολείο, ως ένας κατεξοχήν κοινωνικός θεσμός, δεν μπορεί να παραμείνει αναλλοίωτο μπροστά στις ραγδαίες αυτές εξελίξεις. Έτσι, στις μέρες μας, πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Επιπλέον προβλήματα που δεν ήταν διαδεδομένα σε παλαιότερες εποχές είναι υπαρκτά και παίρνουν διαστάσεις σήμερα: π.χ. τα φαινόμενα της ενδοσχολικής βίας και των συμμοριών, τώρα κάνουν ιδιαίτερως αισθητή τη παρουσία τους.

Οι εκπαιδευτικοί του σήμερα αντιμετωπίζουν μια ποικιλία προβλημάτων: παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, περιπτώσεις σχολικής φοβίας που φτάνουν μέχρι το γυμνάσιο, το φαινόμενο της σχολικής αδιαφορίας, η κρίση της εφηβείας, η χρήση ουσιών αλλά και η έλλειψη πειθαρχίας και ορίων. Ακόμα δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις παιδιών με αρχόμενες ψυχώσεις και παιδιών που κάνουν απόπειρα αυτοκτονίας ή εκφράζουν αντίστοιχες απειλές.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών είναι αναγκαία μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα της αβεβαιότητας και των συνεχών αλλαγών στην οποία ζούμε. Όπως αναφέρει ο Μπρούζος (1998, 17), «τον πιο σημαντικό ρόλο για την υποστήριξη αυτή, τον επωμίζεται ο εκπαιδευτικός<sup>1</sup>». Η διαπίστωση αυτή φαντάζει λογική καθώς είναι αυτός που συναναστρέφεται καθημερινά και άμεσα με τους μαθητές. Και συνεχίζει σημειώνοντας πως «το βάρος της ευθύνης που συνεπάγεται ο ρόλος του είναι τεράστιο» (Μπρούζος, 1998, 17).

Στο πλαίσιο των παραπάνω εξελίξεων έγινε η συγκεκριμένη έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο.

---

<sup>1</sup> Υπό την έννοια εκπαιδευτικός εννοούνται οι διδάσκοντες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (οι οποίοι στην παρούσα έρευνα καλύπτουν τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης – Δημοτικό και Γυμνάσιο)

Ως προς τη δομή της η εργασία είναι οργανωμένη σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος είναι η θεωρητική θεμελίωση του υπό διερεύνηση θέματος και αποτελείται από τέσσερα επιμέρους κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσονται έννοιες και στοιχεία που λειτουργούν ως «εισαγωγικοί» παράμετροι της όλης παρουσίασης του θεσμού της Συμβουλευτικής, στο δεύτερο υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της ύπαρξης του θεσμού της Συμβουλευτικής στην Εκπαίδευση, στο τρίτο γίνεται η αποσαφήνιση των βασικών όρων της έρευνας και στο τέταρτο, γίνεται αναφορά στην ύπαρξη προηγούμενων μελετών, σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία σχεδιασμού της έρευνας για τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο. Ακολουθεί η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων καθώς και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Η όλη ερευνητική προσπάθεια κλείνει με την διατύπωση σύντομων προτάσεων, οι οποίες προσφέρονται για περαιτέρω αξιοποίηση των αποτελεσμάτων.

Όταν ο Ντεκρολύ στην αυγή του αιώνα μας , θεμελίωσε το εκπαιδευτικό όραμα στην αρχή "de la vie pour la vie", ξεκινούσε από την πεποίθηση ότι δε θα μπορέσει να μορφώσει το παιδί για την αυριανή του ύπαρξη παρά μόνο όταν θα του μάθει να ζει τα παιδικά του χρόνια, να βρίσκει λύσεις στις πραγματικές δυσκολίες που αντιστοιχούν στο βαθμό της εξέλιξής του και στις παρακινήσεις του περιβάλλοντος.

*A. Medici, Η Νέα Αγωγή, 1964, 50*





# Η Συμβουλευτική

## 1.1 Εισαγωγή

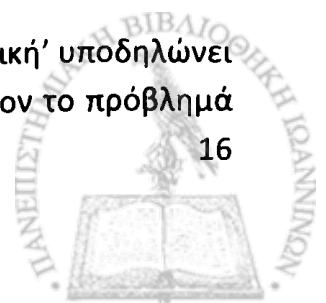
Η ύπαρξη του θεσμού της Συμβουλευτικής στην εποχή μας είναι αναμφίβολα αναγκαία καθώς οι ραγδαίες εξελίξεις έχουν αλλάξει τελείως την κοινωνική πραγματικότητα. Τα προβλήματα των ανθρώπων είναι διαφορετικά και περισσότερα από παλαιότερα. Οι εξελίξεις αυτές με τη σειρά τους δημιουργούν στους ανθρώπους νέες ανάγκες που δεν ήταν τόσο επιτακτικές τα παλαιότερα χρόνια. Για το λόγο αυτό, δε διστάζουν να αναζητήσουν βοήθεια από οικεία τους πρόσωπα σε θέματα για τα οποία παλαιότερα η λύση ήταν απλή. Πολλές φορές όμως, για διάφορους λόγους, δεν αισθάνονται πως αυτά τα πρόσωπα είναι κατάλληλα να τους ακούσουν (βλ. και McLeod, 2005, 23).

Έτσι, μέσα στη σύγχρονη πραγματικότητα της αβεβαιότητας και των συνεχών αλλαγών εμφανίζεται εντονότερη η επιθυμία του ανθρώπου να ζητά στήριξη κατά την αντιμετώπιση προσωπικών, επαγγελματικών και άλλων προβλημάτων από άλλα άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις τα οποία είναι σε θέση να διευκολύνουν στην εύρεση δυνατών και αποτελεσματικών λύσεων. Σε τέτοιες στιγμές η Συμβουλευτική αποδεικνύεται μια πραγματικά χρήσιμη επιλογή με μεγάλη σημασία για το κάθε άτομο ξεχωριστά αλλά και για το κοινωνικό σύνολο. Για τον λόγο αυτό, παρακάτω προσπαθούμε να δώσουμε όσο το δυνατόν μία ολοκληρωμένη εικόνα της έννοιάς της και των σκοπών της.

## 1.2. Ορισμός της Συμβουλευτικής

Οι επιστήμονες που ασχολούνται με το θεσμό της Συμβουλευτικής χρησιμοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις προκειμένου να δώσουν έναν επιστημονικό ορισμό της. Παρακάτω παραθέτουμε κάποιους από τους ορισμούς που έχουν δοθεί γι' αυτήν:

Ο Δημητρόπουλος (1999,20), την ορίζει ως εξής: «ο όρος 'Συμβουλευτική' υποδηλώνει την έννοια του συν – βουλεύομαι, δηλαδή του συνεξετάζω με κάποιον το πρόβλημά



Ο Beck (1963,7), την ορίζει: «...η βοήθεια που προσφέρει ένα άτομο στο άλλο, η μια ομάδα στα μέλη της, στην αναζήτηση του καλύτερου τρόπου δράσης ως προς την επιβίωση του ατόμου και της ομάδας».

Οι Felltham και Dryden (1993,6), τονίζουν για τη Συμβουλευτική πως «κυρίαρχη φιλοσοφία της είναι πρώτα να διευκολύνει και στη συνέχεια να παρέχει συμβουλές ή να παρακινεί».

Ο Blocher (1974,7), τονίζει πως είναι «το να βοηθήσεις ένα άτομο να έχει πλήρη επίγνωση του εαυτού του και των τρόπων με τους οποίους ανταποκρίνεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντός του. Επίσης, το να το βοηθήσεις να δώσει το δικό του νόημα στη συμπεριφορά αυτή, καθώς και να αναπτύξει, να αποσαφηνίσει και να επιδιώξει ένα σύνολο στόχων και αξιών».

Κατά τον Rogers (1901 – 1987), ο οποίος αναγνωρίζεται σήμερα ως ο εκφραστής της ανθρωπιστικής και πιο ειδικά της Προσωποκεντρικής Συμβουλευτικής (βλ. Μπρούζο, 2004, 20), Συμβουλευτική είναι η διαδικασία κατά την οποία η δομή του εαυτού χαλαρώνει με την ασφάλεια της σχέσης με το θεραπευτή και, επομένως, εμπειρίες που προηγουμένως αρνιόταν κανείς να αναγνωρίσει μέσα του, τώρα τις αντιλαμβάνεται και τις ενσωματώνει σ' έναν αλλαγμένο πλέον εαυτό (βλ. Μπρούζο, 2004,85).

Οι Krumboltz και Thoresen (1976,1), ορίζουν τη Συμβουλευτική ως: «... μια διαδικασία παροχής βοήθειας στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν, πώς να λύνουν ορισμένα διαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα καθώς και προβλήματα αποφάσεων».

Ο Ellis (1977, στο Κοσμίδου – Γαλανουδάκη 1996,7), ως εκπρόσωπος της Λογικο – συναισθηματικής προσέγγισης, δίνει το δικό του ορισμό: «...Το να μάθει ένα άτομο να γίνεται πιο λογικό: Να αντιληφθεί δηλαδή το λανθασμένο εκείνο τρόπο του σκέπτεσθαι, που ευθύνεται τόσο για τα αυτοκαταστροφικά συναισθήματα που το βασανίζουν, όσο και για την αναποτελεσματική του συμπεριφορά. Να μάθει επίσης να σκέπτεται, να συναισθάνεται και να ενεργεί με τρόπο πιο υγιή και ορθολογικό».

Ο Toblert (1959, στο Μαλικιώση 1994,6), ορίζει τη Συμβουλευτική ως «[...] , ' πρόσωπο με πρόσωπο', σχέση μεταξύ δύο ατόμων [...] κατά την οποία ο συμβουλευόμενος βοηθιέται να γνωρίσει τον εαυτό του [...]».

Παρακάτω, παρατίθενται κάποιες εννοιολογικές διασαφηνίσεις του όρου που αναδεικνύουν τη σχέση της Συμβουλευτικής διαδικασίας με την Αγωγή και την Εκπαίδευση:

Ο Gustad (1953) περιγράφει τη Συμβουλευτική ως «μια διαδικασία με προσανατολισμό τη μάθηση που διεξάγεται σε ένα απλό, πρόσωπο με πρόσωπο,



κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ο σύμβουλος, επαγγελματικά καταρτισμένος με ανάλογες ψυχολογικές πρακτικές και γνώση, προσπαθεί να βοηθήσει τον 'πελάτη' του με μεθόδους κατάλληλες για τις ανάγκες του τελευταίου, ώστε να μάθει περισσότερα για τον εαυτό του, να μάθει με ποιον τρόπο να υλοποιεί στόχους συγκεκριμένους και ρεαλιστικούς ώστε να καταστεί ένα ευτυχισμένο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας του» (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου, Πολυδώρου, 2006).

Ο Wrenn (1962) τονίζει τις ατομικές ανάγκες του ανθρώπου και ορίζει τη Συμβουλευτική ως «διαδικασία που επικεντρώνεται στην αυτογνωσία, αλλά παρουσιάζεται σε μια ενιαία μορφή που δίνει προτεραιότητα στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας, η οποία περιλαμβάνει την απόκτηση επίγνωσης του εαυτού μας, καθώς και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την ανάληψη των ρόλων ζωής. Ο σύμβουλος ασχολείται με τα «προβλήματα» ενός μαθητή, αλλά έχει την τάση να αντιμετωπίζει το «πρόβλημα» σαν μια φυσιολογική ενέργεια μέσα στο φάσμα των ενεργειών από τις οποίες διέρχεται ο μαθητής. Ο σύμβουλος ασχολείται περισσότερο με την ανάγκη του μαθητή να προσδιορίζει τους ρόλους που θα αναλάβει στο σχολείο, στην κοινότητα, στο επάγγελμα, παρά με την ανασυγκρότηση της προσωπικότητάς του» (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου, Πολυδώρου, 2006).

Από την παράθεση των ανωτέρω ορισμών φαίνεται η πολυμορφία των ορισμών της. Συνοπτικά, όπως αναφέρεται στον Κασσωτάκη (2003, 46): «Το στοιχείο της 'πρόσωπο με πρόσωπο σχέσης', τονίζουν οι περισσότεροι συγγραφείς που επιχειρήσαν να αποσαφηνίσουν την έννοια της (Rogers, 1942. Tolbert, 1959 κ.ά). Δεν λείπουν, όμως, και αυτοί που εστιάζουν τους ορισμούς τους στη διαδικασία, η οποία ακολουθείται για την υποστήριξη του συμβουλευόμενου (Krumboltz & Thoresen, 1976 κ.ά)».

### **1.3. Σκοποί και στόχοι της συμβουλευτικής**

Κατά τον ορισμό του θεσμού της Συμβουλευτικής είδαμε ότι υπάρχει πολυμορφία απόψεων. Η ίδια η πολυμορφία συναντάται και στον τομέα των σκοπών και των στόχων της.

Στη παρούσα ενότητα θα αναφερθούμε γενικά στους σκοπούς και στους στόχους της συμβουλευτικής, χωρίς να σταθούμε στα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα.

Έτσι, η Tyler (1969,16) σημειώνει πως υπάρχουν δύο τάσεις στις προσπάθειες ορισμού των σκοπών της Συμβουλευτικής. Στη μια τάση ανήκουν εκείνοι οι οποίοι δίνουν έμφαση στην άποψη ότι η Συμβουλευτική αποβλέπει στο να διευκολύνει τη λήψη συνετών αποφάσεων, στο να βοηθήσει το άτομο να μάθει να πραγματοποιεί και να επιτυγχάνει συνετές επιλογές. Σύμφωνα με την άλλη τάση, κεντρικός σκοπός



της Συμβουλευτικής είναι να διευκολύνει το άτομο να πετύχει σωστή προσαρμογή και να εξασφαλίσει, να διατηρήσει ή να προαγάγει την ψυχική του υγεία.

Οι Krumboltz και Thoresen (1969,11), υποστηρίζουν ότι «όταν καταρτίζονται οι σκοποί της Συμβουλευτικής θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τρία κριτήρια: α) ο σκοπός πρέπει να είναι επιθυμητός από το άτομο. β) ο Σύμβουλος πρέπει να είναι πρόθυμος να βοηθήσει στην υλοποίηση αυτού του σκοπού και γ) πρέπει να είναι εύκολο να διαπιστωθεί αν υλοποιήθηκαν οι σκοποί ή όχι».

Ο Argbuckle (1970,7), λέει: «[...] δεν πρέπει να αποτελεί σκοπό της Συμβουλευτικής: 1) η υποταγή του ατόμου στο περιβάλλον 2) το να προσδοθεί απλώς ικανοποίηση στο άτομο, αλλά χωρίς ουσιαστικό κέρδος του, 3) η δημιουργία μιας ψυχολογικής ανεξαρτησίας στο άτομο που όμως δεν συμβαδίζει με τις κοινωνικές του υποχρεώσεις, 4) το να λύσει ο Σύμβουλος τα προβλήματα του ατόμου, 5) το να ικανοποιηθεί το περιβάλλον εις βάρος του ατόμου, και αντίστροφα».

Κλείνοντας, η Καλαβά – Μυλωνά (1989,73) σημειώνει πως «κάθε θεωρητικός της Συμβουλευτικής δίνει διαφορετική προτεραιότητα στη μεθοδολογία του, όλοι όμως συμφωνούν πως ο τελικός στόχος της είναι η δημιουργία ενός υπεύθυνου ανθρώπου που είναι ικανός

- ◆ Να γνωρίζει τον εαυτό του και να νιώθει άνετα μ' αυτόν.
- ◆ Να εντάσσεται θετικά και δημιουργικά στο κοινωνικό σύνολο και να ενδιαφέρεται για τους συναθρώπους του.
- ◆ Να αντιμετωπίζει τη ζωή με αυτοπεποίθηση, θάρρος και αισιοδοξία.
- ◆ Να βρίσκει λύσεις ή τρόπους αντιμετώπισης για τα προβλήματά του και τις καθημερινές αντιξοότητες της ζωής.
- ◆ Να ικανοποιεί τις ανάγκες και να υλοποιεί τις επιδιώξεις του».

Όλα τα ανωτέρω γνωρίζοντας βέβαια πως: «γενική αρχή της Συμβουλευτικής, είναι ότι οι λειτουργίες της απευθύνονται κατά κύριο λόγο στα υγιή άτομα, τα οποία αναζητούν λύσεις αναφορικά με προβλήματα που τα απασχολούν» (βλ. Δημητρόπουλος, 1999,28 ).

Συγκεντρωτικά, οι σκοποί της Συμβουλευτικής είναι οι παρακάτω (Δημητρόπουλος, 1992, 56):

- ◆ Η βοήθεια του ατόμου να γνωρίσει και να αποδεχτεί τον εαυτό του
- ◆ Η βοήθεια αυτού για καλύτερη αξιοποίηση του δυναμικού του

- ◆ Η βοήθεια αυτού για σωστή προσαρμογή στο κοινωνικό και επαγγελματικό περιβάλλον
- ◆ Η βοήθεια αυτού στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξή του
- ◆ Η βοήθεια αυτού να προχωρήσει σε συνετές, ελεύθερες και αβίαστες επιλογές σε όλους τους τομείς της ζωής του
- ◆ Η βοήθεια αυτού για σωστή εξέλιξη και επιτυχή αντιμετώπιση των εμποδίων που παρουσιάζονται στις διάφορες φάσεις της ζωής του

Όπως παρατηρούμε, οι παραπάνω γενικοί στόχοι και σκοποί αποβλέπουν στο να ωφεληθεί το άτομο και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του, χωρίς να αγνοηθούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του.

## 1.4 Αντικείμενο και περιεχόμενο της συμβουλευτικής

Η ανάλυση και η οριοθέτηση του επιστημονικού περιεχομένου της συμβουλευτικής, είναι δύσκολη. Η συμβουλευτική, είναι ένας θεσμός που προσφέρει βοήθεια στον άνθρωπο, και στις υπηρεσίες βοήθειας τα όρια είναι ασαφή.

Έτσι ο Δημητρόπουλος (1999,31), αναφέρει κάποιες στοιχειώδεις προτάσεις όσον αφορά το επιστημονικό περιεχόμενο της Συμβουλευτικής, οι οποίες είναι οι παρακάτω:

- ◆ Η Συμβουλευτική διακρίνεται σε προληπτική και θεραπευτική. Η κύρια αποστολή της είναι η προληπτική Συμβουλευτική χωρίς να αποκλείεται και η θεραπευτική της πλευρά όταν παρίσταται ανάγκη.
- ◆ Οι κυριότερες λειτουργίες της Συμβουλευτικής οι οποίες είναι μέρος του επιστημονικού περιεχομένου της είναι οι παρακάτω: η επίλυση των προβλημάτων, η αυτογνωσία και η περιβαλλοντογνωσία, η πληροφόρηση, η παρέμβαση, η παρακολούθηση, η απόκτηση δεξιοτήτων, η σωστή επικοινωνία, η μετάβαση κ.λπ.
- ◆ Με κριτήριο το αντικείμενό της η Συμβουλευτική είναι: Εκπαιδευτική, Επαγγελματική, Κοινωνική, Ψυχολογική, Φιλοσοφική κ.λπ., ενώ με κριτήριο το χώρο στον οποίο εφαρμόζεται είναι Σχολική, Εργασιακή, Αθλητική, Σωφρονιστική κ.λπ.

Έπειτα από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η Συμβουλευτική αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε επιστήμης και κάθε επαγγέλματος.



## Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση

### 2.1 Εισαγωγή

Σήμερα, που οι εξελίξεις της εποχής μας τρέχουν όλο και με πιο γρήγορους ρυθμούς, το έργο της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης των παιδιών γίνεται ολοένα και δυσκολότερο. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο, το γεγονός πως ο θεσμός της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση σημειώνει ιδιαίτερη ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια και θεωρείται αναγκαίος αξιώνοντας συνακόλουθα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης τους με τους μαθητές. Η είσοδος της Συμβουλευτικής στο σχολείο συμβάλλει όχι μόνο στη στήριξη των μαθητών για την αντιμετώπιση προσωπικών τους προβλημάτων αλλά προωθεί και το γενικότερο (θετικό) κλίμα του σχολείου δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και μάθηση (βλ. Μπρούζος, 1999,101).

Πεποίθησή στην παρούσα εργασία είναι πως, η εισαγωγή της Συμβουλευτικής στα σχολεία θα αναβαθμίσει και θα εκσυγχρονίσει την εκπαίδευση και θα συμβάλει στη σύνθεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα.

Υπό το ανωτέρω πρίσμα, ο Κ. Μάνος, διαμορφώνοντας τον ορισμό της συμβουλευτικής, γράφει: «Η Συμβουλευτική είναι η λειτουργία με την οποία επιδιώκεται: Να δημιουργηθούν στο χώρο της εκπαίδευσης οι απαραίτητες προϋποθέσεις της υλικοτεχνικής υποδομής και των ανθρωπίνων σχέσεων, που θα επιτρέψουν στον ψυχοπαιδαγωγό σύμβουλο να βοηθήσει, σε ατμόσφαιρα αμοιβαίας εκτίμησης και αλληλοκατανόησης, τα άτομα της παιδικής, εφηβικής και μετεφηβικής ηλικίας να αντιμετωπίσουν θετικά τα θέματα και τα προβλήματα που απορρέουν, εξελικτικά, από τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Τελικός σκοπός είναι να καταστούν τα άτομα, ολοκληρωμένες, ελεύθερες και υπεύθυνες προσωπικότητες, με το να χρησιμοποιούν τις δυνατότητές τους για αλλαγή συμπεριφοράς και λήψη σωστών αποφάσεων, για το καλό τους και το καλό της κοινωνίας στην οποία ζουν» (Μάνος, 1997 στο Μάνος, Μάνου, Μάνου, 2003,11).

## 2.2 Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών<sup>2</sup>

Κάποιος παιδαγωγός έγραψε ότι η σημερινή εκπαίδευση μοιάζει με το να υποχρεώνεται κάποιος να οδηγήσει σ' έναν αυτοκινητόδρομο με διακόσια χιλιόμετρα την ώρα, κοιτώντας από τον καθρέφτη του αυτοκινήτου διαρκώς προς τα πίσω το δρόμο που έχει διανυθεί. Η άποψη αυτή απεικονίζει ανάγλυφα την αντιφατική κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς οι περισσότεροι διαπιστώνουν πως το σχολείο βρίσκεται σε δυσαρμονική σχέση με τις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται γύρω μας.

Οι ταχύρρυθμες αυτές αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη κοινωνία επιβάλλουν συνεχείς αναπροσαρμογές των στάσεων και των συμπεριφορών των μελών της. Εστιάζοντας στα παιδιά, οι συγκεχυμένοι σκοποί και στόχοι, η έλλειψη ορθής καθοδήγησης τους καθώς και οι αλληλοσυγκρουόμενες αξίες της εποχής συνθέτουν το αδιέξοδο από το οποίο αυτά προσπαθούν να δραπετεύσουν (βλ. Μπρούζος, 1999,247).

Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές της κοινωνίας που δημιούργησαν αυτήν την αστάθεια, είναι η έντονη κοινωνικοπολιτική κινητικότητα. Η κινητικότητα αυτή μπορεί να δίνει περισσότερες ευκαιρίες κοινωνικής και οικονομικής καταξίωσης, παράλληλα όμως, δημιουργεί άγχος, ανασφάλεια και συνακόλουθα ψυχοσωματικά προβλήματα. Στην ανάπτυξη της κινητικότητας αυτής, συνέβαλλαν η τεχνολογική ανάπτυξη, ο μετασχηματισμός των παραγωγικών διαδικασιών από πρωτογενείς σε δευτερογενείς και τριτογενείς, οι μεταβολές στο θεσμό της οικογένειας, οι οικονομικοί μετανάστες κ.ά..Το σχολείο, ως τμήμα του κοινωνικού γίνεσθαι, δεν μένει ανεπηρέαστο. Οι συνθήκες αυτές συμβάλλουν στη δημιουργία προβλημάτων τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών. (βλ. Μιμιγιάννης, 2006,116).

Άλλο χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας είναι η «κυριαρχία» των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στη ζωή του ανθρώπου και δη των παιδιών ( βλ. Μπρούζος, 1999, 247. Μπρούζος – Κοσσυβάκη, 1995, 331). Η χρήση της ηλεκτρονικής τεχνολογίας για διδακτικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς είναι αναμφισβήτητη, ωστόσο με ποικίλες τεχνικές διαμόρφωσης της πληροφορίας

---

<sup>2</sup> Ο τίτλος είναι δανεισμένος από το Μπρούζος, Α., (1999). Η Συμβουλευτική σχέση στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. Στο Α. Κοσμόπουλος (Επιμ. Έκδ.), *Παιδεία και Εκπαιδευτικός* (σ.247-249). Αθήνα: Ψηφίδα



επιχειρείται η δημιουργία ενός ανιστόρητου κόσμου, όπου το επιφανειακό και το ασυνήθιστο έχουν σημασία. Εισάγεται σε κάθε σπίτι το εξαιρετικό, το απρόσμενο σαν μια καθημερινή εμπειρία με τέτοιον τρόπο, ώστε η πραγματικότητα να καταντά φαντασίωση. Έτσι, όμως, «μπλοκάρεται» η μνήμη των παιδιών και εξουδετερώνεται η κριτική τους ικανότητα. Η λύση των προβλημάτων τους ανάγεται στην σφαίρα του φανταστικού και σε δεύτερο επίπεδο, αναπτύσσονται οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία ενός τεχνητού κλίματος εφορίας δημιουργώντας ψυχολογικές διακυμάνσεις στα παιδιά οι οποίες αφήνουν ορατά τα ίχνη τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Επίσης, οι αλλαγές που έχει υποστεί ο θεσμός της οικογένειας κατά τις τελευταίες δεκαετίες επιβαρύνουν πολλά παιδιά και πολλούς εφήβους, λόγω του ότι δεν καλύπτονται αποτελεσματικά όλες τους οι ανάγκες (βλ. Μπρούζος, 1999, 249. Μπρούζος – Κοσσυβάκη, 1995, 331). Μέσα σε λίγες δεκαετίες ο τόπος μας<sup>3</sup> πέρασε αστραπιαία από τον αγροτικό τρόπο ζωής στο μεταβιομηχανικό στάδιο εξέλιξης των ανθρώπινων κοινωνιών, μετάβαση που προκάλεσε και προκαλεί συνεχείς, βαθιές και ταχύρρυθμες αλλαγές αντιλήψεων, αξιών και τρόπων συμπεριφοράς. Άμεσο αποτέλεσμα είναι να μεγαλώνει το χάος στις ανθρώπινες σχέσεις: τα παιδιά αισθάνονται παγιδευμένα χωρίς πρότυπα και καθοδήγηση, κλείνονται στον εαυτό τους με τρόπο επιθετικό και οι γονείς αντιμετωπίζουν μόνιμο πρόβλημα παιδαγωγικής αμηχανίας.

Όλες οι παραπάνω μεταβολές αλλά και πολλές άλλες που δεν αναλύονται χάριν συντομίας και έχουν να κάνουν κυρίως με αλλαγές στις αξίες ζωής (ρευσιτότητα αξιών, ανταγωνισμός, ατομισμός κ.λπ.), έχουν επηρεάσει και το χώρο του σχολείου.

Μέσα στο γενικότερο κλίμα σύγχυσης που υπάρχει, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται αβοήθητος και δυσκολεύεται να ασκήσει ορθά το έργο του. Διαισθανόμενος πως οι μαθητές του είναι απρόθυμοι να τον ακούσουν και πως ενδιαφέρονται για περισσότερο ελκυστικά θέματα της εποχής φαίνεται απρόθυμος να προσπαθήσει να τους προσεγγίσει και να εφαρμόσει νέες μεθόδους για να αυξήσει το ενδιαφέρον τους. Όλα τα παραπάνω, τον οδηγούν στο να χάσει τη ψυχή και τη πίστη στο έργο του (βλ. Αγγελόπουλος, Πολυδώρου, Πολυδώρου, 2006).

Ο μαθητής από τη δική του μεριά σταματάει να εμπιστεύεται τον εκπαιδευτικό, αντιμετωπίζει καχύποπτα κάθε πιθανή προσπάθεια προσέγγισης, και το χειρότερο, δεν αισθάνεται πως μπορεί να του μιλήσει για τυχόν προβλήματά του εντείνοντας

---

<sup>3</sup> Για περαιτέρω αναφορές στις αλλαγές που υπέστη ο θεσμός της οικογένειας στην Ελλάδα, βλέπε: Μπρούζος, Α., (1999). Η Συμβουλευτική σχέση στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. Στο Α. Κοσμάπουλος (Επιμ. Έκδ.), *Παιδεία και Εκπαιδευτικός*, 249. Αθήνα: Ψηφίδα



έτσι το τείχος της απόστασης που ορθώνεται ανάμεσα στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή (βλ. Αγγελόπουλος, Πολυδώρου, Πολυδώρου,47).

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό πως «δημιουργούνται στο σχολείο ανάγκες συμβουλευτικής στήριξης που αξιώνουν από τον εκπαιδευτικό μία ποιοτικά αναβαθμισμένη σχέση με τους μαθητές του» (Μπρούζος, 1999, 246).

## 2.3 Επαναπροσδιορισμός των λειτουργιών του σχολείου<sup>4</sup>

Λόγω των αλλαγών που αναφέρθηκαν παραπάνω, οφείλει το σχολείο, αξιολογώντας τους νέους τρόπους και τις νέες ιδέες που καθιερώνονται στην κοινωνία, να αναπροσαρμοστεί στις σύγχρονες ανάγκες των νέων και του κόσμου μέσα στον οποίο αυτοί αναπτύσσονται.

Όπως αναφέρει ο Μπρούζος (1998) «το 'σχολείο μαθήματος' δεν έχει μέλλον. Αργά ή γρήγορα θα δώσει τη θέση του στο 'σχολείο ζωής'. Ιδιαίτερα μάλιστα αν λάβει κανείς υπόψη ότι μελλοντικά η ανάγκη για προγραμματισμό και σχεδιασμό ενεργειών, πράξεων, ζωής θα ενταθεί» (Μπρούζος, 1998,42).

Το «νέο σχολείο» – που θα λειτουργεί ως χώρος ζωής- θα δημιουργεί συνθήκες δυναμικής αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-μαθητών, ουσιαστικών σχέσεων, περαιτέρω εξωδιδασκτικής επικοινωνίας και κοινών δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος του θα είναι, η αυτοπραγμάτωση των μαθητών και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Έτσι οφείλει να δημιουργήσει ευέλικτο πρόγραμμα όπου ένας κοινός πυρήνας μαθημάτων θα αντιστοιχούν σ' ένα απαραίτητο επίπεδο γνώσεων και σε ένα ευρύ φάσμα προαιρετικών μαθημάτων που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών.

Οφείλει να στηριχτεί στις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αντιτίθενται στην συσσωρευτική αντίληψη της γνώσης, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής αποτελεί ένα κενό δοχείο που το γεμίζουν με γνώσεις και που προωθούν την τεχνολογία της γνώσης, στοχεύοντας στην αξιοποίηση, αξιολόγηση και ιεράρχηση των πληροφοριών. Βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής αυτής είναι η πολλαπλότητα των παιδαγωγικών μεθόδων ανάλογα με τα μαθήματα (υποχρεωτικές διδασκαλίες, διδασκαλία κατά ομάδες, εναλλαγή θεωρητικής και πρακτικής άσκησης, κ.λπ.) και η χρήση νέων

---

<sup>4</sup> Ο τίτλος είναι δανεισμένος από το: Μπρούζος, Α., (1999). Η Συμβουλευτική σχέση στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. Στο Α. Κοσμόπουλος (επιμ. Έκδ.), *Παιδεία και Εκπαιδευτικός*, 255. Αθήνα: Ψηφίδα.

τεχνολογιών (πληροφορική, βίντεο, πολυμέσα). Τέλος προώθηση της Δια βίου Παιδείας που δεν περιορίζεται βέβαια στο «γηράσκω αεί πολλά διδασκόμενος», αλλά στη δυνατότητα όλων των ανθρώπων να ενημερώνονται, να πληροφορούνται και να παρακολουθούν τις εξελίξεις και τα νέα επιτεύγματα όχι μόνο στο χώρο της δουλειάς τους, αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (βλ. Μπαλάσκας, 1989,12).

«Στο σημείο αυτό τίθεται επιτακτικά το ερώτημα: δύναται το σχολείο να ανταποκριθεί σ' αυτόν τον νέο διευρυμένο ρόλο,[...] ο οποίος επεκτείνεται και στην προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και συνδράμει στην προσπάθεια του ατόμου για ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του;[...]. Ο ρόλος αυτός του σχολείου καθορίζεται και από το Νόμο 1566/85. Σύμφωνα με αυτόν σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών» (Μπρούζος, 1999, 258).

## 2.4 Η εφαρμογή της συμβουλευτικής στο σχολείο

Όπως διαβάζουμε στον Μπρούζο (1998) η Συμβουλευτική στο σχολείο είναι απαραίτητη για να βοηθηθεί ο αυριανός πολίτης στην πορεία του σε μια κοινωνία η οποία συνεχώς αλλάζει. «Μια πολύ χρήσιμη εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο σχολείο θα είναι ο προσανατολισμός στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό χώρο αφενός, και αφετέρου η παροχή βοήθειας στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων και της ανθρώπινης επικοινωνίας» (Μπρούζος, 1998, 50).

Οι σκοποί της συμβουλευτικής στο σχολείο σχετίζονται με γενικές ή ειδικές ανάγκες και προβλήματα που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα ή στις ομάδες που εξυπηρετούνται ή στα ίδια τα άτομα της κάθε ομάδας.

Τα προβλήματα τα οποία παρουσιάζονται σε μια σχολική μονάδα είναι πολλά, είτε αυτά σχετίζονται με τους μαθητές είτε με το σχολείο γενικότερα, και έχουν σημείο αναφοράς τον κοινωνικό, συναισθηματικό, προσωπικό, μαθησιακό τομέα. Είναι γεγονός πως στις μέρες μας, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών και εφήβων εμφανίζουν ποικίλα προβλήματα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής:

- ◆ Προβλήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και πειθαρχία των μαθητών. Εδώ η χρήση της Συμβουλευτικής είναι καθοριστική, γιατί προωθεί εσωτερικές τεχνικές ελέγχου που στηρίζονται περισσότερο στο συναίσθημα, στην επικοινωνία, στη συμμετοχή και συνεργασία του μαθητή και έτσι



αντιμετωπίζει θετικά την παραβατική συμπεριφορά (Bor, R, E. – Landy, J, G., S & Brace, C.,2002).

- ◆ Προβλήματα σχετικά με την χρήση ουσιών που βλάπτουν τον οργανισμό. Ο ρόλος της συμβουλευτικής και εδώ είναι καθοριστικός (Bor, R, E.– Landy, J, G., S & Brace, C.,2002).
- ◆ Επιπλέον μια σειρά από ξένες μελέτες και ελληνικές έρευνες (Μπρούζος,1998), δείχνουν πως ένας σχετικά μεγάλος αριθμός μαθητών φαίνεται να αντιμετωπίζει διάφορα «προσωπικά» προβλήματα στο σχολείο. Σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών (για τις αναφορές τους βλ. Μπρούζος, 1998, 115), τα προβλήματα αυτά μπορούμε να τα ταξινομήσουμε κυρίως στις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες:
- ◆ Προβλήματα που προκύπτουν από την αναπηρία του σώματος, των αισθήσεων κ.ά.
- ◆ Προβλήματα που σχετίζονται με τη διαταραχή της λειτουργίας της αντίληψης, της σκέψης, της μάθησης, του βιώματος, της επικοινωνίας κ.ά.
- ◆ Προβλήματα που απορρέουν από κοινωνικές συγκρούσεις (συγκρούσεις ρόλων, αξιών κ.ά.)
- ◆ Προβλήματα που σχετίζονται με τον σχολικό και επαγγελματικό προσανατολισμό

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, η χρήση της Συμβουλευτικής φαντάζει αναγκαία καθώς τα προβλήματα αυτά επιδρούν τόσο στην ψυχοσωματική όσο και στην σχολική συμπεριφορά των εκάστοτε μαθητών.

Επιπλέον, σε μια σχολική μονάδα, ιδιαίτερη φροντίδα χρειάζονται τα άτομα με ειδικές ανάγκες<sup>5</sup>. Οι ειδικές ανάγκες των ανθρώπων κατατάσσονται σύμφωνα με το είδος, τα αίτια και τα συμπτώματα, σε διάφορες κατηγορίες<sup>6</sup>. Στην παρούσα εργασία ως άτομα με ειδικές ανάγκες ορίζουμε σύμφωνα με τον Bach (1985 στο Μπρούζος 1998,117) τα άτομα που εμφανίζουν ισχυρή και συνεχιζόμενη διαταραχή του σώματος, του πνεύματος και της προσωπικότητας. Όπως αναφέρει ο Μπρούζος (1998,118), «οι λόγοι που παροτρύνουν ένα άτομο να αναζητήσει συμβουλευτική υποστήριξη είναι πολυδιάστατοι και εμφανίζονται σε διαφορετικούς συνδυασμούς και σε διαφορετική

---

<sup>5</sup> Για την χρήση του όρου «ειδικές ανάγκες», βλέπε Μπρούζος, 1998,116

<sup>6</sup> Για την ανάλυση των κατηγοριών, βλέπε Μπρούζος, 1998,117

ένταση. Έτσι για παράδειγμα, η διάγνωση μιας ειδικής ανάγκης μπορεί να προκαλέσει ψυχικό κλονισμό τόσο στο ίδιο το άτομο, όσο και στα οικεία του πρόσωπα».

Τέλος, υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι λόγω διαφόρων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν χρειάζονται ψυχολογική στήριξη και συμβουλευτική παρέμβαση.

Από την ανάδειξη των παραπάνω προβλημάτων, που φυσικά δεν είναι τα μόνα καθώς ο όγκος τους συνεχώς αυξάνεται, διαφαίνεται πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της συμβουλευτικής στο σχολείο.

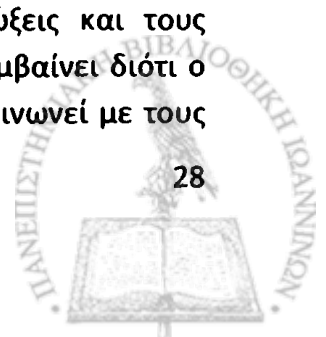
## 2.5 Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής

Ο Paulo Freire, σε απόσπασμα του αναφερόμενος στη σχέση μαθητή – δασκάλου γράφει: « Μια προσεχτική ανάλυση της σχέσης δασκάλου – μαθητή, από την κατώτερη βαθμίδα έως την ανώτερη, μέσα και έξω από το σχολείο, αποκαλύπτει τον βαθιά αφηγηματικό της χαρακτήρα. Από τη μια μεριά είναι εκείνος που αφηγείται, το Υποκείμενο ( ο δάσκαλος), και από την άλλη εκείνοι που υπομονετικά ακούνε τον ομιλητή, τα αντικείμενα ( οι μαθητές). Το περιεχόμενο – άσχετα αν πρόκειται για αξίες ή για εμπειρικές διαστάσεις της πραγματικότητας – κατά την αφήγηση τείνει να γίνει άψυχο και απολιθωμένο. Η εκπαίδευση υποφέρει από την αρρώστια της αφήγησης.

Ο δάσκαλος μιλάει για την πραγματικότητα σαν αυτή να ήταν στατική, ακίνητη, χωρισμένη σε στεγανά και προβλεπτή με πλήρη ακρίβεια. Ή εκθέτει ένα θέμα που είναι τελείως ξένο στην υπαρξιακή εμπειρία των μαθητών. Σκοπός του είναι να «γεμίσει» τους μαθητές με την ύλη της αφήγησης – μια ύλη που είναι αποσπασμένη από την πραγματικότητα, αποσυνδεδεμένη από το σύνολο που τη γέννησε, και που θα μπορούσε να της δώσει νόημα. Οι λέξεις αδειάζουν από τη συγκεκριμένη σημασία τους και κατανοούν κούφια αλλοτριωμένη και αλλοτριωτική πολυλογία» (P. Friere, 1970).

Ο εκπαιδευτικός, έχοντας άμεση επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις μέρες μας, απαιτείται αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποφεύγοντας τη «στεγνή» και «στείρα» παράδοση της διδακτέας ύλης, να μεταδίδει ανθρωπιστική, πνευματική και δημοκρατική παιδεία, προωθώντας τον διάλογο στην τάξη και την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της αλληλοβοήθειας.

Ο εκπαιδευτικός, κατά την άποψη μας, ο οποίος βασίζει το έργο του πάνω στις αρχές της Συμβουλευτικής, θα έχει καλύτερα αποτελέσματα στις επιδιώξεις και τους στόχους που θέτει για τη σωστή άσκηση του έργου του. Αυτό θα συμβαίνει διότι ο εκπαιδευτικός – σύμβουλος θα χρησιμοποιεί το διάλογο για να επικοινωνεί με τους



μαθητές του και με τους υπόλοιπους φορείς της εκπαίδευσης σε επίπεδο αμοιβαίας κατανόησης, εκτίμησης, σεβασμού, ειλικρίνειας. Θα εφαρμόζει την ενεργητική ακρόαση προς τους συνομιλητές του με θετική πάντοτε διάθεση. Θα υπάρχει γνησιότητα στις σχέσεις του με τους μαθητές του και επιπλέον θα τους αποδέχεται. Αυτό βέβαια, θα έχει ως αποτέλεσμα να προλαμβάνονται πολλές δυσάρεστες καταστάσεις που παρατηρούνται καθημερινά στα σχολεία (βλ. Stronge, H, J., 2007, Ζήλου, 2006). Έτσι, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί εκτός από καλοί δάσκαλοι πρέπει να είναι και καλοί σύμβουλοι.

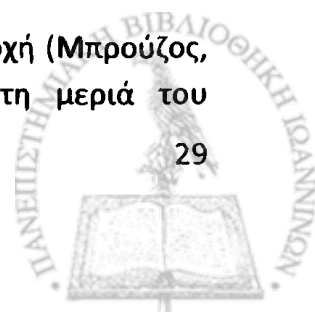
### **2.5.1 Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής**

Προκειμένου να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει ως φορέας έκφρασης και υλοποίησης της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του, υποβοηθώντας τους μαθητές να αναδείξουν την προσωπικότητά τους, πρέπει να έχει μερικά χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρει ο Μπρούζος (1998), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει:

«Να έχει θεωρητική και πρακτική κατάρτιση σχετικά με το αντικείμενο της συμβουλευτικής και της παιδαγωγικής διαδικασίας[...]. Επίσης, θα πρέπει να επιδιώκει την απόκτηση αυτογνωσίας, να βρίσκεται σε αρμονία και ισορροπία με τον εαυτό του, να διαθέτει ικανότητα επικοινωνίας με τους μαθητές και άλλα πρόσωπα αναφοράς (γονείς και συναδέλφους), να είναι φιλικός, κοινωνικός και προσιτός σ' αυτούς, να αξιολογεί και να κρίνει τις ενέργειές του, τις στάσεις και τις προδιαθέσεις του απέναντι στον συμβουλευόμενο, ώστε να είναι σε θέση έχοντας επίγνωση του εαυτού του, να οργανώνει και να δομεί τη συμβουλευτική σχέση με αποτελεσματικό τρόπο. Καλό είναι ο εκπαιδευτικός να διακατέχεται από σταθερή συμπεριφορά και στάση απέναντι στο μαθητή. Η υπευθυνότητα αποτελεί ένα περαιτέρω χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού[...]. Τέλος, βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής θεωρείται η δημιουργία ζεστής και φιλικής ατμόσφαιρας μεταξύ αυτού και του συμβουλευόμενου (Μπρούζος, 1998, 199-201).

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει είναι η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή του να καταλαβαίνει και να συν – αισθάνεται τους μαθητές του. «Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή πραγμάτωση της ενσυναίσθησης είναι η ενεργητική ακρόαση που χαρακτηρίζεται από γνήσια κατανόηση» (βλ. Μπρούζος, 1998, 204 - 205. Μπρούζος, 2004, 147, 217-244).

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι η εκτίμηση και η άνευ όρων αποδοχή (Μπρούζος, 1998, 214. Μπρούζος, 2004, 252). Αποδοχή του μαθητή από τη μεριά του



εκπαιδευτικού σημαίνει απεριόριστη δεκτικότητα και ευνοϊκή προδιάθεση για τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός παραμερίζοντας τις προσωπικές του απόψεις, οφείλει να ακούει τον μαθητή και να δέχεται τα όσα του λέει. Ακόμη και αν δε συμφωνεί μαζί του, ακόμη και όταν θεωρεί πως κάτι από αυτά που λέει ο μαθητής είναι λάθος, να μην του ασκεί κριτική και να μην το αποδοκιμάζει. Όταν δέχεται τον μαθητή με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής γίνεται πιο «ανοικτός» απέναντί του και τον εμπιστεύεται περισσότερο.

Το τρίτο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής είναι « η γνησιότητα – συμφωνία ή εσωτερική ακολουθία του συμβούλου. Η κατάσταση αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως αυθεντικότητα του συμβούλου» (Μπρούζος, 1998, 220. Μπρούζος, 2004, 258-268). Προκειμένου ο μαθητής να εκλάβει τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό ως γνήσια, πρέπει να αντιληφθεί στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού μια γνήσια διαπροσωπική συμπεριφορά. Πρέπει να νιώσει ο μαθητής ότι ο εκπαιδευτικός δεν ψεύδεται και πως βρίσκεται σε συνεχή επαφή απέναντι στον εαυτό του και στον άλλο (βλ. Κοσμόπουλος, 1995, 53).

Συνοψίζοντας, καταλαβαίνουμε πως και τα τρία χαρακτηριστικά συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού – συμβούλου είναι πολύ σημαντικά προκειμένου να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί μια ειλικρινής σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στον εκπαιδευτικό, μια σχέση η οποία θα έχει ως στόχο τον μαθητή και που θα οδηγήσει στην μεταστροφή και μετάλλαξη των αρνητικών του συναισθημάτων (βλ. Μπρούζος, 1998, 225).

## **2.5.2 Δεξιότητες του εκπαιδευτικού που τον υποβοηθούν στην άσκηση του συμβουλευτικού του έργου**

Προκειμένου να δημιουργηθεί μια επιτυχημένη συμβουλευτική σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, ο εκπαιδευτικός εκτός από το ενδιαφέρον του για την ορθή διεξαγωγή του μαθήματος, θα πρέπει να καλλιεργεί και να χρησιμοποιεί μια σειρά από δεξιότητες, τις οποίες θα πρέπει να εφαρμόζει σε όλα τα επίπεδα της διαπροσωπικής τους αλληλεπίδρασης.

Η πρώτη δεξιότητα σχετίζεται με την ενεργό ακρόαση και σκοπός της είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ενεργού ενδιαφέροντος ώστε ο μαθητής να αισθάνεται πως ο εκπαιδευτικός τον ακούει με προσοχή, χωρίς να τον κρίνει (βλ. Hornby, Hall, Hall, 2001). Η συμπεριφορά της ενεργούς ακρόασης αναλύεται σε πέντε βασικές συνιστώσες (βλ. Hornby, Hall, Hall, 2001. Αγγελόπουλος, Πολυδώρου, Πολυδώρου, 2006. Μαλικιώση – Λοίζου, 1999):

- ◆ Την οπτική επαφή (eye contact). Ο εκπαιδευτικός όταν απευθύνεται στον μαθητή πρέπει να τον κοιτάει στα μάτια, εκδηλώνοντας με αυτόν τον τρόπο το ενδιαφέρον του.
- ◆ Την γλώσσα του σώματος. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκφράζει με το πρόσωπο του φιλικότητα και ενδιαφέρον, δημιουργώντας μια φιλική ατμόσφαιρα ώστε ο μαθητής να μπορέσει να εκφραστεί πιο άνετα
- ◆ Το φωνητικό ύφος. Αλλαγές στο ρυθμό, την ένταση και τον τόνο στην ομιλία του εκπαιδευτικού υποδηλώνουν στο μαθητή ενδιαφέρον ή αντίστοιχα αδιαφορία
- ◆ Τη λεκτική ακολουθία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παραμένει στο θέμα που ιστορεί ο μαθητής και να μην μεταφέρει τη συζήτηση σε άλλο θέμα ούτε να τον διακόπτει.

Η δεύτερη δεξιότητα αφορά την ορθή αντίληψη. Για να είναι κανείς αποτελεσματικός στη διαπροσωπική του επικοινωνία, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων. Στο χώρο του σχολείου μια εσφαλμένη αντίληψη από τη μεριά του εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει σε έντονες διαπροσωπικές συγκρούσεις με τους μαθητές και παράλληλα να υψώσει σοβαρά εμπόδια στη διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση (βλ. Αγγελόπουλος, Πολυδώρου, Πολυδώρου, 2006. Stronge, H, J., 2007).

Η Τρίτη δεξιότητα σχετίζεται με την χρήση των ερωτήσεων. Η υποβολή των ερωτήσεων είναι μια σημαντική δραστηριότητα για το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού, επειδή από τον τρόπο που τίθενται οι ερωτήσεις, από το περιεχόμενό τους, τη χρονική στιγμή που αυτές υποβάλλονται, καθώς και από το ύφος του εκπαιδευτικού εξαρτάται κατά ένα μεγάλο ποσοστό η επιτυχία για την προσπάθεια βοήθειας (βλ. Δημητρόπουλος, 1998).

Ακόμη χρειάζονται δεξιότητες διευκρίνησης που περιλαμβάνουν την ενθάρρυνση και γενικότερα την ψυχολογική στήριξη του μαθητή, την παράφραση δηλαδή την χρησιμοποίηση από τον εκπαιδευτικό κάποιων λέξεων – κλειδιά από τα λεγόμενα του μαθητή ώστε να δείξει ότι τον ακούει και τον κατανοεί και την περίληψη δηλαδή την ανακεφαλαίωση της όλης κουβέντας (βλ. Αγγελόπουλος, Πολυδώρου, Πολυδώρου, 2006. Bor, R, Ebner – Landy, J, Gill, S & Brace, C., 2002).

Τέλος, μια πολύ σημαντική δεξιότητα είναι και η αντανάκλαση των συναισθημάτων, την οποία χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός – σύμβουλος για να αντικατοπτρίσει και να αποδώσει τα συναισθηματικά στοιχεία που εισέπραξε από τις εκφράσεις του μαθητή του (βλ. Μαλικιώση – Λοΐζου, 1999).



Εν κατακλείδι, γίνεται φανερό πως ο εκπαιδευτικός του σήμερα, θα πρέπει να εμφορείται από ιδανικά, αξίες και δεξιότητες που θα τον βοηθούν να προάγει το συμβουλευτικό - ανθρωπιστικό του έργο.



### Εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων της έρευνας

#### 3.1 Εισαγωγή

Στη συνέχεια, είναι σκόπιμο να επιχειρηθεί μια σύντομη εννοιολογική ανάλυση των στάσεων και των αντιλήψεων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις διαστάσεις τους που συνδέονται με τη διδασκαλία και γενικότερα με τη παιδευτική διαδικασία.

Θα γίνει αναφορά και στη μεταξύ τους διάκριση που συναντάται στη σχετική βιβλιογραφία, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι στην πραγματικότητα υπάρχουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσά τους. Αντίθετα, η λειτουργία τους βασίζεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και ανάμεσα σ' αυτές και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνονται (βλ. Νταλάκας, 2008, 114).

#### 3.2 Η έννοια της στάσης (attitude)

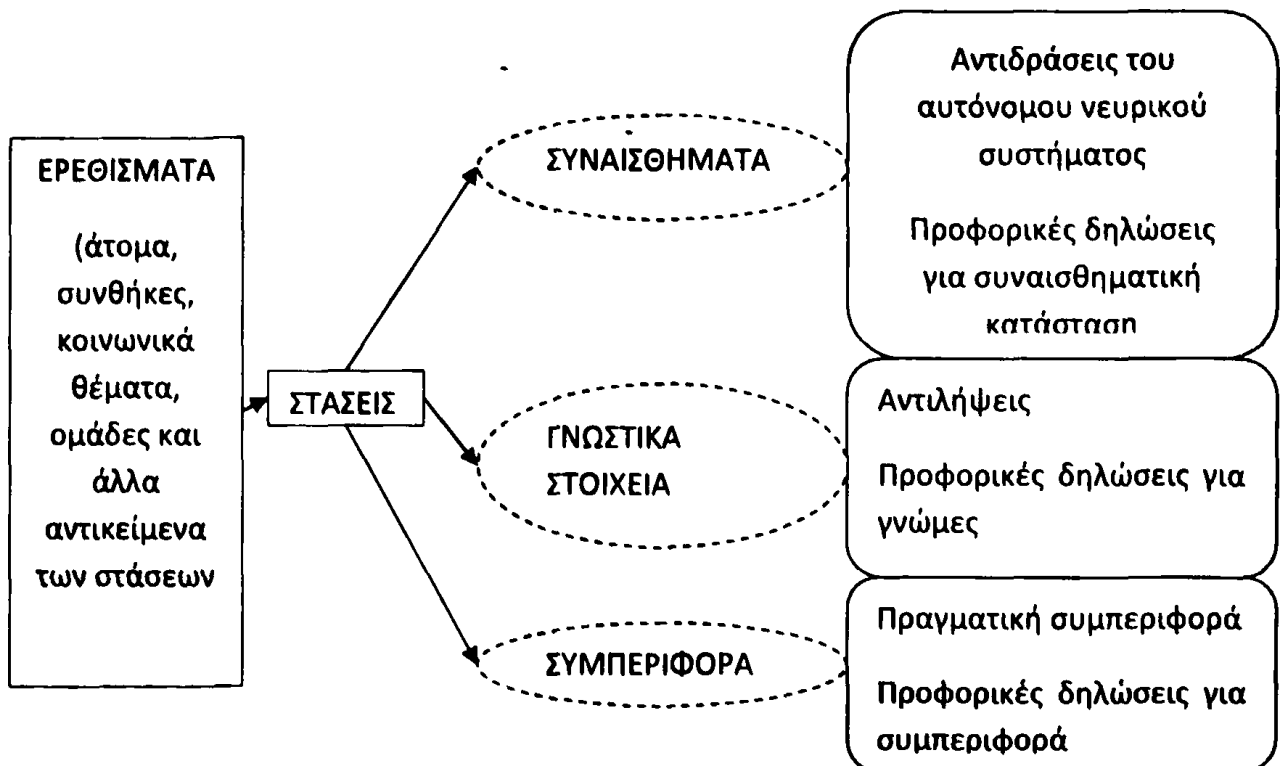
Η μεγάλη σημασία των στάσεων στη συμπεριφορά του ατόμου, ώθησε τους ερευνητές στην αναζήτηση αφενός ενός περιεκτικού, επιστημονικά ορθού και εννοιολογικά διακριτού, αποδεκτού ορισμού, ενώ αφετέρου, η αναζήτηση στράφηκε στους τρόπους εκείνους και τις μεθόδους ποσοτικού προσδιορισμού των στάσεων.

Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Μπρούζος (2002), η έννοια της στάσης είναι πολυδιάστατη, πράγμα που δυσκολεύει τη διατύπωση ενός γενικού ορισμού. «Ο κάθε επιστήμονας, δίνει έμφαση σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό των στάσεων» (Μπρούζος, 2002, 121).

Ένας από τους πρώτους που υιοθέτησε τον όρο «στάσεις», ήταν ο Herbert Spencer, που από το 1862 θεώρησε ότι «για να φθάσουμε σε σωστή κρίση σε ένα οποιοδήποτε επίμαχο θέμα, πολλά εξαρτώνται από τις στάσεις που έχουμε φυλαγμένες στο μυαλό μας, ενώ, είτε απλά ακούμε είτε μετέχουμε ενεργά στη συζήτηση» (Spencer, 1862, 1).

Σύμφωνα με τον Ajzen (2001), οι στάσεις αντιπροσωπεύουν μια γενική αξιολόγηση θετική ή αρνητική σε σχέση με ανθρώπους, αντικείμενα, θεσμούς, που τοποθετείται στις διαστάσεις: καλό – κακό, επιζήμιο – ωφέλιμο, ευχάριστο – δυσάρεστο, επιθυμητό – ανεπιθύμητο (Ajzen, 2001, 27).

Η έννοια των στάσεων εμπεριέχει φυσικά και το στοιχείο της ετοιμότητας, της τάσης για ανάληψη δράσης, για εκδήλωση κάποιας συμπεριφοράς (Adcock, 1976, 129). Έτσι, οι Rosenberg και Hovland (1960) ορίζουν τις στάσεις ως «προδιαθέσεις για απόκριση σε κάποια είδη ερεθισμάτων με ορισμένες μορφές απόκρισης». Εντοπίζουν τρία είδη αποκρίσεων που αποτελούν και τις τρεις διαστάσεις των στάσεων: 1) η γνωστική (cognitive) διάσταση αναφέρεται στη γνωστική αναπαράσταση του αντικειμένου της στάσης και εμπεριέχει ιδέες, γνώσεις, πεποιθήσεις κ.ά. ενός ατόμου σε σχέση με το αντικείμενο της στάσης, 2) η συναισθηματική (affective) διάσταση των στάσεων αναφέρεται σε αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας ή δυσαρέσκειας ως προς το αντικείμενο της στάσης και 3) η συμπεριφορική (conative/ behavioural) διάσταση αναφέρεται σε συμπεριφορικές τάσεις ή προθέσεις που σχετίζονται με το αντικείμενο της στάσης (βλ. Γεώργας 1995, Χατζή 1999, Stahlberg & Frey 1990, Triandis 1978 στο Μπρούζος, 2002, 121). Η τρισδιάστατη δομή των στάσεων φαίνεται στο σχήμα 1.2.1.



Σχήμα 1.2.1 Τρισδιάστατη δομή στάσεων (Πηγή: Γεώργας Δ., Κοινωνική Ψυχολογία, τόμος Α', σελ. 127. ΕΚΠΑ, Αθήνα 1995)

Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν έχουν κάποια στάση μόνο απέναντι σε θέματα, πρόσωπα και αντικείμενα, με τα οποία έρχονται σε επαφή, αλλά και απέναντι σε θέματα για τα οποία γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα. Αυτό έκανε αρκετούς ερευνητές να ενδιαφερθούν για τις λειτουργίες που εξυπηρετούν οι στάσεις ή για τα κίνητρα που οδηγούν τους ανθρώπους στην υιοθέτηση κάποιας στάσης.

Ο Katz περιέγραψε τέσσερις λειτουργικούς ρόλους των στάσεων (Katz, 1960). Οι στάσεις μπορούν να λειτουργήσουν:

1. *Ως μηχανισμοί άμυνας του εγώ*, βοηθώντας το άτομο να χειριστεί τις εσωτερικές του συγκρούσεις μέσω της μετάθεσης ή προβολής των αρνητικών συναισθημάτων σε άλλα πρόσωπα ή ομάδες
2. *Ως εκφράσεις των αξιών του ατόμου*, βοηθώντας το άτομο να εκφράσει τις θεμελιώδεις αξίες του και να εδραιώσει την αυτοαντίληψή του
3. *Ωφελιμιστικά*, δηλαδή κάποιες στάσεις υιοθετούνται, επειδή βοηθούν το άτομο να επιτύχει κάποιον επιθυμητό στόχο ή να αποφύγει κάποιο ανεπιθύμητο αποτέλεσμα
4. *Γνωσιακά*, δηλαδή οι στάσεις λειτουργούν ως «απλουστευμένα και πρακτικά εγχειρίδια» (McGuire, 1969 στο Σάλτα, 2001), για την κατανόηση ενός πολύπλοκου κόσμου και υπαγορεύουν την «κατάλληλη» συμπεριφορά σε καινούριες καταστάσεις.

Έρευνες που έγιναν έχουν υποστηρίξει την ύπαρξη των τεσσάρων λειτουργιών και επιπλέον έχουν δείξει ότι ο λειτουργικός ρόλος μιας στάσης μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο, αλλά και στο ίδιο το άτομο διαφορετικές στάσεις μπορεί να εξυπηρετούν διαφορετικές λειτουργίες (Tesser, 1990).

### 3.3 Η Μέτρηση των στάσεων

Οι κοινωνικές επιστήμες έχουν υιοθετήσει πολλές από τις μεθόδους των θετικών επιστημών. Οι πιο βασικές είναι: το πείραμα, η μέτρηση και η στατιστική ανάλυση. Εδώ θα μπορούσαμε πολύ απλά να πούμε ότι η μέτρηση είναι ένας μαθηματικός τρόπος έκφρασης της ποσότητας ή του μεγέθους. Για κάθε μέτρηση είναι απαραίτητη μια κλίμακα και ένα μέτρο, γιατί μόνο έτσι μπορούμε να εκτιμήσουμε και να συγκρίνουμε διαφορές και ομοιότητες.

Ενώ όμως στις θετικές επιστήμες είναι εύκολο να βρούμε το μέτρο (μήκους, βάρους, θερμότητας κτλ.) στις κοινωνικές επιστήμες υπάρχει μια εγγενής δυσκολία: τα

αντικείμενα δεν είναι υλικά και οποιοδήποτε μέτρο χρησιμοποιηθεί δεν μπορεί να είναι σταθερό (χώρια που μερικοί αμφισβητούν αν μπορεί καν να υπάρξει μέτρο).

Γενικά, οι στάσεις, ως ψυχολογικά φαινόμενα, δεν υπόκεινται σε αντικειμενική μέτρηση. Οι μεταβλητές που τις συνθέτουν είναι υποκειμενικές και δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Παρά ταύτα, οι ψυχοκοινωνιολόγοι προσπάθησαν να κατασκευάσουν όργανα μέτρησης στάσεων πραγματικά αξιόπιστα και ικανά να περιγράψουν το φαινόμενο. Τέτοιο όργανο είναι η κλίμακα στάσεων (Τρούλης,1995,23). Οι κλίμακες που χρησιμοποιούνται πιο συχνά είναι οι κλίμακες κατάταξης (rating scales), οι κλίμακες Thurstone (η μέθοδος των φαινομενικά ίσων διαστημάτων), οι κλίμακες Likert (προσθετικές κλίμακες) και οι κλίμακες Guttman (Μπρούζος, 2002,122).

Για την ανάγκη της παρούσας έρευνας, δηλαδή την εκμείευση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert<sup>7</sup> (για περαιτέρω βλ. στο Β' μέρος της παρούσας εργασίας)

### 3.4 Η έννοια της αντίληψης (apprehension)

«Η αντίληψη είναι η πρώτη βάση επάνω στην οποία θεμελιώνεται η γνώση και η παράσταση που έχουμε για τον εαυτό μας, για τη ζωή και για τον κόσμο που μας περιβάλλει» (Παπαναστασίου, 1986,11).

Σύμφωνα με τον Ζάχαρη (1992), αποτελεί την αφετηρία της διαδικασίας απόκτησης γνώσεων και την πηγή όλων των πνευματικών λειτουργιών, αντιπροσωπεύοντας μια ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών (Νταλάκας, 2008,101).

Όπως παρατηρεί ο Τομασίδης (1982), η αντίληψη λειτουργεί ως «μια κεντρική εξουσία, η οποία συντονίζει και οργανώνει τα σκόρπια δεδομένα των αισθήσεων σε ένα όλο, γεμάτο νόημα και περιεχόμενο»( Τομασίδης, 1982,97).

Ο Gregory (στο Νταλάκας, 2008,117) παραλληλίζει την αντιληπτική διαδικασία με εκείνη της διαμόρφωσης και ελέγχου των υποθέσεων, που διατυπώνουν οι

---

7 Ο ερευνητής που χρησιμοποιεί την κλίμακα Likert, έχει ως στόχο να διερευνήσει το βαθμό της διαφωνίας ή της συμφωνίας των ερωτώμενων σε μια σειρά από θέματα που αντιπροσωπεύουν ένα γενικότερο φαινόμενο (π.χ. θρησκευτικότητα).

επιστήμονες ερευνητές. Το άτομο δηλαδή, με βάση προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες, προσπαθεί, με τρόπο ενεργητικό, να ερμηνεύσει, να κατανοήσει φαινόμενα, γεγονότα και καταστάσεις που συμβαίνουν γύρω του. Είναι ευνόητο ότι οι διαθέσιμες πληροφορίες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε υποθέσεις που έρχονται σε αντίθεση με τα δεδομένα της πραγματικότητας, οπότε διαψεύδονται. Σε άλλες περιπτώσεις επιβεβαιώνονται. Οι απόψεις του Gregory επισημαίνουν τον κρίσιμο ρόλο που παίζουν οι διαθέσιμες γνώσεις και εμπειρίες για την κατανόηση νέων ερεθισμών, δεδομένων και στοιχείων.

Το γενικό συμπέρασμα στο οποίο θα μπορούσε κανείς να καταλήξει είναι ότι η αντίληψη είναι βασικά μια πράξη κατανόησης. Δομείται και αναδομείται συνεχώς βοηθώντας το άτομο να κατανοεί και να οργανώνει με τρόπο κατανοητό και λογικό τον περιβάλλοντα κόσμο. Μια τέτοια εκδοχή της αντίληψης προσφέρεται για αξιοποίηση στην παιδαγωγική διαδικασία.

### 3.5 Διάκριση ανάμεσα στις δύο έννοιες

Οι όροι άποψη, πεποίθηση, **αντίληψη**, **στάση** εμφανίζονται συχνά στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης από το 1980 και ύστερα, και δεν έχει πλήρως και αναλυτικά αποσαφηνιστεί η ιδιαίτερη σημασία του κάθε όρου. Όλοι οι όροι χρησιμοποιούνται σε σχέση με τη γνώση των υποκειμένων, για να αναφερθούμε σε κάποιες εκφράσεις της γνώσης αυτής (Γεώργας, 1995).

Γενικά, μπορούμε να πούμε πως οι αντιλήψεις ενός ατόμου είναι η παγιωμένη, εσωτερικευμένη, προσωπική γνώση του ατόμου, ενώ η στάση είναι ένα διαρκές σύστημα με γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία και με τάση προς έκφραση συμπεριφοράς (Γεώργας, 1995).

Ο Thurstone κάνει μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στις έννοιες της αντίληψης και της στάσης. Κατ' αυτόν η μεν έννοια της στάσεως υποδεικνύει «το συνολικό άθροισμα των διαθέσεων και συναισθημάτων, προκαταλήψεων ή επιρροών, προλήψεων, ιδεών, φόβων, απειλών και πεποιθήσεων ενός ατόμου για κάποιο συγκεκριμένο θέμα», η δε έννοια της αντίληψης (ή της γνώμης) σημαίνει την προφορική έκφραση μιας στάσης. Κατά συνέπεια, η ερμηνεία που προσδίδεται στην εκφρασμένη αντίληψη ενός ατόμου υποδεικνύει και τη στάση του. Άρα, μια αντίληψη χρησιμοποιείται για να συμβολίζει μια στάση (Μιχαλοπούλου, 1992)

## Θεωρητικό Πλαίσιο

### 4.1 Ένταξη της παρούσας έρευνας στην επιστημονική παράδοση - ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Εκτενής είναι η βιβλιογραφία και πολυπληθείς οι έρευνες που ασχολούνται με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες του έλληνα εκπαιδευτικού και των ομάδων αναφοράς (γονέων και μαθητών).

Στη σύγχρονη φάση εμπειρικής έρευνας γίνεται πια σαφής η μετακίνηση του κέντρου βάρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δηλαδή στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή. Υπό αυτό το πρίσμα, το εκπαιδευτικό έργο στις σύγχρονες δυναμικές κοινωνίες είναι ιδιαίτερα δύσκολο διότι στις παραδοσιακές λειτουργίες του σχολείου και αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού, διδασκαλία και κοινωνικοποίηση προστίθεται και η αξιολόγηση των μαθητών (Ξωχέλλης, 1984).

Σε αυτό ακριβώς το σημείο, αναδεικνύεται και ο σπουδαίος ρόλος της Συμβουλευτικής καθώς όπως σημειώνει ο Μπρούζος (1998, 25) «η αξιολόγηση προϋποθέτει τη συμβουλευτική, αν θέλουμε αυτή να συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και να μην περιορίζεται μόνο στην επιλεκτική λειτουργία της. Έτσι, η συμβουλευτική καθίσταται μια βασική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού, στην οποία δεν έχει δοθεί η δέουσα σημασία παρόλο που αυτή αποτελεί αναπόσπαστο και αναπόφευκτο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Ο Δημητρόπουλος (στο Μπρούζος, 1998), αναφέρει ότι η ελληνική βιβλιογραφία πάνω στο θέμα «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός», είναι σχετικά περιορισμένη. Βεβαίως, έχουν γίνει έρευνες για την αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών (βλ. Μπρούζος, 1990) κυρίως όμως μελετώντας τις απόψεις – αντιλήψεις των μαθητών.

Οι έρευνες σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, αν και παρέχουν πολύτιμο εμπειρικό υλικό, μπορούν να κριθούν γενικά αποσπασματικές και οι στόχοι τους καλύπτουν έναν ορισμένο τομέα στάσεων και συμπεριφοράς των ελλήνων

εκπαιδευτικών. Συνεπώς, δεν επαρκούν για τη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τις αντιλήψεις και τις στάσεις του έλληνα εκπαιδευτικού(βλ. Πυργιωτάκη, 1992α,32).

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, δηλαδή την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στον ελλαδικό χώρο, ελάχιστα έχουν ερευνηθεί.

Αντίστοιχες έρευνες σε διεθνές επίπεδο είναι των Bossard, D. & Gutkin, B. (1984), οι οποίοι ασχολούνται με στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της Συμβουλευτικής, της Friend, M. (1984), η οποία στην έρευνά της πραγματεύεται το ερώτημα «κατά πόσο η συμβουλευτική είναι αναγκαία στην άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών», και της McPhee, S. (1985) με αντίστοιχα ερωτήματα.

Στον ελλαδικό χώρο, ενδεικτικά αναφέρω την ερευνητική προσπάθεια της Ζήλου – Καρδάτου Μ. (2006) αναφορικά με τη «διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων στελεχών Α΄/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους».

Επίσης η «διερεύνηση της αναγκαιότητας παροχής συμβουλευτικού έργου στο δημοτικό σχολείο και ο ρόλος του δασκάλου ως φορέα υλοποίησης της συμβουλευτικής», είναι μια πρόσφατη ερευνητική προσπάθεια (2006) των Αγγελόπουλου, Πολυδώρου, Πολυδώρου, και μελετά απόψεις εκπαιδευτικών Α΄/θμιας εκπαίδευσης.

Όπως προκύπτει από τις παραπάνω αναφορές, επιβάλλεται η έρευνα του συγκεκριμένου θέματος να συμπληρωθεί και να επεκταθεί και με νέες προσπάθειες.

Αυτό το συμπέρασμα, αποτέλεσε τη βάση – πυρήνα και κεντρικό σημείο αναφοράς για την πραγμάτωση της παρούσας έρευνας. Είναι γεγονός πως το ερευνητικό μας ενδιαφέρον δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στα αισθήματα και στις στάσεις των μαθητών αλλά να μελετώνται αντιστοίχως και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, διότι είναι τα πρόσωπα που άμεσα επιδρούν στους νέους – μαθητές.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έγινε με στόχο να διερευνήσει ακριβώς τις στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο, περιλαμβάνοντας όμως και εκπαιδευτικούς Β΄/θμιας εκπαίδευσης ώστε να επιχειρηθεί και μια - όσο το δυνατόν αντιπροσωπευτική - σύγκριση στάσεων μεταξύ των δύο βαθμίδων των εκπαιδευτικών.



«Πρώτα απ' όλα πρέπει να δούμε τα πράγματα. Έπειτα να προσπαθήσουμε να τα καταλάβουμε και, αφού τα καταλάβουμε, να προσπαθήσουμε να τα ερμηνεύσουμε. Ύστερα απ' αυτό θα μπορούσε κανείς να επιχειρήσει να διορθώσει, να αναθεωρήσει, να προχωρήσει πιο μπροστά».

*P. Levy*

(Στο: *Sauver l' Europe*, 1979)



# Η μεθοδολογία της έρευνας

## 1.1 Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία με την οποία πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα περιγράφονται ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, το μέσο συλλογής δεδομένων, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και η στατιστική τους ανάλυση. Ακόμη αναφέρονται οι περιορισμοί, οι οποίοι για αντικειμενικούς λόγους έθεσαν το πλαίσιο στο οποίο κινήθηκε η έρευνα.

## 1.2 Στόχος και διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει και επιδιώκει να εξετάσει η παρούσα έρευνα είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο;
2. Διαφοροποιούνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο σε σχέση με δημογραφικούς (ιδιότητα, φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο βασικών σπουδών,

επιπρόσθετα πτυχία και έτη υπηρεσίας) και άλλους (ικανοποίηση από το επάγγελμα, επιλογή του επαγγέλματος του εκπ/κού εκ νέου) παράγοντες;

3. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως στηρίζουν τους μαθητές σε διάφορους τομείς και αν ναι, σε ποιους;
4. Πόσο χρόνο αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για να ακούν τα προβλήματα των μαθητών τους;
5. Διαφοροποιείται ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για να ακούν τα προβλήματα των μαθητών τους με βάση δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά;
6. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως η ύπαρξη δομών Συμβουλευτικής στο σχολείο είναι αναγκαία και αν ναι, για ποιους λόγους;
7. Διαφοροποιείται η άποψη των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης Συμβουλευτικών δομών στο σχολείο με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

### 1.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου και τη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων σχετικών με ένα πρόβλημα τις οποίες απευθύνει ομοιόμορφα ο ερευνητής στα υποκείμενα του δείγματος προκειμένου να συγκεντρώσει τα απαραίτητα στοιχεία (Βάμβουκας, 1991).

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται ως τεχνική συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα γιατί επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, κάτι που θα ήταν χρονοβόρο με τη χρήση άλλης τεχνικής (Βάμβουκας, 1991). Επίσης, η απουσία της ερευνήτριας μπορεί να διασφαλίσει την ανωνυμία και το κλίμα ασφάλειας που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να προβούν σε πιο ειλικρινείς απαντήσεις καθώς και εξουδετερώνει την πιθανή επιρροή της ερευνήτριας (Μπρούζος, 2002).

«Η σύνταξη του ερωτηματολογίου είναι ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση, αφού σε κάθε ερώτηση είναι απαραίτητο ο ερευνητής να διερωτάται ποια ακριβώς πληροφορία επιδιώκει να συλλέξει. Επίσης η γλωσσική διατύπωση πρέπει να είναι σύμφωνη με το



επίπεδο των ερωτώμενων. Η σαφήνεια αποτελεί ένα επίσης σημαντικό ζήτημα» (Μπρούζος, 2002,120).

«Επιπλέον, η σύνταξή του καλό θα είναι να μη γίνεται με βιασύνη και επιπολαιότητα, αλλά σε κάθε ερώτηση να διερωτάται ο ερευνητής για τη στοχοθεσία και την αναγκαιότητα αυτής. Δεν πρέπει ακόμη να διαφεύγει της προσοχής του ερευνητή ότι σε κάποιες περιπτώσεις ενδεχομένως να απαιτείται και μια δεύτερη ερώτηση για το ίδιο θέμα, όπως επίσης και ότι στην ίδια ερώτηση δεν είναι ορθό να εξετάζονται δύο ζητήματα ή έννοιες, γιατί υπάρχει το ενδεχόμενο να δημιουργηθεί σύγχυση στον ερωτώμενο αλλά και προβλήματα κατά τη μελέτη των απαντήσεων» (Μπρούζος, 2002,121).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, συντάχθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία καθώς και δύο ερωτήσεις που αφορούν, η μεν πρώτη την ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η δε δεύτερη την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εκ νέου.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, με 34 προτάσεις που αποσκοπούν στη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν σε κάθε πρόταση ξεχωριστά, επιλέγοντας μια δυνατότητα από την πεντάβαθμη κλίμακα.

Επίσης, περιλαμβάνει μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert που αποτελείται από 10 προτάσεις οι οποίες αποσκοπούν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς στους οποίους θεωρούν πως στηρίζουν τους μαθητές.

Καλό είναι αρχικά να συγκεντρωθεί ένας μεγάλος αριθμός προτάσεων. Έτσι, για τη διαμόρφωση των ανωτέρω κλιμάκων διεξήχθη αρχικά μια προέρευνα με ερωτηματολόγια που περιελάμβαναν ανοιχτές ερωτήσεις και τα οποία διανεμήθηκαν σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η προέρευνα αυτή είχε στόχο να καλύψει τυχόν σκέψεις – στάσεις των εκπαιδευτικών που δεν ήταν άμεσα ανιχνεύσιμες στη βιβλιογραφία.

Από την επεξεργασία των απαντήσεων της προέρευνας και από τη λεπτομερή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με το υπό διερεύνηση θέμα προέκυψαν οι προτάσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, αρκετές από αυτές αντλήθηκαν με κάποιες τροποποιήσεις από τα εξής βιβλία:

- ◆ Μπρούζος, Α., (2009), *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, 3η, συμπλ. και επαυξ. έκδοση. Αθήνα: Gutenberg
- ◆ Δημητρόπουλος, Ε., (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- ◆ Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε., (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- ◆ Καλαβά – Μυλωνά, Ν., (1989). *Συμβουλευτική και Δημοκρατική Παιδεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Σε δεύτερο στάδιο έπρεπε να αποφασιστεί ποιες προτάσεις πληρούν τα κριτήρια, ώστε να χρησιμοποιηθούν με σκοπό την καλύτερη αποτύπωση των στάσεων των ερωτώμενων.

Τα κριτήρια που ακολουθήθηκαν και που γενικά είναι θεμιτό να τεθούν για τη σύνταξη των προτάσεων είναι τα παρακάτω (Cohen & Manion, 2000):

- ◆ Μικρές προτάσεις με τη μορφή σχολίων ή δηλώσεων
- ◆ Νοηματική σαφήνεια των προτάσεων
- ◆ Προτάσεις που περιγράφουν θετικές και αρνητικές στάσεις
- ◆ Μικρός αλλά ικανός αριθμός προτάσεων

Κατά τη διαδικασία κατασκευής των προτάσεων λήφθηκαν σοβαρά υπόψη τα κάτωθι (Μιχαλοπούλου, 1992, 46):

- ◆ Πρέπει να αποφεύγονται οι ακραίες προτάσεις, ώστε οι ερωτώμενοι να μην αντιδράσουν με τον ίδιο τρόπο. Έτσι ενισχύεται η πιθανότητα να επιτευχθεί η διασπορά των ερωτώμενων σε όλες τις κατηγορίες απαντήσεων
- ◆ Να εναλλάσσονται οι θετικές με τις αρνητικές προτάσεις, ώστε να αποφεύγεται η συνολική επίδραση προς τις θετικές ή αρνητικές απαντήσεις

Στο δεύτερο αυτό στάδιο διεξήχθη πιλοτική εφαρμογή, με τη διανομή των ερωτηματολογίων σε 45 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο σκοπός αυτής της συμπλήρωσης ήταν να εξετασθεί, αν το ερωτηματολόγιο είναι λειτουργικό για τους εκπαιδευτικούς, πόσος χρόνος χρειάζεται για τις επεξηγήσεις, πόσες μέρες θα ζητήσουν οι εκπαιδευτικοί για την συμπλήρωσή του και κυρίως αν οι προτάσεις είναι κατανοητές στους εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο αυτής, στην πρώτη κλίμακα που σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο, αρχικά περιελάμβανε 49 ερωτήσεις και στη δεύτερη 10. Κατά την ανάλυση των δεδομένων της πιλοτικής εφαρμογής, οι 49 προτάσεις της πρώτης κλίμακας υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Από την παραγοντική ανάλυση διατηρήθηκαν τελικά 34 προτάσεις από τις αρχικές 49 (βλ. και 1.5: στατιστική επεξεργασία των δεδομένων). Οι ερωτήσεις της δεύτερης κλίμακας που αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς στους οποίους θεωρούν ότι βοηθούν τους μαθητές, διατηρήθηκαν ως είχαν.

Έπειτα σε κάθε πιθανή απάντηση πρέπει να τοποθετούμε ένα βαθμό: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα. Στην κλίμακα μπορούμε να έχουμε μια μέση τιμή που αντιστοιχεί στην κατηγορία των «ουδέτερων» ή «αναποφάσιστων» ή να μην έχουμε μια μέση τιμή οπότε ο ερωτώμενος είναι υποχρεωμένος να αποφασίσει αν θα κλίνει περισσότερο στο να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει σε κάθε πρόταση.

Οι βαθμοί της πρώτης κλίμακας της παρούσας έρευνας, αντιστοιχούν στα εξής:

1 = Συμφωνώ απόλυτα

2 = Συμφωνώ αρκετά

3 = Συμφωνώ εν μέρει

4 = Μάλλον δεν συμφωνώ

5 = Δεν συμφωνώ

Οι βαθμοί της δεύτερης κλίμακας, αντιστοιχούν στα εξής:

1 = Ισχύει απόλυτα

2 = Ισχύει αρκετά

3 = Ισχύει εν μέρει

4 = Μάλλον δεν ισχύει

5 = Δεν ισχύει καθόλου



Το τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δύο κλειστές ερωτήσεις που η πρώτη αφορά στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν στους μαθητές τους και η δεύτερη σχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα της ύπαρξης μιας δομής στο σχολείο που θα συνέβαλλε στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Στην τελευταία αυτήν ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί αφού απαντήσουν θετικά ή αρνητικά, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τρεις λόγους για τους οποίους νομίζουν ότι συμβαίνει αυτό.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου προστέθηκε ένα εισαγωγικό κείμενο, που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, και οι σκοποί που εξυπηρετεί είναι οι εξής:

- ◆ Να εξηγηθεί εν συντομία το θέμα – περιεχόμενο της έρευνας, η σπουδαιότητα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου καθώς και η μετέπειτα χρήση του, ώστε να αισθανθεί ο κάθε εκπαιδευτικός συμμετοχος της ερευνητικής προσπάθειας
- ◆ Να δημιουργηθεί φιλικό αίσθημα από πλευράς εκπαιδευτικών προς το ερωτηματολόγιο
- ◆ Να απαλλάξει τους εκπαιδευτικούς από το άγχος της δήλωσης των πραγματικών αντιλήψεών τους όσον αφορά στην άσκηση του Συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο, στο μέτρο που πιστεύουν ότι τα στοιχεία αυτά πιθανόν να «βλάψουν» τη δημόσια εικόνα τους. Στο σημείο αυτό τονίζεται ( με έντονη γραφή) ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο
- ◆ Να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν ειλικρινά στις ερωτήσεις
- ◆ Να δηλώσει την ιδιότητα της ερευνήτριας και να θέσει τα πλαίσια μέσα στα οποία διεξάγεται η παρούσα έρευνα

Όλα τα στοιχεία του ερωτηματολογίου, συντέθηκαν και αποτέλεσαν ένα οκτασέλιδο.

## **1.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων και το δείγμα της έρευνας**

Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα δεδομένα, διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο σε 984 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Κορινθίας, Θεσπρωτίας, Καστοριάς και Έβρου. Οι 488 εκπαιδευτικοί τα επέστρεψαν συμπληρωμένα (ποσοστό επιστροφής: 49,6%). Η διανομή και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων άρχισε τον Φεβρουάριο του 2009 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2009. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που



υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία των προαναφερθέντων νομών. Στους παρακάτω πίνακες (1, 2, 3, 4 και 5) παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά (περιοχή, ιδιότητα, φύλο, ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο βασικών σπουδών, επιπρόσθετα πτυχία, έτη υπηρεσίας) και τα άλλα προσωπικά (την ικανοποίηση ή μη από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εκ νέου) χαρακτηριστικά.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος (N = 488) ως προς τη περιοχή και το φύλο.

<b>Δημογραφική Κατηγορία</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Περιοχή</b>		
Ιωάννινα	159	32,6
Λεμονιά Ιωαννίνων	11	2,3
Ανατολή Ιωαννίνων	38	7,8
Άγιος Ιωάννης Ιωαννίνων	5	1,0
Σεισμόπληκτα Ιωαννίνων	6	1,2
Ανθούπολη Ιωαννίνων	8	1,6
Μάρμαρα Ιωαννίνων	6	1,2
Παλ. εργατικές Ιωαννίνων	6	1,2
Κουτσελιό Ιωαννίνων	13	2,7
Κατσικά Ιωαννίνων	11	2,3
Πέραμα Ιωαννίνων	17	3,5
Πεδινή Ιωαννίνων	22	4,5
Λογγάδες Ιωαννίνων	3	,6
Μέτσοβο	23	4,7
Αλεξανδρούπολη	30	6,1
Πολυκάρπη Καστοριάς	8	1,6
Κιάτο Κορινθίας	4	,8
Καρδαμίτσια Ιωαννίνων	7	1,4
Άγιος Νικόλαος Ιωαννίνων	20	4,1
Χρυσobίτσα	7	1,4
Καστοριά	27	5,5
Καρδίτσα	39	8,0
Φιλιάτες Ηγουμενίτσας	7	1,4
Κόνιτσα	11	2,3
<b>Ιδιότητα</b>		
Εκπ/κός Π/θμιας Εκπ/σης	245	50,2
Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης - Φιλολόγος	64	13,1
Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης - Θεολόγος	11	2,3
Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης - Μαθηματικός	25	5,1
Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης - Φυσικός	20	4,1
Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης - Χημικός	6	1,2
Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης - Βιολόγος	5	1,0



Εκπ/κός Δ/θμιας Ξένων Γλωσσών	33	6,8
Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης - Γυμναστής	11	2,3
Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης - Μουσικός	4	,8
Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης - Άλλη Ειδικότητα	34	7,0
Εκπ/κός Π/θμιας Εκπ/σης - Γυμναστής	5	1,0
Εκπ/κός Π/θμιας Εκπ/σης - Ξένων Γλωσσών	14	2,9
Εκπ/κός Π/θμιας Εκπ/σης - Μουσικός	2	,4
Εκ/κός Π/θμιας Εκπ/σης - Άλλη Ειδικότητα	9	1,8

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος (N = 488), ως προς το φύλο, την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση.

<b>Δημογραφική Κατηγορία</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Φύλο</b>			
	Άνδρας	188	38,5
	Γυναίκα	300	61,5
<b>Ηλικία</b>			
	Έως 35	61	12,5
	36 - 45	204	41,8
	46 - 55	189	38,7
	56 και άνω	34	7,0
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>			
	Άγαμος/η	82	16,8
	Έγγαμος/η	388	79,5
	Άλλη (Διαζευγμένος/η, Χήρος/α)	18	3,7

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (N = 245), ως προς το επίπεδο βασικών σπουδών και τα επιπρόσθετα πτυχία.

<b>Δημογραφική Κατηγορία</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Παιδαγωγική Ακαδημία</b>			
	Ναι	181	73,8
	Όχι	64	26,2
<b>ΠΤΔΕ</b>			
	Ναι	83	33,8
	Όχι	162	66,2
<b>Εξομοίωση</b>			
	Ναι	131	53,4
	Όχι	114	46,6
<b>Διδασκαλείο</b>			
	Ναι	71	28,9
	Όχι	174	71,1

Πίνακας 4. Κατανομή του δείγματος (N = 488), ως προς τα επιπρόσθετα πτυχία και τα έτη υπηρεσίας.

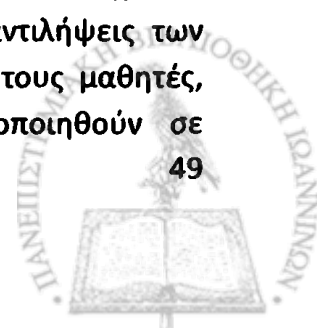
<b>Δημογραφική Κατηγορία</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Δεύτερη Πανεπιστημιακή σχολή</b>		
Ναι	31	6,4
Όχι	457	93,6
<b>Μεταπτυχιακό</b>		
Ναι	38	7,8
Όχι	450	92,2
<b>Διδακτορικό</b>		
Ναι	7	1,4
Όχι	480	98,4
Δεν απάντησαν	1	,2
<b>Έτη υπηρεσίας</b>		
Μέχρι 5 έτη	59	12,1
Από 6 - 10 έτη	71	14,5
Από 11 - 20 έτη	158	32,4
Από 21 έτη και άνω	200	41,0

Πίνακας 5: Κατανομή του δείγματος (N = 488), ως προς την ικανοποίηση ή μη από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ως προς την επιλογή ή μη του επαγγέλματος εκ νέου.

<b>Δημογραφική Κατηγορία</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Ικανοποίηση επαγγέλματος</b>		
Πολύ ικανοποιημένος/η	88	18,0
Αρκετά ικανοποιημένος/η	240	49,2
Ούτε ικανοποιημένος/η ούτε απογοητευμένος/η	91	18,6
Λίγο απογοητευμένος/η	49	10,0
Πολύ απογοητευμένος/η	20	4,1
<b>Επιλογή επαγγέλματος εκπαιδευτικού</b>		
Σίγουρα, όχι	18	3,7
Μάλλον, όχι	52	10,7
Μάλλον, ναι	226	46,3
Σίγουρα, ναι	192	39,3

## 1.5 Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων

Οι 49 προτάσεις της πρώτης κλίμακας που αναφέρονται σε στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο και οι 10 προτάσεις της δεύτερης κλίμακας που αναφέρονται σε αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους τομείς στους οποίους στηρίζουν τους μαθητές, υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση, προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε



κατηγορίες (παράγοντες). Μετά την πρώτη παραγοντική ανάλυση της πρώτης κλίμακας απομακρύνθηκαν 15 προτάσεις, οι οποίες δεν μπορούσαν να καταταχθούν μονοδιάστατα σε κάποιον παράγοντα. Από την παραγοντική ανάλυση των υπόλοιπων 34 προτάσεων της πρώτης κλίμακας εξήχθησαν 4 παράγοντες και από την παραγοντική ανάλυση των 10 προτάσεων της δεύτερης κλίμακας εξήχθησαν 2 παράγοντες (μέθοδος: Principal Component Analysis, Μέθοδος περιστροφής (Rotation): Varimax με το κριτήριο Kaiser, βλ. πίνακες 6 και 7). Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν 15 προτάσεις, οι οποίες προσδιορίζουν τη στάση των εκπ/κών απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο. Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν 8 προτάσεις οι οποίες προσδιορίζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους. Στον τρίτο παράγοντα φορτίζουν 4 προτάσεις, οι οποίες προσδιορίζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επάρκεια του συμβουλευτικού τους ρόλου. Στον τέταρτο παράγοντα φορτίζουν 5 προτάσεις οι οποίες προσδιορίζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι άλλοι θεσμοί είναι καταλληλότεροι για συμβουλευτική στήριξη των μαθητών. Αντίστοιχη ανάλυση έγινε και στη δεύτερη κλίμακα με τις 10 προτάσεις, από την οποία, όπως αναφέρθηκε, εξήχθησαν 2 παράγοντες. Στον πρώτο παράγοντα φορτίζουν 7 παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη βοήθεια που προσφέρουν στους μαθητές για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν 3 παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την βοήθεια που προσφέρουν στους μαθητές τους στο να επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους. Στη συνέχεια αφού προηγήθηκε η αλλαγή της φοράς των αρνητικά διατυπωμένων προτάσεων, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των κλιμάκων (παραγόντων) με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Ο έλεγχος έδειξε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας της πρώτης υποκλίμακας είναι  $\alpha = 0,86$ , της δεύτερης,  $\alpha = 0,74$ , της τρίτης,  $\alpha = 0,68$ , της τέταρτης  $\alpha = 0,60$ , της πέμπτης  $\alpha = 0,74$  και τέλος, της έκτης υποκλίμακας είναι  $\alpha = 0,90$ . Στο επόμενο βήμα οι έξι (στο σύνολο) παράγοντες συσχετίστηκαν με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων της πρώτης κλίμακας

	Παραγοντικές φορτίσεις			
	1	2	3	4
Το σχολείο είναι κατάλληλο ίδρυμα για παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους/στις μαθητές/τριές καθώς συχνά μετατρέπεται σε χώρο εκτόνωσης και έκφρασης των συναισθημάτων τους	.675			
Ο θεσμός της συμβουλευτικής είναι υπόθεση όλων των σχολικών λειτουργιών και συμβάλει στον γενικότερο εκσυγχρονισμό του σχολείου	.665			

Το σχολείο πρέπει να έχει και ψυχο-κοινωνικοποιητικό ρόλο, επομένως η άσκηση συμβουλευτικής στους/στις μαθητές/ριες κρίνεται αναγκαία	.620	-.301		
Πιστεύω πως θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση συμβουλευτικών ικανοτήτων των εκ/κών, καθώς είναι αυτοί που διαμορφώνουν χαρακτήρες και συνειδήσεις	.617			
Επιθυμώ να βοηθώ τους/τις μαθητές/τριές μου, όταν αυτοί/ές αντιμετωπίζουν προσωπικά και άλλου είδους προβλήματα	.608	-.407		
Πιστεύω πως το σχολείο (και οι λειτουργοί του), είναι κατάλληλο ίδρυμα για να αναλάβει καθήκοντα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών	.582		-.353	
Νομίζω πως το έργο μου δεν είναι να διδάσκω μόνο αλλά και να συμπαραστέκομαι στους μαθητές μου στην καθημερινή τους πραγματικότητα	.564	-.325		
Πιστεύω πως πρέπει να παρέχονται επιμορφωτικά προγράμματα που να στοχεύουν στην εκμάθηση και εκπαίδευση των εκ/κών σε δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής	.559		.358	
Πιστεύω πως ο εκπαιδευτικός είναι ο πλέον κατάλληλος να επωμισθεί το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής των μαθητών του	.552		-.448	
Επειδή ως εκ/κός, καθημερινά, έρχομαι σε άμεση επαφή με τους/τις μαθητές/τριές, μπορώ να τους προσφέρω ψυχολογική στήριξη	.538		-.438	
Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εν-ασχολούμαι με τους μαθητές μου, για παράδειγμα μέσω άτυπων συζητήσεων, πριν και μετά το μάθημα	.519			
Πιστεύω πως πρέπει να προσπατέψω τους/τις μαθητές/ριές μου αναλαμβάνοντας εγώ το ρόλο του συμβούλου τους καθώς η παραπομπή τους για κάθε μικροπρόβλημα σε κάποιον ειδήμονα (π.χ. σχολικό ψυχολόγο), συνεπάγεται και τον στιγματισμό τους.	.516			
Με ενθουσιάζει η ιδέα μελλοντικά να αποκτήσω εξειδίκευση σε θέματα που αφορούν την αγωγή των μαθητών	.513			
Πιστεύω πως χρέος κάθε εκπαιδευτικού είναι να επεκτείνει τις παιδαγωγικές του δραστηριότητες και έξω από τη τάξη και το σχολείο	.509	-.313		
Πιστεύω πως αφαιρώντας μου το δικαίωμα να συμβουλευώ τους μαθητές μου για τις μελλοντικές τους επιλογές, το έργο μου θα γίνει καθαρά δημοσιοϋπαλληλικό	.436			
Ως εκπαιδευτικός οφείλω να περιορίζομαι αποκλειστικά στη διεξαγωγή του μαθήματος	-.320	.670		
Αισθάνομαι πως όταν ακούω τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών/τριών μου, περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος μου		.627		
Αν κάποιος/α μαθητής/τρια μου παρουσιάσει αντικοινωνική συμπεριφορά μέσα στην τάξη, οφείλω να αναζητήσω τις αιτίες που τον/την οδήγησαν να συμπεριφερθεί έτσι	.415	-.530		

Δεν επιθυμώ να διεισδύσω στο πεδίο της συμβουλευτικής γιατί θεωρώ πως ξεφεύγει από τις αρμοδιότητές μου	-,353	,499		
Με ενδιαφέρει να γνωρίζω καλά το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή μου	,409	-,469		
Νομίζω πως μέσω της άσκησης του συμβουλευτικού μου έργου θα ασκώ υπερβολικό έλεγχο στη συμπεριφορά των μαθητών/ριών μου		,449		,437
Ως εκπαιδευτικός δεν επιθυμώ να διεισδύσω στο πεδίο της συμβουλευτικής γιατί δεν το κατέχω		,401	,400	
Αισθάνομαι αμηχανία όταν συζητώ με έναν/μία μαθητή/τρια μου για τα οικογενειακά του/της προβλήματα		,382		
Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κρατάει σε απόσταση τους μαθητές/τριές, ώστε να κάνει σωστά τη δουλειά του	-,321	,379		
Νομίζω πως δεν είμαι κατάλληλα καταρτισμένος/η ώστε να παρέχω συμβουλευτική στήριξη στους/στις μαθητές/τριές μου			,744	
Πιστεύω πως δεν είμαι αρμόδιος/α να ασκώ συμβουλευτικό έργο στο σχολείο γιατί δεν διαθέτω εξειδικευμένες γνώσεις (του αντικειμένου της συμβουλευτικής)			,672	
Η συμβουλευτική μου ικανότητα δεν επαρκεί για την ανάληψη και επιτυχή διεκπεραίωση όλων εκείνων των υποθέσεων που απαιτούν συμβουλευτική στήριξη των μαθητών			,609	
Στην πραγμάτωση του συμβουλευτικού μου έργου είναι αναγκαίο να «στηρίζομαι» και από άλλους εξειδικευμένους λειτουργούς συμβουλευτικής	,328	,588		
Πιστεύω πως μόνο η οικογένεια είναι αρμόδια για τη ψυχική υγεία των παιδιών της				,658
Η ανάληψη συμβουλευτικών καθηκόντων θα με οδηγήσει σε σύγκρουση με το εκπαιδευτικό κατεστημένο				,572
Η οικογένεια και όχι το σχολείο οφείλει να βρει τις αιτίες των προβλημάτων των παιδιών και να τις θεραπεύσει	-,326			,565
Πολλά προβλήματα των μαθητών είναι εξωσχολικά και εκεί θα πρέπει να αντιμετωπιστούν				,558
Το σχολείο λειτουργεί ως «γραφειοκρατικός οργανισμός» και παρεμποδίζει την άσκηση του συμβουλευτικού μου έργου			,318	,366
Όταν ασκώ συμβουλευτικό έργο στους/στις μαθητές/ριές μου, αισθάνομαι ότι επικαλύπτω τον ρόλο άλλων ειδικών (όπως π.χ. του σχολικού συμβούλου)				,352

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Μέθοδος περιστροφής: Varimax με το κριτήριο Kaiser Normalization.



Πίνακας 7: Αποτελέσματα ανάλυσης παραγόντων της δεύτερης κλίμακας

Στο σχολείο βοηθάω τους μαθητές μου να:	Παραγοντικές φορτίσεις	
	1	2
Διαμορφώσουν κριτική σκέψη	.830	
Διαμορφώσουν μια συστηματική και αποδοτική μέθοδο μελέτης	.822	
Κατανοούν τη δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας	.816	
Αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας	.776	
Εργάζονται αυτόνομα	.775	
Συμπεριφέρονται υπεύθυνα	.751	.303
Εκφράζουν τα συναισθήματά τους	.634	.388
Επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο		.869
Επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις οικογενειακές τους σχέσεις		.782
Επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους	.392	.679

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Μέθοδος περιστροφής: Varimax με το κριτήριο Kaiser Normalization

## 1.6 Στατιστική Ανάλυση

Σύμφωνα με το είδος της έρευνας και το στόχο της η στατιστική ανάλυση έγινε σε δύο επίπεδα: Μονομεταβλητές και διμεταβλητές αναλύσεις. Αυτές οι αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS 16.0.

**Μονομεταβλητές αναλύσεις:** Υπολογισμός των κατανομών, των μέσων όρων και των άλλων περιγραφικών στατιστικών.

**Διμεταβλητές αναλύσεις:** Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων. Στις συνεχείς μεταβλητές για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων σε σχέση με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι παραμετρικής στατιστικής. Προϋπόθεση εφαρμογής παραμετρικής στατιστικής είναι η ύπαρξη κανονικής κατανομής των εξαρτημένων μεταβλητών, κάτι το οποίο ελέγχθηκε.

Αν η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δύο κατηγορίες, για τον έλεγχο των μέσων όρων σε σχέση με την πρώτη συνεχή μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε το t – test ανεξάρτητων

ζευγών. Οι δύο κατηγορίες εξετάστηκαν ως προς την ομοιογένεια ή ανομοιογένεια της διασποράς τους και επιλέχθηκε η αντίστοιχη τιμή του  $t$  – test. Για τον έλεγχο της σημαντικότητας στη διαφορά των μέσων όρων των ανεξάρτητων μεταβλητών που είχαν περισσότερες από δύο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε η Απλή Ανάλυση Διασποράς (ANOVA). Η μέθοδος αυτή εξετάζει μέσω του  $F$  – test κατά πόσον υφίσταται μία σημαντική στατιστικά σχέση μεταξύ μιας ανεξάρτητης και μιας εξαρτημένης μεταβλητής. Ωστόσο, δεν παρέχει καμία πληροφορία σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των ομάδων. Για τον εντοπισμό στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις ομάδες χρησιμοποιήθηκε το test Duncan (με προϋπόθεση την ομοιογένεια της διασποράς).

## 1.7 Περιορισμοί

Κατά το σχεδιασμό της έρευνας λήφθηκαν υπόψη ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται το δείγμα και η διαδικασία. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι εξής:

Η έρευνα έπρεπε να ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Λαμβάνοντας υπόψη το διάστημα των διακοπών (Χριστούγεννα και Πάσχα) και δεδομένου ότι δεν θα έπρεπε αυτό να μεσολαβεί κατά τη συμπλήρωση και παράδοση των ερωτηματολογίων, η χρονική διάρκεια συλλογής των ερωτηματολογίων θα έπρεπε να είναι σύντομη. Η συντομία αυτή κρίθηκε αναγκαία ώστε οι εκπαιδευτικοί, όντας ενήμεροι του θέματος και του σκοπού της έρευνας, να απαντήσουν με ζήλο και ειλικρίνεια – γνωρίζοντας πως το θέμα τους αφορά άμεσα – και να μην αποστασιοποιηθούν απ' αυτό. Θεωρήθηκε ότι μια χρονική διάρκεια συλλογής δύο με τριών μηνών (Φεβρουάριος – αρχές Μαΐου) δεν θα επηρέαζε σημαντικά τα παραπάνω.

Οι περισσότερες ποσοτικές έρευνες που αφορούν μέτρηση των στάσεων, χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου με κλίμακες Likert. Αν εξαιρέσουμε την τελευταία ερώτηση (Δ' μέρος), τα υπόλοιπα μέρη του ερωτηματολογίου είχαν ως βάση τους ακριβώς τον παραπάνω τρόπο. Έχει αναφερθεί, ότι στις μετρήσεις αυτές, είναι δυνατό να προκύψουν ορισμένα προβλήματα (Laforgia, 1988). Ένα πιθανό πρόβλημα της παρούσας έρευνας είναι, οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν με τρόπο που νομίζουν ότι ικανοποιεί τον ερευνητή, ακόμα και αν δεν τους εκφράζει η απάντηση. Κυρίως, όμως, είναι δυνατό να θεωρούν ότι οι απαντήσεις τους μπορούν να επηρεάσουν την άποψη των ανωτέρων τους ή ακόμη και των συναδέλφων τους. Για να περιορισθούν οι μη ειλικρινείς απαντήσεις (Fakability), προτείνεται από τους ερευνητές αυστηρή ανωνυμία, η οποία τηρήθηκε και στη παρούσα έρευνα.



Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ο χρόνος μέσα στον οποίο έπρεπε να πραγματοποιηθεί η έρευνα ήταν σύντομος. Έτσι όσον αφορά στο δείγμα, δεν ήταν δυνατό να αντιπροσωπεύεται ποσοσιαία ο αριθμός των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές καθώς επίσης και να κατανέμεται ισότιμα σε αυτές ο αριθμός εκπαιδευτικών Α'/θμιας με αυτόν της Β'/θμιας Εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, δεν αξιώνουμε από την παρούσα έρευνα αντιπροσωπευτικότητα, ωστόσο θεωρούμε πως ο αριθμός των υποκειμένων – εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (συνολικά 488) μας επιτρέπει να διαγνώσουμε μια πρώτη τάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου.



## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, στη μονομεταβλητή ανάλυση παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των υπο - κλιμάκων και έπειτα στη διμεταβλητή ανάλυση, εξετάζεται η σχέση των στάσεων και αντιλήψεων με βάση τα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

### 2.2 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο

#### 2.2.1 Στάση των εκπ/κών απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο

##### 2.2.1.1. Μονομεταβλητή ανάλυση

Η πρώτη υπο - κλίμακα αποτελείται από 16 προτάσεις που αναφέρονται στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο (βλ. πίνακα 8). Ειδικότερα, εννέα από αυτές σχετίζονται με τη συμπαράσταση που οι εκπ/κοί παρέχουν στους μαθητές και οι υπόλοιπες επτά σχετίζονται με την παροχή υποστήριξης του σχολείου στους εκπ/κούς ώστε αυτοί να ασκούν με επάρκεια τον συμβουλευτικό τους ρόλο.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας την εν λόγω υπο - κλίμακας είναι 0,86 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (βλ. Lienert 1969, 309 στο Μπρούζος, 2002,137). Επίσης, οι παραγοντικές φορτίσεις των προτάσεων (βλ. πίνακα 6) κυμαίνονται μεταξύ 0,44 και 0,68 και είναι μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια  $\geq 0,30$  (βλ. Μπρούζος, 2002, 139).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο (Μ. Ο. = 2,02 [1 & 2 = θετική στάση, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = αρνητική στάση], με Τ.Α. = ,59), οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς μία θετική στάση απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο.

Πίνακας 8: Κλίμακα «στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο»

<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>	<b>Πρόταση</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1,98	1,054	Το σχολείο είναι κατάλληλο ίδρυμα για παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους/στις μαθητές/τριές καθώς συχνά μετατρέπεται σε χώρο εκτόνωσης και έκφρασης των συναισθημάτων τους	40,6 (198)	33,0 (161)	18,2 (89)	4,7 (23)	3,5 (17)
1,62	,823	Ο θεσμός της συμβουλευτικής είναι υπόθεση όλων των σχολικών λειτουργιών και συμβάλει στον γενικότερο εκσυγχρονισμό του σχολείου	56,1 (273)	29,8 (145)	10,9 (53)	2,9 (14)	,4 (2)
1,68	,883	Το σχολείο πρέπει να έχει και ψυχοκοινωνικοποιητικό ρόλο, επομένως η άσκηση συμβουλευτικής στους/στις μαθητές/τριές κρίνεται αναγκαία	52,8 (257)	31,4 (153)	12,1 (59)	2,1 (10)	1,6 (8)
1,78	,908	Πιστεύω πως θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση συμβουλευτικών ικανοτήτων των εκ/κών, καθώς είναι αυτοί που διαμορφώνουν χαρακτήρες και συνειδήσεις	47,2 (230)	32,9 (160)	15,4 (75)	3,3 (16)	1,2 (6)
1,86	,879	Επιθυμώ να βοηθώ τους/τις μαθητές/τριές μου, όταν αυτοί/ές ανημετωπίζουν προσωπικά και άλλου είδους προβλήματα	41,1 (199)	35,7 (173)	19,6 (95)	2,7 (13)	,8 (4)
2,41	1,127	Πιστεύω πως το σχολείο (και οι λειτουργοί του), είναι κατάλληλο ίδρυμα για να αναλάβει καθήκοντα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών	24,9 (121)	30,3 (147)	29,5 (143)	9,7 (47)	5,6 (27)
1,58	,871	Νομίζω πως το έργο μου δεν είναι να διδάσκω μόνο αλλά και να συμπαραστέκομαι στους μαθητές μου στην καθημερινή τους πραγματικότητα	62,5 (305)	21,5 (105)	13,3 (65)	1,2 (6)	1,4 (7)
1,52	,838	Πιστεύω πως πρέπει να παρέχονται επιμορφωτικά προγράμματα που να στοχεύουν στην εκμάθηση και εκπαίδευση των εκ/κών σε δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής	64,5 (315)	23,2 (113)	9,0 (44)	2,0 (10)	1,2 (6)

2,94	1,142	Πιστεύω πως ο εκπαιδευτικός είναι ο πλέον κατάλληλος να επωμισθεί το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής των μαθητών του	11,7 (57)	22,6 (110)	36,6 (178)	18,5 (90)	10,7 (52)
2,19	,973	Επειδή ως εκτός, καθημερινά, έρχομαι σε άμεση επαφή με τους/τις μαθητές/τριές, μπορώ να τους προσφέρω ψυχολογική στήριξη	27,7 (135)	35,7 (174)	28,9 (141)	5,7 (28)	2,0 (10)
2,17	1,016	Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εν-ασχολούμαι με τους μαθητές μου, για παράδειγμα μέσω άτυπων συζητήσεων, πριν και μετά το μάθημα	29,4 (142)	36,4 (176)	25,3 (122)	5,8 (28)	3,1 (15)
3,38	1,241	Πιστεύω πως πρέπει να προστατέψω τους/τις μαθητές/ριές μου αναλαμβάνοντας εγώ το ρόλο του συμβούλου τους καθώς η παραπομπή τους για κάθε μικροπρόβλημα σε κάποιον ειδήμονα (π.χ. σχολικό ψυχολόγο), συνεπάγεται και τον στιγματισμό τους	8,8 (43)	14,8 (72)	29,0 (141)	23,7 (115)	23,7 (115)
2,21	1,178	Με ενθουσιάζει η ιδέα μελλοντικά να αποκτήσω εξειδίκευση σε θέματα που αφορούν την αρωγή των μαθητών	34,0 (164)	31,7 (153)	20,1 (97)	7,7 (37)	6,4 (31)
2,24	1,175	Πιστεύω πως χρέος κάθε εκπαιδευτικού είναι να επεκτείνει τις παιδαγωγικές του δραστηριότητες και έξω από τη τάξη και το σχολείο	33,5 (162)	28,7 (139)	24,4 (118)	7,0 (34)	6,4 (31)
2,34	1,276	Πιστεύω πως αφαιρώντας μου το δικαίωμα να συμβουλευώ τους μαθητές μου για τις μελλοντικές τους επιλογές, το έργο μου θα γίνει καθαρά δημοσιοϋπαλληλικό	34,6 (167)	24,6 (119)	20,3 (98)	13,0 (63)	7,5 (36)
4,37	,898	Ως εκπαιδευτικός οφείλω να περιορίζομαι αποκλειστικά στη διεξαγωγή του μαθήματος	11,7 (57)	22,6 (110)	36,6 (178)	18,5 (90)	10,7 (52)

M.O. = μέσος όρος, T.A. = τυπική απόκλιση

1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = συμφωνώ αρκετά, 3 = Συμφωνώ εν μέρει, 4 = Μάλλον δεν συμφωνώ, 5 = Δεν συμφωνώ

### 2.2.1.2 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της πρώτης υπο - κλίμακας με τη μεταβλητή φοίτηση στο διδασκαλείο ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Α΄/θμιας Εκπαίδευσης που έχουν φοιτήσει στο διδασκαλείο έχουν θετικότερη στάση (M.O. = 1,81, T.A. = ,45) απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς



Α'θμιας που δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο (M.O. = 2,06, T.A. = .60), [t(457) = -3,243, ρ = ,001].

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Α'θμιας και Β'θμιας Εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, οι ούτε ικανοποιημένοι, ούτε απογοητευμένοι από το επάγγελμά τους, έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο (M.O. = 1,9 – το 1 στη likert θετικό -, T.A. = ,58) από τους εκπαιδευτικούς που είναι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι (M.O. = 2,2, T.A. = ,52), ενώ οι εκπαιδευτικοί, οι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους βρίσκονται σε μία μέση κατάσταση (M.O. = 2, T.A. = ,60), [F (1) = 3,054, ρ = ,048].

## 2.2.2 αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους

### 2.2.2.1 Μονομεταβλητή ανάλυση

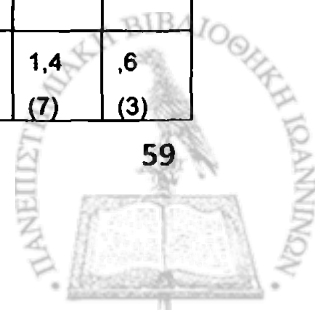
Η δεύτερη υπο - κλίμακα αποτελείται από οκτώ προτάσεις που αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους (βλ. πίνακα 9).

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της εν λόγω υπο – κλίμακας είναι 0,74 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών. Επίσης, οι παραγοντικές φορτίσεις των προτάσεων (βλ. πίνακα 6) κυμαίνονται μεταξύ 0,38 και 0,67 και είναι μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια  $\geq 0,30$ .

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο (M.O. = 4 [1 & 2 = αρνητική στάση, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = θετική στάση: αρνητικά διατυπωμένες προτάσεις], με T.A. = ,60) της εν λόγω υπο – κλίμακας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό πως δεν υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους.

Πίνακας 9: Κλίμακα «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους»

M.O.	T.A.	Πρόταση	1	2	3	4	5
4,18	,999	Αισθάνομαι πως όταν ακούω τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών/ηρώκν μου, περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος μου	1,4 (7)	6,4 (31)	14,8 (72)	27,7 (135)	49,7 (242)
1,47	,758	Αν κάποιος/α μαθητής/τρια μου παρουσιάσει αντικοινωνική συμπεριφορά	65,8 (321)	24,0 (117)	8,2 (40)	1,4 (7)	,6 (3)



		μέσα στην τάξη, οφείλω να αναζητήσω τις απίτες που τον/την οδήγησαν να συμπεριφέρεται έτσι					
3,71	1,075	Δεν επιθυμώ να διεισδύσω στο πεδίο της συμβουλευτικής γιατί θεωρώ πως ξεφεύγει από τις αρμοδιότητές μου	3,1 (15)	10,5 (51)	26,5 (129)	32,3 (157)	27,6 (134)
1,93	,984	Με ενδιαφέρει να γνωρίζω καλά το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή μου	42,1 (204)	30,5 (148)	21,6 (105)	3,7 (18)	2,1 (10)
3,86	,935	Νομίζω πως μέσω της άσκησης του συμβουλευτικού μου έργου θα ασκώ υπερβολικό έλεγχο στη συμπεριφορά των μαθητών/ριών μου	1,4 (7)	7,6 (37)	20,4 (99)	45,1 (219)	25,5 (124)
3,51	1,103	Ως εκπαιδευτικός δεν επιθυμώ να διεισδύσω στο πεδίο της συμβουλευτικής γιατί δεν το κατέχω	4,7 (23)	12,4 (60)	32,2 (156)	29,1 (141)	21,6 (105)
3,47	1,238	Αισθάνομαι αμηχανία όταν συζητώ με έναν/μία μαθητή/τρια μου για τα οικογενειακά του/της προβλήματα	5,3 (26)	20,9 (102)	22,4 (109)	24,2 (118)	27,1 (132)
4,12	1,036	Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κρατάει σε απόσταση τους μαθητές/τριές, ώστε να κάνει σωστά τη δουλειά του	2,3 (11)	6,6 (32)	15,0 (73)	29,1 (142)	47,1 (230)

M.O. = μέσος όρος, T.A. = τυπική απόκλιση

1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = συμφωνώ αρκετά, 3 = Συμφωνώ εν μέρει, 4 = Μάλλον δεν συμφωνώ, 5 = Δεν συμφωνώ

### 2.2.2.2 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της δεύτερης υπο - κλίμακας με την ηλικία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 36 – 55 θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους [(36 – 45: M.O. = 3,93, T.A. ,60) και (46 – 55: M.O. = 3,92, T.A. = ,64)] σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς 56 ετών και άνω (M.O. = 4,21, T.A. = ,47). Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μέχρι 35 έτη δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς 56 ετών και άνω (M.O. = 4,08, T.A. = ,52), [F(2), 475 = 3,272,  $p = ,021$ ].

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών Α'/θμιας εκπαίδευσης που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο σε σχέση με όσους δεν έχουν φοιτήσει. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας που δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O. = 3,92, T.A. = ,60 – το 1 στη likert είναι αρνητικό) ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που παρεμποδίζουν την άσκηση



του συμβουλευτικού τους ρόλου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο (Μ.Ο. = 4,2, Τ.Α. = ,53), [t(473) = 3,763, ρ = ,000].

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που είναι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι από το επάγγελμά τους θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 3,87, Τ.Α. = ,55) ότι υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμα τους (Μ.Ο. = 4,04, Τ.Α. = ,60). Οι εκπαιδευτικοί, οι ούτε ικανοποιημένοι – ούτε απογοητευμένοι από το επάγγελμα τους δεν θεωρούν σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους σε σχέση με τους ανωτέρω (Μ.Ο. = 3,77, Τ.Α. = ,59) [F(2),475 = 8,366, ρ = ,000].

Τέλος, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκείνων των εκπαιδευτικών που θα επέλεγαν το επάγγελμά τους εκ νέου και μεταξύ εκείνων που δεν θα το επέλεγαν εκ νέου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που δεν θα επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 3,71, Τ.Α. = ,55) πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που θα το επέλεγαν εκ νέου (Μ.Ο. = 4,01, Τ.Α. = ,59) [t (473) = -3,844, ρ = ,000].

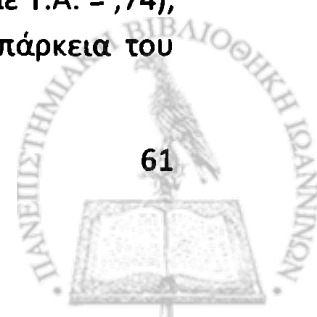
## 2.2.3 αντίληψη των εκπ/κών ως προς την επάρκεια του συμβουλευτικού τους ρόλου

### 2.2.3.1 Μονομεταβλητή ανάλυση

Η τρίτη υπο – κλίμακα αποτελείται από τέσσερις προτάσεις που αναφέρονται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια του συμβουλευτικού τους ρόλου (βλ. πίνακα 10).

Ο συντελεστής αξιοπιστίας την εν λόγω υπο – κλίμακας είναι 0,68 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών (βλ. Lienert 1969, 309 στο Μπρούζος, 2002,137). Επίσης, οι παραγοντικές φορτίσεις των προτάσεων (βλ. πίνακα 6) κυμαίνονται μεταξύ 0,59 και 0,74 και είναι μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια  $\geq 0,30$  (βλ. Μπρούζος, 2002, 139).

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο (Μ.Ο. = 2,4 [1 & 2 = αρνητική στάση, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = θετική στάση: αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις ], με Τ.Α. = ,74), οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς μία αρνητική στάση απέναντι στην επάρκεια του συμβουλευτικού τους ρόλου.



Πίνακας 10: Κλίμακα «αντίληψη των εκπαιδευτικών ως προς την επάρκεια του συμβουλευτικού τους ρόλου»

M.O.	T.A.	Πρόταση	1	2	3	4	5
2,76	1,087	Νομίζω πως δεν είμαι κατάλληλα καταρτισμένος/η ώστε να παρέχω συμβουλευτική στήριξη στους/στις μαθητές/τριές μου	12,2 (59)	29,3 (142)	37,0 (179)	13,4 (65)	8,1 (39)
2,93	1,130	Πιστεύω πως δεν είμαι αρμόδιος/α να ασκήσω συμβουλευτικό έργο στο σχολείο γιατί δεν διαθέτω εξειδικευμένες γνώσεις (του αντικειμένου της συμβουλευτικής)	13,1 (64)	17,9 (87)	42,3 (206)	16,4 (80)	10,3 (50)
2,52	1,046	Η συμβουλευτική μου ικανότητα δεν επαρκει για την ανάληψη και επιτυχή διακπεραίσωση όλων εκείνων των υποθέσεων που απαιτούν συμβουλευτική στήριξη των μαθητών	16,3 (79)	35,5 (172)	33,5 (162)	9,1 (44)	5,6 (27)
1,50	,866	Στην πραγμάτωση του συμβουλευτικού μου έργου είναι αναγκαίο να «στηρίζομαι» και από άλλους εξειδικευμένους λειτουργούς συμβουλευτικής	67,5 (328)	20,4 (99)	8,2 (40)	2,3 (11)	1,6 (8)

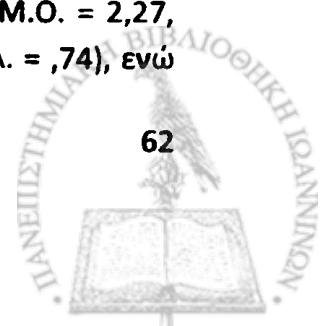
M.O. = μέσος όρος, T.A. = τυπική απόκλιση

1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = συμφωνώ αρκετά, 3 = Συμφωνώ εν μέρει, 4 = Μάλλον δεν συμφωνώ, 5 = Δεν συμφωνώ

### 2.2.3.2 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της τρίτης υπο - κλίμακας με την περιοχή έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O. = 2,75, T.A. = ,64) – το 1 στη likert = αρνητικό - πως έχουν επάρκεια στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου απ' ότι οι συνάδελφοι τους στις αστικές (M.O. = 2,39, T.A. = ,77) και ημιαστικές περιοχές (M.O. = 2,44, T.A. = ,71), [F(3),478 = 3,277,  $\rho$  = ,039].

Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί β'/θμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως είναι ανεπαρκείς στην άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου (M.O. = 2,27, T.A. = ,69) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Α'/θμιας (M.O. = 2,57, T.A. = ,74), ενώ



οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας άλλης ειδικότητας δεν διαφοροποιούνται (Μ.Ο. = 2,44, Τ.Α. = ,90), [F(3), 478 = 9,513, ρ = ,000].

Επιπλέον, σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 2,36, Τ.Α. = ,71) από τους άντρες (Μ.Ο. = 2,55, Τ.Α. = ,77) ότι είναι ανεπαρκείς για την άσκηση συμβουλευτικού έργου στους μαθητές, [t(476) = 2,761, ρ = ,006].

Ακόμη, διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών Α'/θμιας που έχουν παρακολουθήσει εξομοίωση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που δεν έχουν παρακολουθήσει εξομοίωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως είναι ανεπαρκείς στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου (Μ.Ο. = 2,43, Τ.Α. = ,67) από τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει (Μ.Ο. = 2,70, Τ.Α. = ,78), [t(241) = 2,959, ρ = ,003].

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών Α'/θμιας που έχουν φοιτήσει στο διδασκαλείο και αυτών που δεν έχουν φοιτήσει. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας που δεν έχουν φοιτήσει στο διδασκαλείο θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 2,49, Τ.Α. = ,69) ότι είναι ανεπαρκείς στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Α'/θμιας που έχουν φοιτήσει στο διδασκαλείο (Μ.Ο. = 2,77, Τ.Α. = ,82), [t(241) = 2,718, ρ = ,007].

Σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και εκείνων που δεν είναι. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που είναι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι από το επάγγελμα τους θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως είναι ανεπαρκείς για την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο (Μ.Ο. = 2,16, Τ.Α. = ,70) από τους εκπαιδευτικούς που είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι (Μ.Ο. = 2,51, Τ.Α. = ,77). Οι εκπαιδευτικοί, οι ούτε ικανοποιημένοι – ούτε δυσαρεστημένοι από το επάγγελμά τους βρίσκονται στη μέση των ανωτέρω δύο (Μ.Ο. = 2,36, Τ.Α. = ,63), [F(3), 478 = 6,738, ρ = ,001].

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ εκείνων των εκπαιδευτικών που θα επέλεγαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εκ νέου και εκείνων που δεν θα το επέλεγαν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που δεν θα επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως είναι ανεπαρκείς (Μ.Ο. = 2,21, Τ.Α. = ,77) στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που θα το επέλεγαν εκ νέου (Μ.Ο. = 2,47, Τ.Α. = ,73), [t(476) = -2,756, ρ = ,006].



## 2.2.4 Αντίληψη των εκπ/κών αναφορικά με την καταλληλότητα άλλων θεσμών για παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους μαθητές

### 2.2.4.1 Μονομεταβλητή ανάλυση

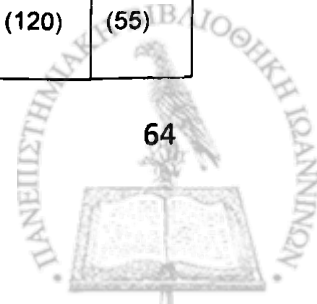
Η τέταρτη υπο – κλίμακα αποτελείται από έξι προτάσεις που αναφέρονται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καταλληλότητα άλλων θεσμών για παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους μαθητές.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας την εν λόγω υπο – κλίμακας είναι 0,60 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών. Επίσης, οι παραγοντικές φορτίσεις των προτάσεων (βλ. πίνακα 6) κυμαίνονται μεταξύ 0,37 και 0,66 και είναι μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια  $\geq 0,30$ .

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο (Μ.Ο. = 3,4 [1 & 2 = θετική στάση, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = αρνητική στάση: αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις ], με Τ.Α. = ,76), οι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι στην αντίληψη ότι άλλοι θεσμοί είναι καταλληλότεροι για συμβουλευτική στήριξη των μαθητών.

Πίνακας 11: Κλίμακα «αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καταλληλότητα άλλων θεσμών για παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους μαθητές».

Μ.Ο.	Τ.Α.	Πρόταση	1	2	3	4	5
3,70	1,232	Πιστεύω πως μόνο η οικογένεια είναι αρμόδια για τη ψυχική υγεία των παιδιών της	6,8 (33)	11,4 (55)	20,2 (98)	28,1 (136)	33,5 (162)
3,58	1,210	Η ανάληψη συμβουλευτικών καθηκόντων θα με οδηγήσει σε σύγκρουση με το εκπαιδευτικό κατεστημένο	6,8 (33)	12,4 (60)	25,4 (123)	27,4 (133)	28,0 (136)
3,82	1,161	Η οικογένεια και όχι το σχολείο οφείλει να βρει τις αιτίες των προβλημάτων των παιδιών και να τις θεραπεύσει	4,3 (21)	8,5 (41)	26,4 (128)	22,3 (108)	38,4 (186)
3,09	1,267	Πολλά προβλήματα των μαθητών είναι εξωσχολικά και εκεί θα πρέπει να αντιμετωπιστούν	12,6 (61)	20,3 (98)	30,4 (147)	18,8 (91)	17,8 (86)
3,05	1,159	Το σχολείο λειτουργεί ως «γραφειοκρατικός οργανισμός» και παρεμποδίζει την άσκηση του	10,7 (52)	21,4 (104)	31,9 (155)	24,7 (120)	11,3 (55)



		συμβουλευτικού μου έργου					
3,87	1,079	Όταν ασκώ συμβουλευτικό έργο στους/στις μαθητές/ριές μου, αισθάνομαι ότι επικαλύπτω τον ρόλο άλλων ειδικών (όπως π.χ. του σχολικού συμβούλου)	3,9 (19)	8,2 (40)	23,3 (113)	35,1 (170)	29,5 (143)

M.O. = μέσος όρος, T.A. = τυπική απόκλιση

1 = Συμφωνώ απόλυτα, 2 = συμφωνώ αρκετά, 3 = Συμφωνώ εν μέρει, 4 = Μάλλον δεν συμφωνώ, 5 = Δεν συμφωνώ

### 2.2.4.2 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της τέταρτης υπο - κλίμακας με τη μεταβλητή παρακολούθηση εξομοίωσης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που δεν έχουν παρακολουθήσει εξομοίωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως άλλοι θεσμοί είναι καταλληλότεροι για συμβουλευτική στήριξη των μαθητών (M.O. = 3,33, T.A. = ,81) απ' όσους παρακολουθήσει (M.O. = 3,61, T.A. = ,67), [t(239) = 2, 891,  $p = ,004$ ].

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που θα επέλεγαν το επάγγελμά τους εκ νέου και αυτών που δεν θα το επέλεγαν εκ νέου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που δεν θα επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O. = 3,06, T.A. = ,75) πως υπάρχουν άλλοι θεσμοί καταλληλότεροι για την άσκηση συμβουλευτικού έργου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που θα το επέλεγαν εκ νέου (M.O. = 3,51, T.A. = ,73), [t (471) = -4,745,  $p = ,000$ ].

## 2.3 οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς στους οποίους θεωρούν πως στηρίζουν τους μαθητές

### 2.3.1 αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους

#### 2.3.1.1. Μονομεταβλητή ανάλυση

Η πρώτη υπο - κλίμακα της δεύτερης κλίμακας αποτελείται από επτά προτάσεις που αναφέρονται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας την εν λόγω υπο – κλίμακας είναι 0,9 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών. Επίσης, οι παραγοντικές φορτίσεις των προτάσεων (βλ. πίνακα 7) κυμαίνονται μεταξύ 0,63 και 0,83 και είναι μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια  $\geq 0,30$ .

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο (Μ.Ο. = 1,8 [1 & 2 = θετική στάση, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = αρνητική στάση], με Τ.Α. = ,66) της εν λόγω υπο – κλίμακας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό πως συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών τους.

Πίνακας 12: Κλίμακα «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους»

Μ.Ο.	Τ.Α	Πρόταση	1	2	3	4	5
		Στο σχολείο βοηθάω τους μαθητές μου να:					
1,74	,816	Διαμορφώσουν κριτική σκέψη	45,6 (222)	38,0 (185)	13,8 (67)	2,1 (10)	,6 (3)
1,92	,839	Διαμορφώσουν μια συστηματική και αποδοτική μέθοδο μελέτης	33,9 (165)	45,2 (220)	16,6 (81)	3,7 (18)	,6 (3)
1,87	,818	Κατανοούν τη δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας	36,8 (179)	43,3 (211)	16,6 (81)	2,9 (14)	,4 (2)
1,79	,765	Αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας	38,9 (190)	45,7 (223)	12,9 (63)	2,3 (11)	,2 (1)
1,93	,889	Εργάζονται αυτόνομα	35,9 (175)	41,7 (203)	17,0 (83)	4,3 (21)	1,0 (5)
1,77	,807	Συμπεριφέρονται υπεύθυνα	43,1 (210)	40,2 (196)	13,8 (67)	2,5 (12)	,4 (2)
1,90	,844	Εκφράζουν τα συναισθήματά τους	36,7 (179)	40,4 (197)	19,5 (95)	3,1 (15)	,4 (2)

Μ.Ο. = μέσος όρος, Τ.Α. = τυπική απόκλιση

1 = Ισχύει απόλυτα, 2 = Ισχύει αρκετά, 3 = Ισχύει εν μέρει, 4 = Μάλλον δεν ισχύει, 5 = Δεν ισχύει

### 2.3.1.2 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της πέμπτης υπο - κλίμακας με τη μεταβλητή βαθμίδα εκπαίδευσης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως στο σχολείο βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους (Μ.Ο. = 1,72, Τ.Α. = ,59) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Α'/μιας άλλης ειδικότητας (Μ.Ο. =

2,08, T.A. = ,78) και από τους εκπαιδευτικούς Β΄/θμιας (M.O. = 1,95, T.A. = ,69), [F(5), 483 = 8,651,  $\rho = ,000$ ].

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και εκείνων που δεν είναι. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως βοηθούν τους μαθητές να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους (M.O. = 1,79, T.A. = ,65) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι από το επάγγελμά τους (M.O. = 2,04, T.A. = ,71). Οι εκπαιδευτικοί, οι ούτε ικανοποιημένοι – ούτε απογοητευμένοι από το επάγγελμά τους δεν διαφοροποιούνται από τους ανωτέρω δύο (M.O. = 1,88, T.A. = ,63), [F(5), 483 = 4,432,  $\rho = ,012$ ].

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών που θα επέλεγαν το επάγγελμά τους εκ νέου και αυτών που δεν θα το επέλεγαν εκ νέου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που θα επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O. = 1,81, T.A. = ,65) πως στο σχολείο βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν θα το επέλεγαν εκ νέου (M.O. = 2,01, T.A. = ,72), [t(481) = 2,315,  $\rho = ,021$ ].

## **2.3.2 αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές για να αντιμετωπίσουν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα**

### **2.3.2.1 Μονομεταβλητή ανάλυση**

Η δεύτερη υπο – κλίμακα της δεύτερης κλίμακας αποτελείται από τρεις προτάσεις που αναφέρονται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές για να αντιμετωπίσουν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας την εν λόγω υπο – κλίμακας είναι 0,74 και βρίσκεται πάνω από τα κατώτερα όρια (0,50) για την αξιολόγηση ομαδικών διαφορών. Επίσης, οι παραγοντικές φορτίσεις των προτάσεων (βλ. πίνακα 7) κυμαίνονται μεταξύ 0,68 και 0,87 και είναι μεγαλύτερες από τα κατώτερα επιτρεπόμενα όρια  $\geq 0,30$ .

Όπως προκύπτει από το μέσο όρο (M.O. = 2,6 [1 & 2 = θετική στάση, 3 = ουδέτερη, 4 & 5 = αρνητική στάση], με T.A. = ,81) της εν λόγω υπο – κλίμακας, οι εκπαιδευτικοί



τείνουν προς μια ουδέτερη στάση απέναντι στην παροχή στήριξης στους μαθητές ώστε να αντιμετωπίζουν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα.

Πίνακας 13: Κλίμακα «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στήριξη που παρέχουν στους μαθητές για να αντιμετωπίζουν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα»

Μ.Ο.	Τ.Α.	Πρόταση	1	2	3	4	5
		Στο σχολείο βοηθάω τους μαθητές μου να:					
2,76	1,090	Επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο	12,3 (60)	30,8 (150)	32,6 (159)	17,5 (85)	6,8 (33)
3,08	1,020	Επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις οικογενειακές τους σχέσεις	7,0 (34)	19,5 (95)	39,8 (194)	26,0 (127)	7,8 (38)
2,03	,882	επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους	30,1 (147)	43,0 (210)	21,3 (104)	4,7 (23)	,8 (4)

Μ.Ο. = μέσος όρος, Τ.Α. = τυπική απόκλιση

1 = Ισχύει απόλυτα, 2 = Ισχύει αρκετά, 3 = Ισχύει εν μέρει, 4 = Μάλλον δεν ισχύει, 5 = Δεν ισχύει

### 2.3.2.2 Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της έκτης υπο - κλίμακας με τη μεταβλητή βαθμίδα εκπαιδευτικών, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 2,44, Τ.Α. = ,78) πως βοηθούν τους μαθητές να επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους απ' ότι οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας άλλης ειδικότητας(Μ.Ο. = 2,80, Τ.Α. = ,75) και οι εκπαιδευτικοί Β'/μιας(Μ.Ο. = 2,81, Τ.Α. = ,82), [F(6), 487 = 13,219, p = ,000].

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 ετών και άνω θεωρούν ότι βοηθούν στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 2,25, Τ.Α. = ,82) να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους απ' ότι οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων ηλικιών (έως 35: Μ.Ο. = 2,62, Τ.Α. = ,76, 36 – 45: Μ.Ο. = 2,64, Τ.Α. = ,77,46 – 55: Μ.Ο. = 2,67, Τ.Α. = ,86), [F(6), 487 = 2,617, p = ,050].

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 21 έτη και άνω υπηρεσία θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 2,48, Τ.Α. = ,82) ότι βοηθούν τους μαθητές στο σχολείο να επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μέχρι 5 έτη υπηρεσίας (Μ.Ο. = 2,85, Τ.Α. = ,79). Στα 6 – 10 έτη (Μ.Ο. = 2,64, Τ.Α. = ,74) και στα 11 – 20 έτη (Μ.Ο. = 2,72, Τ.Α. = ,82) οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους, [F(6), 487 = 4,467,  $p = ,004$ ].

Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ εκείνων των εκπαιδευτικών που είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και εκείνων που δεν είναι. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 2,58, Τ.Α. = ,78) ότι βοηθούν τους μαθητές να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι (Μ.Ο. = 2,9, Τ.Α. = ,84). Οι εκπαιδευτικοί, οι ούτε ικανοποιημένοι – ούτε απογοητευμένοι από το επάγγελμά τους δεν διαφοροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς τους πολύ ή αρκετά ικανοποιημένους (Μ.Ο. = 2,58, Τ.Α. = ,88), [F(6), 487 = 4,698,  $p = ,0,10$ ].

## 2.4. Αντίληψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον χρόνο που αφιερώνουν για να ακούν και να συζητούν τα προβλήματα των μαθητών τους

### 2.4.1. Μονομεταβλητή ανάλυση

Στην πρόταση που αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το χρόνο που αφιερώνουν για να συζητούν και να ακούν τα προβλήματα των μαθητών τους, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (N = 252) δηλώνει πως αφιερώνει αρκετό χρόνο (N = 252).

Πίνακας 14: «Συχνότητες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τον χρόνο που αφιερώνουν στους μαθητές τους»

	Συχνότητα	Ποσοστό %
<b>ΠΟΛΥ+ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ</b>	142	30.3
<b>ΑΡΚΕΤΟ</b>	252	51.6
<b>ΕΛΑΘΙΣΤΟ+ΚΑΘΟΛΟΥ</b>	68	18.0
<b>Σύνολο</b>	462	100.0

## 2.4.2. Διμεταβλητή ανάλυση

Η σύγκριση της συγκεκριμένης ερώτησης με την ιδιότητα έδειξε ότι το 38,4% των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν πολύ έως πάρα πολύ χρόνο στους μαθητές σε σχέση με το 22,5% των εκπαιδευτικών Β΄/θμιας εκπαίδευσης και το 20,0% των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας άλλης ειδικότητας. Αντίστοιχα, το 53,1% των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν αρκετό χρόνο στους μαθητές σε σχέση με το 49,5% των εκπαιδευτικών Β΄/θμιας εκπαίδευσης και το 56,0% των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας άλλης ειδικότητας. Τέλος, το 8,6% των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν ελάχιστο έως καθόλου χρόνο στους μαθητές σε σχέση με το 28,0% των εκπαιδευτικών Β΄/θμιας εκπαίδευσης και το 24% των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας άλλης ειδικότητας.

Πίνακας 15: «Χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους για να ακούν τα προβλήματά τους με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσής τους»

		εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας	εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας	άλλης ειδικότητας πρωτοβάθμιας	Σύνολο
ΠΟΛΥ+ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	<b>N</b>	94	49	5	148
	<b>Επί τοις %</b>	63,5%	33,1%	3,4%	100,0%
	<b>Επί τοις %</b>	38,4%	22,5%	20,0%	30,3%
	<b>% επί του συνόλου</b>	19,3%	10,0%	1,0%	30,3%
ΑΡΚΕΤΟ	<b>N</b>	130	108	14	252
	<b>Επί τοις %</b>	51,6%	42,9%	5,6%	100,0%
	<b>Επί τοις %</b>	53,1%	49,5%	56,0%	51,6%
	<b>% επί του συνόλου</b>	26,6%	22,1%	2,9%	51,6%
ΕΛΑΧΙΣΤΟ+Κ ΑΘΟΛΟΥ	<b>N</b>	21	61	6	88
	<b>Επί τοις %</b>	23,9%	69,3%	6,8%	100,0%
	<b>Επί τοις %</b>	8,6%	28,0%	24,0%	18,0%
	<b>% επί του συνόλου</b>	4,3%	12,5%	1,2%	18,0%
Σύνολο	<b>N</b>	245	218	25	488
	<b>Επί τοις %</b>	50,2%	44,7%	5,1%	100,0%
	<b>Επί τοις %</b>	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	<b>% επί του συνόλου</b>	50,2%	44,7%	5,1%	100,0%

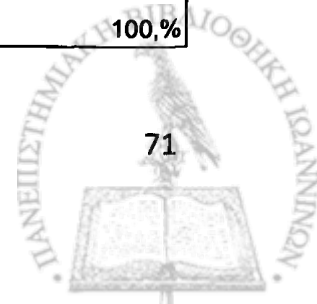
$$\chi^2 = 35,526 \quad p = ,000$$

Επίσης η σύγκριση της συγκεκριμένης ερώτησης με την ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους έδειξε ότι οι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, αφιερώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (31,7%) πολύ και πάρα πολύ χρόνο σε σχέση με τους ούτε ικανοποιημένους – ούτε δυσαρεστημένους (29,7%) και τους πολύ και αρκετά απογοητευμένους (24,6). Αντίστοιχα, οι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, αφιερώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (55,5%) αρκετό χρόνο σε σχέση με τους ούτε ικανοποιημένους – ούτε δυσαρεστημένους (41,8%) και τους πολύ και αρκετά απογοητευμένους (46,4%). Τέλος, όπως αναμενόταν, οι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, αφιερώνουν σε μικρότερο ποσοστό (12,8%) ελάχιστο ή καθόλου χρόνο σε σχέση με τους ούτε ικανοποιημένους – ούτε δυσαρεστημένους (28,6%) και κυρίως τους πολύ και αρκετά απογοητευμένους (29,0%).

Πίνακας 16: «Χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους για να ακούν τα προβλήματά τους με βάση την ικανοποίηση από το επάγγελμά τους»

		ΠΟΛΥ+ΑΡΚΕΤΑ ΙΚΑΝΟΠ	ΟΥΤΕ-ΟΥΤΕ	ΠΟΛΥ+ΑΡΚΕΤΑ ΑΠΟΓΟΗΤ	Total
ΠΟΛΥ+ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	N	104	27	17	148
	Επί τοις%	70,3%	18,2%	11,5%	100,0%
	Επί τοις %	31,7%	29,7%	24,6%	30,3%
	% επί του συνόλου	21,3%	5,5%	3,5%	30,3%
ΑΡΚΕΤΟ	N	182	38	32	252
	Επί τοις %	72,2%	15,1%	12,7%	100,0%
	Επί τοις %	55,5%	41,8%	46,4%	51,6%
	% επί του συνόλου	37,3%	7,8%	6,6%	51,6%
ΕΛΑΧΙΣΤΟ+Κ ΑΘΟΛΟΥ	N	42	26	20	88
	Επί τοις %	47,7%	29,5%	22,7%	100,0%
	Επί τοις %	12,8%	28,6%	29,0%	18,0%
	% επί του συνόλου	8,6%	5,3%	4,1%	18,0%
Total	N	328	91	69	488
	Επί τοις %	67,2%	18,6%	14,1%	100,0%
	Επί τοις %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
					100,0%

$$\chi^2 = 19,153 \quad p = ,001$$





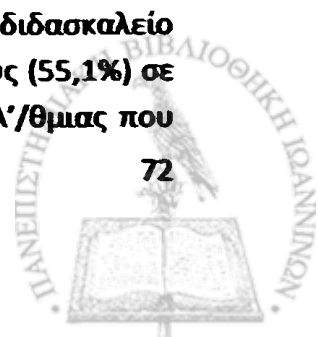
Τέλος, η σύγκριση της συγκεκριμένης ερώτησης με την επιλογή ή μη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εκ νέου έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν θα επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμα τους αφιερώνουν σε μικρότερο ποσοστό πολύ και πάρα πολύ χρόνο (24,3%) από αυτούς που θα το επέλεγαν εκ νέου(31,3%), το ίδιο ισχύει και για τον αρκετό χρόνο (44,3%) έναντι (52,9%) όσων θα το επέλεγαν εκ νέου, ενώ ελάχιστο ή καθόλου χρόνο σε μεγαλύτερο ποσοστό (31%) σε σχέση με όσους θα το επέλεγαν εκ νέου(15,8).

Πίνακας 17: «Χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για να ακούν τα προβλήματά τους με βάση την επιλογή του επαγγέλματός τους εκ νέου»

ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ				
		ΟΧΙ	ΝΑΙ	Total
<b>ΠΟΛΥ-ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ</b>	N	17	131	148
	Επί τοις %	11.5%	88.5%	100.0%
	Επί τοις %	24.3%	31.3%	30.3%
	% επί του συνόλου	3.5%	26.8%	30.3%
<b>ΑΡΚΕΤΟ</b>	N	31	221	252
	Επί τοις %	12.3%	87.7%	100.0%
	Επί τοις %	44.3%	52.9%	51.6%
	% επί του συνόλου	6.4%	45.3%	51.6%
<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ-ΚΑΘΟΛΟΥ</b>	N	22	66	88
	Επί τοις %	25.0%	75.0%	100.0%
	Επί τοις %	31.4%	15.8%	18.0%
	% επί του συνόλου	4.5%	13.5%	18.0%
<b>Σύνολο</b>	N	70	418	488
	Επί τοις %	14.3%	85.7%	100.0%
	Επί τοις %	100.0%	100.0%	100.0%
	% επί του συνόλου	14.3%	85.7%	100.0%

$$\chi^2 = 9.972 \quad p = .007$$

Η συσχέτιση της συγκεκριμένης ερώτησης με τους εκπ/κούς Α/θμιας εκπαίδευσης που έχουν φοιτήσει ή όχι σε διδασκαλείο δείχνει ότι η οι εκπ/κοί Α'/θμιας που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο αφιερώνουν πολύ και πάρα πολύ χρόνο σε μεγαλύτερο ποσοστό (49,3%) σε σχέση με όσους δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο (34,1%). Οι εκπ/κοί Α'/θμιας που δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο αφιερώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό αρκετό χρόνο στους μαθητές τους (55,1%) σε σχέση με αυτούς που έχουν φοιτήσει (47,8%) και τέλος, οι εκπ/κοί Α'/θμιας που



έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο αφιερώνουν σε μικρότερο ποσοστό (2,9%) ελάχιστο ή καθόλου χρόνο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο (10,8%).

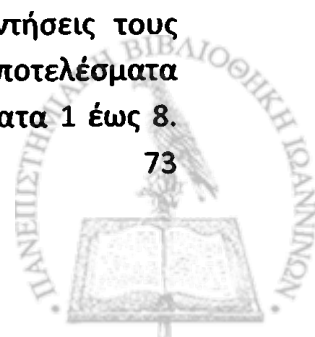
Πίνακας 18: «Χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές για να ακούν τα προβλήματά τους με βάση τη φοίτησή τους στο διδασκαλείο»

<b>ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ</b>				
		<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>	<b>Total</b>
<b>ΠΟΛΥ+ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ</b>	N	34	60	94
	Επί τοις %	36,2%	63,8%	100,0%
	Επί τοις %	49,3%	34,1%	38,4%
	% επί του συνόλου	13,9%	24,5%	38,4%
<b>ΑΡΚΕΤΟ</b>	N	33	97	130
	Επί τοις %	25,4%	74,6%	100,0%
	Επί τοις %	47,8%	55,1%	53,1%
	% επί του συνόλου	13,5%	39,6%	53,1%
<b>ΕΛΑΧΙΣΤΟ+ΚΑΘΟΛ ΟΥ</b>	N	2	19	21
	Επί τοις %	9,5%	90,5%	100,0%
	Επί τοις %	2,9%	10,8%	8,6%
	% επί του συνόλου	,8%	7,8%	8,6%
<b>Σύνολο</b>	N	69	176	245
	Επί τοις %	28,2%	71,8%	100,0%
	Επί τοις %	100,0%	100,0%	100,0%
	% επί του συνόλου	28,2%	71,8%	100,0%

$$\chi^2 = 7,081 \quad p = ,029$$

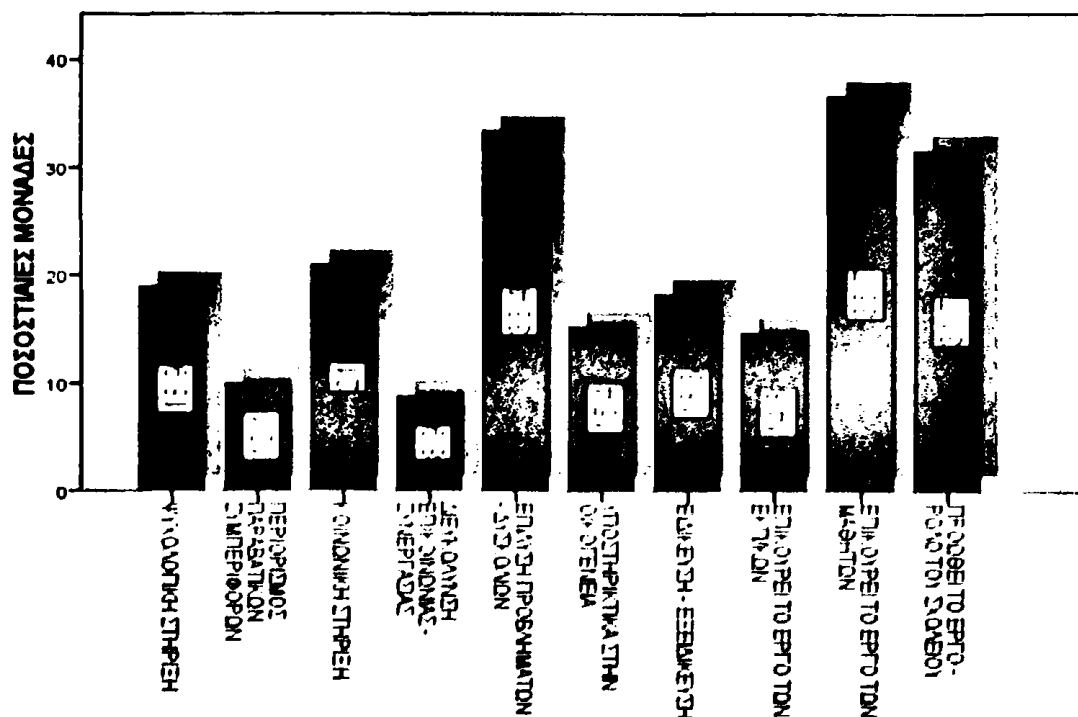
## 2.5. Η συμβολή των δομών συμβουλευτικής στην επίλυση προβλημάτων των μαθητών στο χώρο του σχολείου

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν, σε μία «ανοικτού» τύπου ερώτηση, να δηλώσουν με ποιο τρόπο μπορεί η ύπαρξη δομών της συμβουλευτικής στο σχολείο να συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων των μαθητών. Οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν σε 12 κατηγορίες (10 θετικές και 2 αρνητικές). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης των σχετικών απαντήσεων παρατίθενται στα διαγράμματα 1 έως 8.



Ειδικότερα, το 36,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η ύπαρξη μιας δομής στο σχολείο που θα συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι απαραίτητη καθώς θα επικουρεί το έργο τους. Το 33,4% των εκπαιδευτικών ότι είναι απαραίτητη γιατί θα επιλύει τα σύνθετα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο χώρο του σχολείου. Το 31,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η ύπαρξη της δομής αυτής είναι απαραίτητη γιατί θα προωθεί το γενικότερο έργο – ρόλο του σχολείου. Η άποψη ότι η ύπαρξη της δομής αυτής θα συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, υποστηρίχτηκε από το 21% των εκπαιδευτικών και πως θα τους προσφέρει ψυχολογική στήριξη, από το 18,9%. Το 18,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η δομή αυτή θα είναι περισσότερο εξειδικευμένη (σε ζητήματα συμβουλευτικής) αντιμετωπίζοντας έτσι καλύτερα τα προβλήματα των μαθητών. Το 15,4% δηλώνει ότι η δομή θα λειτουργεί υποστηρικτικά προς την οικογένεια και το 14,8% ότι θα επικουρεί και το έργο των ίδιων των εκπ/κών. Το 10,1% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι θα συμβάλλει στον περιορισμό των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών (π.χ. της βίας) και τέλος, το 8,9%, ότι θα διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 1. Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο

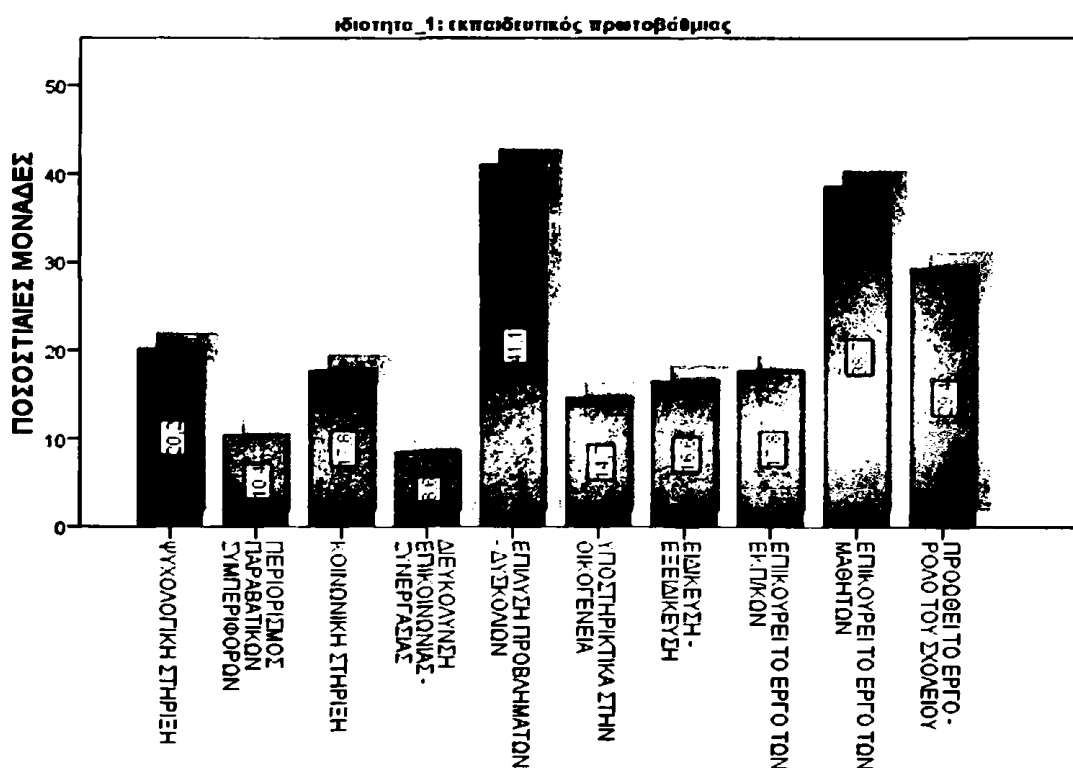


Η ανωτέρω πρόταση ( Η ύπαρξη μιας δομής στο σχολείο που θα συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο είναι

απαραίτητη), εξετάστηκε με βάση την ιδιότητα των εκπαιδευτικών και ανέδειξε τις εξής διαφορές:

Το 41,1% των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας εκπαίδευσης, θεωρεί πως η ύπαρξη της δομής είναι απαραίτητη γιατί αρχικά θα συμβάλει στην επίλυση των σύνθετων προβλημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο, έπειτα (το 38,7%), γιατί θα επικουρεί το έργο των μαθητών και στη συνέχεια (το 29,4%) γιατί θα προωθεί το έργο – ρόλο του σχολείου. Το 20,2%, δήλωσε ότι είναι απαραίτητη γιατί θα προσφέρει ψυχολογική στήριξη στους μαθητές και το 17,8% γιατί θα τους προσφέρει κοινωνική στήριξη στους μαθητές και θα επικουρεί το έργο των εκπ/κών. Στη συνέχεια, θεωρούν πως η δομή θα βοηθάει αποτελεσματικότερα τους μαθητές μέσω της εξειδίκευσης που θα διαθέτει σε θέματα συμβουλευτικής (16,6%) και θα λειτουργεί υποστηρικτικά προς την οικογένεια (14,7%). Τέλος, ότι θα περιορίζει τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών (10,4%) και θα διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους μαθητές τους (8,6%).

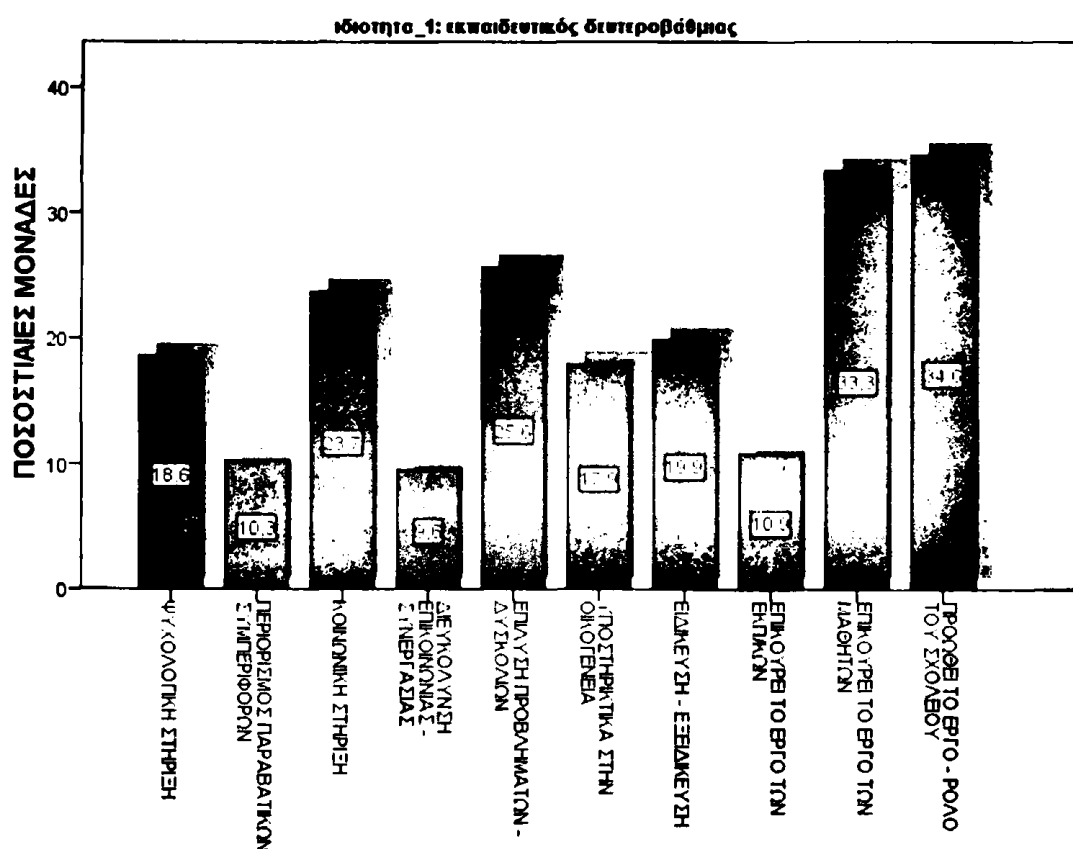
Διάγραμμα 2.1. Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση την ιδιότητα



Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπ/κών Β΄/θμιας (34,6%), θεωρεί πως η ύπαρξη της δομής είναι απαραίτητη γιατί αρχικά θα προωθεί το ρόλο του σχολείου, έπειτα γιατί θα επικουρεί το έργο των μαθητών (33,3%) και μετά γιατί θα επιλύει τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους (25,6%). Στη συνέχεια, ότι θα προσφέρει κοινωνική στήριξη στους μαθητές (23,7%) και ότι θα βοηθά τους μαθητές μέσω της

εξειδίκευσης που θα διαθέτει (19,9%). Στη συνέχεια, ότι θα τους προσφέρει ψυχολογική στήριξη (18,6) και ότι θα λειτουργεί υποστηρικτικά προς την οικογένεια (17,9%). Έπειτα, ότι θα επικουρεί το έργο των εκπ/κών (10,9%), ότι θα περιορίζει τις παραβατικές τους συμπεριφορές (10,3%) και τέλος, ότι θα διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους μαθητές τους (9,6%). Παρατηρούμε, ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο βαθμίδες ως προς τη σπουδαιότητα των κατηγοριών που θα προσφέρει η δομή.

Διάγραμμα 2.2. Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση την ιδιότητα

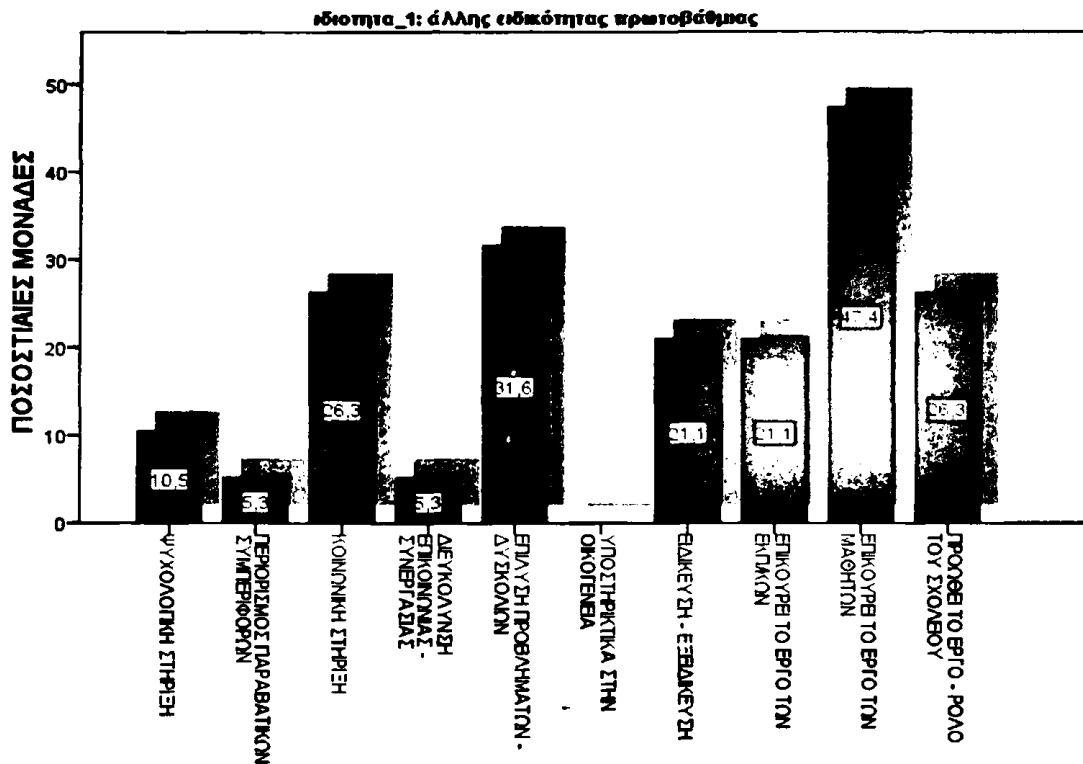


Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπ/κών Α'/θμιας άλλης ειδικότητας θεωρεί πως η ύπαρξη της δομής είναι απαραίτητη γιατί αρχικά θα επικουρεί το έργο των μαθητών (47,4%) και θα επιλύει τα διάφορα προβλήματά τους (31,6%). Έπειτα, ότι θα προσφέρει κοινωνική στήριξη (26,3%) και θα προωθεί το έργο – ρόλο του σχολείου (26,3%). Στη συνέχεια, ότι θα παρέχει βοήθεια στους μαθητές μέσω της εξειδίκευσης (21,1%) και θα επικουρεί το έργο των εκπ/κών (21,1%). Τέλος, ότι θα παρέχει ψυχολογική στήριξη στους μαθητές (10,5%), θα περιορίζει τις παραβατικές συμπεριφορές τους (5,3%), και θα διευκολύνει την επικοινωνία – συνεργασία μεταξύ εκπ/κών και μαθητών. Σημαντικό είναι πως οι εκπ/κοί Α'/θμιας άλλης



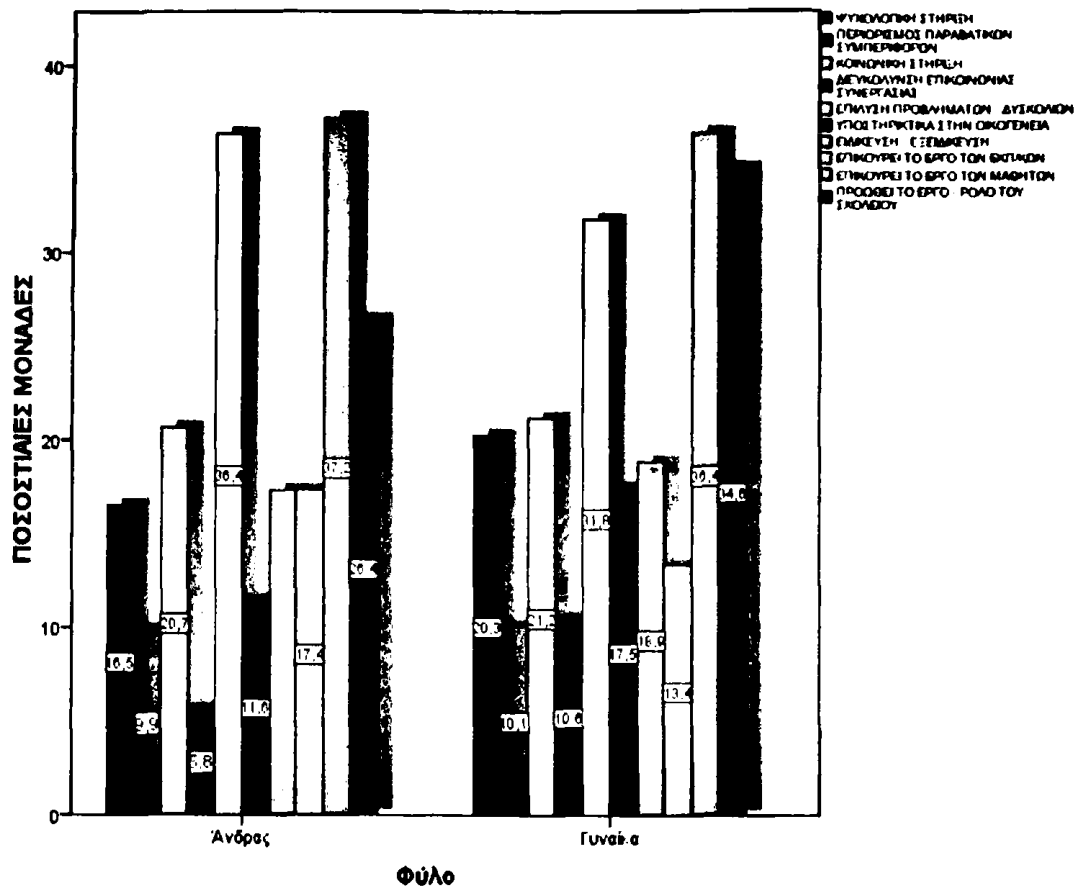
ειδικότητας δεν θεωρούν πως η δομή θα λειτουργεί υποστηρικτικά προς την οικογένεια.

Διάγραμμα 2.3. Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση την ιδιότητα



Η ανωτέρω πρόταση ( Η ύπαρξη μιας δομής στο σχολείο που θα συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο είναι απαραίτητη), εξετάστηκε επίσης με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών όμως δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, εκτός του ότι οι γυναίκες δίνουν περισσότερη βαρύτητα στην ψυχολογική στήριξη των μαθητών (δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ότι η δομή θα παρέχει στους μαθητές ψυχολογική στήριξη).

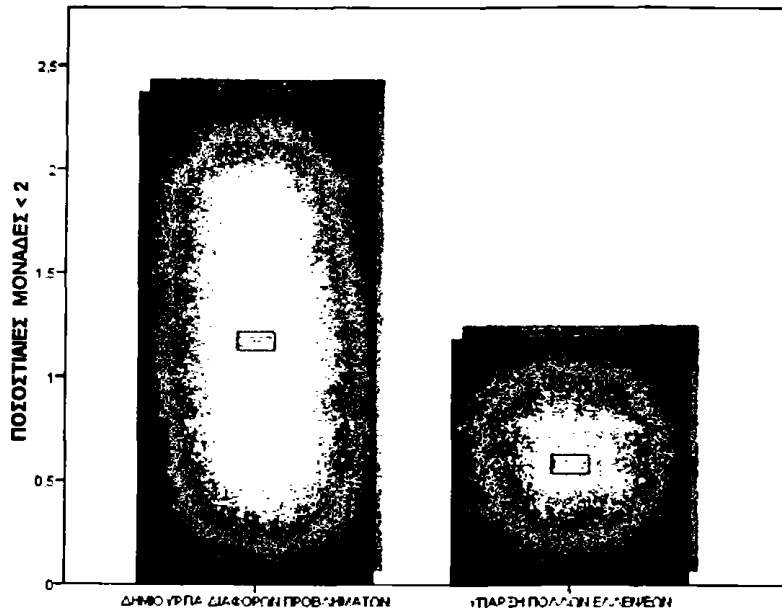
Διάγραμμα 3. Πλεονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση το φύλο



Μόλις το 3,6 % των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η ύπαρξη μιας δομής στο σχολείο που θα συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ΔΕΝ είναι απαραίτητη καθώς πρώτον θα δημιουργεί πολλά προβλήματα (2,37%) ( π.χ. θα μειώνει το ρόλο του εκπ/κού) και δεύτερον δεν θα είναι δυνατή η σωστή λειτουργία της καθώς υπάρχουν ακόμη στο χώρο του σχολείου πολλές ελλείψεις (1,18%).

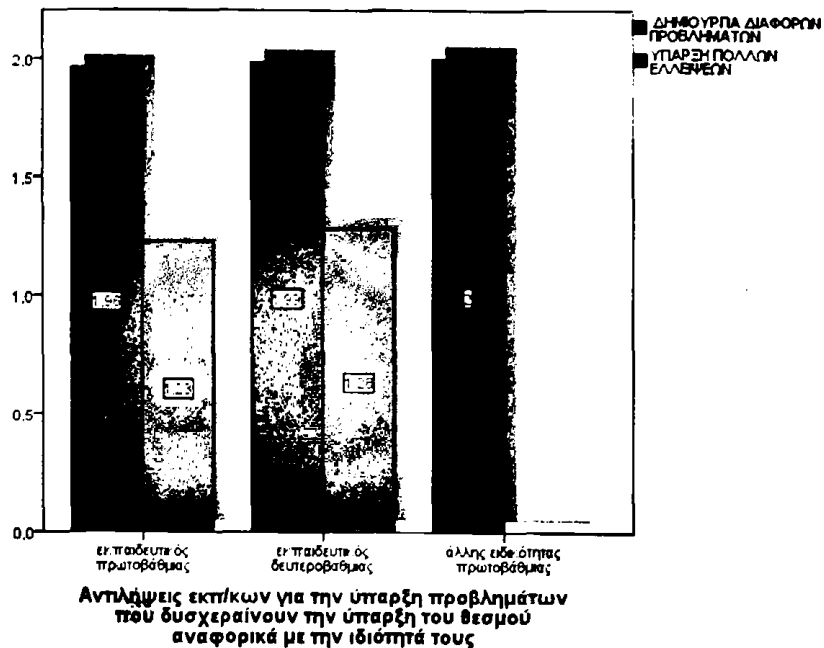
78

Διάγραμμα 4. Μειονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο



Η ανωτέρω πρόταση ( Η ύπαρξη μιας δομής στο σχολείο που θα συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο ΔΕΝ είναι απαραίτητη), εξετάστηκε με βάση την ιδιότητα των εκπαιδευτικών και ανέδειξε τα εξής:

Διάγραμμα 5. Μειονεκτήματα από την ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο με βάση την ιδιότητα



Και οι τρεις βαθμίδες σε περίπου ίδιο ποσοστό, θεωρούν πως η ύπαρξη της συμβουλευτικής δομής ΔΕΝ είναι απαραίτητη γιατί θα δημιουργεί πολλά





προβλήματα. Οι εκπ/κοί Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης θεωρούν σε περίπου ίδιο ποσοστό ότι δεν θα είναι δυνατή η σωστή λειτουργία της δομής καθώς υπάρχουν ακόμη στο χώρο του σχολείου πολλές ελλείψεις, ενώ οι εκπ/κοί Α'/θμιας άλλης ειδικότητας δεν αναφέρονται καθόλου σε αυτό το πρόβλημα.

Η ανωτέρω πρόταση ( Η ύπαρξη μιας δομής στο σχολείο που θα συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο ΔΕΝ είναι απαραίτητη), εξετάστηκε και με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών, ωστόσο δεν ανέδειξε σημαντικές διαφορές.

### Συζήτηση των ευρημάτων – προτάσεις

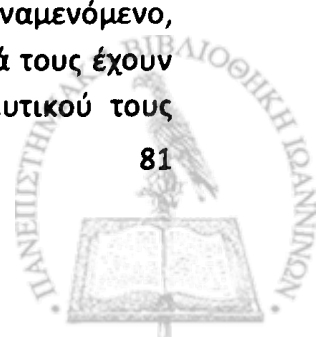
#### 3.1. Εισαγωγή

Στο δεύτερο κεφάλαιο έγινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας. Η παρουσίαση ήταν περισσότερο τεχνική, χωρίς σχολιασμούς και ερμηνείες. Σ' αυτό το κεφάλαιο γίνεται μια εκτενέστερη συζήτηση των κύριων ευρημάτων της έρευνας, χωρίς στατιστικές αναλύσεις και επιχειρείται μια πρώτη ερμηνευτική θεώρησή τους. Βέβαια, αναγνωρίζεται ότι κάθε απόπειρα για ερμηνεία των όποιων ερευνητικών δεδομένων ενέχει πάντα και μια υποκειμενική διάσταση (Δημητρόπουλος, 1998). Στο τέλος, γίνεται μια προσπάθεια διατύπωσης συμβουλευτικών προτάσεων για τους εκπαιδευτικούς με βάση τα ευρήματα της έρευνας.

#### 3.2. Συζήτηση των ευρημάτων

Συνοπτικά, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς μία θετική στάση απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο. Διαφαίνεται επίσης, ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνται σημαντικά με βάση δημογραφικούς και άλλους παράγοντες. Επιπλέον, ότι θεωρούν πως βοηθούν τους μαθητές τους σε διάφορους τομείς, ότι αφιερώνουν αρκετό χρόνο στο να ακούν τα προβλήματα των μαθητών τους και πως ο χρόνος αυτός διαφοροποιείται με βάση δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά και τέλος πως θεωρούν ότι η ύπαρξη δομών συμβουλευτικής στο σχολείο είναι αναγκαία καθώς προσφέρει σε διάφορους τομείς. Η αναλυτικότερη παρουσίαση των ευρημάτων εδώ στηρίζεται στην ίδια τη δομή της εργασίας και δη του προηγούμενου κεφαλαίου: γίνεται ανά κλίμακα, όπως και στη παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Ειδικότερα: Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο επηρεάζεται από δύο παράγοντες. Ο πρώτος αφορά την ικανοποίησή από το επάγγελμά τους. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί, οι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι από το επάγγελμά τους έχουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους



έργου στο σχολείο απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι αλλά και ουδέτεροι (ούτε ικανοποιημένοι – ούτε δυσαρεστημένοι). Το ανωτέρω εύρημα προφανώς σχετίζεται με το ερώτημα: «ποιοι είναι πιο ικανοποιημένοι και ποιοι πιο δυσαρεστημένοι;». Από έρευνες (βλ. Δημητρόπουλος, 1998, 209), προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται από το ένα άκρο μέχρι το άλλο, όπου σίγουρα στο ένα άκρο βρίσκονται οι «αφοσιωμένοι στην εκπαίδευση», αυτοί που αγαπούν τη δουλειά τους και βαφτίζουν το επάγγελμά τους ως «λειτουργήμα». Ως εκ τούτου στηρίζουν ένθερμα και όλες τις επιμέρους διαστάσεις του επαγγέλματος – άρα και τη συμβουλευτική. Στο απέναντι άκρο τοποθετούνται οι «αδιάφοροι», που απλώς βρήκαν «αποκούμπι» σ' αυτόν τον χώρο και έτσι ελάχιστα ενδιαφέρονται και για την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου (για περαιτέρω πληροφορίες σχετικά με την ικανοποίηση ή μη των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους βλ. Μπρούζο, 1998. Δημητρόπουλο, 1998. Ξωχέλλη, 1984,).

Σημαντικό εύρημα που αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ότι η στάση τους απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο επηρεάζεται από τα «επιπρόσθετα» (για τον ορισμό βλ. Τρούλη, 1985) πτυχία και συγκεκριμένα από τη φοίτησή τους στο διδασκαλείο (για την εξέλιξη του θεσμού του διδασκαλείου βλ. Πυργιωτάκη, 1992β. Τρούλη, 1985. Γρόλλιο, 2007). Έτσι οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας Εκπαίδευσης που έχουν φοιτήσει στο διδασκαλείο έχουν θετικότερη στάση απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Α'/θμιας που δεν έχουν φοιτήσει στο διδασκαλείο. Από έρευνες (βλ. Ανδρεαδάκης, 1995. Μαντάς, 2001) προκύπτει το ενδιαφέρον των μετεκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών για ουσιαστική βελτίωση της άσκησης του διδακτικού και γενικότερα του παιδαγωγικού τους έργου γεγονός που αυξάνει και το ενδιαφέρον τους για την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου (με την προϋπόθεση ότι δεχόμαστε τη συμβουλευτική ως βασική διάσταση του έργου – ρόλου του εκπαιδευτικού – βλ. Μπρούζος, 2009,72).

Ένα ακόμη εύρημα είναι πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο βαθμό πως δεν υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους. Βέβαια, διαφαίνεται πως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (36 – 55 ετών) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους σε σχέση με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς (56 ετών και άνω). Το εύρημα θα μπορούσε να συσχετισθεί με έρευνες που καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας διαθέτουν περισσότερη ευελιξία στην αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων που δημιουργούνται στο χώρο του σχολείου σε σχέση με τους νεότερους εκπ/κούς (Δημητριάδου, 1982,104. Μπρούζος,2003,75), πιθανόν λόγω της μεγαλύτερης τους εμπειρίας και εξοικείωσης. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί Α'θμιας που δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο βρίσκουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι



υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους σε σχέση με όσους έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο. Από έρευνες (βλ. Μαντάς, 2001, 267) προκύπτει πως οι μετεκπαιδευόμενοι στο διδασκαλείο επιμορφώνονται σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής Επιστήμης στον διεθνή χώρο, αποκτούν κατάρτιση πάνω σε διδακτικές μεθόδους και τη δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας τους στο χώρο του σχολείου. Έτσι αισθάνονται περισσότερο προετοιμασμένοι στο να αντιμετωπίσουν πιθανά εμπόδια σε σχέση με όσους δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο. Επίσης, όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί που είναι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι από το επάγγελμά τους θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι υπάρχουν παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Το εύρημα είναι προφανές καθώς ένα μέρος της απογοήτευσης των εκπαιδευτικών πιθανότατα να οφείλεται ακριβώς στην αίσθηση που έχουν για την ύπαρξη πολλών παραγόντων που δυσχεραίνουν το έργο τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς που δεν θα επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι οποίοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που παρεμποδίζουν το έργο τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που θα το επέλεγαν εκ νέου (για την επιλογή ή μη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εκ νέου βλ. Δημητρόπουλο, 1998, 197, 200 - 201).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πως δεν είναι επαρκείς για να ασκούν τον συμβουλευτικό τους ρόλο. Το εύρημα, επιβεβαιώνεται και από έρευνα της McPhee, S (1985), όπου οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σοβαρές ανησυχίες για την επάρκεια του συμβουλευτικού τους έργου. Και ο Δημητρόπουλος (1992,52), αναφερόμενος σε γενικές παραδοχές αναφέρει πως υπάρχει η εντύπωση, και μάλιστα απ' τον ίδιο το δάσκαλο, ότι ο λειτουργός παιδείας δεν είναι σε θέση να λειτουργήσει με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στην άσκηση του έργου αγωγής, ότι συναντά προβλήματα ανυπέβλητα, τα οποία δεν έχει ούτε τα εφόδια ούτε τα μέσα να τα αντιμετωπίσει. Και από παλαιότερες έρευνες (βλ. Δημητριάδου, 1982) διαφαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν πως οι σπουδές τους δεν τους εξοπλίζουν με όλα τα εφόδια, που είναι απαραίτητα για την άσκηση του επαγγέλματός τους, συνεπώς και του συμβουλευτικού τους έργου. Η σύγκριση με την περιοχή έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των αγροτικών περιοχών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως έχουν επάρκεια στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου απ' ότι οι συνάδελφοί τους στις αστικές και ημιαστικές περιοχές. Το εύρημα αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί των αστικών και ημιαστικών περιοχών εργάζονται σε καλύτερα εξοπλισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα και γενικότερα έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επεκταθούν πέρα από τα εφόδια που τους έδωσαν οι σπουδές τους (με σεμινάρια κ.λπ.) (Δημητριάδου, 1982, 103). Τα παραπάνω εφόδια δημιουργούν και παραπάνω απαιτήσεις σχετικά με την



άσκηση του ρόλου τους. Ας επισημανθεί επίσης, ότι ο αριθμός των παιδιών στα αστικά και ημιαστικά κέντρα είναι μεγαλύτερος από τις αγροτικές περιοχές και τα προβλήματα που ενυπάρχουν σ' αυτά περισσότερα και πιθανόν και διαφορετικής υφής από αυτά των παιδιών των αγροτικών περιοχών, επομένως είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ανεπαρκείς στην αντιμετώπισή τους. Επίσης, σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών Β'/θμιας οι οποίοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως είναι ανεπαρκείς στην άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Α'/θμιας. Το γεγονός, σαφώς και σχετίζεται με τις παιδαγωγικοδιδασκτικές ελλείψεις της βασικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 1992, 143, Ξωχέλλη, 1984, 29, Μπρούζος, 2009, 351 - 354) και θέτει ως θέμα τη διεκδίκηση της παιδαγωγικής κατάρτισης του διδακτικού προσωπικού της<sup>8</sup>. Επιβεβαιώνεται και από την πλευρά των μαθητών, οι οποίοι σε αντίστοιχη έρευνα (βλ. Μπρούζος, 1997, 157) δηλώνουν πως βιώνουν ένα μέρος των καθηγητών τους μόνο ως φορέων μεταβίβασης εξειδικευμένων γνώσεων. Επιπλέον, οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες ότι είναι ανεπαρκείς για την άσκηση συμβουλευτικού έργου στους μαθητές. Το εύρημα αυτό δεν συμβαδίζει με τη συναισθηματική φύση των γυναικών (εκ των πραγμάτων είναι «πιο κοντά» στους μαθητές), η αίσθηση ωστόσο της ανεπάρκειας ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο χρόνο να ενημερωθούν και να προβληματιστούν πάνω σε θέματα συμβουλευτικής (σεμινάρια, διαλέξεις αλλά και συζητήσεις) από τις γυναίκες συναδέλφους τους (επαγγελματικές και οικογενειακές υποχρεώσεις) (βλ. Ξωχέλλη, 1984, 55). Επίσης σε έρευνα του Ξωχέλλη (1984) επισημαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνότερα την παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση απ' ότι στις γυναίκες. Διαφοροποίηση βρέθηκε επίσης και μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας που δεν έχουν παρακολουθήσει εξομοίωση, οι οποίοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως είναι ανεπαρκείς στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει. Το εύρημα φαντάζει λογικό και συνάδει και με τα αντίστοιχα ευρήματα του διδασκαλείου (μορφή επιμόρφωσης επίσης). Με την εξομοίωση, εξασφαλίζεται η ακαδημαϊκή και η επαγγελματική αναβάθμιση των δασκάλων με τους συναδέλφους τους που αποφοιτούν από τα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί που κάνουν

---

<sup>8</sup> Όπως σημειώνει ο Παπακωνσταντίνου (1992,144), «αν, η παιδαγωγικοδιδασκτική μόρφωση απουσιάζει ουσιαστικά από τον κύκλο βασικής μόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, η κατάσταση είναι εντελώς διαφορετική με τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παιδαγωγικοδιδασκτική διάσταση περιλαμβάνονταν ανέκαθεν στα προγράμματα που οδηγούσαν στη μόρφωση των δασκάλων. Έτσι οι δάσκαλοι, συγκριτικά με τους καθηγητές ήταν παιδαγωγικά περισσότερο υποψιασμένοι»



εξομοίωση αποκτούν γνώσεις που προωθούν τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό τους ρόλο επομένως και το συμβουλευτικό (Μαυροειδής & Τυπάς, 2001, 148). Για τους ίδιους λόγους και οι εκπαιδευτικοί Α΄/θμιας που δεν έχουν φοιτήσει στο διδασκαλείο θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι ανεπαρκείς στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Α΄/θμιας που έχουν φοιτήσει στο διδασκαλείο. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είναι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι από το επάγγελμά τους θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως είναι ανεπαρκείς για την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς που είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι. Το εύρημα προκύπτει λογικά εφόσον ένας παράγοντας της απογοήτευσης είναι και η ανεπάρκεια και το αντίστροφο. Με τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί που δεν θα επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμά του εκπαιδευτικού θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως είναι ανεπαρκείς στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που θα το επέλεγαν εκ νέου.

Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι αρνητικοί στην αντίληψη ότι άλλοι θεσμοί είναι καταλληλότεροι για συμβουλευτική στήριξη των μαθητών. Σε έρευνα των Αγγελόπουλου, Πολυδώρου, Πολυδώρου, (2006, 90) οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η συμβουλευτική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της Παιδαγωγικής διαδικασίας καθώς και ότι το σχολείο έχει να διαδραματίσει ένα νέο ρόλο «ανθρωποδιαμορφωτικό», που επίκεντρο θα έχει το μαθητή και στόχο την άμβλυνση των προβλημάτων του. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που δεν έχουν παρακολουθήσει εξομοίωση θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως άλλοι θεσμοί είναι καταλληλότεροι για συμβουλευτική στήριξη απ' όσους έχουν παρακολουθήσει, ακριβώς γιατί η βασική τους μόρφωση είναι μια μόρφωση προκαταρκτική, προεπαγγελματική και στην πραγματικότητα διαπιστώνεται η αδυναμία τους να εφαρμόσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις (Μαυροειδής & Τυπάς, 2001, 148). Προφανώς λοιπόν, δυσκολεύονται να εφαρμόσουν στην πράξη και τις πιθανές συμβουλευτικές τους γνώσεις εναποθέτοντας αυτόν τον ρόλο σε άλλους φορείς. Επιπλέον, σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν θα επέλεγαν το επάγγελμά τους εκ νέου οι οποίοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως υπάρχουν άλλοι θεσμοί καταλληλότεροι για την άσκηση συμβουλευτικού έργου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που θα το επέλεγαν εκ νέου. Και σε αυτό το εύρημα, είναι φανερό πως η διάθεση (αλλαγής επαγγέλματος) αποτελεί και τη βάση για την «αρνητική» αντίληψη (άλλοι θεσμοί καταλληλότεροι για συμβουλευτική στήριξη)(για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εκ νέου βλ. Δημητρόπουλο, 1998, 200 – 201).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλο ποσοστό πως συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών τους. Το εύρημα συγκλίνει με αντίστοιχη ερώτηση της έρευνας των Αγγελόπουλου, Πολυδώρου, Πολυδώρου (2006) όπου



επαληθεύει την υπόθεση ότι η συμβουλευτική συμβάλλει στη διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι η ανωτέρω έρευνα διεξήχθη μόνο σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας ερχόμενη έτσι η παρούσα έρευνα να καλύψει το κενό της μελέτης και των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας στο συγκεκριμένο θέμα. Η σύγκριση της υπο - κλίμακας με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως στο σχολείο βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Α'/μιας άλλης ειδικότητας και τους εκπαιδευτικούς Β'/θμιας. Αυτό προφανώς οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας άλλης ειδικότητας και ιδίως οι εκπαιδευτικοί Β'/θμιας θεωρούν ως πρώτιστο στόχο κυρίως την επιστημονική κατάρτιση των παιδιών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (ας μην ξεχνούμε και την ανωτέρω αναφορά για την έλλειψη παιδαγωγικής τους κατάρτισης), (Παπακωνσταντίνου, 1992, 143). Επίσης το εύρημα επαληθεύεται από παλαιότερη έρευνα του Ξωχέλλη (1984, 86) η οποία καταλήγει στο ότι: « Στη διάπλαση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας ως στόχο του σχολείου αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα οι δάσκαλοι απ' ότι οι καθηγητές». Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, οι οποίοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως βοηθούν τους μαθητές να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι από το επάγγελμά τους. Η ικανοποίηση των πρώτων πηγάζει κατά ένα μέρος από την προσωπική ικανοποίηση που αντλεί ο καθένας τους από την προσφορά του μέσω του επαγγέλματός του (Δημητρόπουλος, 1992,194) και φυσικά στην προσφορά τους εντάσσεται και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Με τον ίδιο τρόπο σημαντική διαφορά βρέθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών που θα επέλεγαν το επάγγελμά τους εκ νέου οι οποίοι θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως στο σχολείο βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν θα το επέλεγαν εκ νέου.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς μια ουδέτερη στάση απέναντι στην παροχή στήριξης στους μαθητές ώστε να αντιμετωπίζουν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα. Από τα ευρήματα διαφαίνεται πως πρωτίστως τους ενδιαφέρει να συνδράμουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Η σύγκριση με την βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πως βοηθούν τους μαθητές να επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους απ' ότι οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας άλλης ειδικότητας και οι εκπαιδευτικοί Β'/μιας(αντίστοιχο εύρημα με τη διαμόρφωση προσωπικότητας). Σημαντική διαφορά βρέθηκε επίσης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 56 ετών και



άνω θεωρούν ότι βοηθούν στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους απ' ότι οι εκπαιδευτικοί των υπόλοιπων ηλικιών. Και εδώ τονίζεται η μεγαλύτερη εμπειρία τους (Δημητριάδου, 1982). Επίσης, διαφορά βρέθηκε μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 21 έτη και άνω υπηρεσία θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι βοηθούν τους μαθητές στο σχολείο να επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μέχρι 5 έτη υπηρεσίας. Το εύρημα σχετίζεται με την προηγούμενη διαπίστωση που αφορά στην ηλικία των εκπαιδευτικών. Εδώ παραθέτουμε και εύρημα της έρευνας του Ξωχέλλη (1984, 90) που εξηγεί ότι η βαρύτητα που αποδίδεται στη χρησιμότητα των σπουδών για το έργο του εκπαιδευτικού συμβαδίζει με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας του. Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί που είναι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι βοηθούν τους μαθητές να επιλύουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους άλλους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι πολύ ή αρκετά απογοητευμένοι. Ωστόσο, από έρευνα του Μπρούζου (2009, 347) σε μαθητές προκύπτει πως ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών δεν έχει ευχέρεια να συζητήσει τα διάφορα προβλήματα με κάποιο άτομο. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει την υποχρέωσή του ως λειτουργός συμβουλευτικής (Μπρούζος, 2009, 348).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει πως αφιερώνει αρκετό χρόνο για να συζητά και να ακούει τα προβλήματα των μαθητών του. Η σύγκριση με την βαθμίδα εκπαίδευσης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας εκπαίδευσης σε μεγαλύτερο ποσοστό αφιερώνουν πολύ έως πάρα πολύ χρόνο στους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Β'/θμιας εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς Α'/θμιας άλλης ειδικότητας. Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Α'/θμιας εκπαίδευσης αφιερώνει αρκετό χρόνο στους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Β'/θμιας εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς Α'/θμιας άλλης ειδικότητας. Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Α'/θμιας εκπαίδευσης αφιερώνει ελάχιστο έως καθόλου χρόνο στους μαθητές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Β'/θμιας εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς Α'/θμιας άλλης ειδικότητας. Συνοπτικά λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί Α'/θμιας αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να ακούν τα προβλήματα των μαθητών τους σε σχέση με τους εκπ/κούς Β'/θμιας και τους Α'/θμιας άλλης ειδικότητας. Το εύρημα αυτό ανταποκρίνεται και στις προηγούμενες συσχετίσεις με βάση την ιδιότητα όπου σε κάθε περίπτωση, οι εκπ/κοί Α'/θμιας ανταποκρίνονται περισσότερο στον συμβουλευτικό τους ρόλο. Επίσης η σύγκριση με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους έδειξε ότι οι πολύ ή αρκετά ικανοποιημένοι από αυτό, αφιερώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό πολύ και πάρα πολύ χρόνο σε





σχέση με τους ούτε ικανοποιημένους – ούτε δυσαρεστημένους και τους πολύ και αρκετά απογοητευμένους. Αντίστοιχα, αφιερώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό αρκετό χρόνο σε σχέση με τους ούτε ικανοποιημένους – ούτε δυσαρεστημένους και τους πολύ και αρκετά απογοητευμένους. Τέλος, όπως αναμενόταν, αφιερώνουν σε μικρότερο ποσοστό ελάχιστο ή καθόλου χρόνο σε σχέση με τους ούτε ικανοποιημένους – ούτε δυσαρεστημένους και κυρίως τους πολύ και αρκετά απογοητευμένους. Ακόμη, η σύγκριση της συγκεκριμένης ερώτησης με την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού εκ νέου έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν θα επέλεγαν εκ νέου το επάγγελμα τους αφιερώνουν σε μικρότερο ποσοστό πολύ και πάρα πολύ χρόνο από αυτούς που θα το επέλεγαν εκ νέου, το ίδιο ισχύει και για τον αρκετό χρόνο έναντι όσον θα το επέλεγαν, ενώ ελάχιστο ή καθόλου χρόνο σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με όσους θα το επέλεγαν εκ νέου. Τέλος, συσχέτιση της συγκεκριμένης ερώτησης με τους εκπ/κούς Α'/θμιας εκπαίδευσης που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο δείχνει ότι η οι εκπ/κοί Α'/θμιας που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο αφιερώνουν πολύ και πάρα πολύ χρόνο σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με όσους δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο. Οι εκπ/κοί Α'/θμιας που δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο αφιερώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό αρκετό χρόνο στους μαθητές τους σε σχέση με αυτούς που έχουν φοιτήσει και τέλος, οι εκπ/κοί Α'/θμιας που έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο αφιερώνουν σε μικρότερο ποσοστό ελάχιστο ή καθόλου χρόνο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν φοιτήσει σε διδασκαλείο. Το εύρημα ερμηνεύεται με συναφή τρόπο με τα ανωτέρω.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπ/κών θεωρεί πως η ύπαρξη μιας συμβουλευτικής δομής στο σχολείο που θα συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων των μαθητών είναι απαραίτητη. Το εύρημα επιβεβαιώνεται από σχετική ερώτηση σε αντίστοιχες έρευνες των Αγγελόπουλου, Πολυδώρου, Πολυδώρου, 2006, 83. Ζήλου, 2006, 120. Αναφορικά με την αναγκαιότητα της ύπαρξής της κατά σειρά σπουδαιότητας αναφέρουν τα εξής: Η ύπαρξη μιας συμβουλευτικής δομής στο χώρο του σχολείου είναι αναγκαία γιατί αρχικά θα επικουρεί το έργο των μαθητών και έπειτα γιατί θα επιλύει τα σύνθετα προβλήματα και τις δυσκολίες που αυτοί αντιμετωπίζουν στο χώρο του σχολείου. Στη συνέχεια, γιατί θα προωθεί το γενικότερο έργο – ρόλο του σχολείου. Από την αναφορά τους αυτή προκύπτει η άποψή τους πως η συμβουλευτική αποτελεί μέρος του έργου του σχολείου. Έπειτα γιατί θα συμβάλλει στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και κατόπιν γιατί θα τους προσφέρει ψυχολογική στήριξη. Άξιο αναφοράς είναι πως από τις αναφορές τους συμπεραίνουμε πως πρωτίστως ενδιαφέρονται για την προσφορά βοήθειας στους μαθητές και έπειτα για προσφορά βοήθειας στο ίδιο τους το έργο. Στη συνέχεια γιατί η δομή αυτή θα είναι περισσότερο εξειδικευμένη (σε ζητήματα συμβουλευτικής) αντιμετωπίζοντας έτσι καλύτερα τα προβλήματα των μαθητών.



Εδώ διαφαίνεται η ανάγκη εξειδικευμένου προσωπικού πάνω σε θέματα συμβουλευτικής εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από αντίστοιχη έρευνα της McPhee (1985), όπου οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη στήριξής τους από κάποιον ειδικό σε ζητήματα Συμβουλευτικής. Κατόπιν, γιατί θα λειτουργεί υποστηρικτικά προς την οικογένεια και γιατί θα επικουρεί και το έργο των ίδιων των εκπ/κών. Τέλος γιατί θα συμβάλλει στον περιορισμό των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών (π.χ. της βίας) και διότι θα διευκολύνει την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας εκπαίδευσης, θεωρεί πως η ύπαρξη της δομής είναι απαραίτητη γιατί αρχικά θα συμβάλλει στην επίλυση των σύνθετων προβλημάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο, έπειτα γιατί θα επικουρεί το έργο των μαθητών και στη συνέχεια γιατί θα προωθεί το έργο – ρόλο του σχολείου. Κατόπιν, δήλωσε ότι είναι απαραίτητη γιατί θα προσφέρει ψυχολογική στήριξη στους μαθητές και γιατί θα τους προσφέρει κοινωνική στήριξη στους μαθητές και θα επικουρεί το έργο των εκπ/κών. Στη συνέχεια, θεωρούν πως η δομή θα βοηθάει αποτελεσματικότερα τους μαθητές μέσω της εξειδίκευσης που θα διαθέτει σε θέματα συμβουλευτικής και θα λειτουργεί υποστηρικτικά προς την οικογένεια. Τέλος, ότι θα περιορίζει τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών και θα διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους μαθητές τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπ/κών Β΄/θμιας θεωρεί πως η ύπαρξη της δομής είναι απαραίτητη γιατί αρχικά θα προωθεί το ρόλο του σχολείου, έπειτα γιατί θα επικουρεί το έργο των μαθητών και μετά γιατί θα επιλύει τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους. Στη συνέχεια, ότι θα προσφέρει κοινωνική στήριξη στους μαθητές και ότι θα βοηθά τους μαθητές μέσω της εξειδίκευσης που θα διαθέτει. Στη συνέχεια, ότι θα τους προσφέρει ψυχολογική στήριξη και ότι θα λειτουργεί υποστηρικτικά προς την οικογένεια. Έπειτα, ότι θα επικουρεί το έργο των εκπ/κών ότι θα περιορίζει τις παραβατικές τους συμπεριφορές και τέλος, ότι θα διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους μαθητές τους. Παρατηρούμε, ότι υπάρχει σχετική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο βαθμίδες ως προς τη σπουδαιότητα όσων θα προσφέρει η δομή. Οι εκπ/κοί Α΄/μιας Άλλης ειδικότητας συγκλίνουν περισσότερο με τους εκπ/κούς Β΄/θμιας. Αναφορικά με το φύλο, δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Μόλις το 3,6 % των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η ύπαρξη μιας δομής στο σχολείο που θα συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές ΔΕΝ είναι απαραίτητη. Οι λόγοι που αναφέρονται είναι πρώτον ότι θα δημιουργεί πολλά προβλήματα στο έργο των εκπαιδευτικών ( π.χ. θα μειώνει το ρόλο τους) και δεύτερον δεν θα είναι δυνατή η σωστή λειτουργία της καθώς υπάρχουν ακόμη στο χώρο του σχολείου πολλές ελλείψεις (ειδικευμένου προσωπικού, προγράμματα κ.ά.).



### 3.3 Προτάσεις

Οι σύντομες προτάσεις που διατυπώνονται εδώ είναι απόρροια των απόψεων των εκπαιδευτικών όπως αυτές προκύπτουν από σχόλια των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω στα ερωτηματολόγια (ενδεικτικά παρατίθενται δύο από αυτά στον επίλογο) και γενικότερα από τη συνολική αίσθηση που δημιουργεί το σύνολο της έρευνας και αφορούν την ανάπτυξη του θεσμού της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί, ως κύριοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο τους στο σχολείο, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο. Κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να γίνει ο κυριότερος σύμβουλος για να βοηθήσει τους μαθητές του και να συμβάλει στον εκσυγχρονισμό του σχολείου (Μακρή – Μπότσαρη, 2007).

Από τις δηλώσεις τους όμως προκύπτει ότι αισθάνονται ανεπαρκείς στην άσκηση αυτού του έργου. Προτάσεις όπως: « Η συμβουλευτική μου ικανότητα δεν επαρκεί για την ανάληψη και επιτυχή διεκπεραίωση όλων εκείνων των υποθέσεων που απαιτούν συμβουλευτική στήριξη των μαθητών» απαντώνται θετικά από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών.

Το ζήτημα, ξεκινάει ήδη από την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Ένα βασικό στοιχείο είναι η εκπαίδευσή τους σε δεξιότητες της Συμβουλευτικής, ώστε αυτή να επικουρεί – όπως οι ίδιοι αναφέρουν – το έργο τους. Κυρίως, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα πρέπει να διδάσκονται μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους προσέγγισης των μαθητών αποκτώντας έτσι και την παιδαγωγική ιδιότητα (βλ. και Μπρούζος, 2009, 351 - 355) και έπειτα να εκπαιδεύονται και σε δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής.

Θα πρέπει να παρέχεται ουσιαστική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, με στόχο των προγραμμάτων την εκμάθηση σε δεξιότητες επικοινωνίας και Συμβουλευτικής και κυρίως να δίνεται έμφαση στην πρακτική τους εξάσκηση σε αυτές τις δεξιότητες (βλ. και Μπρούζος, 2009, 299, 355). Επίσης να παρέχεται γενική εποπτεία των θεωριών Συμβουλευτικής, ιδιαίτερα όσων αναφέρονται στην εκπαίδευση, και τη φιλοσοφία στην οποία βασίζονται οι αρχές τους ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιο θεωρητικό μοντέλο ταιριάζει καλύτερα στην προσωπικότητά τους (βλ. Μπρούζος, 2009, 299 – 300). Η επιμόρφωσή τους αυτή να αποβλέπει στη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιπλέον, προτάσεις όπως: «Στην πραγμάτωση του συμβουλευτικού μου έργου είναι αναγκαίο να «στηρίζομαι» και από άλλους εξειδικευμένους λειτουργούς συμβουλευτικής», απαντώνται θετικά κάνοντας φανερή την ανάγκη της συμβουλευτικής στήριξης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του έργου τους από ανθρώπους εξειδικευμένους στη Συμβουλευτική κυρίως για την αντιμετώπιση παιδιών – γονέων με ιδιαίτερα προβλήματα αλλά και για τη στήριξη των εκπαιδευτικών σε δικά τους προβλήματα.

Τέλος, κανένα βήμα δε θα γίνει αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθανθούν την ανάγκη να λειτουργούν και ως σύμβουλοι (ανάγκη την οποία σε μεγάλο βαθμό αισθάνονται, όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα) και να επιδιώξουν ατομικά ο καθένας τους την ορθή λειτουργία όλων των προαναφερθέντων. Διότι, όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1992, 60), «αν όλοι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία λειτουργούν «άσχετα», δεν είναι δυνατόν το κενό που δημιουργείται να το αναπληρώσει ένας ειδικός Λειτουργός Συμβουλευτικής που μόνο περιστασιακή επαφή μπορεί να έχει με τα παιδιά – όσο υψηλή ειδίκευση και αν έχει αυτός ο λειτουργός».

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής διαπιστώνεται ότι είναι αναγκαία η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για ανάπτυξη των συμβουλευτικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε και πρακτικά να γίνεται ορθότερα η χρήση της από τους ίδιους στο σχολείο. Είναι ένας απ' τους τρόπους που θα μας οδηγήσει σ' αυτό που οι ανάγκες των ατόμων και της κοινωνίας μας οδηγούν και που ο Μπρούζος (1998) ονομάζει «Νέο σχολείο – σχολείο Ζωής».

### 3.4 Αντί Επιλόγου

«Θεωρώ ότι ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου, υφίσταται ούτως ή άλλως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι αναπόσπαστο μέρος του παιδαγωγικού του ρόλου. Το θέμα, μόνο τίθεται, ίσως, στην ανάλυση των επιμέρους διαστάσεών του [...] Πιστεύω ότι στην ελληνική πραγματικότητα, δεν έχει δοθεί η δέουσα αξία στην υπόθεση. Ενώ οι εκπαιδευτικοί, εκ των πραγμάτων εξαναγκάζονται να ασκούν συμβουλευτικό ρόλο, δεν διαθέτουν κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο, δεν υποστηρίζονται από ειδικευμένο προσωπικό και βρίσκονται στη δυσχερή θέση να διαμορφώνουν θεωρίες μόνο από τα δεδομένα των προσωπικών τους εμπειριών.

Τα αποτελέσματα, πιστεύω, σε πολλές περιπτώσεις που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής είναι οικτρά.

Η θέση μου είναι, ότι η λύση μπορεί να αναζητηθεί, στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα συμβουλευτικής (το ζήτημα δεν είναι μόνο η γνώση αλλά και η διαμόρφωση στάσεων) και όχι να ανατεθούν αρμοδιότητες σε έναν ακόμη ειδικό, εκτός τάξης. Η επιμεροποίηση, δεν εξυπηρετεί πάντοτε το όλο.

Ας μην ξεχνάμε ότι ο εκπαιδευτικός στην πλειονότητα των περιπτώσεων (τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) περνά περισσότερο χρόνο με το παιδί απ' ότι οι ίδιοι του οι γονείς..»

*Δασκάλα στο Ν. Ιωαννίνων*

*Έτη υπηρεσίας, 11*

«[...] αναμφισβήτητα η αποτελεσματικότητα της σχολικής συμβουλευτικής διαδικασίας εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Οι μαχόμενοι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί της πράξης λειτουργούν μέσα στην αίθουσα και έξω από αυτήν, σε γενικές γραμμές, με βάση τις ψυχοπαιδαγωγικές τους αντιλήψεις και εμπειρίες, τη βιοηθική και τη βιοθεωρία τους. Οπαδοί, συνειδητά ή ασυνείδητα, διάφορων Σχολών Συμβουλευτικής / Παιδαγωγικής και Προσανατολισμού, πράγμα που φαίνεται στις καθημερινές τους σχέσεις και δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου, συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις αρχές και τα αξιώματά τους προκειμένου να ανταποκριθούν στο συμβουλευτικό τους ρόλο.

Ωστόσο, χωρίς κανέναν έλεγχο, με τη «φωνή» της συνείδησής τους μόνο, πορεύονται αναπαράγοντας τακτικές αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών συχνά παραδοσιακές, αντιφατικές και πολλές φορές εσφαλμένες, σε μια σχολική πραγματικότητα που κοινωνικοπολιτισμικές πιέσεις την αναγκάζουν να μεταβάλλεται συνεχώς. Με μόνο οδηγό τη «φωνή» της συνείδησης, που δεν είναι πάντοτε ο καλύτερος σύμβουλος, μέσα στην αίθουσα νιώθουν «μοναξιά», κουράζονται, φθείρονται και οι περισσότεροι παραιτούνται και αδιαφορούν [...]

Η ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, η αυτομόρφωση και η επιμόρφωση αποτελούν ασφαλώς πολύ σημαντικά μέσα και εφόδια στην επιτέλεση του συμβουλευτικού ρόλου, αλλά είναι απαραίτητη η συμβολή ενός δραστήριου και δυναμικού Σχολικού Συμβούλου, που δυστυχώς μέχρι τώρα είναι ανύπαρκτη. Αλλά και ο Σχολικός Ψυχολόγος, που περιμένουν οι εκπαιδευτικοί να αναλάβει κάποιες σοβαρές περιπτώσεις μαθητών με ιδιαίτερα προβλήματα, ακόμη δεν έχει εμφανιστεί. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ούτε παντοδύναμοι, ούτε «πάνσοφοι». Χρειάζονται πρώτα αυτοί ενίσχυση και βοήθεια ώστε να είναι σε θέση να συμβουλευθούν σωστά τους μαθητές και να τους καθοδηγούν...»

Εκπ/κός Β'/θμιας στο Ν. Ιωαννίνων

Έτη υπηρεσίας 22

# Παράρτημα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»  
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: «ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ»

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης στην άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου στο σχολείο. Οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικές, προκειμένου να φωτισθούν πτυχές της έρευνας. Η συμμετοχή σας, επομένως, στην έρευνα αυτή είναι **απαραίτητη** και ως εκ τούτου **πολύτιμη**.

Το παρόν ερωτηματολόγιο έχει καθαρά ερευνητικό χαρακτήρα και οι ερωτήσεις εξυπηρετούν ερευνητικούς σκοπούς. Για το λόγο αυτό και για τη διασφάλιση της προστασίας του ιδιωτικού απορρήτου το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**. Μπορείτε να απαντάτε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, χωρίς να ανησυχείτε για το συσχετισμό των απαντήσεων με το πρόσωπό σας, αφού αυτό είναι αδύνατο.

Σας παρακαλώ, να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο με πληρότητα και ειλικρίνεια.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας

Μόσχου Καλλιόπη,

μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Αριθμός ερωτηματολογίου



Απαντήστε αρχικά στις ακόλουθες ερωτήσεις που αναφέρονται σε προσωπικά στοιχεία σημειώνοντας ένα ✓ στο  που σας αφορά.

1. Ιδιότητα:

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| Εκπ/κός Π/θμιας Εκπ/σης | <input type="checkbox"/> |
| Εκπ/κός Δ/θμιας Εκπ/σης | <input type="checkbox"/> |
| Φιλολόγος               | <input type="checkbox"/> |
| Θεολόγος                | <input type="checkbox"/> |
| Μαθηματικός             | <input type="checkbox"/> |
| Φυσικός                 | <input type="checkbox"/> |
| Χημικός                 | <input type="checkbox"/> |
| Βιολόγος                | <input type="checkbox"/> |
| Ξένων Γλωσσών           | <input type="checkbox"/> |
| Γυμναστής               | <input type="checkbox"/> |
| Μουσικός                | <input type="checkbox"/> |
| Άλλη ειδικότητα         | <input type="checkbox"/> |

2. Φύλο: Άνδρας   
Γυναίκα

3. Ηλικία:

- |                  |                          |
|------------------|--------------------------|
| Μέχρι 35 ετών    | <input type="checkbox"/> |
| Από 36 – 45 ετών | <input type="checkbox"/> |
| Από 46 – 55 ετών | <input type="checkbox"/> |
| 56 ετών και άνω  | <input type="checkbox"/> |

4. Οικογενειακή κατάσταση:

- |                                |                          |
|--------------------------------|--------------------------|
| Άγαμος/η                       | <input type="checkbox"/> |
| Έγγαμος/η                      | <input type="checkbox"/> |
| Άλλη (Διαζευγμένος/η, Χήρος/α) | <input type="checkbox"/> |

5. Επίπεδο βασικών σπουδών (Μόνο για εκπαιδευτικούς Π/θμιας Εκπ/σης):

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| Παιδαγωγική Ακαδημία                    | <input type="checkbox"/> |
| Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης | <input type="checkbox"/> |





6. Επιπρόσθετα Πτυχία:

- Εξομοίωση (Μόνο για εκπαιδευτικούς Π/θμιας Εκπ/σης)
- Διδασκαλείο (Μόνο για εκπαιδευτικούς Π/θμιας Εκπ/σης)
- Δεύτερη Πανεπιστημιακή Σχολή
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

7. Έτη υπηρεσίας:

- Μέχρι 5 έτη
- Από 6 – 10 έτη
- Από 11 – 20 έτη
- Από 21 έτη και άνω

Οι ακόλουθες ερωτήσεις αφορούν την ικανοποίηση που αντλείτε από διάφορες πτυχές του επαγγέλματός σας. Απαντήστε επιλέγοντας την κατάλληλη για σας δυνατότητα βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο .

8. Πόσο ικανοποιημένος,-η / απογοητευμένος,-η είστε σήμερα από το επάγγελμά σας ως εκπαιδευτικός;

- Πολύ ικανοποιημένος/η
- Αρκετά ικανοποιημένος/η
- Ούτε ικανοποιημένος/η ούτε απογοητευμένος/η
- Λίγο απογοητευμένος/η
- Πολύ απογοητευμένος/η

9. Εάν είχατε τη δυνατότητα σήμερα να επιλέξετε επάγγελμα, θα επιλέγατε το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού;

- Σίγουρα, όχι
- Μάλλον, όχι
- Μάλλον, ναι
- Σίγουρα, ναι

Παρακαλώ, συνεχίστε στην επόμενη σελίδα!

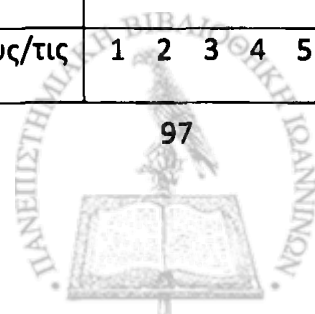


**A.**

Διαβάστε, σας παρακαλώ, προσεκτικά την καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις και δώστε στη συνέχεια την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό.

- 1 = Συμφωνώ απόλυτα  
2 = Συμφωνώ αρκετά  
3 = Συμφωνώ εν μέρει  
4 = Μάλλον δεν συμφωνώ  
5 = Δεν συμφωνώ

1. Νομίζω πως το έργο μου δεν είναι να διδάσκω μόνο αλλά και να συμπαραστέκομαι στους μαθητές μου στην καθημερινή τους πραγματικότητα.	1 2 3 4 5
2. Η συμβουλευτική μου ικανότητα δεν επαρκεί για την ανάληψη και επιτυχή διεκπεραίωση όλων εκείνων των υποθέσεων που απαιτούν συμβουλευτική στήριξη των μαθητών.	1 2 3 4 5
3. Με ενδιαφέρει να γνωρίζω καλά το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή μου.	1 2 3 4 5
4. Πιστεύω πως χρέος κάθε εκπαιδευτικού είναι να επεκτείνει τις παιδαγωγικές του δραστηριότητες και έξω από τη τάξη και το σχολείο.	1 2 3 4 5
5. Αν κάποιος/α μαθητής/ριά μου παρουσιάσει αντικοινωνική συμπεριφορά μέσα στην τάξη, οφείλω να αναζητήσω τις αιτίες που τον/την οδήγησαν να συμπεριφέρεται έτσι.	1 2 3 4 5
6. Αισθάνομαι αμηχανία όταν συζητώ με έναν/μία μαθητή/ριά μου για τα οικογενειακά του/της προβλήματα.	1 2 3 4 5
7. Με ενθουσιάζει η ιδέα μελλοντικά να αποκτήσω εξειδίκευση σε θέματα που αφορούν την αρωγή των μαθητών.	1 2 3 4 5
8. Η ανάληψη συμβουλευτικών καθηκόντων θα με οδηγήσει σε σύγκρουση με το εκπαιδευτικό κατεστημένο.	1 2 3 4 5
9. Πιστεύω πως το σχολείο (και οι λειτουργοί του), είναι κατάλληλο ίδρυμα για να αναλάβει καθήκοντα συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών.	1 2 3 4 5
10. Επιθυμώ να βοηθάω τους/τις μαθητές/ριές μου, όταν αυτοί/ές αντιμετωπίζουν προσωπικά και άλλου είδους προβλήματα	1 2 3 4 5
11. Επειδή ως εκπαιδευτικός, καθημερινά, έρχομαι σε άμεση επαφή με τους/τις	1 2 3 4 5



μαθητές/ριές, μπορώ να τους προσφέρω ψυχολογική στήριξη.	
12. Το σχολείο λειτουργεί ως «γραφειοκρατικός οργανισμός» και παρεμποδίζει την άσκηση του συμβουλευτικού μου έργου.	1 2 3 4 5
13. Στην πραγμάτωση του συμβουλευτικού μου έργου είναι αναγκαίο να «στηρίζομαι» και από άλλους εξειδικευμένους λειτουργούς συμβουλευτικής.	1 2 3 4 5
14. Πολλά προβλήματα των μαθητών είναι εξωσχολικά και εκεί θα πρέπει να αντιμετωπιστούν.	1 2 3 4 5
15. Πιστεύω πως ο εκπαιδευτικός είναι ο πλέον κατάλληλος να επωμισθεί το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής των μαθητών του.	1 2 3 4 5
16. Πιστεύω πως μόνο η οικογένεια είναι αρμόδια για τη ψυχική υγεία των παιδιών της.	1 2 3 4 5
17. Αισθάνομαι πως όταν ακούω τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών/ριών μου, περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος μου.	1 2 3 4 5
18. Ως εκπαιδευτικός οφείλω να περιορίζομαι αποκλειστικά στη διεξαγωγή του μαθήματος.	1 2 3 4 5
19. Πιστεύω πως πρέπει να παρέχονται επιμορφωτικά προγράμματα που να στοχεύουν στην εκμάθηση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής.	1 2 3 4 5
20. Η οικογένεια και όχι το σχολείο οφείλει να βρει τις αιτίες των προβλημάτων των παιδιών και να τις θεραπεύσει.	1 2 3 4 5
21. Ως εκπαιδευτικός οφείλω να εν-ασχολούμαι με τους μαθητές μου, για παράδειγμα μέσω άτυπων συζητήσεων, πριν και μετά το μάθημα.	1 2 3 4 5
22. Ως εκπαιδευτικός δεν επιθυμώ να διεισδύσω στο πεδίο της συμβουλευτικής γιατί δεν το κατέχω.	1 2 3 4 5
23. Όταν ασκώ συμβουλευτικό έργο στους/στις μαθητές/ριές μου, αισθάνομαι ότι επικαλύπτω των ρόλο άλλων ειδικών (όπως π.χ. του σχολικού συμβούλου).	1 2 3 4 5
24. Πιστεύω πως πρέπει να «προστατέψω» τους/τις μαθητές/ριές μου αναλαμβάνοντας εγώ τον ρόλο του συμβούλου τους καθώς η παραπομπή τους για κάθε μικροπρόβλημα σε κάποιον ειδήμονα (π.χ. ψυχολόγο)	1 2 3 4 5

συνεπάγεται και τον στιγματισμό τους.	
25. Δεν επιθυμώ να διεισδύσω στο πεδίο της συμβουλευτικής γιατί θεωρώ πως ξεφεύγει από τις αρμοδιότητές μου.	1 2 3 4 5
26. Πιστεύω πως θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην απόκτηση συμβουλευτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτοί που διαμορφώνουν χαρακτήρες και συνειδήσεις.	1 2 3 4 5
27. Νομίζω πως μέσω της άσκησης του συμβουλευτικού μου έργου θα ασκώ υπερβολικό έλεγχο στη συμπεριφορά των μαθητών/ριών μου.	1 2 3 4 5
28. Πιστεύω πως αφαιρώντας μου το δικαίωμα να συμβουλευώ τους μαθητές μου για τις μελλοντικές τους επιλογές, το έργο μου θα γίνει καθαρά δημοσιούπαλληλικό.	1 2 3 4 5
29. Νομίζω πως δεν είμαι κατάλληλα καταρτισμένος/η ώστε να παρέχω συμβουλευτική στήριξη στους/στις μαθητές/ριές μου.	1 2 3 4 5
30. Το σχολείο πρέπει να έχει και ψυχο-κοινωνικοποιητικό ρόλο, επομένως η άσκηση συμβουλευτικής στους/στις μαθητές/ριές κρίνεται αναγκαία.	1 2 3 4 5
31. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κρατάει σε απόσταση τους μαθητές/ριές, ώστε να κάνει σωστά τη δουλειά του.	1 2 3 4 5
32. Το σχολείο είναι κατάλληλο ίδρυμα για παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους/στις μαθητές/ριές καθώς συχνά μετατρέπεται σε χώρο εκτόνωσης και έκφρασης των συναισθημάτων τους.	1 2 3 4 5
33. Ο θεσμός της συμβουλευτικής είναι υπόθεση όλων των σχολικών λειτουργιών και συμβάλει στον γενικότερο εκσυγχρονισμό του σχολείου.	1 2 3 4 5
34. Πιστεύω πως δεν είμαι αρμόδιος/α να ασκώ συμβουλευτικό έργο στο σχολείο γιατί δεν διαθέτω εξειδικευμένες γνώσεις (του αντικειμένου της συμβουλευτικής).	1 2 3 4 5

**Β.**

Στον παρακάτω πίνακα, δώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει, βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό.

1 = Ισχύει απόλυτα

2 = Ισχύει αρκετά

3 = Ισχύει εν μέρει

4 = Μάλλον δεν ισχύει

5 = Δεν ισχύει καθόλου

	Στο σχολείο βοηθάω τους μαθητές μου να:	
1	Επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους	1 2 3 4 5
2	Επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο	1 2 3 4 5
3	Επιλύουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις οικογενειακές τους σχέσεις	1 2 3 4 5
4	Συμπεριφέρονται υπεύθυνα	1 2 3 4 5
5	Διαμορφώνουν κριτική σκέψη	1 2 3 4 5
6	Εργάζονται αυτόνομα	1 2 3 4 5
7	Κατανοούν τη δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας (γνωρίζοντας τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους)	1 2 3 4 5
8	Διαμορφώσουν μια συστηματική και αποδοτική μέθοδο μελέτης	1 2 3 4 5
9	Αναπτύξουν την ικανότητα επικοινωνίας	1 2 3 4 5
10	Εκφράζουν τα συναισθήματά τους	1 2 3 4 5

**Γ.**

Στην παρακάτω πρόταση απαντήστε, σας παρακαλώ, επιλέγοντας το κουτάκι που αντιστοιχεί στη δική σας περίπτωση.

«Ως εκπαιδευτικός αφιερώνω χρόνο για να ακούω και να συζητώ τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου»

Πάρα πολύ χρόνο

Πολύ χρόνο

Αρκετό χρόνο

Λίγο χρόνο

Καθόλου χρόνο

**Δ.**

Στην παρακάτω ερώτηση σημειώστε ένα ✓ στο  που σας αφορά. Στη συνέχεια αναφέρετε επιγραμματικά μέχρι τρεις λόγους, για τους οποίους νομίζετε ότι συμβαίνει αυτό που απαντήσατε.

1. Η ύπαρξη μιας δομής στο σχολείο που θα συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ριες είναι απαραίτητη.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν απαντήσατε ΝΑΙ αναφέρετε επιγραμματικά μέχρι τρεις λόγους, για τους οποίους νομίζετε ότι πρέπει να συμβαίνει αυτό

1. ....
2. ....
3. ....

Αν απαντήσατε ΟΧΙ αναφέρετε επιγραμματικά μέχρι τρεις λόγους, για τους οποίους νομίζετε ότι δεν πρέπει να συμβαίνει αυτό

1. ....
2. ....
3. ....

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!**



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ



## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε., (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Ανδρεαδάκης, Ν., (1995). Έρευνα για τη μετεκπαίδευση στο ΜΔΔΕ: *Μαρασλειακό Βήμα*, 21, 12.
- Βάμβουκας, Μ., (1991). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γεώργας, Δ., (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία (τόμος Α')*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Γρόλλιος, Γ., (2007). Σκοποί και Προγράμματα Σπουδών των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Γ. Καψάλης, Α. Κατσίκης., (Επιμ. Έκδ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πρακτικά Συνεδρίου (σ. 422 – 429). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Δημητριάδου, Κ., (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του: μια εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1992). Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως λειτουργός αγωγής και λειτουργός συμβουλευτικής: Δύο προβλήματα, μία λύση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 22-23, 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε., (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζήλου – Καρδάτου, Μ., (2006). *Διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων Στελεχών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην άσκηση του έργου τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλαβά – Μυλωνά, Ν., (1989). *Συμβουλευτική και Δημοκρατική Παιδεία*. Αθήνα: εκδόσεις Πατάκη.
- Κασσωτάκης, Ι.Μ., (Επιμ. Εκδ), (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κοσμίδου, Χ. & Γαλανουδάκη Αθ., (1996). *Συμβουλευτική – Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Π. Ασημάκης.





- Κοσμόπουλος, Α. Β., (1995). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μακρή – Μπότσαρη, Ε., (επιμ.), (2007). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ., (1999). *Συμβουλευτική Ψυχολογία* ( ε' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ., (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση* (γ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Κ., Μάνου, Ι., & Μάνου Β., (2003). *Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση* (τόμος Γ'). Αθήνα: Ατραπός.
- Μαντάς, Π., (2001). *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Μαυροειδής, Γ. Γ., & Τύπας, Γ., (2001). *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων. (σε σχέση με το Ν. 1566/85), Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5(9),147-154.*
- Μιμιγιάννης, Α., (2006). *Ο ρόλος της Συμβουλευτικής στην Αγωγή Υγείας. Επιστημονικό Βήμα, 6(1), 23.*
- Μιχαλοπούλου, Κ., (1992). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Μπαλάσκας, Κ., (1989). *Κοινωνική θεώρηση της Παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπρούζος, Α., (1992). *Μικρά σχολεία - Μεγάλες προσδοκίες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ., (1995). *Η Ανοιχτή Διδασκαλία ως μια δυνατότητα της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής*. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ. Εκδ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής* (σ. 325–357). Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α., (1997). *Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, 40-41, 143-161.*
- Μπρούζος, Α., (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α., (1999). *Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 12, 99–134.*



- Μπρούζος, Α., (1999). Η Συμβουλευτική σχέση στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. Στο Α. Κοσμόπουλος (επιμ. Έκδ.), *Παιδεία και Εκπαιδευτικός* (σ.247–249). Αθήνα: Ψηφίδα.
- Μπρούζος, Α., (2003). Συνεργασία Σχολείου – Γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64–65, 68–86.
- Μπρούζος, Α., (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α., (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, 3η, συμπλ. και επαυξ. έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Νταλάκας, Θ. Χ., (2008). *Αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των μαθητών της στ' δημοτικού σε σχέση με θέματα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα
- Ξωχέλης, Π., (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπακωνσταντίνου, Π., (1992). Εκπαιδευτικό έργο και κατάρτιση των Εκπαιδευτικών. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ. Εκδ.), *Αξιολόγηση του έργου του Εκπαιδευτικού* (σ.125-142). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών
- Παπαναστασίου, Λ., (1986). *Η Αντίληψη, οι θεωρίες της και οι παιδαγωγικές συνέπειές της* (3<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ε, Ι., (1992β). *Η οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ε, Ι., (1992α). *Έλληνες δάσκαλοι – Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σάλτα, Α., (2001). *Οι στάσεις των μαθητών της Β' τάξης του ενιαίου λυκείου απέναντι στο μάθημα της χημείας*. Ερευνητική εργασία διπλώματος ειδίκευσης: Αθήνα.
- Τομασίδης, Χ., (1982). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τρούλης, Μ. Γ., (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο.