



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Π.Μ.Σ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σύμβουλος Σχολικής Ζωής: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο και την εφαρμογή του θεσμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση»

Βασιλειάδης Ηλίας (Α.Μ : 597)

Επιβλέπων καθηγητής: Εμβαλωτής Αναστάσιος

Ιωάννινα, 2022

«Σύμβουλος Σχολικής Ζωής: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο και την εφαρμογή του
θεσμού στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση»

Ονοματεπώνυμο φοιτητή: Βασιλειάδης Ηλίας (Α. Μ. 597)

Επιβλέπων Καθηγητής: Εμβαλωτής Αναστάσιος

Επιτροπή Αξιολόγησης:

Εμβαλωτής Αναστάσιος

Μπρούζος Ανδρέας

Μισαηλίδη Πλουσία

Ιωάννινα, 2022

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή και τη λειτουργία του νεοσύστατου θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Έγινε προσπάθεια να καταγραφεί το πώς κατανοούν το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, τί προσδοκίες έχουν από αυτόν, ποια η σημασία και η χρησιμότητα που προσδίδουν στο θεσμό, ποια προβλήματα εντοπίζουν καθώς επίσης να καταγραφούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του. Έχοντας ως βάση την ποιοτική προσέγγιση για τη διερεύνηση του θέματος και με ερευνητικό εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, διερευνήθηκαν οι απόψεις 18 εκπαιδευτικών, διαφόρων κλάδων και ειδικοτήτων με πλούσια εμπειρία στην εκπαίδευση. Οι δέκα εξ αυτών ασκούν τα καθήκοντα του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως είναι ένας σημαντικός θεσμός ο οποίος δύναται να συνεισφέρει σημαντικά στην κατεύθυνση της συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, αναδύεται ένα πλέγμα προβληματισμών οι οποίοι συνδέονται με τις πρακτικές όψεις του θεσμού. Η πλειοψηφία θεωρεί ότι θα πρέπει να γίνουν αλλαγές που θα συνδέονται με τα ζητήματα υποστήριξης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Καταληκτικά, αυτό που προκύπτει από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι πως ο συγκεκριμένος θεσμός μπορεί να αποδειχθεί πολλά υποσχόμενος αν και εφόσον συντελεστούν αλλαγές οι οποίες θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για την πρακτική εφαρμογή του.

Λέξεις – Κλειδιά: Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ημιδομημένη συνέντευξη

« School Life Counsellor: Teachers' views on the service and the implementation of the institution in Secondary education »

Abstract

The purpose of this study is the investigation of the views of Secondary Education teachers regarding the implementation and operation of the newly established institution of the School Life Counsellor. An attempt was made to record how they understand the role of the School Life Counsellor, what expectations they have from him, what is the importance and usefulness they give to the institution, what are the problems they identify, as well as to record the teachers' suggestions on its improvement. Based on the qualitative approach to the investigation of the subject and the semi-structured interviews as a research tool, the views of 18 teachers from various disciplines and specialties with rich experience in education, were explored. Ten of them act as School Life Counsellors. The results indicated that teachers recognize that it is an important institution that can have a significant contribution to the direction of counseling support for secondary school students. However, a network of concerns emerges that are related to the practical aspects of the institution. The majority believes that there should be changes on the issues of support, training and reeducation of teachers. Finally, what arises from the findings of this research is that this institution can prove to be very promising if and when changes are made that will rebound to the creation of advantageous conditions for its practical implementation.

Keywords: School Life Counsellor, Secondary education teachers' views, Semi-Structured interview

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	4
Περιεχόμενα.....	5
Κατάλογος πινάκων	7
Συντομογραφίες και ακρωνύμια	8
1. Εισαγωγή.....	9
2. Η Συμβουλευτική σε ένα νέο περιβάλλον.....	11
2.1 Σχολική Συμβουλευτική - Οι Διεθνείς Πρακτικές	15
2.2 Η Σχολική Συμβουλευτική στην Ελλάδα	20
3. Ρόλοι που σχετίζονται με τη συμβουλευτική στην Ελλάδα	30
3.1 Η περίοδος 1982-2018	30
3.2 Η περίοδος 2018-2021	35
3.3 Η περίοδος μετά το 2021	39
3.4 Διαφορές στο ρόλο των Συντονιστών και Σχολικών Συμβούλων.....	41
3.5 Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής	44
3.6 Διαφορές στο ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής ...	53
4. Μεθοδολογία	56
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	57
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	57
4.3 Μέθοδος.....	58
4.4 Ερευνητική Τεχνική	58
4.5 Δείγμα	59
4.6 Ερευνητική Διαδικασία.....	60
4.7 Ανάλυση των δεδομένων	61
4.8 Δεοντολογία	63
5. Αποτελέσματα.....	65
5.1 1 ^ο ερευνητικό ερώτημα	65
5.2 2 ^ο ερευνητικό ερώτημα	77
5.3 3 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	80
6. Συζήτηση.....	89
7. Συμπεράσματα και Προτάσεις Πολιτικής	98
8. Περιορισμοί της έρευνας.....	100

Βιβλιογραφία	101
Παραρτήματα.....	118
Παράρτημα Α: Οδηγός Ημιδομημένων Συνεντεύξεων (& τα σχετικά σημειώματα ενημέρωσης και συναίνεσης)	
Παράρτημα Β: Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις	

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας: Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις.....	123
---	-----

Συντομογραφίες και Ακρωνύμια

ΦΕΚ - Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΥΑ – Υπουργική Απόφαση

Κ.Ε.Σ.Υ. – Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

ΜΜΕ - Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

ΕΛΣΤΑΤ - Ελληνική Στατιστική Αρχή

ΤΠΕ - Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

EBP - Evidence – Based Practices

ASCA - American School Counselor Association

ΠΕ.Κ.Ε.Σ - Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Ε.Κ – Εργαστηριακά Κέντρα

Ε.Κ.Φ.Ε – Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών

Κ.Ε.Α - Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία

Ι.Ε.Π - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΣΣΖ – Σύμβουλος Σχολικής Ζωής

ΣΣ – Σχολικός Σύμβουλος

ΣΕΕ – Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

Ε.Ε.Π – Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

Ε.Β.Π – Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

1. Εισαγωγή

Η σχολική τάξη λογίζεται ως ένα σύνολο το οποίο παρουσιάζει ιδιαίτερο κοινωνικό χαρακτήρα και θα ήταν άτοπο να αντιμετωπίζεται ως ένα απλό πλαίσιο συνάθροισης ατόμων. Το κάθε άτομο έχει προσωπικά χαρακτηριστικά ή ιδιαιτερότητες και συχνά λειτουργεί με βάση ρόλους, οι οποίοι προσδίδουν την αίσθηση της ταυτότητας (Μαυροσκούφης, 2007). Παράλληλα, αλλαγές, όπως η παρεχόμενη εκπαίδευση στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (Πανταζής, 2011), η εξέλιξη που παρουσιάζει η ελληνική οικογένεια (Μπισιώτη, 2020) και η σύνθεση ενός πολυπολιτισμικού σχολείου (Λιακοπούλου, 2007) προσδίδουν επιπλέον χαρακτηριστικά στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά, οικογενειακά ή οικονομικά υπόβαθρα. Εν μέσω αυτών των μεταβαλλόμενων συνθηκών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να προλάβει ή να αντιμετωπίσει, μέσω της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, ανεπιθύμητες καταστάσεις που προκύπτουν από τις αλλαγές στην κοινωνία και στην εκπαίδευση (Αθανασιάδου, 2011). Οι παραπάνω θεσμοί και υπηρεσίες είναι σημαντικό να λειτουργούν σε ένα συμπληρωματικό πλαίσιο μέσα στο σχολείο, με διακριτές αρμοδιότητες.

Ακόμα, τα παιδιά φαίνεται να απολαμβάνουν περισσότερα προνόμια από ποτέ, να βρίσκονται σε περισσότερο ευνοϊκή θέση, ενώ οι αυταρχικές συμπεριφορές που αντιμετώπιζαν στο παρελθόν έχουν εκλείψει (Μπρούζος, 2010).

Η εικόνα αυτή, ωστόσο, της εύνοιας των παιδιών μάλλον ανατρέπεται, καθώς οι μαθητές αναμένεται να ικανοποιούν αρκετές προσδοκίες, σχετικά με θέματα επίδοσης στο σχολείο, σύναψης κοινωνικών σχέσεων και προσαρμογής σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Φίλοι, συμμαθητές και οικογένεια αποτελούν ορισμένους από τους φορείς αυτών των προσδοκιών, οι οποίες όταν δεν εκπληρώνονται προκαλούν άγχος στους μαθητές (Pitts, 2009).

Παράλληλα, η οικονομική και τεχνολογική αλλαγή που χαρακτηρίζει την κοινωνία (Luhmann, 1997· Barnichon, Matthes & Ziegenbein, 2018· Vickers & Ziebarth, 2019· Betti, D'Agostino, Chellini & Longobardi, 2020) είναι αξιοπρόσεκτη, ενώ οι επιπτώσεις που είχε, για την Ελλάδα, και όχι μόνο, η κοινωνικο – οικονομική κρίση ήταν έντονες και επηρέαζε ψυχικά παιδιά και εφήβους, εκθέτοντας τους στην πιθανότητα εμφάνισης ψυχικών διαταραχών και κάνοντας σαφές πως είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δοθεί η δέουσα σημασία στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας των ατόμων (Αναγνωστόπουλος & Σουμάκη, 2012· Wahlbeck & McDaid, 2012· Drydakis, 2015· Golberstein, Gonzales & Meara, 2019), ενώ,

σύμφωνα με έρευνα (Κορφιάτη & Μπούζου, 2013), η παροχή συμβουλευτικής καθίσταται αναγκαία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, ώστε με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο, να επιτευχθεί η πρόληψη και να υποστηριχθούν συμβουλευτικά οι μαθητές. Ωστόσο, μια συμβουλευτική που να μην αρκείται μονάχα σε πληροφορίες, αλλά σε ζητήματα πιο αποτελεσματικής μάθησης, εργασίας και συμβίωσης όλων των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση.

Σε ένα πιο πρώιμο στάδιο επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού, η Κοσμίδου – Hardy (2003) αναφέρθηκε στο σκοπό της συμβουλευτικής στο σχολείο και στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός. Αναφέρεται στον εκπαιδευτικό ως έναν “κατεξοχήν ψυχολόγο ή σύμβουλο”, ο οποίος λειτουργεί στο σχολικό πλαίσιο με τρόπο που θα ενδιαφέρεται για την ολική ανάπτυξη του μαθητή, την επίτευξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας με αυτόν και την παροχή δυνατότητας στο παιδί για ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Να λειτουργεί ως ένας “σημαντικός άλλος” για το μαθητή, όπως και για την οικογένειά του. Προτείνει να γίνει εισαγωγή της Συμβουλευτικής στα προσόντα των εκπαιδευτικών, που θα αναβαθμίσει το ρόλο τους και θα τους επιτρέψει να βοηθήσουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψη την θεσμοθέτηση του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ 4183/2020), η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή και τη λειτουργία του νέου ρόλου, με τον οποίο αναμένεται να συνεργαστούν.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, την θεωρητική πλαισίωση και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας επιχειρεί να πλαισιώσει το σύνολο της έρευνας που ακολουθεί. Η πρώτη ενότητα αποτελεί την εισαγωγή της εργασίας. Στη δεύτερη ενότητα γίνεται λόγος για τη σχολική συμβουλευτική σε διεθνές και ελληνικό πλαίσιο, με αναφορές σε τομείς της καθημερινότητας που καθιστούν τη συμβουλευτική κρίσιμη, σε ρόλους συμβουλευτικής διεθνώς, όπως του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, και σε σημεία που η συμβουλευτική και ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει τις υπηρεσίες τους. Έπειτα, στην τρίτη ενότητα, αναλύονται, ανά περιόδους, συμβουλευτικοί ρόλοι που λειτούργησαν στην Ελλάδα όπως ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ο Σχολικός Σύμβουλος ως μια μετεξέλιξη του πρώτου και ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το έργο που αναλαμβάνουν, οι αρμοδιότητές τους, το πλαίσιο λειτουργίας και τα απαραίτητα προσόντα που προβλέπονται. Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια σύγκρισης

των χαρακτηριστικών των παραπάνω ρόλων στη βάση της σχολικής συμβουλευτικής των μαθητών. Στην τέταρτη ενότητα γίνεται μετάβαση στην έρευνα της εργασίας και συγκεκριμένα σε μεθοδολογικά στοιχεία, όπως τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, την ερευνητική τεχνική, το δείγμα της έρευνας, την ερευνητική διαδικασία, την ανάλυση των δεδομένων και τα ζητήματα δεοντολογίας.

Στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα/αποτελέσματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα, όπου και παρατίθενται αυτούσιες ορισμένες από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Στην έκτη ενότητας της εργασίας επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και στην έβδομη γίνεται η εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και η σύνδεση με το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Επιπλέον, παρατίθενται ορισμένες προτάσεις που αφορούν μελλοντική έρευνα.

Στην όγδοη ενότητα αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και η εργασία ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα στα οποία παρατίθενται το έντυπο συναίνεσης και ενημέρωσης, το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και ο οδηγός των ημιδομημένων συνεντεύξεων.

2. Η Συμβουλευτική σε ένα νέο περιβάλλον

Οι ραγδαίες μεταβολές αποτελούν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών και ο τρόπος που επηρεάζουν την ανθρώπινη ανάπτυξη και τον τρόπο ζωής φαίνεται να απασχολούν τους ερευνητές (Greenfield, 2018· Latief & Muhajir, 2018). Λόγω αυτών των μεταβολών αλλάζουν και οι συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν οι άνθρωποι, όπως και τα παιδιά, στα οποία σηματοδοτείται, με την πάροδο των ετών, αρνητική επιρροή στην ψυχική τους υγεία (Pramanik & Das, 2018· Collishaw, 2015). Ορισμένες από τις μεταβολές παρατηρούνται στους παρακάτω τομείς:

1. Τεχνολογία

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο αλλαγής στη σύγχρονη κοινωνία είναι η κυριαρχία της τεχνολογίας, με έρευνες (Holland & Bardoel, 2016· Hoehe & Thibaut, 2020) να υπογραμμίζουν την σημαντική επιρροή στις νέες συνθήκες εργασίας και στην λειτουργία του εγκεφάλου του ανθρώπου, όπως και την επίδραση στην ψυχική υγεία και την κοινωνικότητα των παιδιών (Hollis, Livingstone & Sonuga-Barke, 2020· Alghamdi, 2016), τονίζοντας

παράλληλα τη σωστή χρήση της, ώστε να επωφεληθούν των πλεονεκτημάτων της. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να μην αποκοπούν τα παιδιά από τις κοινωνικές τους δραστηριότητες και την φυσική επικοινωνία αφού σύμφωνα με έρευνα (Μουμούρης, 2020), έχει παρατηρηθεί πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του κοινωνικού άγχους στους έφηβους και του εθισμού στο διαδίκτυο και πως η σύναψη φιλικών σχέσεων μπορεί να λειτουργήσει με τρόπο ανασταλτικό προς αυτούς τους δύο παράγοντες.

2. Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Social Media

Η Κορωναίου υποστηρίζει πως η επιρροή των ΜΜΕ, όσον αφορά τους νέους, είναι αρκετά σημαντική (1995, όπ. Αναφ. στην Κωνσταντοπούλου, 2013). Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ορίζουν σε μεγάλο βαθμό την καταναλωτική και εν γένει συμπεριφορά των νέων, προβάλλοντας ιδανικά πρότυπα, όπως αθλητές ή καλλιτέχνες, διαδραματίζοντας σπουδαίο ρόλο για τους στόχους που θέτουν. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν επίσης ισχυρή επιρροή στους νέους ανθρώπους με τα θετικά και τα αρνητικά τους στοιχεία να είναι στο προσκήνιο (Akram & Kumar, 2017).

3. Θεσμός της οικογένειας

Επιπλέον, αλλαγές έχουν συντελεστεί και στο θεσμό της οικογένειας. Σήμερα, ένα αξιοπρόσεκτο στοιχείο μεταβολής είναι η αύξηση του αριθμού των διαζυγίων. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) (2019), η αύξηση του αριθμού, για το έτος 2017, αυξήθηκε σε 19.190 αποφάσεις διαζυγίων, από τις 11.013 που κυμαίνονταν το 2016. Πέραν του διαζυγίου, η ίδια η δομή της οικογένειας έχει μεταβληθεί, με νέες μορφές να κάνουν την εμφάνισή τους, όπως οι οικογένειες διπλής σταδιοδρομίας, το κοινόβιο, τα ομοφυλόφιλα ζευγάρια κ.α (Ρεμπούτζιας, 2019; Μπισιώτη, 2020).

Σύμφωνα με έρευνα (Dinisman, Andresen, Montserrat, Strozik & Strozik, 2017), η δομή της οικογένειας και συγκεκριμένα μια μονογονεϊκή οικογένεια ή μια οικογένεια με διαζευγμένους γονείς έχει επιπτώσεις στην ευημερία του παιδιού και στο πώς αξιολογούν τις οικογενειακές σχέσεις, συγκριτικά με ένα παιδί που ανατρέφεται σε μια πυρηνική μορφή οικογένειας. Εντοπίστηκε, επίσης, πως η μονογονεϊκή δομή της οικογένειας αυξάνει την πιθανότητα για κατανάλωση αλκοόλ και συμπεριφορικών προβλημάτων (με την ύπαρξη μητριάς/πατριού σε μικρή ηλικία) από πλευράς έφηβων αγοριών και κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών από πλευράς κοριτσιών (Pasqualini, Lanari & Pieroni, 2018). Ακόμα, παρατηρείται πως η αποχώρηση του πατέρα από την οικογενειακή

εστία αυξάνει τον κίνδυνο αντικοινωνικών συμπεριφορών των παιδιών (Mitchell, McLanahan, Notterman, Hobcraft, Brooks-Gunn & Garfinkel, 2015).

4. Οικονομική κρίση

Επιπλέον, τονίζεται και ο παράγοντας της οικονομικής κρίσης. Τόσο συναισθηματικά, όσο και κοινωνικά προβλήματα είναι πιθανά για τα μέλη μιας οικογένειας, αφού λόγοι όπως η ανεργία, η οικονομική εξάρτηση ή ο κοινωνικός αποκλεισμός, έχουν ως αποτέλεσμα να προκαλούνται καταστάσεις σύγκρουσης, άγχους και κατάθλιψης για παιδιά και ενήλικες, διαμορφώνοντας νέες καταστάσεις αλληλεπίδρασης (Νικολάου, 2016). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι πως η περίοδος της οικονομικής κρίσης και της έντονης ανεργίας είχε έντονες συνέπειες στην ψυχική υγεία του ελληνικού πληθυσμού (Drydakis, 2015), στους εφήβους (Paleologou, Anagnostopoulos, Lazaratou, Economou, Peppou & Malliori, 2018) και συνολικά στην Ευρώπη (Volkos & Symvoulakis, 2021). Ακόμα, έρευνα (Αλεξίου, Κουτσουνμπός & Οικονόμου, 2018) που αναδεικνύει το ρόλο της συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση των δυσκολιών από μονογονεϊκές οικογένειες, κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, διαπιστώνει πως το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με την απογοήτευση λόγω του χωρισμού, αλλά και την με την εκπλήρωση των αναγκών των παιδιών του. Σύμφωνα με την έρευνα, η ανάγκη για συναισθηματική οικονομική βοήθεια και συμβουλευτική μέριμνα θεωρείται απαραίτητη, αφού οι προκλήσεις λόγω αυτής της αλλαγής είναι αρκετές, σε συνδυασμό με την οικονομική ύφεση.

5. Σχολείο

Το στοιχείο της ανομοιογένειας χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες και εν συνεχεία το σχολείο (Λιακοπούλου, 2007). Στοιχεία τα οποία θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα, η ικανότητα προσαρμογής των διδακτικών μεθόδων, η επικαιροποίησή τους (Παπαχρήστος, 2010, όπ. αναφ. στην Μπούτσκου, 2019), η ανάπτυξη ενός ανθρωπιστικού ιδεώδους στους μαθητές, όπως και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων που προωθούν την ετερότητα και τη συνεργασία (Σταυράκη, 2021). Η παγκοσμιοποιημένη οικονομία έχει τον δικό της αντίκτυπο στην εκπαίδευση, τονίζοντας την ανάγκη για προσαρμογή στα νέα δεδομένα εκπαίδευσης και αξιοποίησης της τεχνολογίας (Khatun, 2019).

Επιπλέον, το έργο των εκπαιδευτικών είναι σε δυσχερή κατάσταση (Giovazolias & Kourkoutas, 2015· Aldrup, Klusmann, Ludtke, Gollner & Trautwein, 2018· Flores, 2018). Προκλήσεις που σχετίζονται με συμπεριφορικά ζητήματα ή θέματα ψυχικής κατάστασης των

μαθητών, κάνουν την εμφάνιση τους στο σχολικό χώρο. Οι πρώιμες συγκρουσιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά έχουν ως αποτέλεσμα να προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς αργότερα στην παιδική ηλικία. Στην κατάσταση αυτή, σημαντικό ρόλο έχει και η οικογένεια. Παιδιά που προέρχονται από δυσλειτουργικά περιβάλλοντα με έναν ανασφαλή δεσμό με τη μητέρα τους, είναι πιθανό να επιδείξουν τέτοιες είδους προβληματικές συμπεριφορές μέσα στο σχολείο (Ο' Connor, Collins & Supplee, 2012).

Παράλληλα, η εποχή από μόνη της είναι σε θέση να επηρεάσει την κατάσταση ενός παιδιού, σύμφωνα με τους Anagnostopoulos & Soumaki (2012, όπ. αναφ. στο Giovazolias & Kourkoutas, 2015). Για παράδειγμα, η οικονομική κρίση μπορεί να βλάψει κοινωνικά και συναισθηματικά την κατάσταση των ανηλίκων. Η κατάσταση, αυτή, γίνεται ακόμα πιο έντονη εάν οι γονείς δεν είναι υποστηρικτικοί.

Σε αυτό το σημείο, οι εκπαιδευτικοί θα έλθουν αντιμέτωποι με αυτά τα επηρεασμένα παιδιά, χωρίς να μπορούν πολλές φορές να ανταπεξέλθουν. Ο αντίκτυπος στην ψυχική κατάσταση των μαθητών επηρεάζει τον ακαδημαϊκό και κοινωνικό – συναισθηματικό τομέα των μαθητών (Suldo, Gormley, DuPaul & Anderson-Butcher, 2014) κάνοντας σαφές την ανάγκη και τη σημασία ύπαρξης υποστηρικτικών υπηρεσιών υγείας (Bains, Cusson, White-Frese & Walsh, 2017), όπως μάλιστα τονίζουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί (Moon, Williford & Mendenhall, 2017) και επιπρόσθετες έρευνες (Παπαχατζή & Μεντής, 2021· Teasley, 2018· Doll, Nastasi, Cornell & Song, 2017)

Το σχολείο έχει μεταβληθεί και σε επίπεδο αξιοποίησης της τεχνολογίας, καθώς έχει μετατραπεί σε σημαντικό βαθμό ψηφιακό με την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2010). Με βάση τις συνθήκες αυτές, δημιουργούνται ανάγκες όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Βαγγελάτος, Φώσκολος & Κομνηνός, 2011) και του προσωπικού να χειριστούν τα νέα εκπαιδευτικά εργαλεία, η ενίσχυση των σχολείων σε λογισμικό και υλικό, αλλά και η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων. Σημαντική, όμως, επίδραση για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, στην εργασία και εν γένει στην κοινωνία, είχε η παγκοσμιοποίηση (Βέκρη, 2011), η οποία προκάλεσε επιπλέον μεταβολές σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Νέες μορφές, όπως η άτυπη διδασκαλία, η εξ αποστάσεως, η εκπαίδευση ενηλίκων, τα νέα περιεχόμενα εκμάθησης (ξένες γλώσσες, επιχειρηματικότητα κ.α), οι νέες μέθοδοι (project) και τα νέα εργαλεία αποτελούν παραδείγματα αυτής της μεταβολής, ενώ η δια βίου εκπαίδευση ήρθε ως αίτημα που επέτρεψε στα άτομα να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες. Στις μεταβολές αυτές,

το σχολείο έχει ανάγκη έναν εκπαιδευτικό (Ρέλλος, 2010) που οφείλει να κινείται ανάμεσα στην παράδοση και στην πρόοδο αλλά και ως ένας διαμεσολαβητής ανάμεσα στον κόσμο των παιδιών και στον κόσμο των ενηλίκων.

Συνοπτικά, οι μεταβολές της σύγχρονης κοινωνίας έχουν αναδείξει νέες ανάγκες παροχής βοήθειας για γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, για το πλαίσιο του σχολείου, εκπαιδευτικοί έχουν υποστηρίξει την ανάγκη λειτουργίας ενός συστήματος συμβουλευτικής ως προς τους μαθητές και γονείς και ενός συστήματος για τους εκπαιδευτικούς, για την επίλυση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, έχοντας υπόψη τις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες (Λογιώτης & Καλεράντε, 2016).

2.1 Σχολική Συμβουλευτική - Οι Διεθνείς πρακτικές

Σε αυτό το σημείο έχει ενδιαφέρον να εξεταστούν διεθνείς πρακτικές που αφορούν τη Σχολική Συμβουλευτική και τον τρόπο που εντάσσεται ένας εκπαιδευτικός σε αυτήν, καθώς στο πνεύμα μιας ολοκληρωμένης παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών εντάσσονται και οι ίδιοι. Υποστηρίζεται (Place & Elliot· Kauffman & Landrum, όπως αναφέρουν οι Κουρκούτας et al., 2019· Longobardi, Prino, Marengo & Settanni, 2016) πως η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού και η διαπροσωπική σύνδεση με τον μαθητή αποτελούν παράγοντες με τους οποίους επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερη διδασκαλία, καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως και καλύτερη ένταξη και προσαρμογή των μαθητών. Επομένως, η ικανότητα για έλεγχο της συμπεριφοράς αλλά και του εσωτερικού κόσμου των εκπαιδευτικών έχει σπουδαία σημασία για το έργο τους (Gibbs, 2003). Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, η συμβουλευτική στήριξη των εκπαιδευτικών για ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας τους και της διαχείρισης των αρνητικών συμπεριφορών, μέσω παρεμβάσεων από επιστημονικές ομάδες, μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά σε συναισθηματικό, προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Κουρκούτας et al., 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσονται δύο έρευνες από Πανεπιστήμια της Κροατίας και της Σερβίας που τονίζουν τη σημασία ενεργοποίησης των συμβουλευτικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση τους σε θέματα επικοινωνιακού διαλόγου, αντιμετώπισης κρίσεων και παροχής κινήτρων (Zukovic & Slijepcevic, 2019). Υποστηρίζεται πως η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί διαδικασία που μπορεί να εφαρμοστεί από πολλούς

ειδικούς και ο εκπαιδευτικός, μέσω της επιμόρφωσης, μπορεί να συμβάλλει, να συνεργαστεί και να υποστηρίξει γονείς, μαθητές και συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Petani, 2020).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η εξέταση της διεθνούς διάστασης της σχολικής συμβουλευτικής όσον αφορά τη δραστηριοποίηση εκπαιδευτικών, οι οποίοι λειτουργούν σε ένα παρόμοιο πλαίσιο με αυτό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής:

Μάλτα: το μαλτέζικο σύστημα σχολικής συμβουλευτικής στοχεύει σε μια ολιστική ανάπτυξη των μαθητών στο ψυχοκοινωνικό επίπεδο, στο οποίο συμβάλλουν οι επικεφαλής, οι σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί και η ευρύτερη κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προσόντα συμβουλευτικής και είναι σε θέση να παρέχουν τέτοιες υπηρεσίες, προτιμούν όμως να παραμένουν στο πόστο του εκπαιδευτικού ή να λειτουργούν ως σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, εξαιτίας ορισμένων παραγόντων, όπως το ωράριο ή τα καθήκοντα των συμβούλων (Eze, Selvam, Adibo, Selepe & Ramaboea, 2017, p.376-389).

Γερμανία: το συγκεκριμένο σύστημα σχολικής συμβουλευτικής ποικίλει ανάλογα με την ομοσπονδία της χώρας, με τη Βαυαρία να διαθέτει πολλαπλά επίπεδα ρόλων σχετικά με τη σχολική συμβουλευτική. Οι “Counseling teachers”, ή όπως αναφέρονται στα γερμανικά “Beratungslehrer”, αποτελούν εκπαιδευτικούς με επιπρόσθετα προσόντα συμβουλευτικής. Συνεργάζονται με άλλες συμβουλευτικές υπηρεσίες, ενώ εμπλέκονται σε ζητήματα προβλημάτων συμπεριφοράς ή όταν προκύπτει ασυνέπεια ανάμεσα στην νοημοσύνη του παιδιού και την σχολική του επίδοση. Ακόμα, αποτελούν τους ειδικούς, οι οποίοι θα έρθουν πρώτοι σε επαφή με μια σοβαρή διαταραχή συμπεριφοράς και στη συνέχεια θα την παραπέμψουν στο σχολικό ψυχολόγο. Διαμεσολαβούν σε ήσσονος σημασίας συγκρούσεις και διοργανώνουν μαθήματα σε τάξεις που προκύπτουν προβλήματα. Κατά κύριο λόγο συνομιλούν με τους μαθητές, σε ένα μαθητοκεντρικό και συνεργατικό πλαίσιο (Strasser, 2015, pp. 203 - 213).

Τσεχία: οι σχολικοί σύμβουλοι στην τσεχική εκπαίδευση είναι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει επιπλέον προσόντα. Εκπληρώνουν τα συμβουλευτικά τους καθήκοντα σε συνδυασμό με την διδασκαλική τους ιδιότητα. Πιο συγκεκριμένα, αναλαμβάνουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό, βοηθούν μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, αναπτύσσουν προγράμματα κατά της χρήσης ουσιών και βοηθούν μαθητές με παθολογικά προβλήματα. Επιπλέον, προσφέρουν υποστήριξη σε χαρισματικούς μαθητές ή μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στο κοινωνικό κομμάτι (Simons & Durcikova, 2015, pp. 161 - 172).

Γαλλία: η σχολική συμβουλευτική στη Γαλλία, θεωρείται ένας τομέας στον οποίον εντάσσονται αρκετοί ρόλοι, όπως εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας ή ανώτερης εκπαίδευσης και σχολικοί βιβλιοθηκονόμοι. Σχετικά με τα προσόντα των ειδικών που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης, έχουν γνώσεις όσον αφορά τις επιστήμες της εκπαίδευσης και μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ψυχολογία (Pouyaud & Guichard, 2015, pp. 193 - 201). Ο ρόλος με τον οποίο μπορεί να παρομοιαστεί ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής είναι αυτός που αναφέρεται ως “Neo – Counselors” (Bernaud, Cohen – Scali & Guichard, 2007). Αποτελούν μια ανάμεικτη ομάδα που διαθέτουν συμβουλευτικές ιδιότητες, που όμως δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια. Συγκεκριμένα, η ομάδα ειδικών που μας απασχολούν είναι αυτοί που λειτουργούν σε ψυχο – παιδαγωγικό επίπεδο. Συνεργάζονται κυρίως με μαθητές και τους απονέμονται τίτλοι όπως “School Mentors”, “Tutors” ή “Educational Psychologists” (Bernaud, Cohen – Scali & Guichard, 2007). Επιπλέον, αναφέρονται με τον όρο “Coaches” και συνεργάζονται με μαθητές, με σκοπό να τους βοηθήσουν σε ζητήματα άγχους, νευρικότητας και έλλειψης αυτοπεποίθησης. Υποστηρίζουν τους μαθητές μέσω ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, στηριζόμενοι κυρίως στην γνωστική – συμπεριφοριστική προσέγγιση, καθώς και σε ψυχοεκπαιδευτικά προγράμματα κ.α (Pouyaud & Guichard, 2015, pp. 193 - 201).

Σιγκαπούρη: ο βασικός σκοπός της σχολικής συμβουλευτικής στη Σιγκαπούρη είναι η προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Το προσωπικό λειτουργεί στα εξής επίπεδα. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα παρέχουν την βασική στήριξη στους μαθητές και θα συμβουλευτούν ή θα παραπέμπουν μαθητές με πιο δύσκολα θέματα. Στο δεύτερο επίπεδο, λειτουργεί ο εκπαιδευτικός – σύμβουλος (εκπαιδευτικός με συμβουλευτικές δεξιότητες σε συνδυασμό με διδασκαλικά καθήκοντα). Ο ρόλος του έγκειται στην υποστήριξη μέσω παρεμβάσεων, την ενθάρρυνση της γονικής εμπλοκής και την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ή άλλων θεμάτων όπως αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, το κάπνισμα ή τον εντοπισμό αυτοκτονικού ιδεασμού (Yeo, Tan & Neihart, 2015, pp. 127 - 136).

Αυστραλία: πέρα από το σχολικό ψυχολόγο και σχολικό σύμβουλο, η Αυστραλία διαθέτει και έναν “Guidance Officer”, του οποίου ο ρόλος έχει καθήκοντα τόσο ψυχολογίας όσο και διδασκαλίας (Schofield, 2015, pp. 333 - 347). Η χρήση του όρου γίνεται σε κάποιες πολιτείες, όπως το Queensland, ώστε να περιγράψει αυτούς τους εκπαιδευτικούς που έχουν γνώσεις πάνω στην πρόληψη και στην υποστήριξη μέσω παρεμβάσεων, ώστε να εντοπιστούν προσωπικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Bhat, 2018).

Ισραήλ: ο ρόλος του εκπαιδευτικού – συμβούλου (teacher – counselor) αποτελεί ένα μέρος του συστήματος υποστήριξης των μαθητών στο σχολείο. Ο μαθητής λαμβάνει υποστήριξη να αντιληφθεί τις έμφυτες ικανότητές του, αλλά και να στηρίζει το σχολείο ως ένα κοινωνικό και οργανωσιακό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός – σύμβουλος λειτουργεί με σκοπό να προωθήσει την συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή και να δημιουργήσει ένα περιβάλλον, το οποίο να διευκολύνει την ψυχική ευμάρεια όσων βρίσκονται εντός του (Flavian & Kass, 2020).

Ηνωμένο Βασίλειο: η σχολική συμβουλευτική του Ηνωμένου Βασιλείου αφορά ένα εύρος από δραστηριότητες συμβουλευτικού χαρακτήρα, οι οποίες διεξάγονται από επαγγελματίες, εκπαιδευμένους βοηθούς ή και συνομήλικους (Cooper, 2013). Οι σύμβουλοι έχουν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό δίπλωμα και ανήκουν σε επαγγελματικό σύλλογο, ενώ διαθέτουν θεραπευτική εμπειρία με παιδιά και εφήβους. Στο 20% των περιπτώσεων, τόσο στην Αγγλία όσο και στην Σκωτία, λειτουργούν και ως εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, στο προσωπικό του σχολείου γίνεται λόγος για εκπαιδευτικούς με τον όρο «pastoral care teachers» (Cooper, 2013) και αποτελεί έναν ρόλο στο πλαίσιο σχολικής συμβουλευτικής με την ιδιότητα της παραπομπής των παιδιών που χρήζουν συμβουλευτικών υπηρεσιών. Λειτουργεί ως μηχανισμός πρόληψης που έχει σκοπό την προσωπική και κοινωνική ευημερία των μαθητών, την προώθηση θετικών συμπεριφορών μέσα από τη διδασκαλία/δόμηση σχέσεων και τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Calvert, 2009).

Ρουμανία: στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ρουμανίας, γίνεται αναφορά σε ειδικούς της σχολικής μονάδας τους οποίους χαρακτηρίζει ως “Class Masters” (Georgiana, 2015). Η λειτουργία αυτού του ρόλου παρουσιάζει κοινά με το αντίστοιχο πλαίσιο λειτουργίας του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Όπως αναφέρουν οι αντίστοιχοι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Class Masters αποτρέπουν δυσμενείς καταστάσεις και αναγνωρίζουν τα αίτια τα οποία την προκάλεσαν. Προσφέρουν συμβουλευτική σε οικογενειακά και συναισθηματικά προβλήματα, τα οποία τους εμπιστεύονται οι μαθητές, με την επικοινωνία να αποτελεί έναν πολύ σπουδαίο παράγοντα στην εργασία τους, που έχει σκοπό να καλλιεργήσει την αμοιβαιότητα ανάμεσα στους μαθητές, τη συνοχή της τάξης και την αποτροπή περιστατικών βίας (Georgiana, 2015). Παράλληλα, οι δύο ρόλοι (Class Master, Σχολικός Σύμβουλος) έχουν μια συνεργατική σχέση, όταν οι πρώτοι επιζητούν τη βοήθεια του δεύτερου ή επειδή ορισμένες καταστάσεις ξεπερνούν τις δυνατότητές τους.

Επιπλέον διεθνείς έρευνες θέτουν ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές και πρακτικές που αφορούν μια περισσότερο αποτελεσματική διεξαγωγή των συμβουλευτικών υπηρεσιών στη σχολική μονάδα. Τονίζεται η σημασία των Evidence – Based Practices (EBP), δηλαδή η εφαρμογή πρακτικών που θα βασίζονται σε επιστημονικά στοιχεία. Η εκπαίδευση των ειδικών και η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων από τους ίδιους σε σχολικό επίπεδο, μπορεί να επισημάνει τις ανάγκες των μαθητών οι οποίες θα βασίζονται σε στοιχεία, να δώσουν τη δυνατότητα εφαρμογής κατάλληλων παρεμβάσεων, βασισμένων σε δεδομένα και στόχους και την δυνατότητα μακροπρόθεσμης και βραχυπρόθεσμης αξιολόγησης της επίδρασης των παρεμβάσεων αυτών στους μαθητές. Η πρακτική αυτή μπορεί να αποτελέσει αναβάθμιση της σχολικής συμβουλευτικής και να εξοικονομήσει χρόνο και κόπο κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός προγράμματος (Zyromski, Dimmitt, Mariani & Griffith, 2018· McMahon & Patel, 2019).

Σημαντικός, επίσης, θεωρείται ο ακριβής προσδιορισμός του ρόλου του ειδικού στο σύστημα σχολικής συμβουλευτικής. Αυτός ο προσδιορισμός θα επιτρέψει στο διευθυντή, στους εκπαιδευτικούς, στο προσωπικό να αντιληφθούν τον επαγγελματικό τους ρόλο, τα χαρακτηριστικά του, τις ευθύνες του, ώστε να αποφευχθούν διαφωνίες, ασάφειες ή υπονόμηση των λειτουργιών. Το ASCA National Model (American School Counselor Association) επισημαίνει τη σημασία προώθησης των ευθυνών και των ρόλων των ειδικών, ως ένα κρίσιμο στοιχείο αποτελεσματικότερης εφαρμογής συμβουλευτικών προγραμμάτων και της γενικότερης προστασίας του εκάστοτε ρόλου (Havlik, Ciarletta & Crawford, 2019· Mau, Li & Hoetmer, 2016).

Ιδιαίτερη σημασία, για τη σωστή λειτουργία ενός συστήματος συμβουλευτικής, έχει η χρηματοδότηση των υπηρεσιών, η ύπαρξη ενός σωστά δομημένου χώρου που θα προσφέρει άνεση και εμπιστοσύνη στο μαθητή, η αποφυγή στιγματισμού του από τη σχολική κοινότητα, η αξιολόγηση και ο έλεγχος των παρεχόμενων υπηρεσιών και η συνεργασία ανάμεσα στους φορείς ψυχικής υγείας, όπως έχουν προταθεί από έρευνα σε Δημοτικά και Γυμνάσια σχολεία της Ουαλίας (Pattison et al., 2009).

Τέλος, υποστηρίζεται η ανάπτυξη σχέσεων με την οικογένεια και την κοινότητα, με σκοπό να εφαρμόζονται τα κατάλληλα προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και η προσπάθεια προσέγγισης διεθνών συμβουλευτικών – εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να δοθεί η δυνατότητα για καλύτερη μέριμνα των μαθητών και επαγγελματική ανάπτυξη των ειδικών (Griffin & Bryan, 2021).

2.2 Η Σχολική Συμβουλευτική στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα έχει τονιστεί πως είναι απαραίτητη μια επανεκτίμηση στο σύστημα της σχολικής συμβουλευτικής και με αυτόν ακριβώς το σκοπό εκφράζονται προτάσεις που έχουν αυτήν την κατεύθυνση. Προτείνεται να διευρυνθεί ο θεσμός σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, να γίνει επέκταση του πεδίου δράσεως, καθώς και να πληθύνουν ακόμα περισσότερο οι αποδέκτες των υπηρεσιών συμβουλευτικής, όπως είναι γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολείο και κοινότητα (Μπρούζος, 2010). Για την επίτευξη ενός πιο ολοκληρωμένου συστήματος σχολικής συμβουλευτικής (Μπρούζος, 2010) πρέπει να προσφέρονται οι υπηρεσίες σε τέσσερα στάδια και αυτά είναι τα εξής:

1. από τον εκπαιδευτικό (σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, εντός και εκτός τάξης),
2. από τον εκπαιδευτικό που είναι εξειδικευμένος στο συμβουλευτικό κομμάτι,
3. από το σχολικό σύμβουλο
4. και από τους ειδικούς που είναι πέραν του σχολείου και αφορούν στους σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και ειδικούς παιδαγωγούς.

Η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη, η παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, σε συνδυασμό με την παροχή πληροφοριών, σε ακαδημαϊκό και επαγγελματικό επίπεδο, είναι από τα βασικά ζητήματα για ένα σύστημα σχολικής συμβουλευτικής (Καραβά, Μαρκολέφας & Ρέππα, 2020).

Ήδη από το 1996 έχει γίνει αναφορά στη συμβουλευτικά διάσταση που μπορεί να έχει ο εκπαιδευτικός, ως ένας σύμβουλος “ψυχοπαιδαγωγός” (Κεκέ, 1995), που θα βελτιώνει τις σχέσεις των δύο προσώπων, θα βοηθάει και θα πληροφορεί το μαθητή. Θα λειτουργεί σε θέματα αναζήτησης ταυτότητας, προσαρμογής και αβεβαιότητας στην περίοδο της εφηβείας (Καλαβά - Μυλωνά, 1996), συμβάλλοντας στην πνευματική και ψυχική καλλιέργεια του μαθητή (Καλαβά - Μυλωνά, 1994). Επίσης, μπορεί να συμβάλλει κατά των παραβάσεων στο σχολικό χώρο και της αποστασιοποίησης από τη μαθησιακή διαδικασία, λειτουργώντας ως ένας ειδικός, στον οποίο ο μαθητής θα μιλάει για προβλήματα επικοινωνίας με τους γονείς ή προβλήματα που αφορούν τα μαθήματα του (Σαμοΐλης, 1995). Η Κοσμίδου – Hardy (1995) τονίζει την ανάγκη που υπάρχει για ανάπτυξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γύρω από νέες ιδιότητες, δίνοντας έμφαση στη συμβουλευτική τους πλευρά. Ο συμβουλευτικός του ρόλος στη συνάντηση με το μαθητή που θα βοηθήσει στην ολική του ανάπτυξη, λειτουργώντας ως ένα πρότυπο για το παιδί αναφέρονται ως περιοχές δραστηριοποίησης του.

Ανάλογη στάση ως προς το συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού τονίζεται και σε νεότερη έρευνα (Δέλλιος, 2021), η οποία αναφέρει πως οι σύγχρονες ανάγκες καθιστούν απαραίτητο να επιμορφωθεί ο εκπαιδευτικός ως προς την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, επεκτείνοντας μάλιστα την άποψη αυτή και προς την επαγγελματική εκπαίδευση και τις ιδιαιτερότητες που αυτή έχει.

Η πρόληψη αρνητικών μορφών συμπεριφοράς και η υποβοήθηση των σχέσεων ανάμεσα σε καθηγητή – μαθητή, η καθοδήγηση των μαθητών όσον αφορά δραστηριότητες, η υποστήριξή τους σε μια τόσο κρίσιμη περίοδο και η επικοινωνία με τους γονείς, αποτελούν σημεία στα οποία μπορεί να σταθεί ο “Καθηγητής – Σύμβουλος” (Καλαβά – Μυλωνά, 1999) και τα οποία αποτελούν κοινά στοιχεία, πάνω στα οποία δραστηριοποιείται ο σημερινός Σύμβουλος Σχολικής Ζωής στη σχολική μονάδα. Όπως μάλιστα επισημαίνει ο Μπρούζος (όπως αναφέρουν οι Κορφιάτη και Μπρούζος, 2013) πως:

“...η Συμβουλευτική δεν περιορίζεται μονομερώς στην παροχή συμβουλών ή εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα των μαθητών. Αντίθετα, μια Σχολική Συμβουλευτική που υπηρετεί σθεναρά τον ρόλο της, καλείται να συμβάλλει στην ψυχική ενδυνάμωση και θωράκιση των μαθητών, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα τους, προς την εξεύρεση υγιών αποτελεσματικών και κυρίως εφαρμόσιμων λύσεων.”

Με βάση τα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής και παρατηρώντας το σύνολο των καθηκόντων του, είναι σε θέση να καλύψει συγκεκριμένες περιοχές συμβουλευτικής, όπως αναφέρονται από τη βιβλιογραφία.

1. Συνεισφορά στις διαδικασίες μάθησης

Μπορεί να αποτελέσει τον ειδικό που θα συντονίζει τις διαδικασίες μάθησης. Συγκεκριμένα, η αυτοοργάνωση των διαδικασιών αυτών, συμπεριλαμβάνοντας την ενεργητική απόκτηση γνώσεων και στόχων, πρόσβασης σε πηγές, όπως είναι βιβλιοθήκες και συγγράμματα, αποτελούν μερικά από τα στοιχεία, με τα οποία εργάζεται ο ειδικός για να καταφέρει ο μαθητής να εξελίξει τον εαυτό του, την προσωπικότητά του και να είναι μέτοχος στην διαμόρφωση της μάθησης, της ζωής και της εργασίας (Μπρούζος, 2009). Επιπλέον, η κινητοποίηση του μαθητή στην εκπαιδευτική πράξη αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για τον ειδικό και το οποίο μπορεί να αναλάβει. Μέσω της παροχής κινήτρου στην εκπαιδευτική

διαδικασία, ο μαθητής αναπτύσσει «εσωτερική έδρα ελέγχου» (Βαφοπούλου, 2010), αποδίδοντας τα επιτεύγματά του στον ίδιο του τον εαυτό, παρά σε έναν άλλον παράγοντα, όπως η τύχη. Δυσκολίες που αφορούν μαθήματα ή αποφάσεις του παιδιού, μπορούν να γίνουν αντιμετωπίσιμες με την εμπλοκή του παραπάνω ειδικού, ο οποίος μέσω της ειλικρινούς σχέσης που έχει δημιουργήσει μπορεί να παρέχει υποστήριξη (Μαλικιώση – Λοΐζου, όπως αναφέρεται στη Τζοβλά, 2015). Όπως έχει παρατηρηθεί σε μετα – ανάλυση 65 ερευνών, η συναισθηματική και η γνωστική υποστήριξη, όπως και η δυνατότητα για αυτονομία του μαθητή, καθώς και ο βαθμός «σύνδεσης» και η κατανόηση του, προωθούν θετικά συναισθήματα μάθησης και θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις (Lei, Cui & Chiu, 2018).

Η διαδικασία αυτή πέρα από το σκοπό της αγωγής, της αυτονομίας και της μάθησης, έχει και υπόβαθρο αρκετά φιλοσοφικό-παιδαγωγικό. Τονίζεται ο μη εξαναγκασμός του μαθητή, αλλά η συμμετοχή το ίδιου το ατόμου στη διαδικασία μάθησης, η οποία δεν πρέπει να λειτουργεί με βάση την ιεράρχηση της επίδοσης ανάμεσα σε αυτούς που μαθαίνουν και ,επιπλέον, ο μη διαχωρισμός της από την καθημερινότητα. Για τους παραπάνω λόγους, η προσωπική δέσμευση, η πρωτοβουλία, η αυτοαξιολόγηση και το ουσιαστικό της μάθησης, τονίζονται ως βασικά χαρακτηριστικά (Μπρούζος, 2009), ενώ η ικανότητα αυτοδιαχείρισης του μαθητή και η τόνωση της πίστης του στον ίδιο βελτιώνονται μέσω της συμβουλευτικής στη σχολική τάξη (Μαλικιώση – Λοΐζου, όπως αναφέρεται στη Τζοβλά, 2015)

Στο πλαίσιο αυτό, ο ειδικός αναλαμβάνει συμβουλευτικές δραστηριότητες που θα παρέχουν στο μαθητή τα εφόδια για αυτό-οργάνωση των διαδικασιών μάθησης, συνενώνοντας το γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό κομμάτι. Λειτουργεί με ανεκτικότητα, υπομονή και σταθερότητα σε αυτό που επιζητά κατά τη συνεργασία με τους μαθητές. Τους δίνει ελευθερίες, χώρο για πρωτοβουλία και αυτονομία, ενώ η άνευ όρων αποδοχή δημιουργεί ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα, αλλά ενισχύει και την αυτοπεποίθηση των ατόμων, επιτρέποντας τα να εκφραστούν περισσότερο. Ο μαθητής είναι συνειδητά στο περιβάλλον αυτό, μέσα στο οποίο φτάνει στην αυτοπραγμάτωση του, ενώ αν παρουσιαστούν προβλήματα, τα επιλύει και δεν καταφεύγει σε αυτοκαταστροφικές τακτικές (Μπρούζος, 2009).

Μέσω της δράσης του, ο Σύμβουλος σχολικής ζωής, μπορεί να επεκταθεί και στην οργάνωση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση του

μαθητή, συγκριτικά με τους δίχως ιδιαιτερότητες συμμαθητές, ο οποίος δεν αποκτάει την απαραίτητη επάρκεια δεξιοτήτων και δεν ανταποκρίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Δεμιρτζόγλου, 2014), το οποίο μοιάζει σε ορισμένες περιπτώσεις να προσαρμόζεται, σε συνδυασμό με τη διδασκαλία, ώστε να γίνει πιο φιλικό και προσβάσιμο για τα συγκεκριμένα παιδιά (Τζιβινίκου, 2015). Η ανάγκη για εξειδικευμένες παρεμβάσεις απέναντι σε αυτά τα παιδιά είναι υπαρκτή (Δεμιρτζόγλου, 2014). Επισημαίνεται πως ένας κατάλληλα επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, μέσω της συμβουλευτικής του διάστασης, μπορεί να δράσει ως ο ειδικός (Δημάκος & Κοτοπούλης, 2010) που θα καταστήσει δυνατή τη συμβουλευτική επικοινωνία με το μαθητή, με μαθησιακές δυσκολίες ή χωρίς, αλλά και την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Επίσης, η εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων και στρατηγικών από πλευράς ειδικού, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, σε συνδυασμό με την παροχή κινήτρων για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, μπορούν να λειτουργήσουν ευεργετικά για την αυτοεκτίμηση και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των συγκεκριμένων μαθητών (Κανάλη, 2019).

Αναλαμβάνοντας αυτό το ρόλο, ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής μπορεί να ασχοληθεί με αυτά τα καθήκοντα, όπως αναφέρεται και ανάμεσα στα καθήκοντά του (ΦΕΚ 4183,2020, άρθρο 2, παρ. 5).

2. Συνεισφορά στις συγκρούσεις και στις διαπροσωπικές σχέσεις

Άλλο σημείο ενασχόλησης είναι τα ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείρισης συναισθημάτων, επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων (Volungis & Goodman, 2017· Μπούζος, 2009). Μια από τις πιο διαδεδομένες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, που επιφέρει συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές, αποτελεί ο σχολικός εκφοβισμός, με ορισμένες από τις συνέπειες να αφορούν κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές δυσκολίες (Γάκης, Αντωνίου & Καλούρη, 2016). Το φαινόμενο αυτό απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα, επισημαίνοντας την ανάγκη για ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης και ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Γάκης, Αντωνίου & Καλούρη, 2016· Volungis, 2016· Sulkowski & Simmons, 2018· Μπούζος, Βασιλόπουλος & Τσάλτα, 2020). Επιπλέον, το ζήτημα της απουσίας κοινωνικών δεξιοτήτων στο χώρο του σχολείου (Νικολάου & Κόνσολας, 2009) υπογραμμίζει την ανάγκη για προγράμματα παρέμβασης που θα εκπαιδεύουν τους μαθητές με συμπεριφορά απόσυρσης, σε κοινωνικό – γνωστικές δεξιότητες, ώστε να ενισχυθούν σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο και

να αποτρέψουν την εξέλιξη των δυσκολιών σε διαταραχές. Άλλες έρευνες έχουν δώσει έμφαση στη σημασία διαμόρφωσης θετικού κλίματος στην τάξη, ως θετικού παράγοντα στη σωστή λειτουργία του οργανισμού, στη διαμόρφωση κοινωνικοσυναισθηματικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και στην ευρύτερη ανάπτυξή τους (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Οικονομίδης, 2017).

Όπως και στις προηγούμενες συμβουλευτικές περιοχές, ένας εκπαιδευτικός, έχοντας αποκτήσει τις συμβουλευτικές δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά και έχοντας ολοκληρώσει τον απαραίτητο κύκλο σπουδών (Βαφοπούλου, 2010· Georgiana, 2015· Τζοβλά, 2015), μπορεί να εστιάσει στα παραπάνω θέματα και να υποστηρίξει τους μαθητές, με τη μορφή του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Το έργο του αφορά τη δόμηση μια θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη, τη δημιουργία ειλικρινούς επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, όπως και μεταξύ του ιδίου και των μαθητών, ώστε να λύνονται οι αντιπαραθέσεις. Είναι σημαντικό να ευνοεί την αλληλοβοήθεια, την εργασία σε ομάδες και να περιορίζει τον ανταγωνισμό (Μπρούζος, 2009).

3. Συνεισφορά ως συμπαραστάτης του μαθητή

Στη σημερινή εποχή, τα παιδιά βρίσκονται όλο και περισσότερο σε θέση που οφείλουν να αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες. Λόγω αυτού, αρχίζουν να βρίσκουν μπροστά τους εμπόδια, να νιώθουν τον έντονο ανταγωνισμό, την ανασφάλεια στην καθημερινότητα και την αβεβαιότητα που όλα αυτά επιφέρουν, λειτουργώντας με τρόπο ψυχικά εξουθενωτικό για τους ίδιους. Η ψυχική θωράκιση αποτελεί απαραίτητη υπηρεσία που πρέπει να προσφέρει ο εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος σχολικής ζωής. Είναι πολύ σημαντική η προαγωγή της ψυχικής υγείας, των κοινωνικών προβλημάτων, της δόμησης προσωπικότητας και της προσαρμογής σύμφωνα με τις αλλαγές την κοινωνίας. Η προσδοκία για έναν εκπαιδευτικό σε ρόλο εμπυχωτή και συμπαραστάτη συχνά έγκειται στην ανάγκη του μαθητή για ένα άτομο που θα του καλύψει συναισθηματικές, γνωστικές και ψυχολογικές ανάγκες και αφορά μαθητές που είναι περισσότερο «υπάκουοι και προσεκτικοί». Αυτοί οι μαθητές αντιλαμβάνονται πως από αυτόν τον εκπαιδευτικό μπορούν να αντλήσουν φροντίδα και ενδιαφέρον (Διαμαντίδου, 2014). Η συμβολή του εκπαιδευτικού ως συμπαραστάτη του μαθητή (Μπρούζος, 2009) είναι ικανή να δημιουργήσει μια βάση, η οποία θα παρέχει την απαραίτητα ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, ώστε να ευνοήσει την ανάπτυξη του παιδιού (Volungis & Goodman, 2017· Bollnow, όπως αναφέρει ο Μπρούζος, 2009).

Απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες και την επιρροή που έχουν στη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού (Lackaye & Margalit, 2006), ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής λειτουργώντας ως ένας ψυχοπαιδαγωγός (Μαλικιώση – Λοϊζου, όπως αναφέρει η Κανάλη, 2019) μπορεί να υποστηρίξει συμβουλευτικά και να ενθαρρύνει τον συγκεκριμένο μαθητή, ώστε να ανταπεξέλθει. Η συμβολή του αφορά στην ενδυνάμωση και την τόνωση της αυτοεκτίμησης που έχει ανάγκη αυτός ο μαθητής, με σκοπό να διασφαλίσει την ψυχική του ισορροπία, αλλά και να τον βοηθήσει να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2001). Επιπλέον, μέσω της εφαρμογής κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη της προσωπικότητας, η δημιουργία ενός θετικού κλίματος επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές με σκοπό να καταστεί δυνατή η συναισθηματική προσέγγιση και η καθοδήγησή τους (Goleman, όπως αναφέρει η Κανάλη, 2019). Κατανοώντας ο εκπαιδευτικός τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής διαμορφώνει τις προσδοκίες του σε σχέση με αυτόν, μπορεί να προβλέψει τη στάση του μαθητή και να δομήσει μια αποτελεσματική σχέση (Διαμαντίδου, 2014).

Επίσης, μπορεί να αποτελέσει ένα πρότυπο και ένας διαμορφωτικός παράγοντας των προσωπικοτήτων των μαθητών, ενώ μπορεί να συμβάλλει και σε ζητήματα επιθετικότητας ή αυτοκαταστροφικών τάσεων. Η λειτουργία του κοντά στο μαθητή και η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων (Krane, Karlsson, Ness & Binder, 2016), η ικανότητα του να αντιμετωπίζει δυσκολίες μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος με σκοπό την ατομική ολοκλήρωση και την αντιμετώπιση αρνητικών καταστάσεων του παιδιού (Βαφοπούλου, 2010) αποτελούν στοιχεία τα οποία ταιριάζουν στο πλαίσιο λειτουργίας του.

Η ενίσχυση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Gresham, 2016· Τζοβλά, 2015) θα λειτουργήσουν ευεργετικά σε θέματα σχολικών επιδόσεων αλλά θα υποστηρίξουν και μαθητές με κοινωνικές αναστολές για τους οποίους έγινε αναφορά, και είναι ένα ακόμα σημαντικό σημείο στο οποίο ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής μπορεί να δράσει, ώστε να συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών.

4. Συμβολή σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς

Το σχολείο λειτουργεί, επίσης, ως ένας άλλος σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης, μετά την οικογένεια. Είναι σαφές πως η συνεργασία μεταξύ των δύο έχει αποφασιστική σημασία για την ανατροφή του παιδιού, την εκπαίδευσή του, τη συμπεριφορά

και την ψυχική του υγεία (Smith, Holmes, Sheridan, Cooper, Bloomfield & Preast, 2021). Τόσο ο γονέας, όσο και ο εκπαιδευτικός χρειάζονται αλληλοϋποστήριξη, από τη στιγμή που εισέρχεται το παιδί στο σχολείο. Εκπαιδευτικοί αναφέρουν (Τσιαφίλλη, 2017) πως η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων αποτελεί κάτι το οποίο είναι αποτελεσματικό και επιδιωκόμενο, με όποια αρνητικά στοιχεία να κάνουν την εμφάνισή τους, να μην την επηρεάζουν ιδιαίτερα. Παράλληλα, οι γονείς συμμετέχουν στις διαδικασίες του σχολείου και εποπτεύουν τις εργασίες και τις δραστηριότητες των παιδιών για να πετύχουν την πιο αποτελεσματική επίδοση μάθησης. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται ως «γονική εμπλοκή» (Μπρούζος, 2009), η οποία, σύμφωνα με έρευνα (Τσιαφίλλη, 2017), λογίζεται ως μια θετική διαδικασία. Η συνεργασία αυτών των δύο φορέων μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991), στη βελτίωση των σχέσεων των γονέων με τα παιδιά τους (Epstein & Dauber, 1991), στη βελτίωση της ψυχικής υγείας των μαθητών (Escobar, Jesus & Noll, 2020) και στη βελτίωση της επίδοσης (Hampden – Thompson & Galindo, 2017). Τονίζεται πως το σχολείο οφείλει να συνεργάζεται με την οικογένεια, καθώς από αυτήν την αμοιβαία επικοινωνία μπορούν να προκύψουν μόνο θετικά για το παιδί (Zymberaj, 2018) και προτείνεται η ανάγκη επιμόρφωσης προς αυτήν την κατεύθυνση. Οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αναφέρονται ως οι κατάλληλοι για να θέσουν τις προϋποθέσεις μια τέτοιας συναλλαγής (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005).

Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής μπορεί να αναλάβει έναν τέτοιο ρόλο στο σημερινό σχολείο, λειτουργώντας ως ο πρώτος ειδικός (Δημάκος & Κοτοπούλης, 2010) που θα έρθει σε επαφή με ένα ζήτημα του μαθητή, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, και θα αναλάβει να έρθει σε επικοινωνία με τους γονείς και να τους ενημερώσει. Μπορεί, όμως, να αναλάβει και την ενημέρωση των γονέων όταν προκύπτουν θέματα ακραίων συμπεριφορών. Όπως επισημαίνεται από σχετική έρευνα (Hale, Fox & Murray, 2017), είκοσι ένας γονείς εξέφρασαν την δυσφορία τους όταν προσπάθησαν να έρθουν σε επαφή με το σχολείο και να ενημερωθούν γύρω από το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού στην προσπάθεια να προστατέψουν τα παιδιά τους, υποδηλώνοντας την σημασία να επικοινωνούν με το σχολείο, όταν αυτό εντοπίζει μια τέτοια αρνητική κατάσταση.

Παράλληλα, η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να γίνει και στα πλαίσια της συγκέντρωσης γονέων, ώστε μέσω της συνάντησης αυτής να γίνουν ενημερώσεις για διάφορα θέματα, να γίνονται ερωτήσεις, διευκρινίσεις και, παράλληλα, να ενημερώνεται και ο ίδιος ο ειδικός για το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Στοιχεία όπως η αλληλογνωριμία, ο σωστός προγραμματισμός για την αντιμετώπιση συγκρούσεων και άλλων προβλημάτων

ανάμεσα στα παιδιά, η επικοινωνία και η συνεργασία πρέπει να είναι στα άμεσα σχέδια του εν λόγω ειδικού για αποτελεσματική συνεργασία με την οικογένεια (Μπρούζος, 2009).

Ωστόσο, πέραν της προσφοράς στη μαθησιακή διαδικασία, στην επικοινωνία με τους γονείς και στη διαχείριση συγκρούσεων, αναφέρονται επιπλέον συμβουλευτικοί ρόλοι με τους οποίους μπορεί να έρθει σε επαφή ο εκπαιδευτικός. Ορισμένοι από αυτούς είναι η συνεισφορά στην αξιολόγηση των μαθητών με σκοπό να λειτουργήσει αυτή παιδαγωγικά και συμβουλευτικά προς τον μαθητή, η συνεισφορά στο πεδίο του επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών και η συνεισφορά στην βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Δέλλιος, 2021).

Στα πλαίσια τόσο των διεθνών, όσο και των εγχώριων οπτικών που αφορούν τη σχολική συμβουλευτική, θα γίνει αναφορά σε συμβουλευτικές ανάγκες όπως αυτές εκφράζονται από μαθητές αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δίνοντας κατευθύνσεις για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών.

Σε εμπειρική έρευνα (Kari et al., 2007), που αφορούσε 3373 έφηβους Έλληνες, η ανυπαρξία κοινωνικών σχέσεων, η ανυπαρξία κινήτρου για σχολική επιτυχία, όπως και η απουσία γονικού ελέγχου, συσχετίστηκαν με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Η έρευνα κατέληξε πως για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών είναι κρίσιμο να γίνουν συνολικές προσπάθειες από όλα τα επίπεδα, ώστε να σχηματιστεί ένα υποστηρικτικό δίκτυο για τα παιδιά.

Η έρευνα των Brouzos, Vassilopoulos, Korfiati & Baourda (2015) εξέτασε τις συμβουλευτικές ανάγκες των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διεξήχθη με δείγμα 931 μαθητών (433 κορίτσια, 498 αγόρια) στην Ελλάδα, με ένα μέσο όρο στα 14 έτη. Ο σκοπός της έρευνας ήταν ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις συμβουλευτικές ανάγκες τους, μέσω μια αξιολόγησης αυτών των αναγκών, καθώς και πως τις ταξινομούσαν, με στοιχεία όπως η ηλικία, το φύλο και η σχολική επίδοση να λαμβάνονται υπόψη.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση ήταν το ‘Student Counselling Needs Questionnaire’ (SCNQ). Αφού πρώτα έγινε μια διαπίστωση για το αν είναι εφαρμόσιμα και κατανοητά για μαθητές αυτής της ηλικίας, έγινε πιλοτική εφαρμογή σε εκατό μαθητές. Μετά την αρχική αξιολόγηση, προκρίθηκε ένα σύνολο από 70 ερωτημάτων. Σε ένα δεύτερο μέρος της έρευνας, υπήρχαν 3 ερωτήματα, τα οποία θα συνέλεγαν δημογραφικά δεδομένα (Brouzos, Vassilopoulos, Korfiati & Baourda, 2015).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως εντοπίστηκε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις περιοχές των κοινωνικών αξιών, των μαθησιακών δεξιοτήτων και του επαγγελματικού προσανατολισμού. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα του να είναι χρήσιμοι και εξυπηρετικοί, όπως και ο τρόπος του να διαχειρίζονται την αρνητική πίεση από τους συνομηλίκους έδειξαν πως συγκαταλέγονταν ως η σημαντικότερη ανάγκη. Το επίπεδο τάξης των μαθητών διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο και εντοπίστηκαν διαφορές στην ανάγκη για τις μαθησιακές ικανότητες, τον επαγγελματικό προσανατολισμό, τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις κοινωνικές αξίες. Οι μαθητές με καλούς βαθμούς επεδείκνυν μεγαλύτερη ανάγκη για βοήθεια στις παραπάνω 4 περιοχές, ενώ αυτοί με εξαιρετικούς βαθμούς εξέφραζαν μεγάλη επιθυμία για βελτίωση των κοινωνικών αξιών, σε σχέση με αυτούς που ήταν σε μέτριο ή χαμηλό επίπεδο επίδοσης (Brouzos, Vassilopoulos, Korfiati & Baourda, 2015).

Επιπλέον, εμπειρική έρευνα εξέτασε το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού του ρόλου των εκπαιδευτικών αλλά και την αναβάθμιση των ζωτικών λειτουργιών του ελληνικού σχολείου (Κορφιάτη & Μπρούζος, 2013). Σχετικά με τη βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου, τα ευρήματα ανέδειξαν θέματα όπως η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, η παροχή ακαδημαϊκών κινήτρων στους μαθητές, η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών και η ενίσχυση τους ως προς τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Παράλληλα, οι μαθητές τόνισαν την επιθυμία τους για καλύτερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και την ανοιχτή ανάγκη τους για ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού που θα ενδιαφέρεται ουσιαστικά για τους προβληματισμούς τους, τις ανασφάλειες και θα παρέχει στήριξη στους μαθησιακά αδύναμους. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως το 82,3% των μαθητών επιθυμεί έναν τέτοιο ειδικό με δεξιότητες συμβουλευτικού έργου, καθώς και το γεγονός πως θεωρούν ότι το σχολείο δεν είναι σε θέση να προλάβει ανεπιθύμητες καταστάσεις (ναρκωτικά, αλκοόλ, βία) ή καταστάσεις πρόωμης εγκατάλειψης λόγω αδυναμίας υποστήριξης των μαθητών (Κορφιάτη & Μπρούζος, 2013).

Τέλος, επιπλέον έρευνες αξιολογούν τις συμβουλευτικές ανάγκες που επισημαίνουν οι ίδιοι οι μαθητές αλλά και συμβουλευτικές ανάγκες των μαθητών όπως τις εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί.

Σε έρευνα στην Ινδία (Sati & Vig, 2016) εκφράζεται μεγαλύτερη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη από μαθήτριες συγκριτικά με τα αγόρια μαθητές, καθώς όπως αναφέρεται δεν μπορούν να εκφράσουν ανοιχτά τις σκέψεις τους συγκριτικά με τα αγόρια.

Έρευνα με αντιπροσωπευτικό δείγμα 2.002 μαθητών, ηλικιών από 12 έως 16 ετών, στο Ηνωμένο Βασίλειο (Rivers, Poteat, Noret & Ashurst, 2009) διερευνά κατά πόσο η παρατήρηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ενέχει κινδύνους για την ψυχική υγεία των μαθητών και αναδεικνύει πως οι συνέπειες σε κοινωνικό και ψυχικό επίπεδο είναι ιδιαίτερα αρνητικές. Έντονες συμβουλευτικές ανάγκες μαθητών εκφράζονται και σε άλλες έρευνες που σχετίζονται με την προώθηση της ενότητας, του σεβασμού μεταξύ των μαθητών, της δόμησης σχέσεων και της προώθησης της αίσθησης του ανήκειν (Swabey, Pullen, Dowden, & Getenet, 2018), με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, την επίτευξη μιας θετικής σχολικής ατμόσφαιρας και σχολικής επίδοσης (Barrell. 2009) και με θέματα ανησυχιών, φόβων, σχολικής απροθυμίας, συγκρούσεων μαθητών και διαπροσωπικής δυσπροσαρμογής (Μπρούμου, 2008).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει δύο έρευνες, από την Ινδία και το Πακιστάν αντίστοιχα, που συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και παρουσιάζουν την δική τους οπτική για τις συμβουλευτικές ανάγκες μαθητών. Σε μια πρώτη έρευνα με 200 καθηγητές (Aziz & Sumangala, 2015) εκφράζονται ανάγκες σχετικές με την αίσθηση του ανήκειν, την αποδοχή, την αντιμετώπιση συναισθηματικών προβλημάτων και προβληματικών συμπεριφορών, ενώ στην δεύτερη έρευνα με τη συμμετοχή 30 εκπαιδευτικών (Maqsood, Sahar & Malik, 2020) εκφράζεται η ανάγκη προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών και συγκεκριμένα της αυτοπεποίθησης. Έπεται η ακαδημαϊκή ανάπτυξη και οι κοινωνικές δεξιότητες και μικρότερη ανάγκη υπάρχει για επαγγελματική καθοδήγηση.

Τα παραπάνω συμπεράσματα αναδεικνύουν ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές σε πολλαπλά επίπεδα. Η βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, η ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού συμβουλευτικού δικτύου, υπό την καθοδήγηση ενός προσώπου που θα εμπιστεύονται και θα είναι συναισθηματικά διαθέσιμο, η ενθάρρυνση και η ανατροφοδότηση είναι ανάμεσα στα θέματα που επισημαίνονται από τις έρευνες και καθιστούν σαφή την σημασία προώθησής τους.

Οι μαθητές τονίζουν:

- Την απουσία κοινωνικών υπηρεσιών και ψυχικής περίθαλψης και την ανάγκη ύπαρξης υποστηρικτικού δικτύου (Kapi et al., 2007· Μπρούμου, 2008· Rivers, Poteat, Noret & Ashurst· Sati & Vig, 2016)
- Την συνεργασία και την συναισθηματική διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών (Κορφιάτη & Μπρούζος, 2013· Swabey, Pullen, Dowden & Getenet, 2018)

- Την ανάγκη για συμβουλευτική στήριξη σε θέματα επίδοσης, συναισθηματικής, προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, αντιμετώπισης επικίνδυνων καταστάσεων, προώθησης των διαπροσωπικών σχέσεων και τη σύνδεση οικογένειας – σχολείου – δομών (Brouzos, Vassilopoulos, Korfiati & Baourda, 2015· Barrell, 2009· Swabey, Pullen, Dowden & Getenet, 2018· Brener, West, Adelman, Taylor & Vernon-Smiley, 2007)
- Την ύπαρξη εξειδικευμένου προσώπου εμπιστοσύνης που θα ασχολείται με καθημερινούς προβληματισμούς (Κορφιάτη & Μπούζος, 2013· Swabey, Pullen, Dowden & Getenet, 2018· Μπούμου, 2008)
- Το ενδιαφέρον τους για αντιμετώπιση ζητημάτων όπως συγκρούσεις, σχολική εγκατάλειψη, μαθησιακή επίδοση, παροχή κινήτρων και διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές (Κορφιάτη & Μπούζος, 2013· Barrell, 2009· Μπούμου, 2008).

Συμπερασματικά, η ανάγκη συμβουλευτικής στήριξης είναι ζήτημα που απασχολεί τους μαθητές τόσο εντός Ελλάδος, όσο και εκτός. Στο επίπεδο της Ελλάδας, εκφράστηκαν ανάγκες και κατευθύνσεις που καλούν το εκπαιδευτικό σύστημα να οργανωθεί και να τις καλύψει. Η θεσμοθέτηση του Συμβούλου Σχολικής Ζωής έχει αυτήν την κατεύθυνση και προβλέπεται να έρθει σε επαφή με τα παραπάνω ζητήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

3. Ρόλοι που σχετίζονται με τη Συμβουλευτική στην Ελλάδα

3.1 Η περίοδος 1982-2018

Η περίοδος από το 1982 και έπειτα χαρακτηρίζεται από την κατάργηση του Επιθεωρητή και την ταυτόχρονη εισαγωγή του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος ως θεσμός εισάγεται το 1982 και το πλαίσιο λειτουργίας ορίζεται από το νόμο 1304/1982. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι έρχονται με σκοπό να αντικαταστήσουν τον έως τότε αναχρονιστικό θεσμό του επιθεωρητή, καθώς όπως αναφέρεται και από τη ΔΟΕ (1982) “...η κατάργηση του αναχρονιστικού και αντιδραστικού θεσμού του Επιθεωρητή που ήταν ένα από τα κύρια στηρίγματα του συστήματος, και η αντικατάστασή του από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, όπως ακριβώς τον διεκδικήσαμε, αποτελούν τεράστια κατάκτηση.”. Ο θεσμός είχε συνδεθεί τόσο με αυταρχικές όσο και αντιδημοκρατικές πρακτικές, οι οποίες ώθησαν και τον εκπαιδευτικό κόσμο να αιτηθεί την κατάργησή του (Καραμητόπουλος, 2020).

Όπως αναφέρεται στο νόμο 1304/1982 “για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική εκπαίδευση”, γίνεται η εισαγωγή του Σχολικού Συμβούλου με βασικές αρμοδιότητες να είναι η επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση, η αξιολόγηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και η ενθάρρυνση όποιας προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Στον ίδιο νόμο ορίζονται 300 θέσεις Σχολικών Συμβούλων για τη Δημοτική Εκπαίδευση, 20 θέσεις για την Προσχολική Αγωγή και 8 θέσεις Ειδικής Αγωγής. Στη Μέση Γενική Εκπαίδευση ορίζονται 230 θέσεις Σχολικών Συμβούλων, ενώ για τη Μέση-Επαγγελματική Εκπαίδευση ορίζονται 30 θέσεις. Στα υπόλοιπα άρθρα του νόμου γίνονται αναφορές σχετικά με τη στελέχωση των διευθύνσεων εκπαίδευσης, των γραφείων εκπαίδευσης, των γραφείων φυσικής αγωγής καθώς και για τις αναπληρώσεις. Όσον αφορά τα προσόντα και τα κριτήρια ορισμού, αυτά σχετίζονται με πανεπιστημιακές/μεταπτυχιακές σπουδές, με επιμόρφωση, με μετεκπαίδευση, με συγγραφικό έργο, με γνώση δεύτερης ξένης γλώσσας και ένα δεύτερο πτυχίο. Επιπλέον, με τα έτη υπηρεσίας ως μόνιμων εκπαιδευτικών, με τα μισθολογικά κλιμάκια, την υπηρεσιακή κατάρτιση, το εκπαιδευτικό έργο, την κοινωνική προσφορά και τη δημοκρατική προσωπικότητα. Η σημασία της δημοκρατικής προσωπικότητας τονίστηκε και από τη ΔΟΕ (1982) αναφέροντας πως οι υποψήφιοι πρέπει να υλοποιήσουν τον θεσμό, ανεξάρτητα των κομματικών τους τοποθετήσεων και με γνώμονα την πίστη στη δημοκρατία και στο θεσμό για την Παιδεία των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, τα καθήκοντα του Σχολικού Συμβούλου (άρθρο 1) ήταν τα εξής:

- Η συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό για το σχεδιασμό της σχολικής εργασίας και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής
- Η αντιμετώπιση προβλημάτων διδακτικής και αγωγής σε συνεργασία με το προσωπικό των σχολείων και την εισαγωγή των πορισμάτων των σύγχρονων επιστημών της αγωγής.
- Η επίσκεψη των σχολείων της περιφέρειας για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και τη κατεύθυνση του έργου των εκπαιδευτικών με υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας.
- Η οργάνωση σεμιναρίων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Η συνεργασία με το διευθυντή, το εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο για την αποτελεσματική οργάνωση της λειτουργίας των σχολείων, την εφαρμογή του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων και την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος.

Μετά το 1982 και το νόμο θέσπισης του Σχολικού Συμβούλου, οι όψεις του θεσμού και το πλαίσιο αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων συνέχισε να αλλάζει, με διάφορες

ρυθμίσεις να συμπληρώνουν τα σημεία τα οποία παρέλειπε ο αρχικός νόμος ή παρατηρούνταν ανάγκη για ανανέωση. Ενδεικτικά, το Προεδρικό Διάταγμα 178/1983 θεσμοθετούσε ταχύρρυθμη επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων, χωρίς ωστόσο να λειτουργήσει. Στο Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 γίνονται ρυθμίσεις γύρω από τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και προσδιορίζονται συνεργασίες με διοικούντες της εκπαίδευσης, φορείς και τοπική αυτοδιοίκηση, ώστε μέσω υποβολής εκθέσεων να επισημάνει προβλήματα στο Υπουργείο Παιδείας και στη διοίκηση της εκπαίδευσης με σκοπό την επίλυσή τους. Το παρόν διάταγμα συνοψίζει τις αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και αναφέρει τη συνεργασία με τους διευθυντές, το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές, την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, την οργάνωση του προγράμματος, τις επισκέψεις στα σχολεία δικαιοδοσίας για τη συζήτηση και επίλυση προβλημάτων, την επιστημονική ενημέρωση των εκπαιδευτικών και άλλες αρμοδιότητες που αφορούν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την οργάνωση συγκεντρώσεων και τον έλεγχο του εξοπλισμού των μονάδων. Οι Υπουργικές αποφάσεις Ε2/9086/1983 «Καθορισμός των εδρών και των περιφερειών των Σχολικών Συμβούλων Μέσης-Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» και Δ2/9731/1983 «Καθορισμός των εδρών και των περιφερειών των Σχολικών Συμβούλων Μέσης-Γενικής Εκπαίδευσης» καθόριζαν τις έδρες και τις περιφέρειες των Σχολικών Συμβούλων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο Νόμος 1566/1985 *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*, κατά τον οποίο οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποκτούσαν τον βαθμό του παρέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και αναλάμβαναν περισσότερο διοικητικό έργο. Επιπλέον, ο Νόμος 2525/1997, ο οποίος αναφέρει πως ο Σχολικός Σύμβουλος υποστηρίζει το εκπαιδευτικό και επιστημονικό έργο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης του ενώ συντάσσει και εκθέσεις που σχετίζονται με την επιστημονική και διδακτική επάρκεια τους, αλλά και οι Νόμοι 2986/2002 και 1340/2002 δεν διαφοροποιούν ιδιαίτερα τις υποχρεώσεις τους, τονίζοντας ωστόσο τη μέριμνα για χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Οι υπόλοιπες βασικές ευθύνες αφορούσαν την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση της μονάδας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το προγραμματισμό του και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Εξετάζοντας τις παραπάνω ρυθμίσεις ο Σχολικός Σύμβουλος είχε τους εξής επιμέρους ρόλους:

1. Της επιμόρφωσης, καθώς ήταν υπεύθυνος για την επιμόρφωση και την επιστημονική ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την οργάνωση σεμιναρίων.

2. Της υποστήριξης και της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο εκπαιδευτικό τους έργο.
3. Της διαμεσολάβησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τη διοίκηση (Γιοκαρίνης, 2000, όπ. αναφ.στον Μαυρίδη, 2019).
4. Της συλλογικότητας, καθώς συνεργαζόταν με όργανα τοπικής αυτοδιοίκησης, φορείς και συλλόγους γονέων και κηδεμόνων.
5. Του προγραμματισμού, αφού ήταν υπεύθυνος για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ανατροφοδότηση της Πολιτείας σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους.
6. Της αξιολόγησης (χωρίς τελικά αυτή η αξιολόγηση να εφαρμοστεί), της συνεργασίας (Μαυρίδης, 2019) και της εμπλοκής στη διοίκηση, καθώς αξιολογούσε το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα εφαρμοζόμενα προγράμματα, συνέτασσε συνοπτικές εκθέσεις και τις υπέβαλλε στα αρμόδια όργανα, όπου και αξιολογούσαν το έργο που επιτελέστηκε. Ακόμα, προβλέπονταν διοικητικά καθήκοντα, διότι λάμβανε αποφάσεις για τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Φωτιάδου, 2020).
7. Της εποπτείας του έργου των εκπαιδευτικών για την ποιότητα αυτού και την τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος (Φωτιάδου, 2020).

Με βάση τα παραπάνω, ο θεσμός φαίνεται να επικεντρωνόταν περισσότερο στην καθοδήγηση, στη διοίκηση και στα υπόλοιπα καθήκοντα, με το ενδιαφέρον να συγκεντρώνεται σε σημαντικό βαθμό στους εκπαιδευτικούς και όχι στη συμβουλευτική καθοδήγηση μαθητών. Όπως αναφέρεται γενικότερα στα ΦΕΚ, η συνεργασία του Σχολικού Συμβούλου με τους μαθητές είχε σκοπό την γενικότερη σωστή λειτουργία των σχολείων και την εφαρμογή του κανονισμού των μαθητικών κοινοτήτων, στα πλαίσια γενικότερης συζήτησης των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών θεμάτων του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 1, παρ. 2ε (Ν. 1304/1982), αναφέρεται η συνεργασία που αναμένεται να έχει ο ΣΣ με τις μαθητικές κοινότητες με σκοπό την αποδοτικότερη οργάνωση του σχολείου, την εφαρμογή του μαθητικού κανονισμού και την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν. Στο άρθρο 1, παρ. 1 (ΠΔ 214/1984) τονίζεται ξανά η συνεργασία του ΣΣ με τους μαθητές κάθε σχολείου για την επίτευξη της απρόσκοπτης παιδαγωγικής και διδακτικής εργασίας, ενώ στο άρθρο 1, παρ. 4 αναφέρεται η παροχή παιδαγωγικών υπηρεσιών σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η παρουσίαση σημαντικών θεμάτων στο γενικότερο σύνολο των μαθητών. Η αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, αγωγής και μάθησης των παιδιών γίνεται στα πλαίσια συγκεντρώσεων με γονείς και κηδεμόνες (άρθρο 1,

παρ.11α), παρά σε επίπεδο άμεσης συμβουλευτικής συνάντησης του ΣΣ με τους μαθητές. Στους Ν. 1566/1985 και 2525/1997 δεν αναφέρεται κάποια αρμοδιότητα που να διαφοροποιεί τα καθήκοντα του ΣΣ ως προς τους μαθητές. Προστίθενται, ωστόσο, ορισμένα στοιχεία που αφορούν περισσότερα διοικητικά και αξιολογικά καθήκοντα. Στο άρθρο 7 παρ. 1 (Ν.1340/2002) τονίζεται άλλη μια φορά το γενικότερο παιδαγωγικό και επιστημονικό πλαίσιο των καθηκόντων του ΣΣ ως προς τις σχολικές μονάδες. Ως προς τους μαθητές, οι ΣΣ παρέχουν καθοδηγητικό έργο στους εκπαιδευτικούς ώστε να επιτελεστεί η αποτελεσματικότερη συνεργασία με μαθητές και γονείς (άρθρο 9, παρ. 2ι), αρμοδιότητα η οποία εντάσσεται στο γενικότερο παιδαγωγικό ρόλο που φέρει ο ΣΣ σχετικά με την λειτουργία του σχολείου. Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 12, παρ. 2α (Ν.1340/2002), η αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών μαθητών γίνεται σε επίπεδο συγκεντρώσεων με Γονείς και Κηδεμόνες, ενώ γίνεται αναφορά στη συνεργασία του ΣΣ με τις μαθητικές κοινότητες που αφορούν τη βελτίωση των σχολικών βιβλιοθηκών και των εργαστηρίων (άρθρο 13, παρ.3), αναδεικνύοντας την επικοινωνία του ΣΣ με τους μαθητές με σκοπό τη γενικότερη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου.

Ο ρόλος του, συνεπώς, φαίνεται να λειτουργούσε υπό ένα πλαίσιο που είχε στόχο να καθοδηγήσει και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και έπειτα να υπάρξει συνεργασία ανάμεσα στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τον ίδιο το Σχολικό Σύμβουλο και τη διοίκηση για να αντιμετωπιστούν. Παράλληλα, την περίοδο αυτή υπήρχαν και αναφορές για έναν εκπαιδευτικό με συμβουλευτικό ρόλο εντός σχολείου ο οποίος θα επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στους μαθητές, εν αντιθέσει με τον Σχολικό Σύμβουλο ο οποίος έδινε περισσότερη βαρύτητα στους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως «ψυχοπαιδαγωγός» (Κεκέ, 1995), η λειτουργία ως «Καθηγητής – Σύμβουλος» (Καλαβά-Μυλωνά, 1999), με αρμοδιότητες πρόληψης αρνητικών μορφών συμπεριφοράς, ψυχικής καλλιέργειας, καθοδήγησης και βελτίωσης σχέσεων επικοινωνίας με τους γονείς. Οι αναφορές αυτές ανέδειξαν, παράλληλα με τον Σχολικό Σύμβουλο, τη σημασία ύπαρξης ενός άλλου συμβουλευτικού ρόλου, ο οποίος θα μετατοπίζει το ενδιαφέρον και προς τους μαθητές.

Επιστρέφοντας και πάλι στον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, και εν αντιθέσει με τον προαναφερθέντα «Καθηγητή – Σύμβουλο», δραστηριοποιούνταν ως βοηθός του εκπαιδευτικού και είχε ουσιαστική παρουσία δίπλα του, αποτελώντας κρίκο ανάμεσα σε αυτόν και τη διοίκηση (Χαντζής, 2020), ενώ προωθούσε την σωστή λειτουργία του σχολείου,

τη διαμόρφωση θετικού κλίματος, λειτουργώντας διαμεσολαβητικά στις συγκρούσεις ή παρέχοντας τις κατευθύνσεις για την επίλυση τους (Σιγανού, 2015).

Επιπροσθέτως, ο ρόλος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι διάχυτος στους Νόμους, τις Υπουργικές Αποφάσεις και τα Προεδρικά Διατάγματα. Ωστόσο, με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 εισάγεται μια αξιολογική διαδικασία με σκοπό τη μέτρηση ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών τα οποία αποτυπώνονταν μέσω εντύπων αξιολόγησης, προκαλώντας τις έντονες αντιδράσεις και τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή της συγκεκριμένης διαδικασίας, όπως τονίζεται και στην έρευνα των Αναστασίου & Βανικιώτη (2018).

Το 2015, μετά και την αλλαγή της κυβέρνησης, έγινε προσπάθεια αναδιοργάνωσης των δομών της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να καταργηθεί ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου το 2018 (Ν. 4547/2018, άρθρο 17). Παράλληλα, καταργήθηκαν και άλλες υπηρεσίες όπως τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ), τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν), τα Γραφεία Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.), τα Κέντρα Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) και τα Κέντρα Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.) Με τον ίδιο νόμο θεσμοθετήθηκε ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.

3.2 Η περίοδος 2018-2021

Με το Νόμο 4547/2018 θεσμοθετείται ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), ο οποίος αποτέλεσε έναν σπουδαίο συμβουλευτικό θεσμό της εποχής. Παράλληλα, ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ) που έχουν ως αποστολή τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση, το συντονισμό και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, τη στήριξη των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.), των Κέντρων Εκπαίδευσης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ), των Κέντρων Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Κ.Ε.Α) και των Εργαστηριακών Κέντρων Φυσικών Επιστημών (Ε.Κ.Φ.Ε). Ο Νόμος αναφέρει πως τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ υποστηρίζουν επιστημονικά και παιδαγωγικά τους εκπαιδευτικούς, οργανώνουν επιμορφώσεις, είναι υπεύθυνα για τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Για την επίτευξη των παραπάνω καθηκόντων συνεργάζονται με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π), με τα Κ.Ε.Σ.Υ, τα Κ.Ε.Α, τα Ε.Κ.Φ.Ε και τα Ακαδημαϊκά Συμβούλια Ανώτατης Εκπαίδευσης και Έρευνας

(Α.Σ.Α.Ε.Ε.). Η διάρθρωση του Π.Ε.Κ.Ε.Σ περιλαμβάνει την Ολομέλεια, τον Οργανωτικό Συντονιστή, τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και το διοικητικό προσωπικό.

Στο άρθρο 5 αναφέρεται πως τα Π.Ε.Κ.Ε.Σ στελεχώνονται από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, οι θέσεις πληρούνται από εκπαιδευτικούς διαφόρων κλάδων και έχουν τριετή θητεία. Επίσης, αναφέρεται πως ο Οργανωτικός Συντονιστής προΐσταται σε κάθε Π.Ε.Κ.Ε.Σ, έχει την παιδαγωγική ευθύνη μιας ενότητας σχολικών μονάδων και Ε.Κ. , ενώ ο ΣΕΕ έχει την επιστημονική ευθύνη για θέματα του κλάδου του και για θέματα των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ που υπάγονται στο οικείο Π.Ε.Κ.Ε.Σ.

Ένα γενικό πλαίσιο γύρω από το οποίο κινούνται τα καθήκοντα του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου είναι να προωθεί την εκπαιδευτική πολιτική, να διευκολύνει την εφαρμογή της, καθοδηγώντας επιστημονικά και παιδαγωγικά τις σχολικές μονάδες, συνεργαζόμενος, παράλληλα, και με τους υπόλοιπους θεσμούς που υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο (Καραμητόπουλος, 2020). Επιπλέον, επιφορτίζεται της επιστημονικής ευθύνης, για ζητήματα που αφορούν τον τομέα του, λειτουργώντας ως ένας μέντορας για το σύνολο των σχολείων και των Εργαστηριακών Κέντρων, που ανήκουν στο αντίστοιχο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Οι εκπαιδευτικοί που σχετίζονται με τον κλάδο του, λαμβάνουν καθοδήγηση, η οποία μπορεί να λαμβάνει τη μορφή της άτυπης παροχής συμβουλευτικής καθοδήγησης, ή μιας τυπικής καθοδήγησης που διενεργείται μέσω επίσημων διαδικασιών (Τέλλη, 2020). Ανάμεσα στις αρμοδιότητες του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, αναφέρονται στο τρίτο άρθρο της Υπουργικής Απόφασης (158733/ΓΔ4/24-9-2018 - ΦΕΚ 4299/Β/27-9-2018) και τα εξής καθήκοντα:

- Η προαγωγή των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και η διευκόλυνση εφαρμογής της μέσω της υποστήριξης των σχολικών μονάδων, των Ε.Κ, των Κ.Ε.Σ.Υ, των Κ.Ε.Α και των Ε.Κ.Φ.Ε.
- Η συμβολή στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής και εισηγούνται στα αρμόδια όργανα εκπαιδευτικά μέτρα και αλλαγές. Ακολουθούν τη γενικότερη πολιτική του Π.Ε.Κ.Ε.Σ, συνδιαμορφώνουν τον σχεδιασμό του έργου του Π.Ε.Κ.Ε.Σ και αποτιμούν τον ετήσιο προγραμματισμό.
- Η λειτουργία ως μέλος ενός συλλογικού οργάνου των ΣΕΕ στα πλαίσια συνεργασίας ανά ομάδες ή βαθμίδα εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση εισηγήσεων προς την Ολομέλεια, καθώς και η ανταλλαγή πληροφοριών για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των σχολείων ευθύνης, όπως και η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων για την υποστήριξη των

σχολείων. Επιπλέον, η συνεδρίαση σε ολομέλεια με τον Οργανωτικό Συντονιστή ως υπεύθυνο με σκοπό την οργάνωση του έργου του Π.Ε.Κ.Ε.Σ και την αποτίμηση του.

- Ο προγραμματισμός του μηνιαίου ατομικού προγραμματισμού τον οποίον καταθέτουν στον Οργανωτικό Συντονιστή και αναφέρονται όλες οι ενέργειες και οι δράσεις. Στο τέλος του έτους, καταθέτουν τον ετήσιο απολογισμό της δράσης τους.
- Διερευνούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες, προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των σχολικών μονάδων και οργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και δραστηριότητες για τους γονείς (Καραμητόπουλος, 2020) ώστε να ενισχυθεί η σχέση και η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου.
- Εφαρμόζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα και την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, σε συνάρτηση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μονάδων.
- Έχουν την επιστημονική και παιδαγωγική ευθύνη για την υποστήριξη και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητάς τους.
- Επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες και τα Ε.Κ. και έρχονται σε επικοινωνία με τους Διευθυντές και τους Συλλόγους Διδασκόντων, παρέχοντας επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγηση σε ζητήματα προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, διαχείρισης κρίσεων και διενέργειας εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Σε συνεργασία με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ, τους προϊσταμένους των Κ.Ε.Σ.Υ και των Κ.Ε.Α εξετάζουν γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα και προσαρμόζουν την εκπαιδευτική πολιτική ή αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα. Συνεργάζονται, επίσης, με τις μαθητικές κοινότητες, τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τους Συλλόγους Γονέων, τους πολιτιστικούς και επιστημονικούς συλλόγους και με φορείς της τοπικής κοινωνίας.
- Επιλύουν θέματα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καθημερινής φύσεως και συζητούν για θέματα παιδαγωγικού, διδακτικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω δράσεων , παρέχουν συνεχή καθοδήγηση, ασκούν εποπτικό ρόλο, υλοποιούν υποδειγματικές διδασκαλίες και αποτιμούν τη μαθησιακή διαδικασία.

Τα κριτήρια επιλογής των ΣΕΕ αφορούν την επιστημονική τους κατάρτιση (διδασκονικό/μεταπτυχιακό δίπλωμα), δεύτερο πτυχίο, δεύτερο μεταπτυχιακό, την γνώση ξένων γλωσσών και Τ.Π.Ε, την επιμόρφωση και το επιμορφωτικό έργο που παρείχαν, τη

διοικητική και τη διδακτική εμπειρία, το συγγραφικό έργο και η συγκρότηση της προσωπικότητας.

Στην Υπουργική Απόφαση περιγράφονται και οι αρμοδιότητες Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου συγκεκριμένων κλάδων όπως των Συντονιστών Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, Συντονιστών για την Αειφορία, Συντονιστών Φυσικών Επιστημών και Συντονιστών Φυσικής Αγωγής.

Συνολικά και σύμφωνα με το Νόμο 4547/2018 και την ΥΑ 158733/ΓΔ4/24-9-2018 μπορεί να διαπιστωθεί για το Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου πως:

- Έχει έντονο το στοιχείο της συλλογικότητας (συνεδριάσεις, επιμορφωτικές δράσεις, ανατροφοδότηση) στο έργο του αφού συνεργάζεται με πλήθος προσώπων και φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Έχει ρόλο αποτίμησης, καθώς καταγράφει σε εκθέσεις το γενικότερο έργο των ΠΕ.Κ.Ε.Σ.
- Έχει ρόλο διαμεσολάβησης καθώς ενθαρρύνει και υποστηρίζει τη συνεργασία των σχολικών μονάδων που συναποτελούν Ομάδα Σχολείων.
- Ασκεί υποστηρικτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό και καθοδηγητικό έργο (σχεδιασμός παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, διαχείριση κρίσεων) προς τις σχολικές μονάδες ευθύνης, προς τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη βέλτιστη παρεχόμενη εκπαίδευση.
- Έχει διοικητικό έργο, καθώς στελεχώνει τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ, εισηγείται μέτρα και αλλαγές στην εκπαίδευση, συμμετέχει σε συσκέψεις και έρχεται σε επαφή με διοικητικά στελέχη, κοινωνικούς φορείς, τοπική αυτοδιοίκηση και συλλόγους γονέων για θέματα της εκπαιδευτικής ζωής, ενώ αποτελεί συν - διαμορφωτή τόσο της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και του σχεδιασμού και του προγραμματισμού του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ.
- Ασκεί επιμορφωτικό και εποπτικό ρόλο στους εκπαιδευτικούς.
- Έχει σημαντικό ενισχυτικό χαρακτήρα απέναντι στους εκπαιδευτικούς, τους οποίους βοηθάνε στο σχεδιασμό δράσεων, σε προβλήματα που δυσκολεύονται να διαχειριστούν και στη μεθοδολογία και το περιεχόμενο του μαθήματος.
- Έχει αξιολογικό ρόλο στους Διευθυντές, Υποδιευθυντές και Προϊσταμένους σχολικών μονάδων, όχι όμως στους εκπαιδευτικούς (Χαντζής, 2020).
- Δεν αποτελεί ρόλο που θα εισέλθει στην σχολική τάξη (Χαντζής, 2020).
- Είναι σημαντική η εκπαιδευτική υπηρεσία και η άσκηση διδακτικών καθηκόντων, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του προσώπου.

3.3 Η περίοδος μετά το 2021

Ο Ν. 4823/2021 (άρθρο 8) “Αναβάθμιση του σχολείου και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών” θα σημάνει την επιστροφή των Σχολικών Συμβούλων στα σχολεία, ως μετεξέλιξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος καταργήθηκε το 2018. Οι επιλογές των Σχολικών Συμβούλων προβλέπονται εντός του σχολικού έτους 2021 – 2022, και θα αντικαταστήσουν τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Συγκεκριμένα, θα τοποθετηθούν 800 στελέχη τα οποία θα αφορούν εκπαιδευτικούς και θα κατανεμηθούν στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι θέσεις κατανέμονται σε κλάδους. Ορίζονται Σύμβουλοι κοινών ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης και των μελών των Ε.Ε.Π και υπάγονται στον Διευθυντή εκπαίδευσης και τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Οι θέσεις Συμβούλων Εκπαίδευσης Μειονοτικού Προγράμματος Μειονοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαίδευσης Μουσουλμανικής Θρησκείας κατανέμονται στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Έργο των Συμβούλων Εκπαίδευσης, των κοινών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η επιμορφωτική τους δράση, η καινοτομία στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Συμμετέχουν στον προγραμματισμό και την αυτοαξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας και των δομών υποστήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι υπεύθυνοι για την κάλυψη καθημερινών διδακτικών και εκπαιδευτικών αναγκών, την παρακολούθηση διδασκαλιών και την παρουσίαση δειγματικών διδασκαλιών, την υποστήριξη των σχολικών εργαστηρίων και των βιβλιοθηκών, την υποστήριξη για την αξιοποίηση του υλικού, την ανάληψη πρωτοβουλιών για την βελτίωσή της, τη διασφάλιση της ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Συνεργάζονται με τους διδάσκοντες, τους διευθυντές και τους προϊσταμένους, τους συλλόγους γονέων για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς και με τα μέλη των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχουν την επιστημονική ευθύνη για θέματα του κλάδου του, για τις σχολικές μονάδες και τα Εργαστηριακά Κέντρα που υπάγονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συντάσσουν

εκθέσεις για τον τριμηνιαίο και ετήσιο προγραμματισμό του έργου τους και κάθε έτος αποτιμούν τη συμβολή τους στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκθέσεις εγκρίνονται από τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης και έχουν πρόσβαση ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ενώ στην αποτίμηση έχουν πρόσβαση ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, ο Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης και ο Περιφερειακός Επόπτης Ποιότητας της Εκπαίδευσης. Τέλος, λαμβάνουν υποστήριξη στο έργο τους από τον Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Κάθε Σχολικός Σύμβουλος αναλαμβάνει την επιστημονική ευθύνη που αφορούν τα ζητήματα της ειδικότητας τους για το σύνολο των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ ευθύνης του που υπάγονται στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην περίπτωση που δεν προβλέπεται θέση Σχολικού Συμβούλου ορισμένου κλάδου, η επιστημονική ευθύνη για θέματα του κλάδου αυτού κατανέμεται σε Σύμβουλο του ίδιου κλάδου άλλης Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Ο Περιφερειακοί Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης και οι Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης διατηρούν την επιστημονική ευθύνη των σχολικών μονάδων για τα θέματα του κλάδου τους, σε περίπτωση όμως που απαλλάσσονται της ευθύνης αυτής, τότε η θέση που αντιστοιχεί σε Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης κατανέμεται στο Σύμβουλο που έχει τη θέση Συμβούλου της ίδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επίσης, κάθε Σχολικός Σύμβουλος έχει, εκτός της επιστημονικής ευθύνης, λειτουργεί και ως Σύμβουλος παιδαγωγικής ευθύνης μιας ενότητας σχολικών μονάδων και Ε.Κ (Εργαστηριακά Κέντρα) που υπάγονται στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η ανάθεση αυτή γίνεται σύμφωνα με τις προτιμήσεις των Σχολικών Συμβούλων και με βάση τη σειρά στον πίνακα επιλογής. Η ανάθεση της ευθύνης γίνεται από τον Περιφερειακό Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν αναλαμβάνουν την παιδαγωγική ευθύνη των σχολικών μονάδων. Η ανάθεση της παιδαγωγικής ευθύνης στους Περιφερειακούς Επόπτες Ποιότητας της Εκπαίδευσης γίνεται σε εξαιρετικές περιπτώσεις και επιβάλλεται από τις συνθήκες λειτουργίας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βλέποντας συνολικά τις αρμοδιότητές του νέου Σχολικού Συμβούλου στο Νόμο 4823/2021 μπορούμε να συμπεράνουμε πως:

- Ασκούν παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση προς τους εκπαιδευτικούς, ενώ υποστηρίζουν τις καθημερινές ανάγκες της σχολικής μονάδας. Έχουν επίσης παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνη προς τις σχολικές μονάδες και τα Ε.Κ τη βαθμίδα εκπαίδευσης.
- Έχουν στόχο αναβαθμιστικό προς το εκπαιδευτικό έργο και προς την ποιότητα των εκπαιδευτικών, ενώ σκοπεύουν στην εν γένει εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Έχουν ρόλο αποτίμησης, για το έργο της σχολικής μονάδας, για το δικό τους και των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Έχουν ρόλο επιμορφωτικό στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς και αξιολογικό προς τους εκπαιδευτικούς.
- Έχουν διοικητική δράση, καθώς συμμετέχει στο συλλογικό προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.
- Έχουν συλλογική δράση, καθώς για την επίτευξη της βελτίωσης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας λειτουργούν σε ολομέλεια, συνεργάζονται με το διδακτικό προσωπικό, διευθυντές, προϊσταμένους, συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, καθώς και με προϊσταμένους και εκπαιδευτικούς δομών υποστήριξης.
- Δραστηριοποιούνται διαφορετικοί Σύμβουλοι σε άλλους τομείς, εκτός αυτών των απλών ειδικοτήτων της εκπαίδευσης.
- Οι ίδιοι οι Σύμβουλοι εποπτεύονται από τον Επόπτη ποιότητας της Εκπαίδευσης από τον οποίο και υποστηρίζονται, ενώ σημαντική προϋπόθεση για το ρόλο τους είναι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία.

Χαρακτηριστικό είναι πως με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα για τις αρμοδιότητες της μετεξέλιξης του ΣΣ η κατεύθυνση συμβουλευτικής προσφοράς απευθύνεται σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό προς τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους υποστηρίζουν με παιδαγωγικό και επιστημονικό τρόπο για την βελτίωση του έργου τους. Εντοπίζεται, παράλληλα, έλλειψη ως προς την συμβουλευτική που να συμπεριλαμβάνει τους μαθητές της σχολικής μονάδας.

3.4 Διαφορές στο ρόλο των Συντονιστών και Σχολικών Συμβούλων

Έχοντας ως βάση την προσφορά στη σχολική συμβουλευτική των μαθητών, θα εξεταστούν οι αρμοδιότητες του ΣΣ και της μετεξέλιξης του ΣΣ, συγκριτικά με τις αρμοδιότητες του ΣΕΕ. Συγκεκριμένα για τους ΣΣ, το βασικό συμβουλευτικό τους έργο αφορά το καθοδηγητικό και υποστηρικτικό στοιχείο ως προς τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες μέσω επισκέψεων, το οποίο περιλαμβάνει ανάμεσα σε άλλα επιμορφώσεις,

καθημερινές ανατροφοδοτήσεις, εποπτεία, υποδείξεις διδασκαλίας με σύγχρονους επιστημονικούς μεθόδους και διαχείριση κρίσεων των μονάδων. Έχουν χαρακτήρα διαμεσολάβησης ανάμεσα στην εκπαίδευση και στη διοίκηση και το καθήκον προώθησης συνεργασίας ανάμεσα στις σχολικές μονάδες, ρόλο της αποτίμησης του προγραμματισμού και ανατροφοδότησης των φορέων στον οποίο υπάγονταν, καθώς και αρκετά διοικητικά καθήκοντα λαμβάνοντας αποφάσεις για τις σχολικές μονάδες. Ωστόσο, όσον αφορά τον ΣΕΕ, το διοικητικό έργο του λάμβανε μεγαλύτερες διαστάσεις ως ένας συνδιαμορφωτής του προγραμματισμού του έργου του Π.Ε.Κ.Ε.Σ και του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε σύμπνοια με τα παραπάνω συμπεράσματα έρχονται και ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί (Μαντζιάλη, 2019) οι οποίοι δεν θεωρούν πως ο ΣΕΕ θα επιφέρει αλλαγή ως προς την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τον ΣΣ.

Σε επιπλέον έρευνα με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τονίστηκε πως σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τα καθήκοντα των δύο θεσμών ταυτίζονται και πως δεν έγινε αντιληπτό ότι ο θεσμός άλλαξε (Καραμητόπουλος, 2020). Οι διαφορές οι οποίες έγιναν αντιληπτές από ένα ποσοστό εκπαιδευτικών αφορούσαν τα περισσότερα διοικητικά καθήκοντα του ΣΕΕ σε σύγκριση με τον ΣΣ, τη συνεργασία με αρκετούς φορείς εντός και εκτός εκπαιδευτικού συστήματος και την ευθύνη αρκετών σχολικών μονάδων (Καραμητόπουλος, 2020). Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν τις συγκεκριμένες διαφορές που αναφέρονται στη συνέχεια της έρευνας και αφορούν το διοικητικό και το συλλογικό χαρακτήρα του ΣΕΕ. Γίνεται αντιληπτό πως το πλαίσιο της παροχής συμβουλευτικής των θεσμών αυτών συμπεριλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς και άλλα διοικητικά ζητήματα και δε γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη σχολική συμβουλευτική μαθητών.

Ως προς τις υπόλοιπες αρμοδιότητες των ΣΣ και των ΣΕΕ, το ζήτημα της αξιολόγησης αποτελούσε χαρακτηριστικό σημείο των αρμοδιοτήτων και των δύο ρόλων. Παρόλα αυτά, σε αντίθεση με τον επίσημο λόγο, ο ΣΣ δεν άσκησε αξιολογικό έργο.

Επιπλέον, ο ΣΕΕ αποτέλεσε μέλος ενός συλλογικού οργάνου (Π.Ε.Κ.Ε.Σ) και συμμετείχε στην ολομέλεια με σκοπό την απόφαση για επιμορφωτικές δράσεις, τον προγραμματισμό δράσεων για την επίτευξη των στόχων του Π.Ε.Κ.Ε.Σ, την παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγραμματισμού και την αποτίμηση του συνολικού έργου. Ο ΣΣ μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως ένα μονοπρόσωπο όργανο και την ίδια στιγμή η δράση του είχε χαρακτήρα περιφερειακό, που ήταν ανεξάρτητη από άλλους ΣΣ. Τα καθήκοντα που ασκεί ο ΣΕΕ από διοικητικής άποψης (στελέχωση Π.Ε.Κ.Ε.Σ., εισήγηση μέτρων,

προγραμματισμός, επαφή με διοικητικά στελέχη και φορείς, διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής) φαίνεται να υπερέχουν σε ποσότητα από τα αντίστοιχα καθήκοντα που ασκεί ο ΣΣ (λήψη αποφάσεων για τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, υποβολή εκθέσεων).

Μέσω της σύγκρισης του επερχόμενου Σχολικού Συμβούλου, οι οποίοι και θα συνιστούν το σώμα των «Συμβούλων Εκπαίδευσης», με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου μπορούν να διαπιστωθούν οι βασικές κατευθύνσεις τους. Πρέπει, επιπλέον, να τονιστεί πως ο Σχολικός Σύμβουλος, ως ιδιαίτερα πρόσφατος θεσμός στην ελληνική εκπαίδευση, δεν έχει διερευνηθεί από τη βιβλιογραφία. Επιπλέον, εφόσον δεν έχει παρατηρηθεί ακόμα η εφαρμογή του θεσμού σε πρακτικό πλαίσιο δεν δίνεται η ευκαιρία για ασφαλή συμπεράσματα όσον αφορά τις διαστάσεις του έργου του, παρά μόνο σε θεωρητικό επίπεδο.

Παρατηρώντας, ωστόσο, τον ΦΕΚ με τον οποίο ορίζονται το έργο και οι αρμοδιότητες της μετεξέλιξης του Σχολικού Συμβούλου μπορεί να γίνει σύγκριση με τον απερχόμενο ΣΕΕ. Συνοπτικά, και οι δύο θεσμοί χαρακτηρίζονται από καθοδηγητική, υποστηρικτική και επιστημονική δράση προς τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα, από το ρόλο αποτίμησης σχετικά με το έργο που επιτελείται στις σχολικές μονάδες ευθύνης τους, από την επιμορφωτική δράση και την προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η γενικότερη δράση τους έγκειται στην επίβλεψη των σχολικών μονάδων ευθύνης τους, στην κάλυψη των αναγκών τους, στην υποστήριξη των μελών, στην προώθηση της ποιότητας και τη γενικότερη απρόσκοπτη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Αποτελούν μέλη ενός συλλογικού οργάνου με τους Σχολικούς Συμβούλους να λειτουργούν ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης και να συναποτελούν ένα σώμα συμβούλων εκπαίδευσης, το οποίο συνεδριάζει στην αρχή και στο τέλος του διδακτικού έτους. Έντονο συλλογικό προσανατολισμό είχε και ο ΣΕΕ σε συνεργασία με το Π.Ε.Κ.Ε.Σ, την πολιτική του οποίου ακολουθεί και προγραμματίζει από κοινού για τις δράσεις, τις παρακολουθεί, οργανώνει επιμορφωτικές δράσεις και κάνει την τελική αποτίμηση.

Ένα βασικό σημείο στο οποίο διαφέρουν οι ρόλοι αφορά το αξιολογικό κομμάτι. Οι ΣΕΕ προβλεπόταν να ασκούν αξιολογικό έργο ως προς τους Διευθυντές, Υποδιευθυντές και Προϊσταμένους των σχολικών μονάδων παιδαγωγικής τους ευθύνης, ενώ οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι συνδεδεμένοι με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Επίσης, η μετεξέλιξη του ΣΣ φαίνεται να λειτουργεί και πάλι πιο κοντά στους εκπαιδευτικούς, υποστηρίζει τις καθημερινές διδακτικές και εκπαιδευτικές τους ανάγκες, παρακολουθεί διδασκαλίες και παρουσιάζει δειγματικές διδασκαλίες. Ο ρόλος του ΣΕΕ, ο οποίος προβλεπόταν εξίσου να καθοδηγεί και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, είχε ένα γενικό πλαίσιο το οποίο αφορούσε την προαγωγή των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής, τη διευκόλυνση της εφαρμογής της και την καθοδήγηση των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, κορωνίδα της δράσης του φαίνεται πως ήταν η γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας των σχολικών μονάδων, του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, ως όργανο περισσότερο διοικητικό και συλλογικό.

Καταλήγοντας, συνεπώς, στην σχολική συμβουλευτική μαθητών, οι ΣΣ, η μετεξέλιξη αυτών και οι ΣΕΕ δεν διαφαίνεται πως είναι οι βασικοί αρμόδιοι. Ο Σχολικός Σύμβουλος συνεργαζόταν με τους μαθητές, όπως και με Διευθυντές και εκπαιδευτικούς όσον αφορά παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα με σκοπό την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, χωρίς να επεμβαίνει σε ζητήματα συμβουλευτικής καθοδήγησης μαθητών. Επικεντρωνόταν κατά κύριο λόγο στην επιστημονική καθοδήγηση και στη συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, με σκοπό την ανάπτυξη τους σε επιστημονικό επίπεδο και συνολικά την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ενώ η μετεξέλιξη του Σχολικού Συμβούλου έχει ακόμα περισσότερο ενδυναμωμένη την ενασχόληση με τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους πλέον, πέρα της καθοδήγησης, θα κληθούν να αξιολογήσουν. Η προσφορά του ΣΕΕ ως προς αυτό το κομμάτι σχολικής συμβουλευτικής μαθητών ήταν μηδαμινή καθώς επικεντρωνόταν σε αρκετά διοικητικά καθήκοντα και καθήκοντα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, λειτουργώντας σε ένα μακρο-επίπεδο.

Συνολικά, μπορεί να διαπιστωθεί πως οι βασικές κατευθύνσεις του ΣΣ αλλά και η μετεξέλιξη του ΣΣ, όπως και οι ΣΕΕ, παρά τις όποιες μικρές διαφορές τους, είχαν βασικές κατευθύνσεις σχετικές με συμβουλευτική καθοδήγηση εκπαιδευτικών, αξιολόγησης, επιμόρφωσης, διοικητικής εμπλοκής και διαμεσολάβησης ανάμεσα στη διοίκηση και στον εκπαιδευτικό. Δεν διακρίνονται καθήκοντα που να αφορούν καθημερινή συμβουλευτική καθοδήγηση και υποστήριξη των μαθητών, τα οποία αναλαμβάνει ο ΣΣΖ.

3.5 Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Το 2020 φέρνει την προσθήκη του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στη σχολική μονάδα. Με την ΥΑ 129431/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4183/2020), γνωστοποιείται το έργο που θα ανατεθεί στον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής, οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του, τα απαραίτητα προσόντα για την επιλογή του, καθώς και τα πλαίσια κατά τα οποία θα λειτουργεί μέσα στο σχολικό χώρο.

Σε γενικότερο πλαίσιο, το έργο του αφορά σε θέματα συμβουλευτικής, καθοδήγησης, ενημέρωσης γονέων, κηδεμόνων και μαθητών για την παιδαγωγική επίλυση προβλημάτων του σχολείου, όπως οι κρίσεις, οι αρνητικές συμπεριφορές, η ενσωμάτωση μαθητών, η διαχείριση μαθητών με ιδιαίτερα talέντα ή κλίσεις, η πρόληψη, η μετάβαση σε νέα πλαίσια, η συμβουλευτική γονέων και γενικώς η δημιουργία θετικών σχέσεων και σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα άτομα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επιπλέον, θα πρέπει να επικοινωνεί διαρκώς με τους μαθητές ευθύνης του, με τους εκπαιδευτικούς, το υπόλοιπο προσωπικό, όπως και με γονείς και κηδεμόνες. Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής μπορεί να δράσει όταν του ζητηθεί, αλλά μπορεί να λάβει και την πρωτοβουλία να ενεργήσει όταν κρίνει πως μια κατάσταση πρέπει να αντιμετωπιστεί. Παράλληλα, προβλέπεται να συνεργάζεται με υποστηρικτικές δομές, θα μπορεί να ζητήσει βοήθεια τους, όταν παρουσιάζονται ειδικές καταστάσεις, και θα έχει λόγο στην παραπομπή μαθητών στις δομές αυτές ή στους διδάσκοντες. Είναι σημαντικό να τονιστεί η καινοτομία και μία από τις βασικές κατευθύνσεις που έχει ο συγκεκριμένος θεσμός και αφορά την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών προς τους μαθητές, ένα έργο το οποίο δεν το συναντούσαμε σε ιδιαίτερο βαθμό στο καθηκοντολόγιο των ΣΣ και των ΣΕΕ.

Έρχεται αντιμέτωπος με θέματα που αφορούν όχι μόνο το σχολείο και τη σχολική κοινότητα, αλλά θέματα που εκτείνονται και στην κοινωνία, χρησιμοποιώντας προσεγγίσεις, με κοινωνική και παιδαγωγική απόχρωση, ώστε να στηρίξει κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, να προλάβει αρνητικές καταστάσεις και να παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες για αντιμετώπιση προβλημάτων, που μπορούν να επηρεάσουν το σχολείο, την κοινότητα και τη ζωή του μαθητή (ΦΕΚ 4183/2020, άρθρο 1).

Όσον αφορά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες (ΦΕΚ 4183/2020, άρθρο 2) που θα επωμιστεί ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, αυτά είναι η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης, η παροχή ενημέρωσης και υποστήριξης στους μαθητές, τους γονείς αλλά και τους καθηγητές, πάνω σε θέματα τα οποία συσχετίζονται με προβλήματα της σχολικής μονάδας, όπως είναι κρίσεις, ακραίες συμπεριφορές ή μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, θα ενισχύει την

επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, με έναν τρόπο διαμεσολαβητικό, παρόμοιο με αυτόν που περιγράφηκε στις προηγούμενες ενότητες. Οφείλει να συνδέει αυτούς τους θεσμούς δημιουργικά, κάνοντας χρήση κοινωνικόπαιδαγωγικών μεθόδων και προγραμμάτων, ώστε να λύνουν συλλογικά τα προβλήματα και τις κρίσεις. Οι μαθητές με ιδιαίτερα ταλέντα και κλίσεις είναι, επίσης, ανάμεσα στις ευθύνες του, καθώς θα πρέπει να φροντίζει για την ένταξη και την ενσωμάτωσή τους, αξιοποιώντας παράλληλα αυτά τα ταλέντα στο σχολικό χώρο. Επίσης, γίνεται αναφορά και στις προληπτικές δράσεις τις οποίες πρέπει να αναλάβει, μέσω συμβουλευτικών/παιδαγωγικών μεθόδων, με σκοπό να επιτευχθεί η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και η ανάπτυξη της αυτογνωσίας των μαθητών. Η δράση του δε σταματά στη παροχή υπηρεσιών στους μαθητές, αλλά περιλαμβάνει και συμβουλευτική γονέων, δομώντας προγράμματα και ομάδες ειδικά για αυτούς, προκειμένου να αναπτύξουν τις σκέψεις και τις ανάγκες τους. Η σύνδεση των μελών του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, καθώς και η δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, αποτελεί άλλο ένα σημαντικό στοιχείο των αρμοδιοτήτων του Συμβούλου Σχολικής Ζωής.

Σύμφωνα με το άρθρο 3 (ΦΕΚ 4183/2020), η επιλογή του Συμβούλου Σχολικής Ζωής καθορίζεται από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (ο οποίος δεν υφίσταται πλέον) και μετά από εισήγηση του Διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Τοποθετείται ένας Σύμβουλος Σχολικής Ζωής σε κάθε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εάν το σχολείο έχει μέχρι 150 μαθητές και 2 εάν ξεπερνάνε αυτόν τον αριθμό, ενώ έχουν στην ευθύνη τους συγκεκριμένο αριθμό τάξεων και τμημάτων. Στο έργο του συμβάλλει ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ο Διευθυντής της μονάδας, οι διδάσκοντες, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης καθώς και το Κ.Ε.Σ.Υ. Συνεργάζεται με Συμβούλους Σχολικής Ζωής από άλλες σχολικές μονάδες, με τους οποίους μπορεί να συσκέπτεται, όποτε το κρίνει αναγκαίο, ώστε να λάβουν αποφάσεις για ζητήματα που εμπεριέχονται στα καθήκοντά τους. Μπορεί, επομένως, να λαμβάνει πρωτοβουλίες, να δραστηριοποιείται όποτε υποπίπτει κάτι στην αντίληψή του, ενώ επικοινωνεί διαρκώς με τους μαθητές ευθύνης του, με τους γονείς και κηδεμόνες, με το σύλλογο διδασκόντων και το υπόλοιπο προσωπικό. Συνεργάζεται με άλλους θεσμούς όπως κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, από τους οποίους μπορεί να ζητάει βοήθεια ώστε να αντιμετωπίσει περιπτώσεις πιο ειδικές, ή να τις παραπέμψει σε άλλους φορείς. Αναφέρεται, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν χρέη Συμβούλου Σχολικής Ζωής πρέπει να επιμορφώνονται περιοδικά, η οποία επιμόρφωση

γίνεται σε συνεργασία με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Όπως αναφέρεται στο άρθρο 4 του ΦΕΚ, ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής που θα οριστεί για κάθε σχολική μονάδα και θα είναι ένας μόνιμος εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης μονάδας, πρέπει να διαθέτει ανάμεσα στα προσόντα του επάρκεια όσον αφορά την παιδαγωγική γνώση (μέσω πιστοποίησης Παιδαγωγικού Τμήματος/Μεταπτυχιακού διπλώματος που αφορά την Παιδαγωγική/Διδακτορικού τίτλου/επιμορφωτικών σεμιναρίων ή προγραμμάτων). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συμμετοχή σε δράσεις που σχετίζονται με κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα και εφάπτονται πλήρως με τις αρμοδιότητες του Συμβούλου Σχολικής Ζωής.

Συνοψίζοντας με βάση τα παραπάνω, ο νεοσύστατος αυτός θεσμός αναμένεται να αναλάβει καθήκοντα:

1. Καθοδηγητή και υποστηρικτή των μαθητών, ως ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης με το οποίο μπορούν να συζητήσουν τα προσωπικά τους προβλήματα οι μαθητές σε άμεσο, προσωπικό και διαρκές πλαίσιο. Παρόμοια υποστήριξη προβλέπεται να λαμβάνουν και οι γονείς και ο σύλλογος διδασκόντων, ώστε να αντιμετωπίζουν προβλήματα της σχολικής μονάδας (κρίσεις, ακραίες συμπεριφορές κ.α).
2. Διαμεσολαβητή, που θα λειτουργεί ανάμεσα στο μαθητή, την οικογένεια, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία και καλλιεργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης.
3. Επιμορφωτικού χαρακτήρα προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
4. Συλλογικής και συνεργατικής δράσης με το ΚΕΣΥ ως προς τις επιμορφώσεις, τον Διευθυντή, το σύλλογο διδασκόντων, αλλά και με υποστηρικτικές δομές και Συμβούλους Σχολικής Ζωής, ώστε να υποστηρίξουν, να λάβουν βοήθεια ή να παραπέμψουν περιπτώσεις σε πιο αρμόδια όργανα.
5. Προληπτικού χαρακτήρα, μέσω κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.
6. Εποπτικού χαρακτήρα, καθώς ελέγχει καταστάσεις και με πρωτοβουλία του μπορεί να δράσει για την αντιμετώπισή τους.
7. Ενισχυτικού χαρακτήρα προς το σύλλογο διδασκόντων, το διευθυντή και τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, ως προς τα καθήκοντα τους χωρίς ωστόσο να τους υποκαθιστά,

Σε όλα τα παραπάνω καθώς και σε ζητήματα συμπερίληψης, αξιοποίησης ταλέντων των μαθητών και συνολικής αντιμετώπισης ζητημάτων που απασχολούν την σχολική μονάδα και εκτείνονται στην κοινωνία, έγκειται το σκεπτικό για την εφαρμογή του θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, όπως τονίζει και η αιτιολογική έκθεση του νόμου.

Συνεπώς, με βάση τη βιβλιογραφία και εξετάζοντας συνολικά τη κατεύθυνση της ΥΑ για τον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής, μπορεί να υποστηριχθεί πως ο ρόλος που έχει ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο, είναι αναγκαίο να επαναπροσδιοριστεί προς την κατεύθυνση ενός εκπαιδευτικού – εμπνευστή, με τον οποίο μπορεί να συνδεθεί ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής. Έχει ενδιαφέρον να γίνει αναφορά σε έρευνες που προσδιορίζουν την ανάγκη για την ύπαρξη ενός τέτοιου θεσμού με τα χαρακτηριστικά του ΣΣΖ.

Μια πρώτη τέτοια ανάγκη αναδεικνύεται από σχετική έρευνα (Κορφιάτη & Μπρούζος, 2013), η οποία τονίζει τον επαναπροσδιορισμό του σχολείου και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τους μαθητές που απάντησαν στα ερωτηματολόγια, υπάρχει έντονη επιθυμία για τον προσανατολισμό του σχολείου στην βελτίωση των επιδόσεων τους μέσω κινήτρων, τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους καθηγητές, την εκτίμηση των κλίσεων και των ενδιαφερόντων τους καθώς και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Υπήρξε, επιπλέον, ανοιχτή τοποθέτηση κατά την οποία εξέφρασαν την ανάγκη για την ύπαρξη ενός ατόμου που θα ενδιαφέρεται και θα κατανοεί τους προβληματισμούς τους και θα στηρίζει τους μαθησιακά λιγότερο δυνατούς (Κορφιάτη & Μπρούζος, 2013). Επομένως, θεωρούν σημαντική την προσθήκη ενός ειδικού με δεξιότητες παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, καθώς υποστηρίζεται πως τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά πράγματα διαρκώς αλλάζουν. Μια τέτοια πρόσφατη αλλαγή είναι η πανδημία του κορονοϊού και οι συνθήκες που διαμόρφωσε, με την ανάγκη για αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλοτροφοδότηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές να θεωρούνται επιτακτικές (Θεοδωρίδου, 2019). Ο επαναπροσδιορισμός του εκπαιδευτικού όπως τον αναφέρει η έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί από το ΣΣΖ. Παρατηρώντας το καθηκοντολόγιο του Νόμου 4183/2020, οι ανάγκες που παρουσιάζει η έρευνα μπορούν να καλυφθούν από το ΣΣΖ, καθώς οι αρμοδιότητές του συνδέονται με την δόμηση επικοινωνίας με τους μαθητές, την καλλιέργεια ταλέντων και κλίσεων, την υποστήριξη των μαθητών μέσω προγραμμάτων για αντιμετώπιση συναισθηματικών δυσκολιών και προβληματισμών καθώς και με τη γενικότερη συμβουλευτική καθοδήγηση προς μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα των Μπρούζου & Μόσχου (2011), διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη χρησιμότητα άσκησης του συμβουλευτικού τους έργου. Οι 488 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (56,3% εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας, 43,7% εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας), συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από τρία μέρη. Το τρίτο μέρος αφορούσε ερώτηση ανοικτού τύπου, σχετική με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία δομών Συμβουλευτικής στο σχολείο, που θα βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων των μαθητών, τα οποία προκαλούνται λόγω των σύγχρονων μεταβολών. Τα ευρήματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την λειτουργία μια συμβουλευτικής δομής στο σχολείο και την αναγκαιότητά της, με σκοπό να επιλύει τα προσωπικά προβλήματα των παιδιών, να συμβάλλει στην κοινωνική ένταξή τους στηρίζοντάς τα σε ψυχολογικό επίπεδο, ενώ, παράλληλα, να προωθεί και το έργο του σχολείου. Θεωρούν, επίσης, πως η αναγκαιότητα επεκτείνεται και προς τους γονείς και προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα υποστηρίζονται, θα λαμβάνουν βοήθεια στο έργο τους και θα διευκολύνεται η συνεργατική συμπεριφορά ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (Μπρούζος & Μόσχου, 2011). Με βάση τις αναγκαιότητες που παρουσιάζει η έρευνα, κάνει λόγο για έναν πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού, έναν «συνοδοιπόρο - εκπαιδευτικό», ο οποίος με τις επιμέρους διαστάσεις μπορεί να ενσαρκωθεί από το Σύμβουλο Σχολικής Ζωής. Όπως και στην προηγούμενη έρευνα, ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής μπορεί να λειτουργήσει ως ένας ρόλος που συνομιλεί με γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς σε καθημερινή βάση, τους καθοδηγεί μέσω δράσεων και συμβάλλει στην καλή λειτουργία του σχολείου. Έχει, επίσης, τη δυνατότητα να συνομιλεί με φορείς και ειδικούς εκτός σχολείου ώστε να δημιουργηθεί, όπως αναφέρεται, μια δομή Συμβουλευτικής προς όφελος των μαθητών, ενώ διαθέτει και την διαμεσολαβητική διάσταση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντας τις σχέσεις τους.

Επιπλέον έρευνες αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στο σχολείο και έρχονται σε συμφωνία με τα παραπάνω ευρήματα. Υποστηρίζεται η συνεργασία με φορείς συμβουλευτικής και η ανάγκη για οργάνωση Κέντρων Συμβουλευτικής, τα οποία θα παρακολουθούν περιστατικά μαθητών, θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με τους οποίους θα εφαρμόζουν τα προγράμματα (Λογιώτη & Καλεράντε, 2016). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη τη λειτουργία ενός ειδικού που δε θα λειτουργεί όπως ο Σχολικός Σύμβουλος, αλλά θα αποτελεί ειδικότητα του εκπαιδευτικού χώρου. Σύμφωνα με τον πίνακα 1 (Λογιώτη & Καλεράντε, 2016, σσ. 424), το 63% αναφέρεται σε έναν “ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό”, ενώ έγινε λόγος για λειτουργία ενός

“Μοντέλου Συμβουλευτικής Παρέμβασης”, το οποίο θα απευθύνεται σε γονείς, μαθητές (ψυχολογικά προβλήματα, ζητήματα παραβατικότητας) και εκπαιδευτικούς (burnout, ζητήματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, θέματα αποδοκιμασίας). Επιπλέον, ερωτώμενοι μαθητές και εκπαιδευτικοί (Κουνή & Κουτσούκος, 2020· Ψαρολογάκη, 2018) εκφράζουν την ανάγκη για επικοινωνία στο χώρο του σχολείου, για δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου, για ενίσχυση της ψυχικής κατάστασης των μαθητών, για ενίσχυση του θετικού κλίματος και για αντιμετώπιση των συγκρούσεων, κάνοντας σαφή την ανάγκη εισαγωγής ενός θεσμού συμβουλευτικής που θα έρθει σε επαφή με τα ζητήματα αυτά. Και στην προκειμένη περίπτωση, τα καθήκοντα του Συμβούλου Σχολικής Ζωής συνδέονται με τα παραπάνω αποτελέσματα που απορρέουν από τις έρευνες, δηλαδή με την υποστήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας και την καθημερινή παροχή καθοδήγησης για την επίλυση ζητημάτων, κρίσεων ή παραβατικότητας. Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, επιπλέον, ασκεί τα παραπάνω καθήκοντα ως ένας επιμορφωμένος εκπαιδευτικός και αποτελεί το άτομο εμπιστοσύνης για τους μαθητές με το οποίο μπορούν να επικοινωνήσουν καθημερινά και να εμπιστευτούν.

Σε έρευνα (Μακρή, 2016, σ. 110) στην οποία εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ρωτήθηκαν για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου εξέφρασαν προσδοκίες πως αναμένουν να λειτουργεί βοηθητικά προς τους μαθητές σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, στη μετάβαση των σχολικών βαθμίδων και στην καθοδήγησή τους. Άλλη έρευνα (Τσιουμάρη, 2014) εντοπίζει την προσδοκία των εκπαιδευτικών για καθημερινή στήριξη σε παιδαγωγικά και διδακτικά ζητήματα, ζητήματα διαχείρισης μαθητών και αποκλίνουσων συμπεριφορών. Με βάση τις δύο αυτές έρευνες, οι προσδοκίες που υπήρχαν στο πρόσωπο του Σχολικού Συμβούλου αφορά ζητήματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά, τα οποία όμως δεν ανταποκρίνονται απόλυτα στα καθήκοντα ενός Σχολικού Συμβούλου, το οποίο διαπιστώνεται και στο κεφάλαιο που αφορά το ρόλο του ΣΣ. Αυτά τα καθήκοντα, ανάμεσα σε άλλα, αναλαμβάνει αποτελεσματικότερα ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής αποτελώντας τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό που λειτουργεί καθημερινά στη σχολική μονάδα, στηρίζει άμεσα τους εκπαιδευτικούς στις δυσκολίες τους και καθοδηγεί και επικοινωνεί με τους μαθητές ως πρόσωπο εμπιστοσύνης.

Ανάλογες έρευνες υποστηρίζουν τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών σχετικά με την αναγκαιότητα ενός θεσμού συμβουλευτικής αλλά και με τις συμβουλευτικές ανάγκες των μαθητών, σε σχολεία του εξωτερικού (Azfredrick, 2015· Owens et al., 2011· Tian, Han & Huebner, 2014· McLaughlin, 1999), αλλά και στην Ελλάδα (Μπρούζος, 1997).

Επιπρόσθετα, η αναγκαιότητα εφαρμογής ενός συμβουλευτικού θεσμού στο σχολείο προκύπτει και από προβλήματα που συνδέονται με τη σχολική βία/επιθετικότητα, την εμφάνιση άγχους, σχολικής εγκατάλειψης και έλλειψης διαπροσωπικών ικανοτήτων, σύμφωνα με έρευνες στην Ελλάδα και εξωτερικό.

Το ζήτημα της «ντροπαλότητας» των μαθητών αποτελεί ένα θέμα που προξενεί δυσκολίες κοινωνικοσυναισθηματικής προσαρμογής, μοναξιάς, χαμηλής αυτοεκτίμησης και μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ως προς τη σύναψη φιλικών σχέσεων με άλλους συνομήλικους και ως προς την ένταξη (Νικολάου, 2010).

Άλλο σημαντικό σημείο περίθαλψης αποτελεί ο σχολικός εκφοβισμός και η επιθετικότητα. Παράγοντες όπως ένα δυσλειτουργικό οικογενειακό περιβάλλον (Παπαλαζάρου, 2015), ένα διαζύγιο, οι αρνητικές σχέσεις με τους συνομήλικους ή με τους εκπαιδευτικούς (Fatima, Scholar & Malik, 2015) μπορούν να πυροδοτήσουν τέτοιου είδους πρακτικές, ενώ ανάμεσα στις επιπτώσεις, για τα θύματα, είναι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η αποχή από το σχολείο, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, συμπτώματα κατάθλιψης και μοναξιάς (Bauman & Yoon, 2014; Schwartz et al., 1998), ενώ ως επίπτωση για τους θύτες είναι η συχνή περιθωριοποίηση τους (Farmer & Xie, 2007). Προβάλλεται ως αναγκαία (Κουνενού, 2010) η εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής, έχοντας σκοπό να ενισχύουν τις θετικές συμπεριφορές. Επιπλέον, η αξιοποίηση ενός εξειδικευμένου ρόλου είναι σημαντική ώστε γίνει διαχείριση των συγκρούσεων και να υπάρχει γνήσιο ενδιαφέρον και φροντίδα προς την ψυχική υγεία των μαθητών. Άλλη έρευνα (Γεωργοπούλου, 2016) έχει αναφερθεί σε χάραξη στρατηγικών και την ανάγκη για την προώθηση των κοινωνικών σχέσεων, της αλληλεγγύης και της δόμησης ενός θετικού περιβάλλοντος. Η ανάγκη ανάπτυξης ικανοτήτων (Φουντουκά & Τσικρικά, 2016) όπως της εμπαθητικής κατανόησης και διαχείρισης θυμού, αλλά και η σχολική διαμεσολάβηση, με σκοπό να υπάρξει διάλογος ανάμεσα στους μαθητές και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αποτελούν σημαντικά στοιχεία ώστε να ανατραπεί το πρόβλημα. Στα πλαίσια του σχολικού εκφοβισμού σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στα πλαίσια της σχολικής διαμεσολάβησης, έχει υποστηριχθεί η ανάγκη από γονείς για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος μέσω μια ολιστικής προσέγγισης που θα συμπεριλαμβάνει κινητοποίηση όλων των μελών της εκπαιδευτικής και ευρύτερης κοινότητας, τονίζοντας την ανάγκη κοινής δράσης σχολείου και οικογένειας (Σταμπολτζή, Παπαστεργίου & Κουλούρη, 2020).

Οι στρεσογόνες καταστάσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές και έχουν σημαντικές συνέπειες στην ανάπτυξή τους, έχουν επίσης απασχολήσει τη βιβλιογραφία (Σολοπούλου, 2019· Feld & Shusterman, 2015· Aherne, 2001), όσον αφορά τους παράγοντες οι οποίοι τις προκαλούν και τις συνέπειες που έχουν. Το πρόβλημα αυτό έχει συνδεθεί με την εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας, με τη δόμηση ενός υποστηρικτικού δικτύου προς το παιδί με σκοπό την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, καθώς και με την επιμόρφωση που είναι αναγκαία ώστε να καθίσταται δυνατή η επίτευξη των παραπάνω και η κατάλληλη αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Γρηγοροπούλου, 2016· Kodad & Kazi, 2014). Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη και την επίδραση της πανδημίας και την αύξηση των επιπέδων άγχους των παιδιών και των εφήβων, κρίνεται περισσότερο αναγκαία η αντιμετώπισης της συναισθηματικής τους κρίσης (Καββαδάς, Παπαμήτσου, Χεριστανίδης & Κούννου, 2020).

Επιπροσθέτως, η δυσκολία να ανταπεξέλθουν στις σχολικές εξετάσεις και η πρόκληση άγχους ως επακόλουθο, η δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, η αρνητική αυτοαντίληψη (Kaur & Malhotra, 2015) και η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης (Μαζαράκη, 2013), αποτελούν λόγους ύπαρξης ενός συμβουλευτικού θεσμού στο χώρο του σχολείου, ώστε να παρέχεται καθοδήγηση, είτε ατομική είτε ομαδική.

Οι έρευνες, επομένως, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα συμβουλευτικής στο σχολείο, η οποία θα ασχοληθεί με τη φροντίδα της ψυχικής υγείας των μαθητών, αλλά και με άλλους παράγοντες. Αναδεικνύεται, επίσης, η αναγκαιότητα ανάληψης αυτών των καθηκόντων από έναν εκπαιδευτικό που θα λειτουργεί ως πρότυπο επικοινωνιακών και συμβουλευτικών δεξιοτήτων, ένας διαμεσολαβητής, «εκπαιδευτής» των μαθητών (Βελισσάριος, Μίχαλου & Φραγκούλης, 2017· Φουντουκά & Τσικρικά, 2016· Ψαθοπούλου, 2013· Νικολάου, 2009), ένας λειτουργός συμβουλευτικής (Μαζαράκη, 2013).

Την ίδια στιγμή η πλειοψηφία των ερευνών δίνουν έμφαση στην έλλειψη συμβουλευτικών δεξιοτήτων (Κουνή & Κουτσούκος, 2020) και στην αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχεται, ώστε να επιτευχθεί η κατάλληλη προετοιμασία και συνεργασία με μαθητές, γονείς και άλλους εμπλεκόμενους φορείς (Γεωργοπούλου, 2014· Φουντουκά & Τσικρικά, 2016· Βελισσάριος, Μίχαλου & Φραγκούλης, 2017· Κουνή & Κουτσούκος, 2020).

Επομένως, σύμφωνα με τις ανάγκες για έναν εμπνευστή - συμπαραστάτη του μαθητή, ένα βοηθό του εκπαιδευτικού, έναν ειδικό που θα ασχοληθεί με την φροντίδα της ψυχικής

υγείας των μαθητών, έναν διαμεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο, στο παιδί και στην οικογένεια, προκύπτει η σπουδαιότητα που θα έχει η λειτουργία ενός συμβουλευτικού θεσμού στο σχολικό πλαίσιο, όπως του ΣΣΖ, έχοντας την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση.

Σε συνέχεια του σκεπτικού εφαρμογής του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, έχει ενδιαφέρον η αναφορά στο πρόσωπο του «Συμβούλου – Καθηγητή», με τον οποίο ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής αναμένεται να συνεργαστεί (ΦΕΚ 4183/2020, άρθρο 2). Με την ΥΑ Φ.ΜΝΑΕ/ 109496/Δ4 (ΦΕΚ 4365/Β/22-9-2021), ο θεσμός «Σύμβουλος – Καθηγητής» οργανώνεται με σκοπό να λειτουργήσει και να υποστηρίξει τις σχολικές μονάδες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Μάλιστα, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γίνει αναφορά σε έρευνα που διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το συμβουλευτικό τους ρόλο στην Δ.Ε.Ε (Δέλλιος, 2021), εμβαθύνει στον θεσμό του Συμβούλου-Καθηγητή και επεκτείνεται στις αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την καινοτομία αυτή.

Εάν εξεταστεί το καθηκοντολόγιό του Συμβούλου-Καθηγητή μπορούν να γίνουν αντιληπτά αρκετά σημεία σύγκλισης με το Σύμβουλο Σχολικής Ζωής όπως και διαφορές, χωρίς ωστόσο να μας απασχολεί μια διαδικασία σύγκρισης των δύο ρόλων. Η αναφορά στο συγκεκριμένο θεσμό έχει στόχο να αναδείξει μια συνολική προσπάθεια υποστήριξης των μαθητών γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης και της αντιμετώπισης προβλημάτων των σχολικών μονάδων, σε μια προσπάθεια αναδιάρθρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφεται στους Νόμους 4186/2013 και 4823/2021.

3.6 Διαφορές στο ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελούσε θεσμό του εκπαιδευτικού συστήματος για σχεδόν τέσσερις δεκαετίες, ο οποίος ιδρύθηκε με το Ν.1304/1982 με διάφορες ρυθμίσεις και τροποποιήσεις ανά τα χρόνια, ο οποίος αντικατέστησε τον Επιθεωρητή, όντας ένας θεσμός περισσότερο δημοκρατικός και παιδαγωγικός (Φωτιάδου, 2020).

Για το ρόλο του θεσμού έχει αναφερθεί πως είχε ένα επιστημονικό, ενημερωτικό, καθοδηγητικό και παιδαγωγικό έργο προς τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους παρείχε στήριξη όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο και την επαγγελματική τους υπόσταση. Είχε

επιμορφωτική και προγραμματιστική ιδιότητα μέσω δράσεων και σεμιναρίων με στόχο την επαγγελματική, παιδαγωγική και προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Κάλυπτε τις κοινωνικές ανάγκες της εκπαίδευσης, λειτουργούσε εποπτικά, αλλά με μια συνεργατική στάση παρά ελεγκτική, όσον αφορά το έργο των εκπαιδευτικών και αν αυτό ήταν στη κατεύθυνση του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ έλεγχε τη λειτουργία βιβλιοθηκών και εργαστηρίων. Άλλα χαρακτηριστικά του ήταν η αξιολόγηση που προβλεπόταν προς τους εκπαιδευτικούς (παρόλο που δεν εφαρμόστηκε) κατά τις επισκέψεις τους, η συνεργασία με το διοίκηση και η συμμετοχή σε αποφάσεις για τη λειτουργία του σχολείου, η διαμεσολάβηση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και διοίκηση, καθώς και η προηγούμενη διδακτική του εμπειρία και η γενικότερη προσωπικότητά του.

Έχει ενδιαφέρον να παρατηρηθούν αυτά τα χαρακτηριστικά ως προς τα καθήκοντα του σημερινού Συμβούλου Σχολικής Ζωής, από μια οπτική σχολικής συμβουλευτικής των μαθητών.

Βασικό, επομένως, σημείο είναι η κατεύθυνση της καθοδήγησης και της υποστήριξης και η διαφορά που διαπιστώνεται. Ο ΣΣΖ (Σύμβουλος Σχολικής Ζωής) αποτελεί τον εμψυχωτή – καθοδηγητή κατά κύριο λόγο των μαθητών αλλά και των γονέων, ώστε να γίνει κατάλληλη διαχείριση κρίσεων, συμπεριφορών και άλλων παιδαγωγικών ή μαθησιακών ζητημάτων που απασχολούν τα ίδια τα παιδιά και τη σχολική μονάδα. Δραστηριοποιείται σημαντικά σε προβλήματα που προκύπτουν εντός της τάξης, στη ζωή της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας. Ο ΣΣ (Σχολικός Σύμβουλος), όπως και η μετεξέλιξή του, αποτελούσε και αποτελεί τον καθοδηγητή περισσότερο των εκπαιδευτικών, καθώς τους παρέχει στήριξη και υποδείξεις σε δυσκολίες στο έργο και ενημέρωση για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Κοινό στοιχείο είναι η παιδαγωγική και συνεργατική χροιά των παρεχόμενων καθηκόντων, ενώ διαφέρουν στη συστηματικότητα της παροχής καθοδήγησης και στους αποδέκτες αυτής της καθοδήγησης.

Ως προς το ζήτημα της διαμεσολάβησης, ο ΣΣΖ αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο με το μαθητή, με την οικογένεια και με την εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να καλλιεργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και επικοινωνίας. Ο Σχολικός Σύμβουλος αποτελούσε τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη διοίκηση και στην εκπαιδευτική κοινότητα, με το επίκεντρο όπως αναφέρθηκε να είναι ο εκπαιδευτικός. Υπήρχε επικοινωνία με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, αλλά όχι στα πλαίσια της καθημερινής επαφής όπως λειτουργεί ο ΣΣΖ. Το χαρακτηριστικό αυτό μας αναδεικνύει και πάλι τις διαφορετικές

κατευθύνσεις ως προς το διαμεσολαβητικό χαρακτήρα των δύο θεσμών, όπου στην πρώτη περίπτωση στο επίκεντρο είναι ο μαθητής, ενώ στην δεύτερη περίπτωση το επίκεντρο αποτελεί ο εκπαιδευτικός.

Άλλα θέματα των αρμοδιοτήτων των ΣΣ και των ΣΣΖ αφορούν η επιμορφωτική, διοικητική, συλλογική, αξιολογική και εποπτική τους δράση. Ο ΣΣ ήταν υπεύθυνος για την υλοποίηση δράσεων και επιστημονικών ενημερώσεων προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να έρθουν σε επαφή με τις σύγχρονες κατευθύνσεις της εκπαίδευσης. Στα καθήκοντα του ΣΣΖ αναφέρεται η επιμορφωτική δράση ως προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές). Ο ΣΣ αποτελούσε συνεργάτη της διοίκησης, όντας συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα σε αυτήν και τους εκπαιδευτικούς. Ο ΣΣΖ, από την άλλη, δε διακρίνεται για τη συμμετοχή του στον προγραμματισμό και στη λειτουργία της σχολικής μονάδας ή στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Αμφότεροι οι ρόλοι συνεργάζονται και επικοινωνούν με φορείς, υποστηρικτικές δομές και τοπική αυτοδιοίκηση. Η εποπτεία αποτέλεσε δραστηριότητα που αφορούσε το έργο των ΣΣ. Μέσω της εποπτείας παρακολουθούσαν την λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς, ώστε στη συνέχεια να δράσουν με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών τους. Μια εποπτική δράση μπορεί να παρατηρηθεί και στον ΣΣΖ, καθώς προβλέπεται να δραστηριοποιείται με δική του πρωτοβουλία όταν διακρίνει κάποια ιδιαίτερη κατάσταση την οποία πρέπει να αντιμετωπίσει, όχι όμως με τη μορφή της εποπτείας των καθηκόντων των ΣΣ.

Συμπερασματικά, αφού έχει γίνει η εξέταση των αρμοδιοτήτων και των διαφορών του Συμβούλου Σχολικής Ζωής ως προς τον Σχολικό Σύμβουλο και αφού αναλύθηκε και ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου μπορεί να αναδειχθεί η βασική καινοτομία που έρχεται να εφαρμόσει ο ΣΣΖ στην ελληνική εκπαίδευση και διαφέρει με αυτό που πρόσφεραν οι ΣΣ και ο ΣΕΕ. Η καινοτομία αυτή αφορά το ζήτημα της παροχής της σχολικής συμβουλευτικής και συγκεκριμένα την μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή, από έναν εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο και αποτελεί καθημερινό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας, λειτουργώντας πλέον ως θεσμός σε ένα μικρο-επίπεδο και όχι σε μακρο-επίπεδο, όπως λειτουργούσαν οι υπόλοιποι. Η λειτουργία ως ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης κατά κύριο λόγο του μαθητή που γνωρίζει τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς του, η αρμοδιότητα διαμεσολάβησης ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, η ικανότητα να προλαμβάνει άμεσα επικίνδυνες καταστάσεις που αφορούν μαθητές ή να τις παραπέμπει σε πιο εξειδικευμένα όργανα και το γεγονός ότι ως εκπαιδευτικός δεν είναι αποκομμένος από το σχολείο αλλά είναι συνεχώς παρών, τον

καθιστούν έναν θεσμό με χαρακτηριστικά διαφορετικά από τους προαναφερθέντες, οι οποίοι να μεν ήταν διακριτοί αλλά σε σημαντικό βαθμό τα καθήκοντά τους ήταν παρόμοια. Η λειτουργία των ΣΣ και του ΣΣΕ έχει σημαντικά διοικητικό, εποπτικό και προγραμματιστικό χαρακτήρα, χαρακτήρα αποτίμησης και αξιολόγησης, καθοδηγητικό χαρακτήρα προς τους εκπαιδευτικούς, ενώ η παρουσία τους δεν είναι καθημερινή στο σχολικό χώρο.

Αντισταθμιστικά ως προς αυτό εφαρμόζεται ο ΣΣΖ, οποίος δεν έχει τα χαρακτηριστικά των ΣΣ και των ΣΕΕ, αλλά λειτουργεί σε ένα πλαίσιο καθημερινής σχολικής συμβουλευτικής των μαθητών. Αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί και το κρίσιμο στοιχείο και το σημείο καινοτομίας του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, ο οποίος μαζί με τον «Σύμβουλο Καθηγητή» στα επαγγελματικά Λύκεια, αποτελούν τους πρώτους ρόλους στο σχολικό πλαίσιο που παρέχουν εξατομικευμένη παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε κάθε μαθητή, από την γενικότερη καθοδήγηση πάνω σε παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα (παιδαγωγικές συνεδριάσεις, ενισχυτική διδασκαλία, πρόσθετη διδακτική στήριξη, απολογισμό διδακτικού έργου) την οποία παρείχε ο Σχολικός Σύμβουλος και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.

Επιπλέον, γίνεται σαφές πως κάποιες ανάγκες όπως η υποστήριξη των μαθητών στους προβληματισμούς και στις ανασφάλειές τους (Κορφιάτη & Μπούζος, 2013), η δημιουργία μιας συμβουλευτικής δομής στο σχολείο που θα συμβάλλει στην ένταξη και στην ψυχική υποστήριξη των παιδιών (Μπούζος & Μόσχου, 2011) και η εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων προς τις ανάγκες των μαθητών από επιμορφωμένο εκπαιδευτικό (Κανάλη, 2019), αναδεικνύουν τη σημασία της εφαρμογής του ΣΣΖ και την ανάγκη για μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς τους μαθητές, την ίδια στιγμή που οι ΣΣ και ο ΣΕΕ δεν ήταν οι πρώτοι αρμόδιοι ως προς αυτά τα ζητήματα.

4. Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός της έρευνας

Καθώς ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής αποτελεί ένα καινούργιο σημείο διερεύνησης για την ελληνική πραγματικότητα και βιβλιογραφία, η καταγραφή των απόψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργία του, φαίνεται, κατά κύριο λόγο, να απουσιάζει. Ανάλογη κατεύθυνση έχει και η έρευνα του Δέλλιου (2021) η οποία τονίζει το ζήτημα της ανάγκης για περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή τους στη σχολική συμβουλευτική και διερευνά το ζήτημα αυτό σε σχέση και με την εφαρμογή του ΣΣΖ.

Επομένως, με την εμπειρική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για έναν θεσμό που εισέρχεται για πρώτη φορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορούν να προκύψουν χρήσιμα ευρήματα για τον αντίκτυπο που θα έχει στην εκπαίδευση, τις δυνατότητες και τα όρια του, τον τρόπο εφαρμογής του, τις αδυναμίες του, τα σημεία βελτίωσης τόσο του θεσμού όσο και των εκπαιδευτικών που τον αναλαμβάνουν, καθώς και την εξέλιξη που αναμένουν να έχει. Η παρούσα, λοιπόν, εργασία έρχεται με σκοπό να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία, μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το νεοσύστατο θεσμό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, να ενισχύσει το πεδίο έρευνας και να αποτελέσει μια βάση για μεγαλύτερου διαμετρήματος έρευνες μελλοντικά.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με το σκοπό και τις στοχεύσεις της έρευνας και με βάση τα στοιχεία του ΦΕΚ που αφορούν τις αρμοδιότητες, τα προσόντα ορισμού και το έργο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, καθώς και μετά από ανασκόπηση των δεδομένων της βιβλιογραφίας, οδηγούμαστε στην προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τον νεοσύστατο αυτό θεσμό. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- 1) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο, τα προσόντα και τη διαδικασία επιλογής του Συμβούλου Σχολικής Ζωής;
- 2) Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή του θεσμού (Συμβούλου Σχολικής Ζωής);

- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το πλαίσιο συνεργασίας - επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς;

4.3 Μέθοδος

Η προσέγγιση που επιλέγεται στην παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική προσέγγιση, ως ένα μέσο για μελέτη των φαινομένων στο φυσικό τους πλαίσιο, δίνοντας μια ερμηνεία με τους όρους των νοημάτων που δίνουν οι άνθρωποι σε αυτά (Denzin & Lincoln, 2005, όπ.αναφ στο Πουρκός και Δαφέρμος, 2010).

4.4 Ερευνητική Τεχνική

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί ποιοτική προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ρόλο και την εφαρμογή του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο ερευνητής προσφεύγει στην ποιοτική έρευνα καθώς επιδιώκει τη διερεύνηση της ιδιαιτερότητας του αντικειμένου που τον απασχολεί, την λεπτομερή μελέτη και κατανόηση πτυχών ή διαστάσεων του ζητήματος, την υιοθέτηση ενός αφηγηματικού ύφους με εκφραστικούς όρους και τη διαμόρφωση μια γνήσιας και πλαισιοθετημένης προσέγγισης του φαινομένου, χωρίς να παραμένει σε μια αποπλαισιωμένη μελέτη του μέσω ενός εργαστηριακού πειράματος. Με τον τρόπο αυτό, ο ερευνητής διαθέτει τα μέσα και το χρόνο να συλλέξει πλούσια ερευνητικά δεδομένα ώστε να προσεγγίσει πιο αποτελεσματικά την δυναμική και πολύπλοκη φύση του φαινομένου που εξετάζει (Ισαρη & Πουρκός, 2015)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών θα μελετηθούν με την τεχνική της συνέντευξης. Η συνέντευξη είναι μια οργανωμένη συζήτηση με σκοπό την επιστημονική επεξεργασία και αποτελεί μια προφορική επικοινωνία ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον ερωτώμενο, ώστε να συλλεχθούν κάποιες πληροφορίες από τον πρώτο για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Φίλιας, 2003).

Η επιλογή της συνέντευξης δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθούν αντιλήψεις και απόψεις σε βάθος, να κατανοηθεί η πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας, να κατανοηθεί το φαινόμενο από την οπτική των συμμετεχόντων, να υπάρξει διαδραστική επαφή και να μελετηθούν θέματα που δεν προκαθορίστηκαν (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Ανάλογα με τον βαθμό δόμησης ή τυποποίησης της συνέντευξης προκύπτει η ημιδομημένη συνέντευξη (semi – structured interview), η μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview) και η πλήρως δομημένη συνέντευξη (structured interview) (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις για τα θέματα που λογίζονται ως σημαντικά και παρουσιάζει ευελιξία ως προς την τροποποίηση των ερωτήσεων, την εμβάθυνση σε κάποια θέματα, ως προς τη σειρά των ερωτήσεων και την αφαίρεση ή την πρόσθεση θεμάτων ή ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Μπορεί να αλλάξει η διατύπωση της ερώτησης, να δοθούν εξηγήσεις και ορισμένες μπορούν να παραλειφθούν, εάν φανούν ακατάλληλες για κάποιον ερωτώμενο (Robson, 2010). Κατά τον Κυριαζή (1998, όπ αναφ. στην Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008), ο ερωτώμενος κατέχει τον «πρωταγωνιστικό» ρόλο, με την παρουσία του ερευνητή να είναι διακριτική και βοηθητική.

Η μη δομημένη συνέντευξη δε στηρίζεται σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, με συγκεκριμένη σειρά ή διατύπωση, αλλά είναι περισσότερο μια συζήτηση ελεύθερη. Διακρίνεται σε ελεύθερη και εντοπισμένη (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Φίλιας, 2003).

Στην πλήρως δομημένη συνέντευξη, ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει μια σειρά ερωτήσεων, των οποίων η σειρά, το περιεχόμενο και ο αριθμός είναι αυστηρά προκαθορισμένος από το έντυπο συνέντευξης. Δεν επιτρέπει την εις βάθος συλλογή δεδομένων και την ανάδειξη νέων θεμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Φίλιας, 2003).

Στην παρούσα έρευνα, η ημιδομημένη μορφή συνέντευξης αποτελεί το εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς είναι μια ευέλικτη μορφή, με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, ώστε να εκφραστούν καλύτερα οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, να παρέχουν χρήσιμες και λεπτομερείς πληροφορίες για το θέμα (Creswell, 2016).

4.5 Δείγμα

Για την επιλογή του δείγματος, ο ερευνητής ήρθε σε επαφή με τις διευθύνσεις οκτώ Γυμνασίων της πόλης των Ιωαννίνων. Χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία καθώς με αυτόν τον τρόπο η επιλογή δεν είναι τυχαία, αλλά επιλέγεται εκείνο το δείγμα από τον ερευνητή, το οποίο έχει σχέση και συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα (Bryman, 2017). Το δείγμα αποτελείται από 18 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι

υπηρετούν σε Γυμνάσια της πόλης και αποτελούν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας. Ανάμεσα στο δείγμα είναι 14 γυναίκες και 4 άνδρες, διαφόρων κλάδων και ειδικοτήτων με πλούσια εμπειρία στην εκπαίδευση, όπως φαίνεται και από τον πίνακα με τα δημογραφικά στοιχεία (παράρτημα Β). Οι δέκα εξ αυτών ασκούν τα καθήκοντα του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, με τους υπόλοιπους οκτώ να είναι ενήμεροι για τον θεσμό, τόσο από το σχετικό ΦΕΚ, όσο και από την ενημέρωση που έλαβαν στην αρχή του έτους κατά τη συνάντηση του Συλλόγου Διδασκόντων.

4.6 Ερευνητική Διαδικασία

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Σχεδιάστηκε οδηγός συνέντευξης ο οποίος παρατίθεται στο παράρτημα Α της εργασίας. Ο οδηγός συνέντευξης αποτελείται από την αρχική καταγραφή δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη εμπειρίας στην εκπαίδευση, το επίπεδο σπουδών και το αντικείμενο/κλάδος τους. Πριν την καταγραφή πληροφοριών και την έναρξη της ηχογράφησης, εξασφαλίστηκε η συναίνεση των συμμετεχόντων με την υπογραφή του εντύπου συναίνεσης (παράρτημα Α) που συντάχθηκε και αποτελεί εγγύηση προστασίας των δικαιωμάτων τους και συμφωνία για συμμετοχή (Creswell, 2016).

Οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης είναι 27 και αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Όλες οι ερωτήσεις προέκυψαν μετά από μελέτη των καθηκόντων, των αρμοδιοτήτων και των προσόντων του Συμβούλου Σχολικής Ζωής που καταγράφονται στο ΦΕΚ, καθώς και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου, ώστε να μην προβληθεί κάποιος περιορισμός στο περιεχόμενο ή τον τρόπο απόκρισης, να δοθούν πληροφορίες σε βάθος, να ελεγχθούν τα όρια γνώσης του συμμετέχοντα, να παραχθούν απροσδόκητες απαντήσεις και να ενθαρρυνθεί η σχέση μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου (Robson, 2010). Αρχικά ως προς την εισαγωγή στη διαδικασία, γίνεται η παρουσίαση του εαυτού του ερευνητή, του σκοπού της συνέντευξης, η διαβεβαίωση για εχεμύθεια και η λήψη άδειας για μαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

Η πρώτη ερώτηση αφορά σε μια εύκολη, μη «απειλητική» ερώτηση με σκοπό την εξοικείωση των δύο ατόμων. Έπεται το κύριο μέρος της συνέντευξης, με τα υποερωτήματα των βασικών ερωτημάτων, που καλύπτει και το βασικό σκοπό της συνέντευξης. Η τελευταία ερώτηση αποτελεί μια γενικότερη και απλή ερώτηση που αφορά στο «χαλάρωμα» (Robson, 2010). Στη διάρκεια της συνέντευξης, γίνονταν ερωτήσεις βολιδοσκόπησης (probes), με

σκοπό την άντληση περαιτέρω πληροφοριών, την αποσαφήνιση κάποιων σημείων και την επέκταση των ιδεών του ατόμου. Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης κρίθηκε σκόπιμη η ευελιξία του ερευνητή για παρακολούθηση της συζήτησης με το άτομο και τη λειτουργία ως «καλού ακροατή» (Creswell, 2016). Κατά το κλείσιμο, εκφράστηκαν ευχαριστίες προς τον συμμετέχοντα και διαβεβαιώσεις για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης ελέγχθηκαν μέσω πιλοτικής εφαρμογής σε εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να εξασφαλιστεί η σωστή διατύπωσή τους και να ελεγχθούν αν αυτές είναι σαφείς και κατανοητές από πλευράς συνεντευξιαζόμενου, προτού εφαρμοστούν σε πραγματικές συνθήκες. Παράλληλα, η πιλοτική εφαρμογή στόχευε στον έλεγχο για το αν απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερωτήσεις, στο να διαπιστωθεί αν είναι αναγκαίες ορισμένες αλλαγές, στην εξοικείωση του ερευνητή με το ερευνητικό εργαλείο, στην αλληλεπίδραση με τον συμμετέχοντα και στην εκτίμηση της χρονικής διάρκειας της συνέντευξης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Οι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων είχαν διάρκεια από 15 έως και 60 λεπτά και πραγματοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο δια ζώσης στους χώρους των σχολικών μονάδων, τις ώρες και τις μέρες που εξυπηρετούσαν καλύτερα τους συμμετέχοντες. Σε ορισμένες περιπτώσεις διεξήχθησαν διαδικτυακά αλλά και τηλεφωνικά. Οι συνεντεύξεις στην πλειοψηφία τους ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν, εκτός από μία που έγινε αποκλειστικά σε γραπτή μορφή. Κρατήθηκαν σημειώσεις για επιπλέον πληροφορίες που ήθελαν να δώσουν οι συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση της ηχογράφησης. Οι συμμετέχοντες ήταν ενήμεροι για όλη τη διαδικασία της συνέντευξης και την ανωνυμία των απαντήσεών τους, μετά και την ανάγνωση του εντύπου συναίνεσης που έλαβαν και υπέγραψαν.

4.7 Ανάλυση των δεδομένων

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε για την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων των συνεντεύξεων ήταν η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης μέσω της οποίας γίνεται κωδικοποίηση των βασικών σημείων που προκύπτουν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί. Οι κωδικοποιήσεις αυτές οδηγούν σε θέματα τα οποία στη συνέχεια κατηγοριοποιούνται σε ευρύτερους άξονες/κατηγορίες που

διαμορφώνονται κατόπιν συνεκτίμησης του σκοπού αλλά και των ερευνητικών ερωτημάτων που καθοδηγούν την έρευνα.

Επί του πρακτέου μελετήθηκαν σε ένα πρώτο επίπεδο, προσεκτικά οι συνεντεύξεις από τις οποίες αποδελτιώθηκαν και κωδικοποιήθηκαν τα βασικά σημεία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στα σημεία αυτά που αποδελτιώθηκαν κρατήθηκαν σημειώσεις στο περιθώριο του κειμένου. Οι σημειώσεις αυτές αποτύπωναν βασικές θεωρητικές έννοιες και συνιστώσες που αποτυπώνουν τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας αυτής έγινε καταγραφή και συγκριτική εξέταση των συνεντεύξεων προκειμένου να εντοπιστούν αποκλίσεις και συγκλίσεις μεταξύ των θεμάτων που αναδύθηκαν ούτως, ώστε να διαμορφωθεί ένας πιο ευρύς άξονας/ κατηγορία κάτω από τον οποίο εντάχθηκαν ένα ή και περισσότερα θέματα.

Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι δεν λήφθηκαν υπόψη στοιχεία τα οποία δεν συνδέονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της έρευνας. Οι γενικές κατηγορίες και οι υποκατηγορίες που δημιουργήθηκαν είναι οι ακόλουθες:

1.Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής (Σ.Σ.Ζ)

1.1 Θεωρητικές διαστάσεις για το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

1.2 Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής σε διοικητικά θέματα

1.3 Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην πράξη: προβλήματα, ασάφειες και δυσχέρειες

1.4 Τα απαιτούμενα προσόντα και οι δεξιότητες του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

1.5 Η επάρκεια των προσόντων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

1.6 Διαδικασία επιλογής του ρόλου του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

1.7 Η προθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

2. Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού (Συμβούλου Σχολικής Ζωής)

2.1 Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στη διαχείριση των συγκρούσεων, των αντικοινωνικών συμπεριφορών και την συμβουλευτική καθοδήγηση

2.2 Η μελλοντική εξέλιξη του θεσμού

3. Συνεργασία - επικοινωνία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς

3.1 Επικοινωνία - συνεργασία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με τους εκπαιδευτικούς

3.2 Επικοινωνία - συνεργασία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με τους μαθητές

3.3 Επικοινωνία - συνεργασία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με τους γονείς

3.4 Επικοινωνία και συνεργασία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με την ευρύτερη κοινότητα και με άλλους φορείς

4.8 Δεοντολογία

Κατά τη συγκέντρωση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής αναζητά το φαινόμενο σε βάθος και ο προσωπικός χαρακτήρας που μπορεί να έχει η διαδικασία καθιστά απαραίτητη την επίγνωση των μορφών δυσφορίας που μπορεί να προκληθεί στον συνεντευξιαζόμενο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι συμμετέχοντες ενδέχεται να αποκαλύψουν ιδιωτικές πληροφορίες των εμπειριών της ζωής τους και, επομένως, απαιτείται ένα επαρκές επίπεδο εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτούς και τον ερευνητή αλλά και η διαχείριση ορισμένων ηθικών ζητημάτων (Creswell, 2016). Συνεπώς, η διαδικασία των συνεντεύξεων πρέπει να υπακούει στην δεοντολογία όπως εκφράζεται από τους κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν το πλαίσιο διεξαγωγής, τη διατύπωση των ερωτήσεων και την επικοινωνία (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Η παρούσα εργασία διέπεται από τις εξής δεοντολογικές αρχές:

1. Την προστασία της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, αποδίδοντας τους αριθμούς ή ψευδώνυμα κατά την ανάλυση ή την αναφορά των δεδομένων (Creswell, 2016). Είναι σημαντική η χρήση των παραπάνω μέτρων για την προστασία της ταυτότητας τους αλλά και για να αποκρυφθούν στοιχεία, όπως ο τόπος διαμονής (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Traianou, 2014).
2. Την ενημέρωση των συμμετεχόντων όσον αφορά το σκοπό και το αντικείμενο της μελέτης (Creswell, 2016). Ο ερευνητής ενημερώνει για το λόγο διεξαγωγής της έρευνας, τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν, τα οφέλη και τους πιθανούς κινδύνους από τη συμμετοχή, αλλά και το δικαίωμα των συμμετεχόντων να αποσυρθούν από τη διαδικασία σε όποιο στάδιο επιθυμούν ή την απόσυρση των δεδομένων που προέκυψαν από αυτούς (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

3. Την εμπιστευτικότητα, η οποία αφορά την έντιμη στάση και συμπεριφορά του ερευνητή απέναντι στον συμμετέχοντα, ώστε να δομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και να υπάρξει ελεύθερη έκφραση (Ισαρη & Πουρκός, 2015).
4. Τον προσδιορισμό του ρόλου του ερευνητή και τη οριοθέτηση στη σχέση του με τον συμμετέχοντα (Creswell, 2016).
5. Την προστασία των συμμετεχόντων από οποιονδήποτε κίνδυνο ή βλάβη. Απειλητικές καταστάσεις ή πιθανοί κίνδυνοι προς το άτομο που μπορεί να είναι σωματικοί, ψυχολογικοί, όπως πρόκληση στρες ή επίδραση στην αυτοεκτίμηση του συμμετέχοντα, και υλικοί κίνδυνοι, όπως βλάβη στην περιουσία ή βλάβη στο κύρος του ατόμου και στον οργανισμό στον οποίο ανήκουν κ.α (Traianou, 2014).

Μέσω του εντύπου συναίνεσης, οι συμμετέχοντες ήταν ενήμεροι για το σκοπό της έρευνας, την εμπιστευτικότητα σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, την ανωνυμία των προσωπικών τους στοιχείων και του δικαιώματος για απόσυρση τους ανά πάσα στιγμή.

Συνεπώς, για την εξασφάλιση των ζητημάτων δεοντολογίας εφαρμόστηκαν οι παραπάνω αρχές, ενώ οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με σκοπό να εξασφαλιστεί υψηλή ποιότητα δεδομένων (Robson, 2007), απομαγνητοφωνήθηκαν για την εξοικείωση του ερευνητή με τα δεδομένα (Ισαρη & Πουρκός, 2015) και αναλύθηκαν προσεκτικά.

5. Αποτελέσματα

5.1 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο, τα προσόντα και τη διαδικασία επιλογής του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Ο Ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής (Σ.Σ.Ζ)

Μέσα από την επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν σημαντικά στοιχεία και πληροφορίες οι οποίες αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Πριν αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο του Σ.Σ.Ζ αξίζει να αναφερθεί ότι από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων καταδείχθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου θεσμού υπογραμμίζοντας ωστόσο ότι κλήθηκαν να αναλάβουν ένα ρολό ενώ δεν ήταν προετοιμασμένοι για αυτό (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ9, Σ11, Σ15, Σ17, Σ18).

Σε αυτή την κατεύθυνση αναδεικνύεται βάσει των επισημάνσεων στις οποίες προβαίνει ο Σ1 ότι ο συγκεκριμένος θεσμός φέρνει μια πιο ανθρώπινη προσέγγιση στο σχολείο και πάντα, με στήριξη και βοήθεια [μπορεί να] φέρει τους καθηγητές κοντά στους μαθητές και τους μαθητές κοντά στους καθηγητές. Και πάντα με τη συνεργασία της οικογένειας (Σ1). Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω ο Σ7 επισημαίνει ότι στο θεωρητικό πλαίσιο τον θεωρώ απολύτως αναγκαίο και απαραίτητο. Αλλά για μένα πρέπει να είναι ανεξάρτητος από το εκπαιδευτικό έργο...Θα έπρεπε να υπάρξει διαβούλευση με τους φορείς της σχολικής κοινότητας. Προτερόχρονα. Δηλαδή να θέσουμε και εμείς ως εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα ζητήματα επειδή αυτό ήρθε άνωθεν ξαφνικά. Να υπάρχει προετοιμασία, στοιχειώδης προετοιμασία όλων αυτών που εμπλέκονται (Σ7).

Θεωρητικές διαστάσεις για το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Εστιάζοντας στην ενότητα αυτή στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής από τις απαντήσεις της πλειοψηφίας αναδύεται με ανάγλυφο τρόπο πως ο ρόλος του Σ.Σ.Ζ είναι συμβουλευτικός και υποστηρικτικός (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ9, Σ11,

Σ15, Σ17). Σε αυτή τη βάση οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι ο σύμβουλος σχολικής ζωής προσπαθεί με το διάλογο και τη δημοκρατικότητα να καταλάβει γιατί ένα παιδί δημιουργεί κάποιο πρόβλημα ή έχει κάποιο παράπονο όπως επίσης να καταλάβει τα αίτια του προβληματισμού τους ή της συμπεριφοράς τους και να βοηθήσει τα παιδιά να επιλυθεί, είτε το ζήτημα που τα απασχολεί είτε να δημιουργηθούν καλές σχέσεις μεταξύ παιδιών και καθηγητών, μεταξύ των παιδιών, με τους γονείς, να μην υπάρχει κλίμα αντιπαλότητας(Σ5).

Από την άλλη μεριά ο Σ3 τονίζει ότι ο Σ.Σ.Ζ μπορεί να συμβουλευθεί μόνο, χωρίς να παρέμβει, και να βοηθήσει είτε σε προσωπικά προβλήματα των παιδιών, είτε σε προβλήματα του σχολείου (Σ3) ενώ ο Σ1 σημειώνει πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει να λειτουργήσει ο Σ.Σ.Ζ συνυφίνεται με την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία και να αποκτήσουν δεξιότητες. Υπό αυτό το πρίσμα αναδεικνύεται ότι ο ρόλος του Σ.Σ.Ζ είναι να μάθουν οι μαθητές να συνεργάζονται σαν ομάδα με ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Σ1). Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω ο Σ4 επισημαίνει πως ο ρόλος του βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αντιμετώπιση των διαφορών ζητημάτων, προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής (Σ4) ενώ κατά τον Σ2 στο ρόλο του Σ.Σ.Ζ εντάσσεται και η επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον στοιχείο το οποίο συνδέεται με το ότι ο θεσμός του Σ.Σ.Ζ έχει και ένα διαμεσολαβητικό ρόλο (Σ4, Σ5, Σ6, Σ9, Σ11). Σύμφωνα με τον Σ5 λειτουργεί ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, και μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ των παιδιών και των γονιών, όπως και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονιών. Είναι τετραπλή η διαμεσολάβηση (Σ5) ενώ ο Σ6 αναφέρει ότι ένας Σ.Σ.Ζ που βλέπει ένα πολύ αγχωμένο παιδί που εκδηλώνει μια αρνητική συμπεριφορά στο σχολείο, αφού το προσεγγίσει, έπειτα μπορεί να έρθει σε επαφή με τους γονείς του, να τους πει κάποια πράγματα και να τους βοηθήσει να το αποδεχτούν και να έχουν από κοινού την εποπτεία. Να μιλάνε για την πορεία του παιδιού (Σ6).

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο αναδύεται μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ9, Σ13, Σ14) βρίσκεται σε άμεση διασύνδεση με το ρόλο του Σ.Σ.Ζ είναι αφενός το θέμα της εμπιστοσύνης και αφετέρου το ζήτημα της συνεργασίας. Σε αυτή την κατεύθυνση επισημαίνεται ενδεικτικά από το Σ2 ότι οι Σ.Σ.Ζ χρειάζεται να έχουν σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές (Σ2) ενώ ο Σ5 τονίζει από τη μεριά του πως είναι κομβικής σημασίας το να υπάρχει συνεργασία και να χτιστεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης (Σ5), στοιχείο που επισημαίνει και Σ1. Για το λόγο αυτό και με βάση τις

παρατηρήσεις του Σ9 ο Σ.Σ.Ζ. θα πρέπει να έρχεται κοντά με τους μαθητές, με τα προβλήματα που δημιουργούνται και να παρέχει καθοδήγηση...ο θεσμός αυτός θα πρέπει να είναι κοντά σε κάθε πρόβλημα, να προσπαθεί να δώσει λύσεις μαζί με τους μαθητές χωρίς τιμωρίες, αλλά από ένα πλαίσιο πιο κοντά στο παιδί (Σ9).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ακόμα πως σε επίπεδο συνεργασίας ο Σ1 αναφέρει πως ο Σ.Σ.Ζ. για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο ρόλο του χρειάζεται κάποιον συνεργάτη πιο εξειδικευμένο καθώς οι γνώσεις που διαθέτει είναι γενικές γνώσεις. Και η γενική γνώση μπορεί να κάνει περισσότερη ζημιά παρά καλό (Σ1). Ομοίως ο Σ13 θέτει τη σημασία διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού πλαισίου και της δημιουργίας μιας ομάδας συναδέλφων με την οποία να υπάρχει συνεργασία. Δηλαδή ο Σ.Σ.Ζ να μην είναι μόνος του αλλά να υπάρχει και μια ομάδα από πίσω, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση (Σ13). Από την άλλη μεριά ο Σ2 σε ότι αφορά τα ζητήματα συνεργασίας προτάσσει ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη συνεργασιών με εξωτερικούς εξειδικευμένους φορείς με ιδιαίτερη αναφορά στη συνεργασία με τη «Σχεδία» (Σ2) στοιχείο το οποίο εντοπίζεται και στις επισημάνσεις του Σ7 και του Σ13 που προτάσσει το ζήτημα της συνεργασίας με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό για να υπάρξει κατά τον Σ13 μια ολιστική προσέγγιση.

Μία άλλη διαπίστωση η οποία ανακύπτει από τις απαντήσεις και τις επισημάνσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι ο ρόλος του Σ.Σ.Ζ είναι πολύπλευρος και σύνθετος (Σ4, Σ6, Σ8, Σ10, Σ11, Σ12). Ο Σ.Σ.Ζ έχει ευρύτερο πεδίο δράσης κατά τον Σ14 καθώς αναλαμβάνει ζητήματα μπουλινγκ, κρίσεις, συμβουλευτική καθοδήγηση, συνομιλεί με τους γονείς, διοργανώνει διάφορες ημερίδες που μπορεί να αφορούν τους γονείς προς ενημέρωση τους (Σ14). Αντίστοιχα και ο Σ10 σημειώνει ότι στις αρμοδιότητές του είναι οτιδήποτε απασχολεί τα παιδιά και τους συναδέλφους, δηλαδή θέματα διαχείρισης διάφορων καταστάσεων στα τμήματα, σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών, θέματα σχολικής βίας κυρίως, που προκύπτουν ανά τακτά χρονικά όπως και θέματα του τί ενδιαφέρει τα παιδιά, τι θα θέλαμε να δρομολογήσουμε, ιδιαίτερα ταλέντα (Σ10).

Τη συνθετότητα του ρόλου του Σ.Σ.Ζ επισημαίνει και ο Σ11 αναφέροντας ότι καλύτερα να ασχοληθεί με προβλήματα που ανακύπτουν, όπως οι συμπεριφορές μαθητών, με σχέσεις με τους γονείς και κυρίως στα προβλήματα που παρουσιάζονται στην καθημερινότητα (Σ11). Σε αυτή τη βάση ο Σ2 αναγνωρίζει ότι λειτουργεί σε ένα επίπεδο συμπληρωματικό των δραστηριοτήτων και της παιδαγωγικής διάστασης που έχει και ο διευθυντής του σχολείου (Σ2), γεγονός που ενισχύεται και από τις επισημάνσεις στις οποίες προβαίνει ο Σ12 αναφέροντας

ότι ο ρόλος του Σ.Σ.Ζ βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με πρωτοβουλίες επίλυσης και διευθέτησης ζητημάτων που αφορούν τη σχολική μονάδα είτε με παιδαγωγικά είτε με διαδικαστικά θέματα που αφορούν το σύνολο των μαθητών, τις μεταξύ τους σχέσεις, τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες και τις σχέσεις με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Σ12).

Είναι ένας θεσμός ο οποίος με βάση το τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα σημαντικός και επωφελής για τη σχολική κοινότητα (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ10 Σ11, Σ12, Σ13, Σ14) στοιχείο το οποίο όπως ενδεικτικά επισημαίνει ο Σ11 έρχεται να συμπληρώσει τον ήδη υπάρχοντα ρόλο που επιτελούν οι συνάδελφοι και ο διευθυντής. Έρχεται να συμπληρώσει και το ήδη ισχύον θεσμικό πλαίσιο σχετικά με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία. Σε ανάλογη κατεύθυνση κινούνται και οι επισημάνσεις που γίνονται από τον Σ12 σύμφωνα με τις οποίες η σημασία του ρόλου του Σ.Σ.Ζ συνυφαίνονται με το γεγονός ότι από τις σχολικές μονάδες λείπει μία σημαντική διάσταση η οποία είναι η διάσταση της Συμβουλευτικής (Σ12). Ωστόσο υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί όπως ο Σ8 που χαρακτηρίζει ως ανούσιο το ρόλο του Σ.Σ.Ζ αναφέροντας χαρακτηριστικά το θεωρώ εντελώς περιττό, ανούσιο, σε δουλειά να βρισκόμαστε (Σ8)

Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής σε διοικητικά θέματα

Μία άλλη παράμετρος η οποία διερευνήθηκε μέσα από τη συνέντευξη αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή του Σ.Σ.Ζ σε διοικητικά θέματα. Η κοινή συνισταμένη των απαντήσεων που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι δεν εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει το συγκεκριμένο ρόλο σε θέματα που άπτονται της διοίκησης (Σ1, Σ2, Σ3, Σ9 Σ10, Σ11, Σ12, Σ15, Σ17, Σ18). Ενδεικτική σε αυτή την κατεύθυνση είναι η απάντηση που δόθηκε από τον Σ2 ο οποίος επισήμανε ότι σε διοικητικό όχι, αν θέλει να έρθει σε επαφή με αυτήν την ιδιότητα με κάποιον εξωσχολικό φορέα μπορεί να το κάνει. Αλλά από εκεί και πέρα δεν έχει κάποια διοικητική αρμοδιότητα ή να κάνει κάποια αξιολόγηση ενός μαθητή, ένα ψυχολογικό προφίλ. Δεν έχει τέτοια αρμοδιότητα. Δρα στο εσωτερικό του σχολείου και είναι ένα πρόσωπο που οι μαθητές ξέρουν ότι μπορούν να μιλήσουν. Να πάρει έναν μαθητή ή μια ομάδα και να μιλήσει μαζί τους ιδιαίτερα (Σ2). Σε αντίστοιχη κατεύθυνση επισημάνθηκαν ο συμβουλευτικός και συμπληρωματικός ρόλος που διαδραματίζει ο Σ.Σ.Ζ και η δυνατότητα συνακόλουθα που έχει στο πλαίσιο αυτό να κάνει εισηγήσεις (Σ11, Σ12, Σ15)

Από την άλλη μεριά υπήρχαν κάποιοι οι οποίοι υποστήριξαν πως εμπλέκεται ως ένα βαθμό σε διοικητικά θέματα (Σ5, Σ7, Σ8, Σ13). Σε αυτή την κατεύθυνση αναδείχθηκε ότι ο Σ.Σ.Ζ συμπληρώνει κάποια έγγραφα που στέλνονται και στο Υπουργείο για κάποιες περιπτώσεις. Ενημερώνουμε τους φακέλους των μαθητών, κάτι σαν περιγραφική αξιολόγηση. Κρατείται φάκελος με τα περιστατικά που καταγράφονται. Είναι ένα κομμάτι γραφειοκρατικό (Σ5). Ο Σ13 από τη δική του μεριά ανέφερε ότι υπάρχουν τα συμβούλια των τμημάτων στα οποία μπορεί να συμμετέχει, οι συνελεύσεις των διδασκόντων. Συμμετέχει εφόσον είναι εκπαιδευτικός και έχει άμεση γνώση των θεμάτων (Σ13) ενώ οι Σ7 και Σ8 εστίασαν στις εισηγήσεις που μπορεί να κάνει. Ειδικότερα ο Σ7 σημείωσε ότι μπορεί να εισηγηθεί στο σύλλογο διδασκόντων. Αυτός είναι που παίρνει και τις αποφάσεις. Και ο διευθυντής. Ο ρόλος του είναι να εισηγείται, να προτείνει κάποιες ιδέες και παρεμβάσεις. Έχει το δικαίωμα να επικοινωνεί με μαθητές, γονείς τους καθηγητές σε προσωπικό επίπεδο και εάν δεν υπάρξει λύση με βάση τις συγκεκριμένες παρεμβάσεις θα πάει στο σύλλογο διδασκόντων, οπότε παίρνει ένα γενικότερο πλαίσιο (Σ7) ενώ ο Σ8 τόνισε ότι κάνει κάποιες προτάσεις αλλά γενικότερα η κατάθεση προτάσεων και εισηγήσεων είναι κάτι το οποίο κάνουν όλοι οι εκπαιδευτικοί εφόσον εντοπίσουν κάποιο πρόβλημα.

Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην πράξη: προβλήματα, ασάφειες και δυσχέρειες

Μια αντίφαση που φαίνεται να αναδύεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το γεγονός ότι αν και αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο Σ.Σ.Ζ στη σχολική κοινότητα (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ10 Σ11, Σ12, Σ13, Σ14) υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο του θεωρητικά και στο πως εφαρμόζεται πρακτικά ο θεσμός. Χαρακτηριστική σε αυτή την κατεύθυνση είναι η παρατήρηση του Σ7 σύμφωνα με τον οποίο ενώ στη θεωρητική του σύλληψη είναι σωστός, έχουμε θέματα και φαντάζομαι πως υπάρχουν σε όλα τα σχολεία, στην πρακτική του εφαρμογή. ... Υπάρχει ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο είναι απολύτως σωστό, παιδαγωγικά, μαθησιακά, ολόσωστο. Αλλά ο εκπαιδευτικός που το αναλαμβάνει δεν μπορεί να το φέρει σε πέρας. Δεν έχει καν τη στοιχειώδη υποστήριξη σε ουσιαστικά θέματα (Σ7).

Η επισήμανση από μέρους του Σ7 βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο δεν ενημερώθηκαν αλλά και δεν έλαβαν από την πολιτεία την απαιτούμενη υποστήριξη (Σ1, Σ5, Σ10, Σ13,

Σ16).Ενδεικτικά σε αυτή την κατεύθυνση ο Σ5 αναφέρει ότι *υπάρχει πρόβλημα και ως προς τη διατύπωση των καθηκόντων του θεσμού αυτού και πως η Πολιτεία άφησε και πιθανώς μόνους τους εκπαιδευτικούς σε όλο αυτό (Σ5)*. Συμπληρωματικά προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργούν και οι παρατηρήσεις στις οποίες προβαίνει ο Σ13 σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν έλαβαν ενημέρωση γεγονόσ που πρακτικά συνεπάγεται ότι *θα πρέπει κάποιος μόνος να το ψάξει για το περί τίνος πρόκειται, όπως έκανα και εγώ δηλαδή όταν ανέλαβα τον ρόλο. Επίσημη ενημέρωση δεν υπάρχει (Σ13)*.

Τα παραπάνω δεδομένα αναδεικνύουν ένα άλλο σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα ο οποίος είναι η ασάφεια και η έλλειψη βασικών κατευθυντήριων γραμμών οι οποίες οριοθετούν το έργο τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις (Σ1, Σ3, Σ4, Σ14, Σ16) Επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Σ1 ότι υπάρχει ασάφεια ως προς τα *πλαίσια λειτουργίας που ορίζει το ΦΕΚ για το Σ.Σ.Ζ. ...Δηλαδή το να πάρεις κάποιον και να του αναθέσεις κάτι δεν αρκεί να έχει την καλή διάθεση να το αναλάβει, χρειάζεται και τις γνώσεις να το κάνει (Σ1)*. Αντίστοιχες είναι και οι επισημάνσεις που γίνονται από τον Σ3 και το Σ4 υπογραμμίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί *που επιφορτίστηκαν με το θεσμό αυτό δε θα ξέρουν τι να κάνουν (Σ4)*. Σε ανάλογη κατεύθυνση ο Σ14 υπογραμμίζει την έλλειψη ενημέρωσης και εκπαίδευσης.

Παρατηρείται ότι τίθεται υπό αμφισβήτηση το κατά πόσο είναι δυνατόν να λειτουργήσει στην πράξη (Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16). Το στοιχείο αυτό συνδέεται με τον αυξημένο φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με την έλλειψη χρόνου, *γιατί δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός που είναι επιφορτισμένος, πέρα από το διδακτικό έργο και με πάρα πολλά άλλα πράγματα στο σχολείο (Σ8)*. Ο Σ16 επισημαίνει σε αυτή την κατεύθυνση ότι *ο εκπαιδευτικός έχει μεγάλο φόρτο εργασίας ήδη με το προβλεπόμενο ωράριο, ενώ έχει και άλλες εξωδιδακτικές ευθύνες(Σ16)*, στοιχείο το οποίο επισημαίνουν και οι Σ7, Σ9, Σ10, Σ18 και Σ5 τονίζοντας ότι απαιτείται χρόνος που οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γιατί διδάσκουν, παράλληλα κάνουν διοικητικό- γραμματειακό έργο ενώ πλέον σε όλα αυτά προστέθηκε και η αυτοαξιολόγηση (Σ17), στοιχείο στο οποίο κάνει αναφορά και ο Σ8 τονίζοντας ότι *αυτός που αναλαμβάνει Σ.Σ.Ζ να κινδυνεύει να εκτεθεί στα πλαίσια της αξιολόγησης (Σ8)*. Έκδηλοι είναι οι προβληματισμοί του Σ7 που παρατηρεί ότι *ένας καθηγητής χωρίς να έχει κάποια μείωση ωραρίου, κάποια ελάφρυνση. Πότε θα ασχοληθεί; Και με τόσο ευρύ φάσμα καθηκόντων όπως ανατίθεται εδώ. Είναι τεράστιο, ουσιαστικά καλύπτει όλες τις δραστηριότητες του σχολείου (Σ7)*

Αντίστοιχες όμως, είναι και οι επισημάνσεις που γίνονται από τον Σ13 σύμφωνα με τον οποίο για να θεωρηθεί ότι η εφαρμογή του θεσμού γίνεται με τρόπο συστηματικό και ότι αφοσιώνεται κάποιος στα αντικείμενα που προβλέπονται, νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο για κάποιον με πλήρες ωράριο (Σ13) τονίζοντας ακόμα ότι Δεν έχουν ετοιμαστεί οι συνθήκες στις οποίες θα λειτουργήσει αυτό. Ενώ είναι ένας πάρα πολύ ωραίος θεσμός, θεωρητικά είναι όλα πολύ χρήσιμα, αλλά επί της ουσίας πρέπει να δούμε πως θα εφαρμοστεί αυτό, ώστε να εφαρμοστεί με τρόπο που θα βοηθήσει το σχολείο και θα είναι και αποτελεσματικός σαν θεσμός (Σ13). Το στοιχείο αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός ότι συνιστά έναν ιδιαίτερος απαιτητικό θεσμό καθώς χρειάζεται να τον ασκήσουν άτομα με εμπειρία και γνώσεις (Σ13, Σ14, Σ15, Σ18). Ομοίως ο Σ18 και ο Σ14 επισημαίνει ότι χρειάζεται κάποια εκπαίδευση ή σεμινάρια ή κάποια εξειδίκευση, δηλαδή μεταπτυχιακό(Σ14).

Σε ανάλογη κατεύθυνση και προβληματισμοί κινούνται και οι παρατηρήσεις από τους Σ6, Σ7, Σ12, Σ15. Ειδικότερα ο Σ12 θεωρεί ότι στην πρακτική εφαρμογή ο ρόλος του είναι περισσότερο διακοσμητικός καθώς πρόκειται για έναν ρόλο που απλώς ανατίθεται χωρίς οι συνάδελφοι να τον αναλαμβάνουν στην ουσία του (Σ12). Εκτός αυτού δεν υπάρχουν κατευθυντήριες γραμμές για το έργο του Σ.Σ.Ζ. Ποια είναι η οριοθέτησή του, οι υποχρεώσεις του, οι αρμοδιότητές του και οι δικαιοδοσίες του, που περιορίζεται και ποια τα όρια παρέμβασής του (Σ15). Αντίστοιχα τόσο ο Σ6 όσο και ο Σ16 τονίζει το ζήτημα της έλλειψης ενός οριοθετημένου πλαισίου με σαφείς αρμοδιότητες για την πρακτική εφαρμογή του ρόλου γεγονός που συνεπάγεται ότι η ασάφεια αυτή εκθέτει σε κινδύνους όσον αφορά το πόσο επεμβαίνουν και πότε σπάνε το απόρρητο (Σ16). Συνακόλουθα διαπιστώνεται ότι ένα μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών θεωρούν πως πρόκειται για έναν θεσμό ο οποίος δύσκολα μπορεί να εφαρμοστεί καθώς μεταξύ άλλων προσκρούει και σε κάποιες εσφαλμένες αντιλήψεις, κάποιες παγιωμένες αντιλήψεις, όπου ο καθένας θεωρεί τον εαυτό του αρκετά ικανό και καταρτισμένο να επιλύει θέματα και καταστάσεις οπότε τον Σ.Σ.Ζ τον θεωρεί ένα περιττό πρόσωπο (Σ12). Πέραν τούτου όμως ανασταλτικά στο να επιτελέσει στην πράξη ο Σ.Σ.Ζ το ρόλο του λειτουργεί και το γεγονός ότι δεν προβλέπεται χώρος αλλά ούτε και χρόνος εφαρμογής του θεσμού, ενώ η εφαρμογή στα διαλλείματα και «στο πόδι» είναι μόνο αρνητικά (Σ15).

Τα απαιτούμενα προσόντα και οι δεξιότητες του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Μία άλλη παράμετρος που επιδιώχθηκε να αναδειχθεί μέσα από τη συνέντευξη που διεξήχθη με τους εκπαιδευτικούς αφορά στα προσόντα και τις δεξιότητες που είναι

σημαντικό να κατέχει ο Σ.Σ.Ζ προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί με επάρκεια και αποτελεσματικά στο ρόλο του. Σε αυτή την κατεύθυνση διαπιστώνεται ότι σε επίπεδο γνώσεων είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο αυτό, να έχει κάποια σχετική κατάρτιση είτε σε επίπεδο πτυχίου είτε σε επίπεδο μεταπτυχιακού (Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8, Σ10, Σ13, Σ14, Σ18) εντούτοις κατά το Σ18 δύσκολα βρίσκεις μαθηματικό ή φιλόλογο χωρίς μεταπτυχιακό. Αυτό όμως δε συνεπάγεται πως είναι επαρκής για αυτό το ρόλο, γιατί αυτός ο ρόλος θέλει συγκεκριμένα προσόντα (Σ18). Ο συγκεκριμένος θεσμός απαιτεί εξειδίκευση σε θέματα ψυχολογίας (Σ5, Σ6, Σ7, Σ14, Σ18) και συμβουλευτικής (Σ7). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Σ10 είναι αναγκαία η κατάρτιση στις βασικές θεωρίες της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας(Σ10)

Μεταξύ των δεξιοτήτων που είναι σημαντικό να κατέχει ένας εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει το ρόλο του Σ.Σ.Ζ είναι σύμφωνα με τον Σ3 η υπομονή η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, το να είναι φιλικός και προσιτός προς τα παιδιά να μη φοβούνται να του μιλήσουν. Και να μην κρίνει, να μην σχολιάζει, να ακούει και όταν χρειάζεται να παρεμβαίνει (Σ3). Ομοίως ο Σ6 υπογράμμισε ότι απαραίτητη προϋπόθεση είναι να έχει ενσυναίσθηση ο εκπαιδευτικός ενώ πρέπει να έχει πολλή υπομονή, να ακούει, να αποδέχεται τους άλλους αλλά όπως επίσης, να συνεργάζεται με τους ανθρώπους και με τους συναδέλφους, ώστε να συντονίζει (Σ6). Το ζήτημα της ενσυναίσθησης επισημαίνει και από άλλους εκπαιδευτικούς όπως είναι για παράδειγμα ο Σ8, ο Σ10, Σ11, ο Σ12, ο Σ17 όπως αντίστοιχα υπογραμμίζεται η σημασία της υπομονής (Σ10, Σ12), το ανοιχτό μυαλό (Σ10, Σ17), η ευελιξία (Σ12, Σ17), η υπευθυνότητα (Σ12), η συνέπεια (Σ12) αλλά και οι δεξιότητες ενεργούς ακρόασης (Σ11, Σ12). Είναι χαρακτηριστικές σε αυτή την κατεύθυνση οι αναφορές που κάνει ο Σ11 ότι ο Σ.Σ.Ζ θα πρέπει να είναι ένας εκπαιδευτικός ήρεμος, μετρίχιος, καταδεκτικός, να ακούει τις απόψεις και τα προβλήματα που υπάρχουν, να μην είναι απόλυτος και θεωρεί πως η γνώμη του είναι η μόνη σωστή (Σ11)

Παράλληλα όμως είναι σημαντικό να διακρίνεται και από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας (Σ2). Ειδικότερα, ο Σ2 αναφέρει ότι ο Σ.Σ.Ζ πρέπει να μπορεί να κερδίζει την εμπιστοσύνη, να υπάρχει μια εγγύτητα τονίζοντας πως αυτό είναι πιο σημαντικό σε σχέση με τα ακαδημαϊκά προσόντα που μπορεί να έχει ή ακόμα και με την ειδική εκπαίδευση στο χώρο της συμβουλευτικής (Σ2). Φαίνεται δηλαδή με βάση τις επισημάνσεις του Σ2 ότι το στοιχείο της προσωπικότητας είναι αυτό που μπορεί να κάνει ένα νεαρό παιδί να πάει σε έναν ενήλικα και να καταθέσει προσωπικά θέματα ή θέματα συγκρούσεων μέσα στην

ομάδα (Σ2) στοιχείο το οποίο τονίζεται και από τον Σ4. Ωστόσο εκτός από τα στοιχεία προσωπικότητας καθοριστικής σημασίας είναι και η εμπειρία (Σ4, Σ5) καθώς σύμφωνα με τον Σ5 δεν αποτελεί εξειδίκευση το μοναδικό τρόπο για τη διαχείριση καταστάσεων που εμπίπτουν στο ρόλο του Σ.Σ.Ζ. Χρειάζεται δηλαδή να υπάρχει μία ισορροπία ανάμεσα στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα στοιχεία προσωπικότητας και την εμπειρία (Σ4)

Η επάρκεια των προσόντων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Σε μία προσπάθεια ανάδειξης των προσόντων και των δεξιοτήτων που είναι σημαντικό να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναλαμβάνουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον το ρόλο του Σ.Σ.Ζ διαφάνηκε ότι ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών επισήμανε πόσοι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο στις απαιτήσεις που ενέχει ο συγκεκριμένος ρόλος. Το στοιχείο αυτό όπως αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνυφαίνεται με την επάρκεια των προσόντων και των δεξιοτήτων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ9, Σ13, Σ14, Σ17).

Σε αυτή την κατεύθυνση διαφάνηκε μέσα από την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων ότι *οι δυνατότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης να προσεγγίσει ψυχολογικά και να αντιμετωπίσει συγκρούσεις είναι περιορισμένες* (Σ2) γεγονός το οποίο θέτει αφενός το ζήτημα της συνεργασίας με ειδικούς (Σ1, Σ2) Σημειώνεται ενδεικτικά από τον Σ2 ότι *σε όλα τα ζητήματα δεν μπορεί να ανταπεξέλθει το σχολείο γενικότερα, είναι κάποια ζητήματα που χρειάζονται ειδικούς, αλλά είναι καθήκον του σχολείου να μπορεί να αναγνωρίσει τότε μπορεί ένα πράγμα μπορεί να το χειριστεί και τότε αυτό ξεφεύγει από τις ικανότητές του* (Σ2). Ομοίως ο Σ3 αναφέρει ότι *χρειάζεται ένας ψυχολόγος καθώς όπως σημειώνει χαρακτηριστικά μπορεί ο Σ.Σ.Ζ να παρέμβει συμβουλευτικά αλλά μπορεί να προκύψουν περιπτώσεις που χρειάζεσαι έναν πιο ειδικό* (Σ3). Συμπληρωματικά ο Σ4 σημειώνει ότι *όταν κάποιος αντιμετωπίζει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα μέσα σε μια σχολική μονάδα, να υπάρχει κάποιος στον οποίο να απευθυνθεί...να υπάρχουν άτομα πιο εξειδικευμένα στα ζητήματα αυτά* (Σ4).

Αφετέρου οι περιορισμένες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών λειτουργούν ανασταλτικά στην αποτελεσματική ανταπόκριση των απαιτήσεων του ρόλου. Για το λόγο

αυτό μέσα από τις απαντήσεις τους τίθενται ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την επιμόρφωση αλλά και γενικότερα με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ18). Σε αυτή την κατεύθυνση ο Σ9 αναφέρει χαρακτηριστικά τις σημαντικές ελλείψεις που παρατηρούνται σε επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης διευκρινίζοντας ότι *άλλη παιδαγωγική κατάρτιση έχει ένας εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και άλλη ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας* (Σ9) ενώ ο Σ3 αναφέρει ότι απαιτείται επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογίας και αντιμετώπισης καταστάσεων καθώς ένα μέρος των εκπαιδευτικών ασχολήθηκε με παιδαγωγικά ζητήματα πριν από 20 χρόνια ενώ τα πράγματα έχουν αλλάξει και απαιτούν άλλες προσεγγίσεις οι οποίες είναι πιο σύγχρονες. Το ζήτημα της επιμόρφωσης σε θέματα συμβουλευτικής αλλά και γενικότερα σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως υπογραμμίζεται και από άλλους εκπαιδευτικούς όπως ο Σ10, ο Σ12. Αντιστοίχως και ο Σ4 επισημαίνει ότι όσοι αναλαμβάνουν το ρόλο είναι σημαντικό να *έχουν επιμόρφωση και στήριξη και βοήθεια σε αυτό που κάνουν. Και μάλιστα να είναι επιμόρφωση σε γενικότερο επίπεδο αλλά και πιο εξειδικευμένη* (Σ4) η οποία είναι σημαντικό να διακρίνεται για τον βιωματικό της χαρακτήρα (Σ8) αλλά και τη διαδραστικότητα (Σ8).

Διαδικασία επιλογής του ρόλου του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Από την επεξεργασία των πρωτογενών δεδομένων αναδείχθηκαν ακόμα στοιχεία τα οποία αφορούν στην διαδικασία μέσω της οποίας έγινε η επιλογή των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανέλαβαν το ρόλο Σ.Σ.Ζ.. Σε αυτή την κατεύθυνση και με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν σχεδόν από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι η επιλογή έγινε στο πλαίσιο συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων και συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία κατανομής και ανάθεσης των καθηκόντων (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18). Ο Σ18 περιγράφει τη διαδικασία σημειώνοντας ότι *ο διευθυντής ανακοινώνει τα προσόντα που πρέπει να υπάρχουν, ρωτούνται οι συνάδελφοι και όποιος έχει τα καταλληλότερα και περισσότερα προσόντα επιλέγεται. Είναι απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, είναι θεσμός, δεν είναι απόφαση του διευθυντή.... που απαιτεί πολύ συνειδητοποιημένους εκπαιδευτικούς* (Σ18).

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται σε επίπεδο επιλογής του Σ.Σ.Ζ. συνδέονται με τα κριτήρια βάσει των οποίων αυτή έγινε. Σε αυτή την κατεύθυνση παρατηρείται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί για το ποιος ενδιαφέρεται να αναλάβει το συγκεκριμένο ρόλο είτε κατόπιν εκδήλωσης προσωπικού ενδιαφέροντος από

μέρους των εκπαιδευτικών (Σ3, Σ8, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ16, Σ18) είτε κατόπιν πρότασης που κατατέθηκε από τη διεύθυνση του σχολείου (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4) Ενδεικτικά για παράδειγμα στην περίπτωση του Σ1 όπως αναφέρει ο ίδιος δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη διαδικασία αλλά δέχτηκε να αναλάβει το ρόλο αυτό που του προτάθηκε.

Σε κάποιες περιπτώσεις η πρόταση ανάληψης του όλου αυτού έγινε με κριτήριο το ότι ο εκπαιδευτικός που προτάθηκε είχε αναλάβει κατά το παρελθόν άλλους ρόλους αντίστοιχης φύσεως (Σ4, Σ6, Σ8, Σ10, Σ12). Χαρακτηριστικές σε αυτή την κατεύθυνση είναι οι επισημάνσεις που γίνονται από τον Σ4 ο οποίος αναφέρει ότι *η ανάθεση έγινε γιατί υπήρχε η ιδέα του ας αναλάβει τη νέα θέση αυτός που ήταν Υπεύθυνος για το Σχολικό Εκφοβισμό που θα είναι καλύτερα προετοιμασμένος. Αλλά αυτό δεν είναι υποχρεωτικό. Αν ο συνάδελφος έλεγε πως δεν θέλει να αναλάβει την αρμοδιότητα μπορούσε να το αρνηθεί και να είναι κάποιος άλλος. Οπότε ήταν τυχαίο, σε κάποια σχολεία έτυχε να αναλάβει το ρόλο κάποιος που ήταν Υπεύθυνος Σχολικού Εκφοβισμού και είχε περάσει μια επιμόρφωση και σε άλλες περιπτώσεις δεν υπήρχε αυτό (Σ4).*

Σε αντίστοιχη κατεύθυνση ο Σ10 τονίζει ότι επειδή δεν υπήρχαν υποψηφιότητες και η ίδια πάντα ήταν Υπεύθυνη Σχολικής Βίας και είχε κάνει επιμορφώσεις αντίστοιχες θεωρήθηκε πως θα μπορούσε να είναι αυτή που μπορεί να αναλάβει το συγκεκριμένο ρόλο (Σ10) ενώ ο Σ8 επισήμανε ότι *από τους μόνιμους, κανένας δεν εκδήλωσε ενδιαφέρον, η κοπέλα που ανέλαβε είναι αναπληρώτρια, έχει πραγματικά σπουδές πάνω στο θέμα και ανατέθηκε σε εκείνη. Με σύμφωνη γνώμη του συλλόγου και δικό της ενδιαφέρον (Σ8).* Διαφαίνεται συνεπώς από τα παραπάνω πως μεταξύ των κριτηρίων που λήφθηκαν υπόψη για την επιλογή του εκπαιδευτικού για το ρόλο αυτό είναι το γνωστικό υπόβαθρο, οι εμπειρίες αλλά και γενικότερα η εξοικείωση με παραμέτρους των καθηκόντων των που άπτονται του ρόλου του Σ.Σ.Ζ. Ωστόσο δυο από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ως κίνητρο για την ανάληψη του ρόλου την αγάπη προς τα παιδιά (Σ1, Σ3)

Συνεκτιμήθηκε δηλαδή σε γενικές γραμμές κατά την επιλογή το αν κάποιος από τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων διαθέτει κάποια επιμόρφωση η εξειδίκευση (Σ2, Σ9, Σ12, Σ14, Σ15, Σ16, Σ18) σε συνδυασμό με την προθυμία να αναλάβει τον ρόλο αυτό. Όπως επισημαίνει ενδεικτικά ο Σ9 *κάποιος θα έπρεπε να είχε ήδη κάνει κάποια σεμινάρια για να γίνει Σ.Σ.Ζ...Και υπάρχουν συνάδελφοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια. Και είναι βασικό ζήτημα και να το θέλει, γιατί είναι και επιλογή δεν ορίζει ο διευθυντής μόνος του ότι εσύ*

θα γίνεις Υπεύθυνος Σχολικής Ζωής. Αν δεν το θέλει ο συνάδελφος που έχει το υπόβαθρο, αναγκαστικά θα πάει σε κάποιον άλλον. Δεν τον υποχρεώνει κάποιος (Σ9). Σε ανάλογη κατεύθυνση ο Σ16 διευκρίνισε ότι γενικότερα δεν υπάρχει γνώση ή ενδιαφέρον όσον αφορά τον Σ.Σ.Ζ και το έργο του. Η ανάληψη του θεσμού έγκειται στην καλή θέληση και την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού (Σ16)

Η προθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν το ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο αναδύθηκε μέσα από την επεξεργασία και την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων είναι το ζήτημα της προθυμίας των εκπαιδευτικών να αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο. Κοινή συνισταμένη σε ένα μεγάλο μέρος των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς είναι το ζήτημα της απροθυμίας ανάληψης του ρόλου του Σ.Σ.Ζ. (Σ6, Σ9, Σ10, Σ12) Χαρακτηριστικά ο Σ6 σημειώνει ότι ουσιαστικά κανείς δεν ήθελε. Ήταν απρόθυμοι όλοι. Ακόμα και οι συνάδελφοι που είναι πιο ειδικοί από εμάς, διότι υπάρχει ο φόβος. Πολλές φορές αυτοσχεδιάζουμε. Είναι μεγάλη ευθύνη (Σ6). Σε αντίθεση ωστόσο με τα παραπάνω βρίσκεται η τοποθέτηση από μέρους του εκπαιδευτικού Σ11 ο οποίος παραθέτοντας τη δική του εμπειρία ανέδειξε ότι δεν υπήρχε δυσκολία στο να οριστεί υπεύθυνος Σ.Σ.Ζ καθώς υπήρχε προθυμία από μέρους των εκπαιδευτικών σημειώνοντας παράλληλα πως οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν αυτό το ρόλο καθώς νιώθουν πως βοηθάνε ενώ με τη συνδρομή του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού είναι πιο εύκολος ο ρόλος πια (Σ11)

Εστιάζοντας στο σημείο αυτό στην ανάδειξη των παραγόντων εκείνων που συνδέονται με την απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο να παρατηρηθεί ότι με βάση τα δεδομένα της ανάλυσης ένας πρώτος παράγοντας φαίνεται να είναι σύμφωνα με τις απόψεις ενός μέρους των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ο φόβος να αναλάβουν τις ευθύνες που συνοδεύουν το συγκεκριμένο ρόλο (Σ6) Ένας δεύτερος βασικός ανασταλτικός παράγοντας είναι ο φόρτος εργασίας (Σ5, Σ12, Σ13). Σχετικά με τον φόρτο εργασίας ο Σ12 αναφέρει ότι λειτουργεί αποτρεπτικά (Σ12). Μία άλλη βασική συνιστώσα που λειτουργεί ανασταλτικά και ενισχύει την διστακτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η κατάρτιση (Σ15) που διαθέτουν και το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου ρόλου χωρίς να έχει ανάλογη εκπαίδευση και σε τέτοια ευαίσθητα θέματα (Σ15)

Στο πλαίσιο της γενικότερης απροθυμίας που επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναδύονται και στοιχεία τα οποία αφορούν συνολικά το εγχείρημα εφαρμογής του συγκεκριμένου θεσμού (Σ5) σημειώνοντας *είναι πρόχειρο όλο αυτό. Όχι στην ουσία του, αλλά στο αποτέλεσμα. Στο αποτέλεσμα φαίνεται πως έγινε μια πρόχειρη δουλειά, όσον αφορά το ποιος θα τον αναλάβει αυτόν τον ρόλο. Όχι γιατί δε θέλουμε ...αλλά γιατί οι συνθήκες οι πραγματικές δεν μας επιτρέπουν. Δεν μπορείς ταυτόχρονα να κάνεις την εφημερία, να ενημερώνεις τους γονείς, να διδάσκεις, να διορθώνεις γραπτά και να ασχολείσαι και με όλες αυτές τις αρμοδιότητες* (Σ5). Σε ανάλογη κατεύθυνση ο Σ13 υπογραμμίζει πως *είναι ένας θεσμός που είναι στα πρώτα του βήματα ακόμα. Είναι ερασιτεχνική η προσέγγιση, θέλει περισσότερη δουλειά και διευκρινίσεις, ως προς το πλαίσιο λειτουργίας του, την καλύτερη οργάνωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών* (Σ13).

5.2 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στη διαχείριση των συγκρούσεων, των αντικοινωνικών συμπεριφορών και την συμβουλευτική καθοδήγηση

Μία άλλη παράμετρος η οποία διερευνήθηκε και αναδείχθηκε μέσα από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων αφορά το ρόλο των Σ.Σ.Ζ ως προς το ζήτημα της διαχείρισης των συγκρούσεων, των αντικοινωνικών συμπεριφορών και την συμβουλευτική καθοδήγηση. Σε αυτό το πλαίσιο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που θεωρητικά πρεσβεύει ο συγκεκριμένος θεσμός και σε αυτόν που πρακτικά συμβαίνει δεδομένων των κυρίαρχων συνθηκών που επικρατούν εντός των σχολικών μονάδων.(Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ5, Σ10, Σ12, Σ13).

Αναλυτικότερα το χάσμα αυτόν σχετίζεται με το γεγονός ότι υπό διαφορετικές συνθήκες και προϋποθέσεις θα μπορούσε να είναι πάρα πολύ αποτελεσματικός και υποστηρικτικός ο συγκεκριμένος θεσμός σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση των συγκρούσεων και των αντικοινωνικών συμπεριφορών καθώς όπως επισημαίνει ο Σ12 *η εμπειρία μου δείχνει πως οι παρεμβάσεις είναι απολύτως αποτελεσματικές, δηλαδή υπάρχει άμεση διόρθωση αρκεί να το εντοπίσει κάποιος ή να μιλήσουν οι μαθητές... Το θέμα είναι να κερδηθεί η εμπιστοσύνη των μαθητών. Να νιώσει ασφάλεια, να νιώσει πως θα μιλήσει και δε θα είναι δώρον άδωρον ή δε θα είναι άμεσο αποτέλεσμα η τιμωρία. Είναι αποτελεσματικές οι*

παρεμβάσεις (Σ12). Σε ανάλογη κατεύθυνση με τις επισημάνσεις του Σ12 κινούνται και αυτές που διατυπώνονται από τον Σ6 σύμφωνα με τον οποίο ο θεσμός μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο αν μπορέσει να λειτουργήσει κάτω από σωστές προϋποθέσεις καθώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται πολλές κρίσεις. Εντούτοις βάση των υφιστάμενων συνθηκών και των κατευθυντήριων γραμμών που έχουν δοθεί δεν μπορεί να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα στοιχείο στο οποίο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει μεταξύ άλλων το θέμα των αναλυτικού προγράμματος αλλά και η δυσπιστία που εκφράζεται τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Σ6).

Αντίστοιχα απαισιόδοξη είναι και η οπτική γωνία των Σ10 και Σ5 από τις απαντήσεις των οποίων διαφάνηκε ότι όταν γίνονται παρεμβάσεις δεν φαίνεται να υπάρχει διάθεση βελτίωσης ενώ δεν είναι όλα τα περιστατικά εύκολα για διαχείριση γεγονός που σημαίνει ότι θέλουν ένα πιο εξειδικευμένο προσωπικό (Σ10). Από την άλλη μεριά ο Σ5 τονίζει ότι οι χαμηλές προσδοκίες που έχει βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός πως υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα τα οποία συνδέονται με το γεγονός ότι τα παιδιά θα ακούσουν αυτά που θα τους πούμε αλλά την άλλη στιγμή θα κάνουν αυτά που έχουν μάθει στο σπίτι τους(Σ5). Διαφορά θα υπήρχε κατά τη γνώμη του Σ2 αν υπήρχαν ψυχολόγοι στα σχολεία που είναι πολύ εξειδικευμένοι, μπορούν να κάνουν προσωπικές συνεντεύξεις και είναι το αντικείμενό τους. Σε ένα επίπεδο συμβουλευτικής καθοδήγησης και διαχείρισης κρίσεων, ερασιτεχνικής, που προσφέρουμε εμείς, γιατί το κάνουμε ερασιτεχνικά με τις γενικές μας γνώσεις, με την κοινωνική μας εμπειρία, τις ευαισθησίες μας ή με αυτά που έχουμε παρακολουθήσει (Σ2). Διαπιστώνεται δηλαδή πώς οι πρακτικές δυσκολίες για τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος και την παροχή της κατάλληλης συμβουλευτικής καθοδήγησης συνδέονται με το ότι οι Σ.Σ.Ζ δεν επαρκώς καταρτισμένοι για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε αυτό το ρόλο και για το λόγο αυτό αναγνωρίζεται πως είναι απαραίτητη η συνεργασία, η ομάδα υποστήριξης, ενημέρωση, επιμόρφωση, εξειδικευμένο προσωπικό του σχολείου και κατάλληλο επιστημονικό υπόβαθρο (Σ13)..

Η μελλοντική εξέλιξη του θεσμού

Μία τελευταία παράμετρος η οποία ανέκυψε κατόπιν ανάλυσης των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις της συνέντευξης αφορά τη μελλοντική εξέλιξη του θεσμού. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την πρακτική

εφαρμογή του θεσμού όπως αυτήν έλαβε χώρα κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, επιδιώχθηκε να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται μελλοντικά και σε βάθος χρόνου τον συγκεκριμένο θεσμό. Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν μεταξύ τους, συμφωνούν ως προς το γεγονός ότι είναι αναγκαίο το να συντελεστούν αλλαγές σε παραμέτρους που αφορούν την πρακτική εφαρμογή του θεσμού καθώς αν δεν συντελεστούν οι απαιτούμενες αλλαγές σε βάθος χρόνου θα ατονήσει και θα σταματήσει να λειτουργεί όπως συνέβη αντίστοιχα και με άλλους θεσμούς (Σ1, Σ3, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ12, Σ13, Σ16, Σ18).

Ανατρέχοντας ενδεικτικά σε κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ο Σ4 σημειώνει ότι *ο κάθε ένας υπουργός ξεκινάει με διάφορα μεταρρυθμιστικά προγράμματα με νέους θεσμούς, ρόλους κτλ, οι οποίοι μετά λειτουργούν για ένα διάστημα και στη συνέχεια ατονούν, φθίνουν και στην ουσία είναι ανενεργοί... Απλά θα ατονήσει και αυτός, ναι. Και μετά θα έρθει άλλος υπουργός με άλλο θεσμό και θα ξεκινήσει και θα ατονήσει και αυτός(Σ4)*. Αντίστοιχα ο Σ8 προτάσσει την ανάγκη να γίνουν αλλαγές ουσιαστικές για να λειτουργήσει και να μην επικαλύπτονται τα καθήκοντα του Σ.Σ.Ζ με τις υποχρεώσεις που έχουν κατανεμηθεί σε διάφορους άλλους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια των εξωδιδακτικών τους δραστηριοτήτων (Σ8) ενώ ο Σ7 αναφέρει ότι *χρειάζεται μια αναδιάρθρωσή και επανεξέταση του πλαισίου λειτουργίας, με εξειδίκευση, να υποστηριχθεί ο εκπαιδευτικός με κάθε τρόπο. Διαφορετικά θα παραμείνει ένα κενό γράμμα, που θα ισχύει αλλά δε θα εφαρμόζεται στην ουσία, με την έννοια του αποτελέσματος. Θα υπάρχει τυπικά με τα καθήκοντα του αλλά ουσιαστικά δε θα γίνεται τίποτα(Σ7)*.

Σε ανάλογη κατεύθυνση ο Σ6 σημειώνει ότι *πως αν δεν αναδομηθεί η προσέγγιση τότε δεν θα προχωρήσει... σημασία έχει να καταλάβει το Υπουργείο πως δεν είναι τόσο απλά τα πράγματα. Δεν μπορεί να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός. Καλό είναι να υπάρχει αυτή η ομαδικότητα (Σ6)*. Με μικρές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τον Σ6, ο Σ9 αναφέρει ότι *θα είναι σημαντικός και χρήσιμος και αποτελεσματικός [ο θεσμός] όταν θα λειτουργεί ως ξεχωριστός ρόλος, πέρα από τον διδακτικό και θα έχει μόνο αυτές τις αρμοδιότητες. Εκεί θα έρθει κοντά και με τους γονείς, και με τους μαθητές και να ασκήσει καθήκοντα συμβουλευτικής. Τώρα νιώθω πως άλλαξε απλώς όνομα ο Υπεύθυνος Σχολικής Βίας και να έγινε Υπεύθυνος Σχολικής Ζωής. Γιατί τώρα μόνο με αυτό το κομμάτι ασχολούμαστε, τίποτα άλλο (Σ9)*

Πέραν των παραπάνω σχετικά με την μελλοντική εξέλιξη του θεσμού ένα μέρος από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς εστιάζει και αναδεικνύει τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου θεσμού για τις σχολικές μονάδες υπό προϋποθέσεις (Σ1, Σ3, Σ10, Σ17, Σ18) καθώς όπως παρατηρεί ο Σ1 μπορεί να συμβάλλει στον εξανθρωπισμό της παιδείας με την προϋπόθεση βέβαια να προηγηθεί η πιλοτική εφαρμογή αλλά και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις πολυσύνθετες απαιτήσεις του συγκεκριμένου ρόλου. Αναγνωρίζοντας πως είναι σημαντικά τα προαναφερθέντα ο Σ3 θεωρεί ότι χρειάζεται να γίνουν ακόμα πολλά βήματα καθώς δεν είναι αρκετό ένα *ΦΕΚ που να λέει να το αναλάβουμε. Οι γνώσεις, τα προσόντα και η επιμόρφωση που όπως είπα είναι και τα σημαντικότερα για αυτόν που θα αναλάβει το ρόλο του Σ.Σ.Ζ. αλλά και η σύνδεση με άλλους φορείς* (Σ3), στοιχείο που επισημαίνει και ο Σ11 αναφέροντας την ανάγκη να υπάρχει μια σύνδεση με κάποιον εξειδικευμένο επιστήμονα, τον ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό όπως επίσης, να προηγηθεί σχετική επιμόρφωση.

Σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζεται ότι εάν δεν ληφθούν άμεσα μέτρα για να διευκρινιστεί η πρακτική εφαρμογή του και συνακόλουθα να ισχυροποιηθεί και να εξελιχθεί ο θεσμός, θα ατονήσει (Σ1, Σ3, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ12, Σ13, Σ16, Σ18), γιατί όπως τονίζει ο Σ13 είναι έντονα τα γεγονότα στο σχολείο, το ένα διαδέχεται το άλλο. *Αν δεν υπάρχει ξεκάθαρος χώρος από την αρχή για κάποια πράγματα νομίζω θα ατονήσει* (Σ13). Ομοίως, τέλος και ο Σ16 αναγνωρίζει ότι πρέπει να λειτουργήσει με σοβαρότητα, διαφορετικά να μην εφαρμοστεί καθόλου, καθώς η μη ύπαρξη δεοντολογίας, η προχειρότητα και η έλλειψη επιμόρφωσης μπορεί να κάνουν περισσότερο κακό παρά καλό στη σχολική κοινότητα (Σ16)

5.3 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο συνεργασίας/επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και κοινότητα

Επικοινωνία - συνεργασία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με τους εκπαιδευτικούς

Μέσα από την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων των συνεντεύξεων αναλύθηκαν στοιχεία που αφορούν το ζήτημα της επικοινωνίας και της συνεργασίας του Σ.Σ.Ζ με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Μία πρώτη γενική εικόνα που διαμορφώθηκε από τη συνολική εξέταση των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί είναι το γεγονός ότι αναγνωρίζουν και επισημαίνουν αφενός τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ του Σ.Σ.Ζ (Σ1, Σ2, Σ3, Σ5, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11, Σ18) και των εκπαιδευτικών ενώ αφετέρου, αναδεικνύουν είτε

σε μικρότερο είτε σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πραγματοποιούνται μεταξύ τους συζητήσεις για ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που απασχολούν τη σχολική κοινότητα (Σ2, Σ4, Σ5, Σ6, Σ9, Σ10, Σ11). Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να συμφωνούν ως προς το γεγονός πως μέσα από την συνεργασία και την επικοινωνία με τον Σ.Σ.Ζ έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες ενώ όπως αναφέρει ο Σ6 υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι ιδιαίτερα μνημένοι σε θέματα συνεργασίας.

Εντούτοις θα πρέπει να παρατηρηθεί ότι υπήρξαν κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς όπως ο Σ1 οι οποίοι ανέδειξαν τις επιφυλάξεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο να συζητήσουν και να αναμιχθούν ενεργά στην κουβέντα. Αναφορά αξίζει να γίνει και στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού ο οποίος κατά την εφαρμογή του θεσμού δεν έχει παρατηρήσει με ποιον τρόπο αναπτύσσεται η συνεργασία του συμβούλου με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς καθώς όπως ανέφερε χαρακτηριστικά *ο θεσμός αυτός συγκεκριμένα υπολειτουργεί, εάν λειτουργεί, το αποτέλεσμα είναι άδηλο μέχρι στιγμής σε μάς* (Σ7). Ένα άλλο στοιχείο το οποίο αναδύθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις και συγκεκριμένα από την επισήμανση του Σ12 σχετικά με τα ζητήματα συνεργασίας και επικοινωνίας είναι το γεγονός ότι το επίπεδο της συνεργασίας εξαρτάται από το κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός έχει επίγνωση της ιδιότητας του καθώς παρατηρεί πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί τείνουν να λειτουργούν ως *παντογνώστες, ικανοί για τα πάντα* (Σ12). Συνακόλουθα αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη συνεργασιών όχι μόνο με τον Σ.Σ.Ζ αλλά και εν γένει μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τα θέματα τα οποία συζητούν οι εκπαιδευτικοί με τον Σ.Σ.Ζ είναι τα *προβλήματα στα σχολεία, οικογενειακά και προσωπικά, οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει την παρουσία των μαθητών στο σχολείο όπως επίσης, ζητήματα πένθους ή απώλειας, διαζυγίου, ασθένειας, εφηβικά θέματα* (Σ2). Μεταξύ των θεμάτων συγκαταλέγεται ακόμα η βελτίωση της σχολικής απόδοσης του παιδιού (Σ1, Σ10), θέματα που αφορούν συμπεριφορές των μαθητών (Σ3, Σ5), *αν δηλαδή πειράζουν άλλα παιδιά, όσον αφορά την απομόνωση μαθητών χωρίς παρέες* (Σ3). Σε συμφωνία και συμπληρωματικά προς τα παραπάνω λειτουργεί και η απάντηση του Σ9 που αναφέρει ότι τις συζητήσεις σχετικά με ζητήματα βίας αλλά και θέματα που αφορούν τη λειτουργία της τάξης όπως το αρνητικό κλίμα είναι στοιχεία που επικρατούν στις συζητήσεις μεταξύ των υπευθύνων των τμημάτων και του Σ.Σ.Ζ., αναδεικνύοντας κατά αυτόν τον τρόπο ότι *ο Σ.Σ.Ζ λειτουργεί και ως ένας διαμεσολαβητής* (Σ9).

Η συζήτηση ενός μεγάλου φάσματος θεμάτων έχει θετικό αντίκτυπο όπως αυτό αναδεικνύεται από την απάντηση του Σ5 σε ζητήματα που άπτονται της αποτελεσματικότερης υποστήριξης των μαθητών. Αναφέρει χαρακτηριστικά σε αυτή την κατεύθυνση ότι *για να έχουμε μια καλύτερη εικόνα για το τι συμβαίνει ρωτάμε και πως συμπεριφέρονται και σε άλλα μαθήματα οι μαθητές. Δηλαδή αν το πρόβλημα αυτό τα απασχολεί και μέσα σε άλλα μαθήματα ή αν έχουν διαπιστώσει οι συνάδελφοι πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα και να μας το λένε* (Σ5). Στη βάση αυτή αναδεικνύεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον Σ.Σ.Ζ βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τον διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζει μέσα στη σχολική μονάδα ο Σ.Σ.Ζ. (Σ4, Σ5, Σ6, Σ9, Σ11).

Επικοινωνία - συνεργασία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με τους μαθητές

Ένα σημαντικό μέρος το δεδομένων που αναδείχθηκαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων αφορά στα ζητήματα επικοινωνίας και συνεργασίας του Σ.Σ.Ζ με τους μαθητές. Σε αυτή την κατεύθυνση επισημάνθηκαν στοιχεία που αφορούν τους προβληματισμούς και τις δυσκολίες που ανακύπτουν στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας όπως επίσης τους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν την ποιότητα της επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα Σ.Σ.Ζ και τους μαθητές.

Αντικρουόμενες είναι οι απόψεις που εκφέρουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα για το κατά πόσο ο διττός ρόλος που αναλαμβάνει ο Σ.Σ.Ζ. Από τη μια μεριά υπήρξαν κάποιοι εκπαιδευτικοί όπως ο Σ11 που ανέφερε πως ο διττός ρόλος δεν δυσκολεύει τους μαθητές και κατ' επέκταση, δε συγκρούονται οι ρόλοι. Ίσα – Ίσα κατά τα λεγόμενα του Σ11 σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά απευθύνονται σε εμάς για θέματα που αντιμετωπίζουν. Από την άλλη μεριά, ένα μέρος των εκπαιδευτικών (Σ3, Σ5, Σ9, Σ10) αναφέρει ότι ο διττός αυτός ρόλος προκαλεί σύγχυση στους μαθητές. Ο Σ5 τονίζει χαρακτηριστικά ότι η σύγχυση αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι *άλλη σχέση αποκτάς όταν κάνεις το μάθημα και άλλη όταν θα μιλήσεις επί προσωπικών. Δεν είναι το ίδιο. Δεν μπορείς να έχεις την ίδια αντιμετώπιση του μαθητή όταν κάνεις το μάθημα και όταν έχει κάνει κάτι άλλο* (Σ5).

Σε ανάλογη κατεύθυνση και ο Σ3 σημειώνει ότι *τα παιδιά μας βλέπουν και ως καθηγητές και βλέπουν μια συγκεκριμένη δική μας συμπεριφορά και μετά μας βλέπουν και ως Σ.Σ.Ζ, οπότε για να μας πούνε κάτι πρέπει να μας εμπιστεύονται τονίζοντας συμπληρωματικά ότι δεν έχουν καταλάβει επακριβώς τι είναι αλλά τουλάχιστον με το να έρχονται να σου πούνε*

το οτιδήποτε τα απασχολεί κάπου εκεί αξιολογείς τι είναι λιγότερο ή περισσότερο σημαντικό. Ο Σ9 από τη μεριά του παρόλο που αναγνωρίζει τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας μαθητής να μιλήσει ανοιχτά στον Σ.Σ.Ζ όταν αυτός έχει ταυτόχρονα και το ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης, αναφέρεται και στην άλλη όψη του νομίσματος σύμφωνα με την οποία ένας μαθητής μπορεί να νιώσει πιο άνετα να μιλήσει σε έναν εκπαιδευτικό που βρίσκεται στην τάξη τους (Σ9).

Για να αποφευχθεί η προαναφερθείσα σύγχυση στους μαθητές κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς τονίζουν αφενός τη σημασία του να υπάρχουν ξεχωριστές ώρες συνεργασίας με τους συμβούλους (Σ5) και αφετέρου να υπάρχει ένας ειδικά διαμορφωμένος χώρος όπου μπορούν να γίνουν αυτές οι συναντήσεις (Σ4, Σ5, Σ9, Σ16) ενώ ο Σ16 αναφέρει συμπληρωματικά προς τα παραπάνω πως είναι σημαντικό εκτός από το να έχει ο Σ.Σ.Ζ το δικό του χώρο είναι σημαντικό να έχει και *ωράριο λειτουργίας πχ. 9-1 ή 9-2, να είναι και εξ ολοκλήρου ξεχωριστή θέση εργασίας με δικό του ωράριο και πρόγραμμα για συναντήσεις* (Σ16).

Ωστόσο να παρατηρηθεί ότι από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανέφεραν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η διαμόρφωση ενός ξεχωριστού χώρους συναντήσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον μόνο ένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Σ9) ανέφερε ότι διαθέτει το σχολείο αίθουσα η οποία με βάση την περιγραφή του *είναι μια αίθουσα με καναπέδες, με υπολογιστή, σαν ένας χώρος που πας και ξεκουράζεσαι. Τη φτιάξαμε για αυτό τον σκοπό, όπου πάνε και ο ψυχολόγος με την κοινωνική λειτουργό. Είναι σημαντικό να υπάρχει ένας χώρος που το παιδί θα νιώθει πιο άνετα και θα συζητάει χωρίς να είναι στο γραφείο του Διευθυντή, που μπορεί να ακούν και άλλοι κτλ... Και αυτός είναι και ο σκοπός νομίζω, η πιο παιδαγωγική αντιμετώπιση και διαχείριση ενός προβλήματος του παιδιού. Και να νιώθουν και οι μαθητές πως έχουν ένα άτομο που μπορούν να εμπιστευτούν τα προβλήματά τους* (Σ9).

Ένα στοιχείο το οποίο επισημάνθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς σχετίζεται με το ζήτημα της εμπιστοσύνης και την διαμόρφωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης κατά την επικοινωνία του Σ.Σ.Ζ με τους μαθητές (Σ3, Σ5, Σ6, Σ15). Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνεται και από τις επισημάνσεις στις οποίες προβαίνει ο Σ6 σημειώνοντας μεταξύ άλλων ότι *το να προσεγγίσεις τους μαθητές σε προσωπικά θέματα δεν έχει συνταγή. Γίνεται στην καθημερινή διάδραση με τους μαθητές. Όταν έχει την ικανότητα να δει ο εκπαιδευτικός τι λείπει στο*

πρόσωπο ενός παιδιού και να δείξει ενδιαφέρον για αυτό... Όταν νιώσουν αυτό το κλίμα εμπιστοσύνης (Σ6). Αντίστοιχα και ο Σ15 σχετικά με το ζήτημα της εμπιστοσύνης αναφέρει ότι αποτελεί πρόκληση για τον Σ.Σ.Ζ να χτίσει μία σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά και να μπορέσει στο πλαίσιο αυτό να του εκμυστηρευτούν θέματα τα οποία είναι σημαντικά για αυτούς. Ωστόσο, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Σ3 παρατηρεί το ότι έχω καλή επικοινωνία με τους μαθητές και ότι μπορώ να τους ακούσω δε σημαίνει ότι μπορώ να δώσω και τη σωστή συμβουλή και κατεύθυνση στο σωστό δρόμο (Σ3).

Επικοινωνία - συνεργασία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με τους γονείς

Μία άλλη βασική συνιστώσα που αναδείχθηκε κατά τη διαδικασία ανάλυσης των πρωτογενών δεδομένων σχετίζεται με το ζήτημα της επικοινωνίας και της συνεργασίας του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με τους γονείς. Μία γενική εικόνα που προέκυψε από την επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών είναι ένα ευρύ φάσμα από προβληματισμούς που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί εν γένει για το θέμα της συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών, αναδεικνύοντας πως αυτή προσκρούει σε ποικίλα εμπόδια εξαιτίας ενός πλέγματος αλληλοσυνδεόμενων μεταξύ τους παραγόντων.

Ένα πρώτο στοιχείο το οποίο κατέστη εμφανές είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ8, Σ11, Σ12, Σ13, Σ15, Σ17, Σ18) ενώ παράλληλα επισημαίνουν τις σημαντικές προσπάθειες που καταβάλλονται συνολικά σε αυτή την κατεύθυνση (Σ1, Σ3, Σ4, Σ6, Σ8, Σ12, Σ13, Σ15, Σ17, Σ18) διότι *αν υπάρχει καλή επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς είναι πολύ καλύτερη και η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο(Σ3)*. Πέραν τούτου όμως κατά τα λεγόμενά του Σ16 είναι σημαντικό τα προβλήματα να αντιμετωπίζονται ολιστικά και όχι ατομικά (Σ16) ενώ σύμφωνα με τον Σ18 είναι υποχρεωμένος ο εκπαιδευτικός να στήνει γέφυρα μεταξύ γονέα και σχολείου για κάποιο θέμα και κατ' επέκταση και ο Σ.Σ.Ζ. (Σ18). Ένα άλλο στοιχείο το οποίο επισημαίνουν αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς είναι το γεγονός ότι οι γονείς έχουν ενημερωθεί σχετικά με το θεσμό (Σ5, Σ7, Σ15). Ο Σ7 υπογραμμίζει ωστόσο ότι *οι γονείς έχουν ενημερωθεί για το θεσμό, αλλά αυτός ο σύμβουλος δεν έχει κάποιο συγκεκριμένο ωράριο. Πότε θα μπορεί να μιλήσεις ένας γονιός μαζί του. Αυτό δυσκολεύει τα πράγματα. Δεν έχει δηλαδή ένα τηλέφωνο, σε τι τηλέφωνο να επικοινωνήσουν, ποια μέρα. Και πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει την άνεση χρόνου να μιλήσει μαζί του ώστε να δέχεται τους γονείς (Σ7)*.

Αναφορικά με τον ρόλο του Σ.Σ.Ζ ένα μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας τονίζει το διαμεσολαβητικό ρόλο που αυτός διαδραματίζει μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, Σ11). Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να υπάρχει τακτική επικοινωνία με τους γονείς (Σ4). Μπορεί ο Σ.Σ.Ζ να ενημερώσει και να καθοδηγήσει συμβουλευτικά τους γονείς σε ζητήματα που αφορούν τα παιδιά ή σε περιπτώσεις που οι ίδιοι είναι διστακτικοί για κάποιο θέμα (Σ3, Σ4, Σ5). Αναδεικνύεται ακόμα πώς βασική προϋπόθεση για να μπορέσει να λειτουργήσει διαμεσολαβητικά ο Σ.Σ.Ζ ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο είναι το να συνεργάζονται οι γονείς (Σ11). Σημαντικό ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση μπορεί να διαδραματίσει η διεξαγωγή κάποιων ημερίδων ενημέρωσης σχετικά με θέματα που απασχολούν και ενδιαφέρουν τους γονείς (Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ16) ενώ σύμφωνα με τον Σ16 και τον Σ6 και η επιμόρφωση των γονέων είναι απαραίτητη γιατί κανένας δε μας μαθαίνει πως να γινόμαστε γονείς και είναι δύσκολο για έναν γονέα να διαχειριστεί την εφηβεία του παιδιού (Σ6) Εντούτοις κάποιοι εκπαιδευτικοί όπως ο Σ4 διευκρινίζει ότι δεν είναι μόνο ο Σ.Σ.Ζ που έχει αυτήν την αρμοδιότητα, είναι και πολλά άλλα όργανα στο σχολείο... Ο Υπεύθυνος Τμήματος είναι αυτός που παρακολουθεί από πιο κοντά τα παιδιά του τμήματος του σχετικού και επικοινωνεί και με την οικογένεια (Σ4).

Σχετικά με τον βαθμό αποδοχής του συγκεκριμένου θεσμού ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτός καθορίζεται από το βαθμό δεκτικότητας των γονιών, οι οποίοι σε αρκετές περιπτώσεις είναι αρνητικοί (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ6, Σ10, Σ12, Σ13) και απαξιώνουν γενικότερα το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τις επισημάνσεις του Σ1 δεν έχουν όλοι οι γονείς την ευρύτητα πνεύματος να το δεχτούν. Δεν έχει να κάνει με πτυχία ή την καλλιέργεια, αλλά την ανοχή να δεχτούν πως κάποιος έξω από το σπίτι μπορεί να βλέπει κάτι που δεν το βλέπει ο ίδιος (Σ1). Σε ανάλογη κατεύθυνση ο Σ3 αναφέρει ότι υπάρχει δυσκολία σε σχέση με τους γονείς όταν ειδικά όταν πρέπει να πεις σε έναν γονέα ότι το παιδί του κάτι έκανε σε κάποιο άλλο...εκεί υπάρχει δυσκολία. Δεν το δέχονται όλοι οι γονείς αυτό...μπαίνουν σε θέση άμυνας (Σ3) ενώ σε συμφωνία και συμπληρωματικά προς τα παραπάνω λειτουργούν και οι διαπιστώσεις στις οποίες προβαίνει ο Σ12 καταδεικνύουν ότι επειδή είναι πνιγμένοι στα προβλήματά τους, είναι ανενημέρωτοι και τα τελευταία χρόνια έχουν δημιουργηθεί μια απαξίωση για το ρόλο του σχολείου, του δασκάλου γενικά. Οπότε, πιθανόν να έχουν μια καχυποψία, μια άρνηση ή μια επιθετικότητα... τίθεται και πάλι θέμα συζήτησης και εμπιστοσύνης, να καταλάβει ο γονιός ότι εμείς είμαστε μαζί του και όχι απέναντι(Σ12).

Στην πράξη οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν ότι δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι γονείς εκδηλώνουν έντονα τις αντιστάσεις τους όπως επίσης και μία άρνηση να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ9, Σ10, Σ12, Σ13) καθώς όπως αναφέρει ο Σ9 *οι γονείς είναι πιο δύσκολοι από τους μαθητές. Και πολλές φορές είναι αυτοί που μας δένουν τα χέρια για να μπορέσουμε να βοηθήσουμε έναν μαθητή...Δηλαδή είναι φορές που εκεί προσπαθείς να μιλήσεις στον μαθητή για το πρόβλημά του, μπορεί να επέμβει ο γονέας και να τα χαλάσει όλα* (Σ9). Παράλληλα όμως επισημαίνεται από έναν εκπαιδευτικό (Σ4) κατά τη μετάβαση του παιδιού από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει μία διαφοροποίηση στη στάση που διατηρούν οι γονείς απέναντι στο σχολείο. Αναφέρει χαρακτηριστικά σε αυτή την κατεύθυνση ότι στην πρωτοβάθμια οι γονείς δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον, όταν μπαίνουν στην δευτεροβάθμια τα παιδιά τότε η σχέση των γονιών με το σχολείο αρχίζει και ατονεί. Δηλαδή πολλές φορές δε θα πάνε στην ενημέρωση για να ρωτήσουν για τα παιδιά τους. Αρχίζει στο γυμνάσιο και γίνεται πιο έντονο στο λύκειο(Σ4).

Οι αντιστάσεις αυτές και οι αντιρρήσεις που εκφράζουν σύμφωνα με τη τα λεγόμενα του Σ2 δεν περιορίζονται μόνο στο συγκεκριμένο θεσμό αλλά παρατηρείται μία τάση να εκφράζουν γενικότερα τις αντιρρήσεις τους ακόμα και απέναντι στον διευθυντή (Σ2). Το στοιχείο αυτό όμως δεν είναι γενικευμένο καθώς ένα μέρος των εκπαιδευτικών αναφέρει πως υπάρχει επικοινωνία σε προσωπικό επίπεδο με τους γονείς ιδιαίτερα *αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα για κάποιον μαθητή* (Σ3).

Επικοινωνία και συνεργασία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με την ευρύτερη κοινότητα και με άλλους φορείς

Στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της συνεργασίας αναδείξτε τα ζητήματα που αφορούν το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο Σ.Σ.Ζ σε ζητήματα ανάπτυξης συνεργασιών με την ευρύτερη κοινότητα αλλά και με άλλους φορείς. Σε αυτή την κατεύθυνση διαφάνηκε σε ένα πρώτο επίπεδο με βάση τα όσα ανέφεραν στις συνεντεύξεις τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πως σε θεωρητικό επίπεδο αναπτύσσονται συνεργασίες (Σ3, Σ18) Ειδικότερα αναφέρθηκε πώς επιδιώκονται αυτές τις συνεργασίες, *ώστε να έρχονται οι ειδικοί να μιλάνε στους μαθητές, στους γονείς αλλά και σε εμάς* (Σ3) στοιχείο το οποίο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις ανάγκες που έχει το εκάστοτε σχολείο όπως επίσης και με τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Χαρακτηριστικά ο

Σ3 τόνισε πως είναι αναγκαία η συνεργασία με άλλους φορείς *αν βλέπεις παιδιά με πολύ άγχος, να γίνει κάτι σχετικό σε αυτό, αν έχει παιδιά με έντονη επιθετικότητα, κάτι αντίστοιχο* (Σ3).

Από ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών τονίστηκε το ζήτημα της συνεργασίας με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό (Σ5, Σ7, Σ10, Σ11, Σ12, Σ14). Σε γενικές γραμμές αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πως είναι αναγκαίο να υπάρχει συνεργασία με ειδικό επιστήμονα ενώ σύμφωνα με τον Σ12 το ιδανικό θα ήταν να *υπάρχει σταθερά στα σχολεία ένας κοινωνικός λειτουργός ή ο συνδυασμός* (Σ12). Όσον αφορά τους παράγοντες που καθιστούν σημαντική τη συνεργασία ιδιαίτερα με τους ψυχολόγους είναι το ζήτημα της παροχής βοήθειας προς τον εκπαιδευτικό από πιο εξειδικευμένους και γίνονται συζητήσεις για κάποιες περιπτώσεις (Σ5, Σ7, Σ12). Ο Σ5 Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι *είχαμε συζητήσει και μαζί για τα συμπεράσματα που είχα βγάλει εγώ, τα κατέγραψαν και είδαν τις περιπτώσεις και εντός μαθήματος. Για κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και την κοινωνική ένταξη στις παρέες. Δεν ξέρω αν βοήθησε ή όχι. Πιστεύω πως ήταν μια σταγόνα στον ωκεανό*(Σ5).

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω λειτουργούν και οι επισημάνσεις που έγιναν από μένα του Σ10 Σύμφωνα με τις οποίες ένας εκπαιδευτικός που το αναλαμβάνει δεν είναι απαραίτητα γνώστης της Ψυχολογίας. Άρα συνεργατικά ο θεσμός θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα ο θεσμός... *Γιατί πιθανό είναι να περιοριστεί ως ένα σημείο, να μην μπορεί να αναλάβει όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων* (Σ10). Σε ανάλογη κατεύθυνση ο Σ14 καταδεικνύει τη σημαντική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ψυχολόγο και τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει το ρόλο του Σ.Σ.Ζ σημειώνοντας ότι *θα τον βοηθούσε τον υπεύθυνο να έχει μια συζήτηση με έναν ψυχολόγο. Γιατί άλλου είδους συμβουλή θα του δώσει ο ψυχολόγος και αν ξέρουν και οι δύο τα παιδιά, νομίζω θα είναι πιο αποδοτική η συνεργασία τους, για τα θέματα βίας ή οτιδήποτε άλλο. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πολύ καλύτερα το παιδί από την τάξη από τον ψυχολόγο που μπορεί να τον δει μια δύο φορές μέσα στην εβδομάδα. Θα βοηθήσει και ο εκπαιδευτικός τον ψυχολόγο εφόσον ξέρει το παιδί* (Σ14).

Όσον αφορά την ανάπτυξη συνεργασιών με άλλους φορείς εκτός από τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς ήταν ελάχιστες οι αναφορές που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις που δόθηκαν από μέρους των εκπαιδευτικών της έρευνας. Συγκεκριμένα αναφορά έγινε μόνο στη μόνιμη συνεργασία που έχει το σχολείο του εκπαιδευτικού Σ6 με τη Σχεδιά. Στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας συζητούν τα θέματα της τάξης ενώ γίνονται και κάποιες επιμορφώσεις σε συνεργασία με ένα άλλο σχολείο. Ωστόσο τόσο ο Σ6 όσο και ο Σ10 αναφέρουν ότι υπάρχει πρόθεση αλλά αυτό δεν υλοποιείται στην

πράξη ενώ αξίζει να γίνει αναφορά και στην παρατήρηση που γίνεται από μέρους του Σ6 σχετικά με το ότι ο σύλλογος γονέων που θα έπρεπε να είναι παρών, είναι ανύπαρκτος (Σ6).

6. Συζήτηση

Τα τελευταία χρόνια πραγματοποιούνται με όλο και πιο συστηματικό τρόπο έρευνες οι οποίες καταδεικνύουν την ανάγκη να επέλθουν ποιοτικές και ουσιαστικές μεταβολές στη λειτουργία του σχολείου δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην ενδυνάμωση της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών προς όφελος των μαθητών (Greenfield, 2018). Η ανάγκη να επέλθουν αλλαγές σε αυτή την κατεύθυνση βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με ένα πλέγμα προκλήσεων και νέων δεδομένων που καλούνται να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα. Συνεκτιμάται σε αυτή την κατεύθυνση ότι οι αλλαγές αυτές είναι επιβεβλημένες καθώς έχουν διαφοροποιηθεί οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μεγαλώνουν και ανατρέφονται τα παιδιά ενώ παράλληλα παρατηρείται ότι η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, η κρίση του θεσμού της οικογένειας σε συνδυασμό με τη δημοσιονομική κρίση αποτελούν παραμέτρους οι οποίες συνδυαστικά έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία του παιδιού και συνακόλουθα αν στην ομαλή ψυχοκινητική και συναισθηματική του ανάπτυξη (Pramanik & Das, 2018· Collishaw, 2015).

Σε αυτή την κατεύθυνση αναδεικνύεται η ανάγκη συγκρότησης ενός ολοκληρωμένου συστήματος συμβουλευτικής εντός των σχολικών περιβαλλόντων στοιχείο το οποίο θέτει στο επίκεντρο 4 βασικές συνιστώσες οι οποίες σχετίζονται με την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, την παροχή πολλαπλών ευκαιριών μάθησης και συμμετοχής σε συνδυασμό με την παροχή πληροφοριών τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Καραβά, Μαρκολέφας & Ρέππα, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο αναδεικνύεται ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών ούτως ώστε να αντιπαρέλθει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του (Rossen & Cowan, 2014). Με άλλα λόγια καθίσταται εμφανές ότι η συμβουλευτική διαδικασία συνιστά μία διαδικασία η οποία κατόπιν κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσης μπορεί να εφαρμοστεί εντός του σχολικού περιβάλλοντος και από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με τη σειρά του καλείται να συνεργαστεί με τους γονείς, τους μαθητές και τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού αλλά και του εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού προς όφελος της υποστήριξης των μαθητών (Petani, 2020).

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο γεγονός ότι αναγνωρίζεται ως επιτακτική η ανάγκη να επαναπροσδιορισθεί ο ρόλος που διαδραματίζει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός σε μία κατεύθυνση να λειτουργήσει ως εμψυχωτής και καθοδηγητής των μαθητών (Κορφιάτη & Μπούζος, 2013). Για το λόγο αυτό με υπουργική απόφαση το 2020 ψηφίστηκε ο θεσμός

του Συμβούλου Σχολικής Ζωής Στις αρμοδιότητες του οποίου εμπίπτει η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης όπως επίσης η ενημέρωση και η υποστήριξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Με αφορμή την εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού στην ελληνική πραγματικότητα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας έρευνα μέσω της οποίας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το νεοσύστατο αυτό θεσμό.

Ειδικότερα, επιδιώχθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο, να διερευνηθούν οι απόψεις για το ρόλο, τα προσόντα και τη διαδικασία επιλογής του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Σε ένα δεύτερο επίπεδο διερευνήθηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με τη σημασία του συγκεκριμένου θεσμού στο σχολικό πλαίσιο αλλά και τις προσδοκίες που οι εκπαιδευτικοί έχουν από αυτή την εφαρμογή. Σε ένα τρίτο επίπεδο στόχευση ήταν να σκιαγραφηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες τους σχετικά με το πλαίσιο συνεργασίας - επικοινωνίας του θεσμού με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα και τέλος σε ένα τέταρτο επίπεδο επιδίωξη ήταν να καταδειχθούν οι απόψεις τους αφενός για την εμπλοκή του θεσμού σε θέματα διοικητικά και αφετέρου για τη μελλοντική εξέλιξη του θεσμού αυτού.

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αναγνωρίζουν ότι ο συγκεκριμένος θεσμός είναι σημαντικός και αναγκαίος, πάρα ό τι από να αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο δεν είχαν λάβει προηγουμένως την κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που συνοδεύουν το συγκεκριμένο ρόλο. Η αναγνώριση της σημασίας και της αναγκαιότητας του συγκεκριμένου θεσμού συνάδει με τα ευρήματα άλλων ερευνών όπως είναι για παράδειγμα αυτή που διενεργήθηκε από τους Μπρούζου και Μόσχου (2011) και η οποία κατέδειξε τη χρησιμότητα άσκησης συμβουλευτικού ρόλου από μέρους των εκπαιδευτικών. Σε ανάλογη κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα της έρευνας των Κορφιάτη και Μπρούζο (2013). Ανάλογες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός θεσμού συμβουλευτικής μέσα στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα (Azfredrick, 2015· Owens et al., 2011· Tian, Han & Huebner, 2014· McLaughlin, 1999).

Εστιάζοντας στο σημείο αυτό στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο που διαδραματίζει ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής διαφάνηκε μέσα από

τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εστιάζουν και αναδεικνύουν τη συμβουλευτική και υποστηρικτική διάσταση του συγκεκριμένου ρόλου, υπογραμμίζοντας ότι υποστηρίζει τους μαθητές σε μία κατεύθυνση να διαχειριστούν δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Στη συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκονται και τα αποτελέσματα ερευνών όπως είναι για παράδειγμα αυτά αυτή που διενεργήθηκε από την Φωτιάδου (2020) τα ευρήματα της οποίας ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν πως ο ρόλος του συμβούλου είναι βοηθητικός, συνεργατικός και συμβουλευτικός. Ομοίως και η Μαντζιάλη (2019) στη δική της έρευνα εντόπισε τον καθοδηγητικό ρόλο που διαδραματίζει ο σύμβουλος

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας το ρόλο του συμβούλου είναι η διαμεσολαβητική του διάσταση με την έννοια ότι διαμεσολαβεί στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων όπως και μεταξύ των μαθητών. Η διαμεσολαβητική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού είναι ένα στοιχείο το οποίο αναδύεται μέσα από τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Βελισσάριος, Μίχαλου & Φραγκούλης, 2017· Φουντουκά & Τσικρικά, 2016· Ψαθοπούλου, 2013· Νικολάου, 2009) σύμφωνα με την οποία στο πλαίσιο της συμβουλευτικής ένας εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής. Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο γεγονός ότι πρόκειται για έναν πολυσύνθετο, απαιτητικό και πολύπλευρο ρόλο η πρακτική επιτυχία του οποίου καθορίζεται από ένα πλέγμα συνιστωσών με βασικότερες αυτές της διαμόρφωσης σχέσεων αλλά και εν γένει ενός κλίματος εμπιστοσύνης όπως επίσης στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα όμως οι εκπαιδευτικοί μέσω των επισημάνσεων που έκαναν ανέδειξαν ότι είναι σημαντικός και επωφελής για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ο συγκεκριμένος θεσμός λόγω του γεγονότος ότι από τα σημερινά σχολεία λείπει η διάσταση της συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης, στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται από τις ανάγκες των μαθητών όπως αυτές αναδείχθηκαν στα πλαίσια της έρευνας των Brouzos, Vassilopoulos, Korfiati & Baourda (2015)

Διαπιστώθηκε ακόμα από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι υπάρχει μία αντίφαση ανάμεσα σε αυτά που θεωρητικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ρόλο του συμβούλου και στις απόψεις που εκφέρουν σχετικά με πτυχές της πρακτικής εφαρμογής του

θεσμού. Μία πρώτη αντίφαση σε αυτή την κατεύθυνση σχετίζεται με το γεγονός ότι ως θεσμός αναμένεται να έχει σε θεωρητικό επίπεδο θετικό αντίκτυπο στη διαχείριση των συγκρούσεων και των αντικοινωνικών συμπεριφορών που εμφανίζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Εντούτοις οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καλούνται να αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο στερούνται της απαιτούμενης κατάρτισης ούτως ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ρόλου, στοιχείο το οποίο αναδείχθηκε μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Φουντουκά & Τσικρικά, 2016· Βελισσάριος, Μίχαλου & Φραγκούλης, 2017· Κουνή & Κουτσούκος, 2020).

Για το λόγο αυτό αναδεικνύουν ότι για να μπορέσει να συμβάλει σε ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων και αντικοινωνικών συμπεριφορών είναι σημαντικό να επαναπροσδιοριστούν οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις πρακτικής εφαρμογής του συγκεκριμένου θεσμού. Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν πέραν των παραπάνω ένα πλέγμα προβλημάτων και δυσχερειών που λειτουργούν ανασταλτικά στην αποτελεσματική πρακτική εφαρμογή του θεσμού. Μεταξύ των ανασταλτικών αυτών παραγόντων συγκαταλέγεται η ασάφεια του θεσμικού πλαισίου, η έλλειψη ενημέρωσης σε συνδυασμό με την απουσία της κατάλληλης υποστήριξης από την Πολιτεία. Επιπρόσθετα στις δυσχέρειες εντάσσεται ο αυξημένος φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν το συγκεκριμένο ρόλο σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι ανασταλτικοί αυτοί παράγοντες έχουν αναδειχθεί και από άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί. Ειδικότερα, τα ευρήματα άλλων ερευνών όπως αυτή που διενεργήθηκε από τους Κουνή και Κουτσούκος (2020) αναδεικνύουν την έλλειψη συμβουλευτικών δεξιοτήτων.

Ένας άλλος βασικός άξονας που αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας αφορά στα προσόντα και τις δεξιότητες που είναι σημαντικό να κατέχει ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής. Σε αυτή την κατεύθυνση καταδείχθηκε ότι για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα που συνοδεύουν το συγκεκριμένο θεσμό είναι σημαντικό να διαθέτει ένα πλέγμα από τυπικά προσόντα και δεξιότητες συνδυαστικά με κάποια βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διακρίνουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Το στοιχείο αυτό εναρμονίζεται με τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από άλλες ερευνητικές μελέτες (Βελισσάριος, Μίχαλου & Φραγκούλης, 2017· Φουντουκά & Τσικρικά, 2016· Ψαθοπούλου, 2013· Νικολάου, 2009) που έχουν

πραγματοποιηθεί και οι οποίες υποδεικνύουν ότι ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο επικοινωνιακών και συμβουλευτικών δεξιοτήτων.

Σε ό,τι αφορά στα τυπικά προσόντα οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ότι ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής. Είναι σημαντικό να διαθέτει γνώσεις και κάποιου είδους εξειδίκευση σε θέματα που σχετίζονται με την ψυχολογία και τη συμβουλευτική όπως επίσης γενικότερα σε θεωρίες Παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Όπως σημειώνει η Βαφοπούλου (2010) ένας εκπαιδευτικός που έχει αποκτήσει συμβουλευτικές δεξιότητες ολοκληρώνοντας τον απαραίτητο κύκλο σπουδών, μπορεί να εστιάσει στα παραπάνω θέματα και να υποστηρίξει τους μαθητές, με τη μορφή του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Από την άλλη μεριά μεταξύ των βασικότερων δεξιοτήτων συγκαταλέγονται οι συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι δεξιότητες ενεργούς ακρόασης η ενσυναίσθηση όπως επίσης χαρακτηριστικά όπως είναι η υπευθυνότητα, η υπομονή, η ευελιξία, η συνέπεια. Όλα τα παραπάνω συνδυαστικά είναι σε θέση να συμβάλουν με καταλυτικό τρόπο στο να οικοδομήσει ο σύμβουλος σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές όπως επίσης με τους γονείς αλλά και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, καθώς όπως επισημαίνει και ο Μπρούζος (2009) το βασικό ζητούμενο είναι να διαμορφωθεί μία θετική ατμόσφαιρα και να αναπτυχθεί μία σχέση η οποία βασίζεται στην ειλικρινή επικοινωνία.

Ωστόσο όπως επισημάνθηκε και παραπάνω οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν διαθέτουν το πλέγμα των τυπικών προσόντων και δεξιοτήτων που απαιτούνται, γεγονός που προτάσσει τη σημασία και την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να καταστούν ικανοί να αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο και συνακόλουθα να επιφέρουν τα αναμενόμενα και επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ακόμα ότι η ελλιπής κατάρτιση αποτελεί βασικό παράγοντα της απροθυμίας που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί στο να αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο. Η απροθυμία αυτήν είναι έκδηλη κατά τη διαδικασία επιλογής κατά τη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων όπου ο κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εκδηλώσει ενδιαφέρον ανάληψης του ρόλου αυτού εφόσον το επιθυμεί. Στις περισσότερες περιπτώσεις σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής το ρόλο του συμβούλου ανέλαβαν είτε εκπαιδευτικοί που διέθεταν εξειδικευμένες γνώσεις είτε εκπαιδευτικοί που διέθεταν εμπειρία από άλλους θεσμούς όπως είναι για παράδειγμα αυτός του υπεύθυνου για το Σχολικό Εκφοβισμό που λειτουργούσε κατά το παρελθόν.

Η συνεργασία και η επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, ευρύτερη τοπική κοινωνία) αποτελεί έναν άλλον άξονα ο οποίος αναδείχθηκε μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα σε αυτό τον άξονα και σε ότι αφορά την επικοινωνία και τη συνεργασία του συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς τα δεδομένα που ανέκυψαν αναδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες σχετικά με ένα ευρύ φάσμα θεμάτων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών, στις σχολικές τους επιδόσεις αλλά και γενικότερα θέματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα όπως είναι για παράδειγμα η βία.

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα ανέφεραν ότι προσπαθούν να συνεργαστούν με τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού αν και αυτόν δεν είναι πάντοτε εφικτό και αποτελεσματικό καθώς είναι σημαντικό να υπάρχει μία κουλτούρα συνεργασίας την οποία δεν τη διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Αντιπαραβάλλοντας τα παραπάνω ευρήματα με τα αποτελέσματα ερευνών που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού συμβούλου διαπιστώνεται ότι εντοπίζονται συγκλίσεις όσον αφορά τη σημασία ανάπτυξης της συνεργασίας σε μία προσπάθεια να υποστηριχθούν οι μαθητές τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικο-συναισθηματικά (Μακρή, 2016). Αντίστοιχα όμως και στην έρευνα της Μαντζιάλη (2019) αναδύεται ο καθοριστικός ο ρόλος της ανάπτυξης συνεργασιών.

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της συνεργασίας με τους μαθητές τα ευρήματα ανέδειξαν πως σε ένα πρώτο επίπεδο ανακύπτουν δυσλειτουργίες οι οποίες σχετίζονται με τον διττό ρόλο που αναλαμβάνει ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρεί ότι αυτός ο διττός ρόλος προκαλεί σύγχυση στους μαθητές που τους δυσκολεύει να ανοιχτούν και να μιλήσουν στον εκπαιδευτικό για θέματα που τον απασχολούν. Σε ένα δεύτερο επίπεδο η συνεργασία με τους μαθητές προσκρούει σε εμπόδια καθώς μέσα στα σχολικά περιβάλλοντα δεν υπάρχουν ειδικά διαμορφωμένοι χώροι για τις συναντήσεις με τους μαθητές ενώ εξίσου ανασταλτικός είναι και ο φόρτος εργασίας που περιορίζει το διαθέσιμο χρόνο που έχουν οι εκπαιδευτικοί για να συναντηθούν και να συζητήσουν με τους μαθητές.

Ωστόσο αναγνωρίζουν πως η συνεργασία με τους μαθητές που μπορεί να είναι ιδιαίτερα επωφελής ιδιαίτερα όταν επιτυγχάνεται το να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών καθώς η εμπιστοσύνη λειτουργεί ενθαρρυντικά για τους μαθητές (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008· Οικονομίδης, 2017· Μπούζος, 2009) να εκφράσουν στον Σύμβουλο Σχολικής Ζωής σκέψεις, προβληματισμούς και ανησυχίες που τους απασχολούν. Ο θετικός αντίκτυπος της συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης που παρέχει ο σύμβουλος σχολικής ζωής βρίσκεται σε συμφωνία με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης μέσα από τα οποία καταδεικνύεται πως ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί ως εμπνευστής και συμπαραστάτης των μαθητών μπορεί να συμβάλει με καταλυτικό τρόπο στην κάλυψη των συναισθηματικών, γνωστικών και ψυχολογικών αναγκών των μαθητών (Διαμαντίδου, 2014). Η συμβολή του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Μπούζο (2009) είναι ικανή να δημιουργήσει και να παρέχει στους μαθητές την απαραίτητη ασφάλεια και αυτοπεποίθηση, στοιχείο το οποίο με την σειρά του ευνοεί την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Από την άλλη μεριά φαίνεται πως κατά ένα μεγάλο μέρος οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αντιλαμβάνονται ως ιδιαίτερος απαιτητική και προβληματική την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς τους των μαθητών. Από τα ευρήματα διαφάνηκε ότι θεωρούν πως είναι σημαντικό να αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα ενώ τονίζουν πως ο σύμβουλος με το διαμεσολαβητικό ρόλο που έχει μπορεί να συμβάλλει με καταλυτικό τρόπο σε αυτή την κατεύθυνση. Το συγκεκριμένο εύρημα εναρμονίζεται με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών τα οποία αναδεικνύουν πως στα πλαίσια της σχολικής διαμεσολάβησης η συνεργασία με τους γονείς είναι κομβικής σημασίας προκειμένου να προαχθεί μια ολιστική προσέγγιση στο ζήτημα της υποστήριξης των μαθητών, αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος για τον οποίο τονίζεται η ανάγκη να αναπτυχθεί κοινή δράση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Σταμπολτζή, Παπαστεργίου & Κουλούρη, 2020). Δεν θα πρέπει να παραληφθεί ακόμα ότι η συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991), στη βελτίωση των σχέσεων των γονέων με τα παιδιά τους (Epstein & Dauber, 1991), στη βελτίωση της ψυχικής υγείας των μαθητών (Escobar, Jesus & Noll, 2020) και στη βελτίωση της επίδοσης (Hampden – Thompson & Galindo, 2017).

Σε γενικές γραμμές φαίνεται πως τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ενδυναμώσουν την επικοινωνία με την οικογένεια των μαθητών (Σταμπολτζή, Παπαστεργίου & Κουλούρη, 2020) αλλά οι προσπάθειες αυτές πρακτικά προσκρούουν σε αρκετά εμπόδια τα οποία συνυφαίνονται με το γεγονός ότι οι γονείς αν και έχουν ενημερωθεί σχετικά με το συγκεκριμένο θεσμό στέκονται με διστακτικότητα και επιφυλακτικότητα. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ο βαθμός δεκτικότητας των γονέων απέναντι στις ενέργειες των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα χαμηλός στοιχείο το οποίο συνδέεται με το γεγονός ότι υπάρχει μία γενικότερη άρνηση και απαξίωση του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Για το λόγο αυτό αναφέρουν ότι η λήψη μέτρων όπως είναι για παράδειγμα η επιμόρφωση και η διεξαγωγή ημερίδων ενημέρωσης που απευθύνονται προς τους γονείς μπορεί να βελτιώσει το κυρίαρχο αρνητικό κλίμα. Η σημασία και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι ένα εύρημα το οποίο εντοπίζεται και σε άλλες έρευνες (Γεωργοπούλου, 2014· Φουντουκά & Τσικρικά, 2016· Βελισσάριος, Μίχαλου & Φραγκούλης, 2017· Κουνή & Κουτσούκος, 2020) από τις οποίες διαφαίνεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις συμβάλλει με καταλυτικό τρόπο στην κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών όπως επίσης έχει θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα της συνεργασίας του εκπαιδευτικού με μαθητές, γονείς και άλλους εμπλεκόμενους φορείς.

Σχετικά με τις παραμέτρους που αφορούν την επικοινωνία και τη συνεργασία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με την ευρύτερη κοινότητα και με άλλους φορείς διαφάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας πως είναι αρκετά περιορισμένες οι ενέργειες που λαμβάνουν χώρα προς αυτή την κατεύθυνση. Ειδικότερα από τα αποτελέσματα κατέστη εμφανές πως κατά βάση αναπτύσσονται συνεργασίες κυρίως με τον ψυχολόγο και με τον κοινωνικό λειτουργό ενώ μεμονωμένες και αποσπασματικές είναι οι περιπτώσεις ανάπτυξης συνεργασιών με άλλους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τις παρατηρήσεις των Λογιώτη και Καλεράντε (2016) σύμφωνα με τους οποίους η σημασία ανάπτυξης συνεργασιών με φόροι συμβουλευτικής λειτουργεί υποστηρικτικά προς το έργο των εκπαιδευτικών καθώς αναδύονται μέσα από την ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών ευκαιρίες να εφαρμοστούν προγράμματα από κοινού.

Αντιστοίχως και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι είναι σημαντικό να επεκταθούν και να διευρυνθούν οι συνεργασίες με άλλους φορείς καθώς αυτό αναμένεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην λειτουργία του σχολείου (Γεωργοπούλου, 2014· Φουντουκά & Τσικρικά, 2016· Βελισσάριος, Μίχαλου & Φραγκούλης, 2017· Κουνή & Κουτσούκος, 2020). Επίσης από τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν τα στοιχεία που αφορούν στην εμπλοκή του θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής σε διοικητικά θέματα. Σε αυτή την κατεύθυνση οι απόψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας συντείνουν ως προς το γεγονός ότι ο σύμβουλος δεν εμπλέκεται σε θέματα διοίκησης καθώς ο ρόλος του είναι ως επί το πλείστον, συμβουλευτικού χαρακτήρα. Τα όρια και οι αρμοδιότητές του είναι το να προβεί στο να κάνει εισηγήσεις στο σύλλογο διδασκόντων σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, αναφορικά με τα ευρήματα για τη μελλοντική εξέλιξη του θεσμού είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί συνηγορούν στο ότι θα πρέπει να επέλθουν ποιοτικές και σημαντικές διαφοροποιήσεις σε πρακτικές όψεις της εφαρμογής του. Σε αυτή την κατεύθυνση τονίζουν ότι αν δεν συντελεστούν αλλαγές δεν μπορεί να είναι ευόκωτο το μέλλον του συγκεκριμένου θεσμού. Όσον αφορά το είδος των αλλαγών που θα πρέπει να γίνουν αυτά σχετίζονται σε ένα πρώτο επίπεδο με τη λήψη μέτρων που κινούνται σε μία κατεύθυνση να μειωθεί ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών που επιφορτίζονται με το συγκεκριμένο ρόλο.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο η επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι κομβικής σημασίας όπως επίσης και η συνεργασία του συμβούλου με εξειδικευμένους επιστήμονες όπως είναι οι ψυχολόγοι οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και υποστηρικτικά προς το έργο τους. Σε ένα τρίτο επίπεδο θα πρέπει να υπάρχει μία αναδιάρθρωση του γενικότερου πλαισίου ούτως ώστε να περιοριστούν οι ασάφειες που συνδέονται με τις κατευθυντήριες γραμμές και την ενημέρωση για τον συγκεκριμένο θεσμό. Αν δεν συντελεστούν τα προαναφερθέντα το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι μελλοντικά δεν θα μπορέσει να εξελιχθεί ο συγκεκριμένος θεσμός και συνακόλουθα θα τον ή σταδιακά μέχρι να καταργηθεί όπως αντίστοιχα συνέβη και με άλλους θεσμούς που επιχειρήθηκαν να εφαρμοστούν στην ελληνική πραγματικότητα.

Αρκετά από τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και συνδέονται με τα αποτελέσματα μιας εκ των ελάχιστων ερευνών που αφορούν το συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και την καινοτομία του ΣΣΖ. Η συγκεκριμένη έρευνα (Δέλλιος, 2021) ακολούθησε διαφορετική μέθοδο από την παρούσα εργασία καθώς αξιοποίησε τη ποσοτική προσέγγιση και τη χρήση ερωτηματολογίου ώστε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Εντόπισε πως οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί ως προς το ρόλο του ΣΣΖ, πως αυτός συμβάλλει στην υποστήριξη των μαθητών, στη βελτίωση επικοινωνίας στο σχολείο και στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο. Επιπλέον, υπάρχει συμφωνία των ευρημάτων και όσον αφορά τις δυσκολίες, καθώς επισημαίνουν εξίσου το πρόβλημα του φόρτου εργασίας, την έλλειψη ενημέρωσης, την ανάγκη για επιμόρφωση καθώς και το ζήτημα συνεργασίας με ειδικούς, όπως είναι ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Κοινό στοιχείο επίσης είναι η διστακτικότητα που παρουσιάζεται στο να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο αυτό, καθώς υπάρχει ο φόβος να αναλάβουν ένα ρόλο πάνω στον οποίο δεν έχουν λάβει εξειδίκευση, ενώ δεν τους παρέχονται και αρκετά κίνητρα.

7. Συμπεράσματα και Προτάσεις Πολιτικής

Ο σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των απόψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το νεοσύστατο θεσμό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως είναι ένας σημαντικός θεσμός ο οποίος δύναται να συνεισφέρει σημαντικά στην κατεύθυνση της συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών που φοιτούν σε δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, μέσα από τις απόψεις που φέρουν αναδύεται ένα πλέγμα προβληματισμών οι οποίοι συνδέονται με τις πρακτικές όψεις του θεσμού, δηλαδή με το πώς στις δεδομένες συνθήκες εφαρμόζεται αυτός στις ελληνικές σχολικές μονάδες.

Προκύπτουν συνακόλουθα εγγενείς αντιφάσεις ανάμεσα στις απόψεις τους για το θεωρητικό ρόλο του συγκεκριμένου θεσμού και την πρακτική εφαρμογή του. Ειδικότερα διαφάνηκε ότι ενώ αναγνωρίζουν πως ο συγκεκριμένος ο ρόλος είναι συμβουλευτικός, διευκολυντικός, καθοδηγητικός και υποστηρικτικός για τους μαθητές, δεν σε θέση να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Διότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανέλαβαν το συγκεκριμένο ρόλο δεν είχαν κατά ένα μεγάλο μέρος την απαιτούμενη κατάρτιση και τις εξειδικευμένες γνώσεις που χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει

καθήκοντα συμβουλευτικής καθοδήγησης και υποστήριξης. Αφετέρου, ο διττός ρόλος των εκπαιδευτικών προσκρούει σε ένα πλέγμα εμποδίων τα οποία συνδέονται με τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο ενώ ενισχυτικά προς τα παραπάνω λειτουργούν Εκείνοι οι ανασταλτικοί παράγοντες που συνδέονται με τις ασάφειες και το χαμηλό επίπεδο ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες τους.

Σε γενικές γραμμές μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από το συγκεκριμένο θεσμό καθώς όλοι οι προαναφερθέντες ανασταλτικοί παράγοντες δεν επιτρέπουν τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν το συγκεκριμένο ρόλο να το επιτελέσουν με αποτελεσματικό τρόπο. Αυτό σημαίνει ότι στις ελληνικές σχολικές μονάδες δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί στη δεδομένη χρονική στιγμή ο συγκεκριμένος θεσμός.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι θα πρέπει να γίνουν σημαντικές αλλαγές οι οποίες συνδέονται κατά ένα μεγάλο μέρος με τα ζητήματα υποστήριξης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ούτως ώστε αυτοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και παράλληλα ενημερωμένοι και το πώς θα μπορέσουν να υποστηρίξουν στην πράξη πολύπλευρα το μαθητικό δυναμικό αναπτύσσοντας παράλληλα συνεργασίες με τους γονείς, τα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού όπως επίσης με φορείς της ευρύτερης κοινωνίας συμπεριλαμβανομένων ειδικών επιστημόνων όπως οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Αυτό που καταληκτικά προκύπτει από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι πως ο συγκεκριμένος θεσμός μπορεί να αποδειχθεί πολλά υποσχόμενος αν και εφόσον συντελεστούν αλλαγές οι οποίες θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών για την πρακτική εφαρμογή του.

Σχετικά με προτάσεις για μελλοντική έρευνα, είναι σημαντικό να ερευνηθούν εκ νέου οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο μέλλον όταν και θα εφαρμόζεται πιο συστηματικά ο θεσμός, καθώς ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής όντας ένας νεοσύστατος θεσμός που δεν έχει εφαρμοστεί πλήρως έχει ως αποτέλεσμα αρκετοί από τους συμμετέχοντες να μην έχουν διαμορφώσει επαρκώς τις απόψεις τους για τις δυνατότητες του. Εξίσου σημαντική είναι η διερεύνηση των απόψεων ενός πιο μεγάλου και πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος και η περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών στα Λύκεια, καθώς διαπιστώθηκε μεγαλύτερη ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης σε μαθητές ΕΠΑ.Λ σε σύγκριση με μαθητές Γενικών Λυκείων (Δέλλιος, 2021). Πέραν των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση των απόψεων των γονέων και των διευθυντών όσον αφορά τον νέο

θεσμό. Επιπλέον, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και άλλα μέσα συλλογής δεδομένων, όπως είναι τα ερωτηματολόγια.

8. Περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας, ένας βασικός ήταν η χρονικός περίοδος που αυτή διεξήχθη. Το διάστημα της πανδημίας και της καραντίνας είχε ως αποτέλεσμα να μην εφαρμοστεί ο θεσμός με τον τρόπο που προβλεπόταν και η αρχική εφαρμογή του έγινε διαδικτυακά. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ολοκληρωμένη άποψη για το πως θα εφαρμοστεί και θα λειτουργήσει ο θεσμός, παρά μόνο για το πρόσφατο έτος λειτουργίας του, η οποία έγινε και δια ζώσης. Αρκετοί διατηρούσαν μια στάση αναμονής για να εκτιμήσουν το πλήρες εύρος δυνατοτήτων και αδυναμιών που θα έχει ο θεσμός.

Παράλληλα, το πρόβλημα της πανδημίας προκάλεσε αντικειμενικές δυσκολίες όπως την προσέγγιση των σχολικών μονάδων και την είσοδο σε αυτές, με αποτέλεσμα τον περιορισμό των επιλογών. Άλλη αδυναμία της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο διαθέσιμος χρόνος για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, καθώς αυτός σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν περιορισμένος λόγω φόρτου εργασίας των συμμετεχόντων. Το ζήτημα αυτό αντιμετωπίστηκε μέσω της μετάθεσης της συνέντευξης για άλλη χρονική περίοδο. Ακόμα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν αποκλειστικά μέσω της ποιοτικής έρευνας και των συνεντεύξεων και δεν αξιοποιήθηκαν άλλα μέσα συλλογής δεδομένων.

Ένας άλλος περιορισμός αφορά το εύρος της έρευνας, η οποία έλαβε χώρα μόνο στην πόλη διαμονής του ερευνητή, ενώ η έρευνα δεν επεκτάθηκε στα Λύκεια.

Ένας επιπλέον περιορισμός σχετίζεται με το μέγεθος του δείγματος, το οποίο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων, γεγονός που καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θεσμό και από άλλους ερευνητές σε άλλες περιοχές. Πρέπει, επίσης, να αναφερθεί πως ο αριθμός των εκπαιδευτικών, από τις θετικές επιστήμες, που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν πολύ μικρός, είτε λόγω μειωμένου ενδιαφέροντος είτε λόγω διστακτικότητας από πλευράς τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ελληνόγλωσσα Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο, *Hellenic Journal of Psychology*, 8, σ.σ. 289 – 308.
- Αλεξίου, Μ., Κουτσούμπος, Σ. & Οικονόμου, Α. (2018). Ο ρόλος της συμβουλευτικής σε γονείς μονογονεϊκών οικογενειών στην Ελλάδα κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 115, σ.σ. 9 – 22.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ & Σουμάκη, Ε. (2012). Οι επιπτώσεις της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων, *ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ*, 23 (1), σ.σ. 13 – 14.
- Αναστασίου, Σ. & Βανικιώτη, Δ. (2018). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαδικασία αξιολόγησης του έργου τους. Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης από τα Πρακτικά του Β' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «*Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*», 2, (4), 337-386. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου, 2019, από http://www.eletea.gr/wpcontent/uploads/2019/12/PRAKTIKA_TOMOS_2_TELIKO.pdf
- Βαγγελάτος, Α., Φώσκολος, Φ. & Κομνηνός, Θ (2011). Προϋποθέσεις επιτυχίας για την εισαγωγή Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, *i-teacher*, 2, σ.σ. 127 – 134.
- Βαφοπούλου, Γ. (2010). Η συμβουλευτική στην εκπαιδευτική πράξη, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 92- 93, σ.σ. 18 – 32.
- Βελισσάριος, Α., Μίχαλου, Α. & Φραγκούλης, Ι. (2017). Ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής για τη διαχείριση συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου: παρουσίαση επιμορφωτικού προγράμματος, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 109 – 110, σ.σ. 489 – 496.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Π. Σακελλαρίου Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Creswell, W.J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Ν. Κουβαράκου Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Ίων.
- Γάκης, Κ., Αντωνίου, Σ.Α. & Καλούρη, Ρ. (2016). Προβλήματα ενδοσχολικής συμπεριφοράς και σχολικός εκφοβισμός: τρόποι συμβουλευτικής παρέμβασης στη σχολική μονάδα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 108, σ.σ. 37 – 49.
- Γεωργοπούλου, Γ.Ι. (2014). Η συμβουλευτική και ο ρόλος της για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 104, σ.σ. 100 – 103.

Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ.σ. 74-83.

Γρηγοροπούλου, Β. (2016). Σχολείο και προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής – Στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους μαθητών Γυμνασίου – Λυκείου, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 107, σ.σ. 505 – 518.

Δέλλιος, Δ. (2021). *Αντιλήψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σχετικά με τον Συμβουλευτικό τους Ρόλο* (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Δεμπτζόγλου, Γ. (2014). *Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης: ένα σχολείο για όλους* (Διπλωματική Εργασία). Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη.

Δημάκος, Ι.Κ. & Κοτοπούλης, Ν. (2010). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική γονέων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 90 – 91, σ.σ. 297 – 305.

Διαμαντίδου, Κ. (2014). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές. *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, σ.σ. 465-480. Διαθέσιμο στο http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php

ΔΟΕ, (1982). Μπροστά στο νέο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Διδασκαλικό Βήμα*, 926, τ. Α.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ) (2019). ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΔΙΑΖΥΓΙΩΝ: ΕΤΟΥΣ 2017. Διαθέσιμο στο <https://www.statistics.gr/>

Θεοδωρίδου, Ε. (2019). Χτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας: επικαιροποίηση έτους 2020. Στο Γ.Α. Κορακίδη, Ε.Χ. Παπακίτσος (Επιμ.). *Πρακτικά της Ημερίδας Αγωγής Υγείας με θέμα Καλές Πρακτικές Αγωγής Υγείας στα Σχολεία της Δυτικής Αττικής με βάση την Καταξιοτική Συστημική Διερεύνηση*, 4 Νοεμβρίου 2019 (σ. 80).

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καββαδάς, Δ., Παπαμήτσου, Θ., Χεριστανίδης, Σ. & Κούννου, Β. (2020). Συναισθηματικές διαταραχές κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Μια σύντομη ανάλυση με επίκεντρο τα παιδιά και τους εφήβους, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 38(2), σ.σ 237 – 239.

Καλαβά – Μυλωνά, Ν. (1999). Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του συμβούλου. Στο *Επιστημονική – Οργανωτική Επιτροπή της Ημερίδας* (Επιμ.). *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*

Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού με θέμα Εφαρμογές Συμβουλευτικής: Ο Ρόλος και η Εκπαίδευση του Συμβούλου, 4 Δεκεμβρίου 1999 (σ.σ. 97 – 101).

Καλαβά – Μυλωνά, Ν. (1995). Η σημασία της συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου (Παρέμβαση στη Γ΄ Συνεδρία). Στο Χ. Κοσμίδου – Hardy (Επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, 25 – 26 Νοεμβρίου 1995* (σ. 139).

Καλαβά – Μυλωνά, Ν. (1994). Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού. Στο Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού (Επιμ.). *Πρακτικά της 8^{ης} Επιστημονικής Ημερίδας Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού με θέμα Συμβουλευτική και Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Χώρα μας. Εμπειρίες, Προβλήματα, Προοπτικές, 3 Δεκεμβρίου 1994* (σ.σ. 81 – 88).

Κανάλη, Ε. (2019). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ο σχεδιασμός παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Στο Ε.Χ. Παπακίτσος, Ξ. Φουλίδη, Ν. Δρόσος & Κ. Μακρόπουλος (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Πολιτιστικές Δραστηριότητες, 1 – 3 Μαρτίου 2019* (σ.σ. 172 – 180).

Καραβά, Ζ., Μαρκολέφας, Ν., Ρέππα, Γ. (2020). Ο ρόλος της Σχολικής Συμβουλευτικής στη διαχείριση κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων στη σχολική κοινότητα, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 53, σ.σ. 51 – 71.

Καραμητόπουλος, Θ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετάβαση από τον Σχολικό Σύμβουλο στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου: προς μία νέα κατεύθυνση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, 5, σ.σ. 36 – 57.

Καρατάσιος, Γ. Δ., & Καραμήτρου, Α. Ε. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο Δ. Βλάχος & Ι. Δαγκλής (Επιμ.). *Άρθρο που παρουσιάστηκε σε διημερίδα με θέμα Εκπαίδευση και Ποιότητα στο ελληνικό Σχολείο, 20 – 21 Μαρτίου 2008 & 17 – 18 Απριλίου 2008* (σ.σ. 48 – 53). Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/10795/91>

Κεκέ, Η. (1995). Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβουλευτικού ψυχολογικού (Παρέμβαση στη Γ΄ Συνεδρία). Στο Χ. Κοσμίδου – Hardy (Επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού, 25 – 26 Νοεμβρίου 1995* (σ. 146).

Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 45, σ.σ. 37 – 55.

Κορφιάτη, Α. & Μπούζος, Α. (2013). Αντιλήψεις Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου για την αναγκαιότητα του επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της λειτουργίας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 101, σ.σ. 120 – 131.

- Κοσμίδου – Hardy, X. (1995). Η συμβουλευτική διάσταση του έργου του εκπαιδευτικού (Παρέμβαση στη Γ΄ Συνεδρία). Στο Χ. Κοσμίδου – Hardy (Επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 25 – 26 Νοεμβρίου 1995 (σ.σ. 151 – 153).
- Κουνενού, Κ. (2010). Συμβουλευτική παρέμβαση & διαχείριση της σχολικής βίας από τον εκπαιδευτικό: Βιβλιογραφική ανασκόπηση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 92 – 93, σ.σ. 47 – 61.
- Κουνή, Ζ. & Κουτσούκος, Μ. (2020). Απόψεις μαθητριών και μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον συμβουλευτικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 122 – 123, σ.σ. 30 – 37.
- Κωνσταντοπούλου, Μ. (2013). *Ο τρόπος ζωής (lifestyle) και η σχέση του με την καταναλωτική συμπεριφορά των νέων* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης, *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 44, σ.σ. 63 – 82.
- Λογιώτης, Γ. & Καλεράντε, Ε. (2016). Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 107, σ.σ. 418 – 429.
- Μαζαράκη, Μ. (2013). Η οικοδόμηση συμβουλευτικής σχέσης στο σχολείο ως σημαντικού παράγοντα για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 101, σ.σ. 176 – 186.
- Μακράκης, Α. (2018). Οι δείκτες της ποιότητας υγείας και η νομοθετική αντιμετώπιση των ψυχικών διαταραχών, *Το βήμα του Ασκληπιού*, 17 (3), σ.σ. 181 – 194. Διαθέσιμο στο <https://www.vima-asklipiou.gr/>
- Μακρή, Δ. (2016). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού συμβούλου. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Τ. Αρβανίτη – Παπαδοπούλου & Π. Ορφανός (Επιμ.), *3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων με θέμα Προοπτικές για Ένα Σύγχρονο & Δημοκρατικό Σχολείο*, 26 – 28 Φεβρουαρίου 2016 (σ.σ. 110 – 120).
- Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση : από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντζιάλη, Ε. (2019). *Από τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου στον θεσμό του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Μαυρίδης, Ε. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σ.σ. 71 – 86.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). *Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη*. Διαθέσιμο στο <http://ikee.lib.auth.gr/?ln=el>

Μόσχου, Κ. (2009). *Διερεύνηση Στάσεων και Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σχετικά με την Άσκηση του Συμβουλευτικού τους Έργου στο Σχολείο* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μπισιώτη, Ι. (2020). Η εξέλιξη της ελληνικής οικογένειας κατά την τελευταία πενήνταετία, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 120 – 121, σ.σ. 208 – 219.

Μπούτσκου, Λ. (2019). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: εμπόδια, υφιστάμενες πρακτικές και καινοτόμα προγράμματα. Στο Ε.Χ. Παπακίτσος, Ξ. Φουλίδη, Ν. Δρόσος & Κ. Μακρόπουλος (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Πολιτιστικές Δραστηριότητες, 1 – 3 Μαρτίου 2019* (σ.σ. 263 – 270).

Μπρούζος, Α., Βασιλόπουλος, Σ. & Τσάλτα, Θ.Ε. (2020). Η σχέση των επιμέρους ρόλων στον εκφοβισμό και στον κυβερνοεκφοβισμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 118 – 119, σ.σ. 13 – 24.

Μπρούζος, Α. & Μόσχου, Κ. (2011). Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα άσκησης του συμβουλευτικού τους έργου στη σύγχρονη εποχή, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 94 – 95, σ.σ. 217 – 226.

Μπρούζος, Α. (2010). Η αναγκαιότητα ενός ολοκληρωμένου συστήματος σχολικής συμβουλευτικής: μια πρόταση για την ελληνική εκπαίδευση. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης & Β.Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος* (σ.σ. 219 – 231). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μπρούζος, Α. (1999). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 12, σ.σ. 99 – 134.

Μπρούζος, Α. (1997). Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: εμπειρική προσέγγιση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 40 – 41, 143 – 161.

Μπρούμου, Μ. (2008). Ανάγκες συμβουλευτικής παιδιών και εφήβων στο σχολείο με προβλήματα συμπεριφοράς, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 84 – 85, σ.σ. 158 – 172.

Νικολάου, Ε. & Κόνσολας, Ε. (2009). Διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με κοινωνικές αναστολές: συμβουλευτική παρέμβαση στο χώρο του σχολείου, *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - θεωρία και πράξη*, 3, σ.σ. 94 – 106.

Νικολάου, Σ.Μ. (2016). Οικογένεια και κοινωνικά προβλήματα, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 107, σ.σ. 292 – 300.

Νικολάου, Ε. (2010). Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της ντροπαλότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις των ντροπαλών παιδιών με τα συνομήλικα τους παιδιά, *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*, ΙΕ (58), σ.σ. 285 – 301.

Νικολάου, Ε. (2009). Η συμβολή της συμβουλευτικής στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων των ντροπαλών παιδιών στο χώρο του σχολείου, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 88 -89, σ.σ. 65 – 76.

Κουστουράκης, Γ. & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2010). Οδεύοντας προς το νέο σχολείο των ΤΠΕ. Μια διεπιστημονική προσέγγιση. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΤΠΕ* (σ. 581-593).

Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ.Γ, Καρράς (Επιμ.), *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης* (σ.σ. 11 – 32). Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΚΕΜΕΙΕΔΕ. <https://eclass.edc.uoc.gr/>

Παπαλαζάρου, Α. (2015). *Επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών/τριών γυμνασίου: Η οπτική των εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη.

Παπαχατζή, Ε. & Μεντής, Α. Φ. Α. (2021). Προγράμματα αγωγής και προαγωγής υγείας στο σχολικό περιβάλλον Προς μια εφαρμογή στα ελληνικά σχολεία, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 38(3), σ.σ. 313 – 320.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 4(1), 72-81. doi: DOI:10.12681/jode.9726

Πουρκός, Α. & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Ρέλλος, Ν. (2010). Παγκοσμιοποιημένος κόσμος και σχολείο, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 90 – 91, σ.σ. 232- 241.

Ρεμπούτζιας, Ι. (2019). *Στάσεις και αξίες ενήλικων για τις «εναλλακτικές» σύγχρονες μορφές οικογένειας* (Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2^η εκδ.) (Π. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σαμοΐλης, Π. (1995). Δάσκαλος και Σύμβουλος (Παρέμβαση στην Γ' Συνεδρία). Στο Χ. Κοσμίδου – Hardy (Επιμ.). *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 25 – 26 Νοεμβρίου 1995 (σ.σ. 149 – 150). Διαθέσιμο στο

Σιγανού, Α. (2015). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στις σχολικές μονάδες ευθύνης του και στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μελέτη περίπτωσης: ΕΠΑΛ Καισαριανής. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων για τις Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα, τόμ. Α', 27-29 Μαρτίου 2015* (σ.σ. 304-313). Αθήνα: ΠΕΣΣ.

Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ., Αλεξοπούλου, Γ., Αργυροπούλου, Α., Δρόσος, Ν. & Ταμπούρη, Σ. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τομέας Ψυχολογίας.

Σολοπούλου, Μ.Α. (2019). *Σχολικό-Φοιτητικό στρες: Διερεύνηση παραγόντων που το επηρεάζουν* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λαμία.

Σταμπολτζή, Α. Παπαστεργίου, Ε. & Καλούρη, Ρ. (2020). Απόψεις γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για το σχολικό εκφοβισμό: Ανάγκη για συμβουλευτική βοήθεια, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 118 – 119, σ.σ. 44 – 55.

Σταυράκη, Χ. (2021). Ο Πολυπολιτισμός της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και πολυπολιτισμική συνείδηση, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 65, σ.σ. 57 – 69.

Τέλλη, Ε. (2020). *Ο ρόλος των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου: δυνατότητες και περιορισμοί. Οι απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης Νομού Θεσσαλονίκης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Τζιβινίκου, Σ. 2015. Προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Τζιβινίκου, Σ. 2015. *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 4. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5338>

Τζοβλά, Ε. (2015). Η συμβουλευτική στο σχολείο και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 106, σ.σ. 159 – 166.

Τσιαφίλλη, Χ. (2017). *Η σημασία της αυθεντικότητας της ηγεσίας στην επικοινωνία εντός του σχολείου και στην επικοινωνία σχολείου -γονέων. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Τσιουμάρη, Ν. (2014). *Νέο θεσμικό πλαίσιο αξιολόγησης εκπαιδευτικών και ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Φίλιας, Β. (2003). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών* (2^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Φουντουκά, Α. & Τσικρικά, Ό. (2016). Σχολικός εκφοβισμός: Δράσεις συμβουλευτικής στο χώρο της εκπαίδευσης, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 107, σ.σ. 523 – 532.

Φωτιάδου, Α. (2020). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τον θεσμό του Σχολικού Συμβούλου στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση* (Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Χαντζής, Η. (2020). *Υποστήριξη και εποπτεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος – ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου* (Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Ψαθοπούλου, Π.Ξ. (2013). Οι διαταραχές των εφήβων και ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 101, σ.σ. 370 – 379.

Ψαρολογάκη, Ε. (2018). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα και Υπουργικές Αποφάσεις

Νόμοι

Νόμος 1304/1982 (ΦΕΚ 144/Α/7-12-1982), «Για την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α13-2-2002). «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Νόμος 1340/2002 (ΦΕΚ 353.1/324/105657/Δ1). «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.»

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193/17-9-2013). «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις».

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018), «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021), «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Υπουργικές Αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση Δ2/9731/1983, «Καθορισμός των εδρών και των περιφερειών των Σχολικών Συμβούλων Μέσης-Γενικής Εκπαίδευσης»

Υπουργική Απόφαση Ε2/9086/1983, «Καθορισμός των εδρών και των περιφερειών των Σχολικών Συμβούλων Μέσης-Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης».

Υπουργική Απόφαση Φ.351.1/53/206591/Ε3 (ΦΕΚ 5440/5-12-2018), «Διαπίστωση της παύσης λειτουργίας υπηρεσιών και οργανικών μονάδων και της έναρξης πλήρους λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.)».

Υπουργική Απόφαση 158733/ΓΔ4/24-9-2018 (ΦΕΚ 4299/Β/27-9-2018), «Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των ΠΕΚΕΣ και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου».

Υπουργική Απόφαση 129431/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4183/Β/28-9-2020), «Σύμβουλος Σχολικής Ζωής».

Υπουργική Απόφαση Φ.ΜΝΑΕ/109496/Δ4/2021 (ΦΕΚ 4365/Β/22-9-2021), «Οργάνωση και λειτουργία του θεσμού του «Συμβούλου Καθηγητή» στο πλαίσιο του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό έτος 2021-2022».

Προεδρικά Διατάγματα

Προεδρικό Διάταγμα 178/1983 «Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.)» (Φ.Ε.Κ. 70Α/7-6- 1983).

Προεδρικό Διάταγμα 214/1984 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων» (Φ.Ε.Κ. 77Α/25/29-5-1984).

Προεδρικό Διάταγμα 152/2013 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 240/2013).

2 . Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aherne D. (2001) Understanding student stress: A qualitative approach, *The Irish Journal of Psychology*, 22(3-4), pp. 176-187. DOI: 10.1080/03033910.2001.10558278

Ahmed, M. F., & Islam, M. S. (2014). Urbanization and environmental problem: An empirical study in Sylhet City, Bangladesh. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(3), pp. 161-172.

Akram, W., & Kumar, R. (2017). A study on positive and negative effects of social media on society. *International Journal of Computer Sciences and Engineering*, 5(10), pp. 351-354. DOI: 10.26438/ijcse/v5i10.351354

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, pp. 126-136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

Alghamdi, Y. (2016). Negative effects of technology on children of today. *Oakland: Oakland University*. DOI:10.13140/RG.2.2.35724.62089

Azfredrick, E. C. (2014). Use of counselling services by school-attending adolescent girls in Nigeria. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 27(1), pp. 1 – 10. DOI:10.2989/17280583.2014.953955

Aziz, A., & Sumangala, V. (2015). Counseling needs of higher secondary school students of kerala: an exploration into the teacher perception. *J Res Method Edu*, 5(3), pp. 25-28. DOI: 10.9790/7388-05312528

Bains, R. M., Cusson, R., White-Frese, J., & Walsh, S. (2017). Utilization of mental health services in school-based health centers. *Journal of School Health*, 87(8), pp. 584-592. DOI:10.1111/josh.12528

Barnichon, R., Matthes, C., & Ziegenbein, A. (2018). The financial crisis at 10: Will we ever recover. *FRBSF Economic Letter*, 19.

Barrell, M. (2009). The Counseling Needs of Middle School Students.

Bauman, S. & Yoon, J. (2014) This Issue: Theories of Bullying and Cyberbullying, *Theory Into Practice*, 53(4), pp. 253-256. DOI: 10.1080/00405841.2014.947215

Bernaud, J. L., Cohen-Scali, V., & Guichard, J. (2007). Counseling psychology in France: A paradoxical situation. *Applied psychology*, 56(1), pp. 131-151. DOI:10.1111/j.1464-0597.2007.00281.x

Betti, G., D'Agostino, A., Ghellini, G., & Longobardi, S. (2020). Measuring the impact of financial crisis on quality of life in Europe. *Economics Bulletin*, 40(1), pp. 292-307.

Bhat, C. S. (2018). Proactive cyberbullying and sexting prevention in Australia and the USA. *Journal of psychologists and counsellors in schools*, 28(1), pp. 120-130. DOI: 10.1017/jgc.2017.8

Brener N.D, Weist M., Adelman H., Taylor L., Vernon-Smiley M (2007). Mental health and social services: results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), pp. 486-499. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2007.00231.x.

Brouzos, A., Vassilopoulos, S., Korfiati, A., & Baourda, V. (2015). Secondary school students' perceptions of their counselling needs in an era of global financial crisis: An exploratory study in Greece. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37(2), 168-178. DOI 10.1007/s10447-015-9235-6

Calvert, M. (2009). From 'pastoral care' to 'care': meanings and practices. *Pastoral Care in Education*, 27(4), pp. 267-277. DOI: 10.1080/02643940903349302

Cooper, M. (2013). *School-based counselling in UK secondary schools: A review and critical evaluation*. University of Strathclyde: Glasgow.

Collishaw, S. (2015). Annual research review: secular trends in child and adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), pp. 370-393. doi:10.1111/jcpp.12372

Dinisman, T., Andresen, S., Montserrat, C., Strózik, D., & Strózik, T. (2017). Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*, 80, pp. 105-115. DOI: 10.1016/j.childyouth.2017.06.064

Doll, B., Nastasi, B. K., Cornell, L., & Song, S. Y. (2017). School-based mental health services: Definitions and models of effective practice. *Journal of applied school psychology*, 33(3), pp. 179-194. DOI: 10.1080/15377903.2017.1317143

Drydakis, N. (2015). The effect of unemployment on self-reported health and mental health in Greece from 2008 to 2013: a longitudinal study before and during the financial crisis. *Social science & medicine*, 128, pp. 43-51. DOI: 10.1016/j.socscimed.2014.12.025

Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), pp. 289-305.

Escobar, D. F. S. S., Jesus, T. F. D., & Noll, M. (2020). Family and School Context: Effects on the Mental Health of Brazilian Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6042. DOI:10.3390/ijerph17176042

Farmer, T.W & Xie, H. (2007). Aggression and school social dynamics: The good, the bad, and the ordinary, *Journal of School Psychology*, 45(5), pp. 461 – 478. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.06.008

Fatima, S., Scholar, M.P. & Malik, S.K. (2015). Causes of Students' Aggressive Behavior at Secondary School Level, *Journal of Literature, Languages and Linguistics* 11(1), pp. 49 – 65.

Feld, L.D. & Shusterman, A. (2015). Into the pressure cooker: Student stress in college preparatory high schools, *Journal of Adolescence*, 41, pp. 31- 42. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.02.003

Flavian, H., & Kass, E. (2020). Educational counselors as leaders in developing personal and communal resilience. *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities*, pp. 367-382. DOI:10.1002/9781119142973.ch22

Flores, M. A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. In *Resilience in education*. Springer, Cham. , (pp. 167-184).

Georgiana, D. (2015). Teacher's role as counsellor, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, pp. 1080 – 1085. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.02.211

Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *The journal of educational enquiry*, 4(2).

Giovazolias, T., & Kourkoutas, E. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), pp. 137-158. doi:10.5964/ejcop.v3i2.58

Golberstein, E., Gonzales, G., & Meara, E. (2019). How do economic downturns affect the mental health of children? Evidence from the National Health Interview Survey. *Health economics*, 28(8), pp. 955-970. DOI:10.1002/hec.3885

Greenfield, P. M. (2018). Studying social change, culture, and human development: A theoretical framework and methodological guidelines. *Developmental Review*, 50, pp. 16-30. DOI:10.1016/j.dr.2018.05.003

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The elementary school journal*, 91(3), pp. 279-288.

Gresham, F.M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth, *Cambridge Journal of Education*, 46(3), pp. 319-332. DOI: 10.1080/0305764X.2016.1195788

Griffin, D. M., & Bryan, J. (2021). A Qualitative Study of School Counseling in Barbados: A Focused Ethnography. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 1(22). DOI:10.1007/s10447-021-09445-x

Hale, R., Fox, C.L., & Murray, M. (2017). "As a Parent You Become a Tiger": Parents Talking about Bullying at School, *J Child Fam Stud*, 26(7), pp. 2000 – 2015. DOI 10.1007/s10826-017-0710-z

- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), pp. 248-265. DOI: 10.1080/00131911.2016.1207613
- Havlik, S., Ciarletta, M., & Crawford, E. (2019). “If we don’t define our roles, someone else will”: Professional advocacy in school counseling. *Professional School Counseling*, 22(1), pp. 1 – 11. DOI:10.1177/2156759X19848331
- Hoehe, M. & Thibaut, F. (2020). Going digital: how technology use may influence human brains and behavior. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), pp. 93 – 97. doi: 10.31887/DCNS.2020.22.2/mhoehe
- Holland, P. & Bardoel, A. (2016) The impact of technology on work in the twenty-first century: exploring the smart and dark side, *The International Journal of Human Resource Management*, 27(21), pp. 2579-2581, DOI: 10.1080/09585192.2016.1238126
- Hollis, C., Livingstone, S. & Sonuga-Barke, E. (2020). Editorial: The role of digital technology in children and young people's mental health – a triple-edged sword?. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(8), pp. 837 – 841. DOI:10.1111/jcpp.13302
- Kapi, A., Veltsista, A., Kavadias, G., Lekea, V., & Bakoula, C. (2007). Social determinants of self-reported emotional and behavioral problems in Greek adolescents. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 42(7), pp. 594-598. DOI:10.1007/s00127-007-0201-4
- Kaur, J. & Malhotra A. (2015). Adolescents’ Perception of Adjustment Problems and School Counseling Services, *International Journal of Science and Research*, 4(3), pp. 955 – 962.
- Khatun, R. (2019). Rapidly Changing Globalized Economy and its Impact on Education in the Era of Globalization. *Res. Rev. Int. J. Multidiscip*, 4(6), pp. 1197-1200.
- Kodad, H.S & Kazi S.A. (2014). Emerging area of Counselling in Schools in India, *International Research Journal of Social Sciences*, 3(3), pp. 44 – 47.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Binder, P.E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers’ and helpers’ experiences of teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11(1). DOI: 10.3402/qhw.v11.31634
- Latief, A., & Muhajir, M. (2018,). Lifestyle Transformation in the Society. In *Annual Civic Education Conference (ACEC 2018), November 2018*, (pp. 293-296). Atlantis Press.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities*, 39(5), pp. 432-446. DOI: 10.1177/00222194060390050501

- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The relationship between teacher support and students' academic emotions: A meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 8, 2288. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02288
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in psychology*, 7 (1988). doi: 10.3389/fpsyg.2016.01988
- Luhmann, N. (1997) Globalization or World society: How to conceive of modern society?, *International Review of Sociology*, 7(1), pp. 67-79, DOI: 10.1080/03906701.1997.9971223
- Maqsood, A., Sahar, N. & Malik, N.I. (2020). COUNSELING NEEDS OF HIGH SCHOOL STUDENTS: EXPLORING TEACHERS' PERSPECTIVE. *Pak Armed Forces Med J*, 70(2), pp. 540 – 547.
- Mau, W. C. J., Li, J., & Hoetmer, K. (2016). Transforming high school counseling: counselors roles, practices, and expectations for student success. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 6(2), pp. 83 – 95. doi:10.5929/2016.6.2.5
- McLaughlin, C. (1999) Counselling in schools: Looking back and looking forward, *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), pp. 13-22, DOI: 10.1080/03069889908259712
- McMahon, H. G., & Patel, S. (2019). Who benefits? Adding inclusive innovation into the evidence-based school counseling research agenda. *Professional School Counseling*, 22(1b), pp. 1 – 7. DOI:10.1177/2156759X19834439
- Mensah, C. A. (2014). Destruction of urban green spaces: A problem beyond urbanization in Kumasi city (Ghana). *American Journal of Environmental Protection*, 3(1), pp. 1-9. DOI:10.11648/j.ajep.20140301.11
- Mitchell, C., McLanahan, S., Notterman, D., Hobcraft, J., Brooks-Gunn, J., & Garfinkel, I. (2015). Family structure instability, genetic sensitivity, and child well-being. *American Journal of Sociology*, 120(4), pp. 1195-1225. DOI:10.1086/680681
- Moon, J., Williford, A., & Mendenhall, A. (2017). Educators' perceptions of youth mental health: Implications for training and the promotion of mental health services in schools. *Children and youth services review*, 73, pp. 384-391. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.01.006
- O'Connor, E. E., Collins, B. A., & Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: The roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories. *Attachment & human development*, 14(3), pp. 265-288. DOI:10.1080/14616734.2012.672280
- Owens, D., Simmons, III R.W, Bryant, R.M & Henfield, M. (2011). Urban African American Males' Perceptions of School Counseling Services, *Urban Education*, 46(2), pp. 165 – 177. DOI: 10.1177/0042085910377430

Paleologou, M. P., Anagnostopoulos, D. C., Lazaratou, H., Economou, M., Peppou, L. E., & Malliori, M. (2018). Adolescents' mental health during the financial crisis in Greece: The first epidemiological data. *Psychiatriki*, 29(3), pp. 271-274.

Pasqualini, M., Lanari, D., & Pieroni, L. (2018). Parents who exit and parents who enter. Family structure transitions, child psychological health, and early drinking. *Social Science & Medicine*, 214, pp. 187-196. DOI:10.1016/j.socscimed.2018.08.017

Pattison, S., Rowland, N., Richards, K., Cromarty, K., Jenkins, P., & Polat, F. (2009). School counselling in Wales: Recommendations for good practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), pp. 169-173. DOI: 10.1080/14733140903169315

Petani, R. (2020). ROLE OF THE PEDAGOGUE AND HIS IMPACT ON COUNSELLING WORK IN THE SCHOOL. In *Proceedings of EDULEARN20 Conference*, 6 - 7 July 2020, pp. 1299 – 1308.

Pitts, M. J. (2009). Identity and the role of expectations, stress, and talk in short-term student sojourner adjustment: An application of the integrative theory of communication and cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), pp. 450-462. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.07.002

Pouyaud, J. & Guichard, J. (2015). Counseling in France, in T.H., Hohenshil, N.E., Amundson & S.G., Niles (Eds.). *Counseling around the world: An international handbook*, (pp. 193 - 201). John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9781119222736.ch21

Pramanik, K., & Das, A. C. ASSESSMENT OF ADOLESCENT MENTAL HEALTH IN CHANGING SOCIETY. *Journal of Education and Development*, 8(16), pp. 219 – 231.

Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), pp. 211 - 223. DOI:10.1037/a0018164

Rossen, E., & Cowan, K. C. (2014). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*, 96(4), pp. 8-13. DOI: 10.1177/0031721714561438

Rygaard, N. P. (2021). Climate change, migration, urbanization, and the mental health of children at risk in the European Union. *European Psychologist*, 26(3), pp. 204 – 211. DOI:10.1027/1016-9040/a000441

Sati, L. & Vig, D. (2016). Need of psychological counselling among adolescents. *Int J Appl Home Sci*, 3 (11 - 12), pp. 441 – 446.

Schofield, M. J. (2015). Counseling in Australia, in T.H., Hohenshil, N.E., Amundson & S.G., Niles (Eds.). *Counseling around the world: An international handbook*, (pp. 333 - 347). John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9781119222736.ch35

Schwartz, D., McFadyen – Ketchum, S.A., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.A. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school, *Development and Psychopathology*, 10(1), pp. 87 – 99. doi: 10.1017/s095457949800131x.

Simons, J. D. & Durcikova, A. (2015). Counseling in The Czech Republic, in T.H., Hohenshil, N.E., Amundson & S.G., Niles (Eds.). *Counseling around the world: An international handbook*, (pp. 161 - 172). John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9781119222736.ch18

Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2021). The effects of consultation-based family-school engagement on student and parent outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), pp. 278-306. DOI: 10.1080/10474412.2020.1749062

Strasser, J. (2015). Counseling in Germany, in T.H., Hohenshil, N.E., Amundson & S.G., Niles (Eds.). *Counseling around the world: An international handbook*, (pp. 203 – 213). John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9781119222736.ch22

Sulkowski, M. & Simmons, J. (2017). The protective role of teacher–student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55(2), pp. 137 – 150. DOI:10.1002/pits.22086

Suldo, S. M., Gormley, M. J., DuPaul, G. J., & Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*, 6(2), pp. 84-98. DOI 10.1007/s12310-013-9116-2

Swabey, K., Pullen, D., Getenet, S. & Dowden, T. (2018). Teenagers' perceptions of teachers: A developmental argument. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), pp. 26-38. DOI 10.14221/ajte.2018v43n2.2

Teasley, M. L. (2018). School Shootings and the Need for More School-Based Mental Health Services. *Children & Schools*, 40(3), pp. 131- 134. DOI:10.1093/cs/cdy015

Tian, L., Han, M. & Huebner, E.S (2014). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale, *Journal of Adolescence*, 37(3), pp. 257 – 267. DOI: 10.1016/j.adolescence.2014.01.005

Vickers, C. & Ziebarth, N.L. (2019). Lessons for Today from Past Periods of Rapid Technological Change. <https://www.un.org/development/desa/publications/working-paper/wp158>

Volkos, P., & Symvoulakis, E. K. (2021). Impact of financial crisis on mental health: A literature review ‘puzzling’ findings from several countries. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(7), pp. 907 – 919. DOI:10.1177/00207640211011205

Volungis, A. M. (2016). School Size and Youth Violence: The Mediating Role of School Connectedness. *North American Journal of Psychology* 18(1), pp. 123-146.
<https://digitalcommons.assumption.edu/psychology-faculty/>

Volungis, A. M., & Goodman, K. (2017). School violence prevention: Teachers establishing relationships with students using counseling strategies. *Sage open*, 7(1), pp. 1 – 11.
DOI:10.1177/2158244017700460

Wahlbeck, K., & McDaid, D. (2012). Actions to alleviate the mental health impact of the economic crisis. *World psychiatry*, 11(3), pp. 139 – 145. doi: 10.1002/j.2051-5545.2012.tb00114.x.

Yeo, L.S., Tan, S.Y. & Neihart, M. (2015). Counseling in Singapore, in T.H., Hohenshil, N.E., Amundson & S.G., Niles (Eds.). *Counseling around the world: An international handbook*, (pp. 127 – 136). John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9781119222736.ch14

Zieff, S. G., Chaudhuri, A., & Musselman, E. (2016). Creating neighborhood recreational space for youth and children in the urban environment: Play (ing in the) Streets in San Francisco. *Children and youth services review*, 70, 95-101.
<https://www.journals.elsevier.com/children-and-youth-services-review>

Zuković, S., & Slijepčević, S. (2019). Counselling competences from the perspective of school pedagogues. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 51(1), pp. 198-237.

Zymberaj, S. (2018). The report of cooperation between school and family. *European Journal of Education Studies*, 4(9), pp. 258 – 264. DOI 10.5281/zenodo.1310117

Zyromski, B., Dimmitt, C., Mariani, M., & Griffith, C. (2018). Evidence-based school counseling: Models for integrated practice and school counselor education. *Professional School Counseling*, 22(1), pp. 1 - 12. DOI:10.1177/2156759X18801847

Παραρτήματα

“Παράρτημα Α”

Οδηγός Συνέντευξης

Θέμα: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο και την εφαρμογή του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Ωρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

Μέρος που το άτομο δίνει τη συνέντευξη:

1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1) Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2) Ηλικία:.....

3) Έτη Υπηρεσίας:.....

4) Επίπεδο Σπουδών:.....

5) Αντικείμενο

Διδασκαλίας:.....

2. Άξονες Συνέντευξης

Διερευνητική ερώτηση:

Τι γνωρίζετε για το νεοσύστατο θεσμό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής και το ρόλο του στη σχολική μονάδα;

1. Πώς διαμορφώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο, τα προσόντα και τη διαδικασία επιλογής του Συμβούλου Σχολικής Ζωής;

- Ποια η άποψη σας για την εισαγωγή του θεσμού στις σχολικές μονάδες και ποια η άποψη του συλλόγου διδασκόντων;
- Πως έχουν κατανοήσει οι εκπαιδευτικοί τον θεσμό κατά την άποψή σας;
- Τι γνωρίζετε για τα προσόντα που πρέπει να έχεις ένας εκπαιδευτικός για να αναλάβει τη θέση του Συμβούλου Σχολικής Ζωής;
- Διακρίνετε κάποιο έλλειμα/ελλείματα όσον αφορά αυτά τα προσόντα; Αν ναι, ποιο είναι αυτό το έλλειμα και τι θεωρείται απαραίτητο προσόν/προσόντα;
- Ποια η διαδικασία επιλογής του Συμβούλου Σχολικής Ζωής;

2. Πώς διαμορφώνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία του θεσμού στο σχολικό πλαίσιο και ποιες οι προσδοκίες τους από αυτήν την εφαρμογή;

- Ποια η άποψη σας για την εφαρμογή του θεσμού στις σχολικές μονάδες; Αποτελεί κατά τη γνώμη σας ένα ρεαλιστικό ή φιλόδοξο εγχείρημα;
- Πως αναμένετε την πρακτική εφαρμογή του θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στις σχολικές μονάδες;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το θεσμό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής όσον αφορά την πρόληψη ακραίων συμπεριφορών ή τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα;
- Ποιες οι προσδοκίες σας από τη διαρκή επικοινωνία και την συμβουλευτική καθοδήγηση - υποστήριξη του θεσμού προς τους μαθητές;

- Ποιες προσδοκίες έχετε από το θεσμό όσον αφορά την καθοδήγηση και την ενημέρωση προς τους γονείς για ζητήματα που απασχολούν την σχολική μονάδα;
- Ποιες οι προσδοκίες σας συνολικά από την εφαρμογή του θεσμού στις σχολικές μονάδες;
- Θεωρείτε πως υπάρχουν παράγοντες/προβλήματα που δυσχεραίνουν το ρόλο του; Αν ναι, ποιοι/ποια είναι αυτοί/αυτά και γιατί πιστεύετε πως η εφαρμογή του δεν είναι εύκολη;
- Θα προτείνατε να εφαρμοστεί ο θεσμός υπό ένα άλλο πλαίσιο λειτουργίας; Πως θα το περιγράφατε;

3. Ποιες οι απόψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με το πλαίσιο συνεργασίας - επικοινωνίας του θεσμού με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς;

- Ποια η άποψη σας για το πλαίσιο επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το Σύμβουλο Σχολικής Ζωής;
- Για ποια θέματα θεωρείτε ότι μπορεί να υπάρξει επικοινωνία;
- Ποιες οι προσδοκίες σας από την επικοινωνία του θεσμού με τους εκπαιδευτικούς;
- Θεωρείτε πως υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν δυσχέρεια στην επικοινωνία του Συμβούλου Σχολικής Ζωής με τους εκπαιδευτικούς; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί;
- Ποια η άποψη σας για την επικοινωνία και τη συνεργασία του θεσμού με τους μαθητές και τους γονείς; Θεωρείτε πως μπορούν να προκύψουν δυσκολίες; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
- Πώς πιστεύετε ότι μπορεί ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής να προωθήσει την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια;
- Πώς πιστεύετε ότι μπορεί ο Σύμβουλος Σχολικής ζωής να προωθήσει μια επαρκή επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό;

4. Ποιες οι απόψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την καλλιέργεια σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα;

- Ποια η άποψή σας για την αρμοδιότητα του θεσμού για ανάπτυξη σχέσεων της σχολικής μονάδας με την ευρύτερη κοινότητα;
- Τι αποτελέσματα αναμένετε από την ανάπτυξη σχέσεων με την ευρύτερη κοινότητα;
- Τι δυσκολίες πιστεύετε ότι μπορεί να προκύψουν σε αυτήν την προσπάθεια;

5. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή του θεσμού σε διοικητικά θέματα;

- Τι γνωρίζετε όσον αφορά τη σχέση του θεσμού με τη διοίκηση; Σε τι βαθμό εμπλέκεται και σε ποιους τομείς;
- Ποια η άποψη σας σχετικά με αυτήν την εμπλοκή σε διοικητικά ζητήματα;

Ποια η άποψή σας για την μελλοντική εξέλιξη του θεσμού;

«Ευχαριστίες και διαβεβαίωση εμπιστευτικότητας»

Φορέας: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΜΣ: Επιστήμες της Αγωγής, Κατεύθυνση: Εφαρμοσμένη Συμβουλευτική

Τίτλος ΔΕ: Απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο και την εφαρμογή του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Εμβαλωτής Αναστάσιος

Μεταπτυχιακός φοιτητής: Βασιλειάδης Ηλίας

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΝΑΙΝΕΣΗΣ

Οι παρακάτω πληροφορίες παρέχονται ώστε να σας βοηθήσουν να αποφασίσετε εάν επιθυμείτε να συμμετάσχετε στην παρούσα έρευνα. Πρέπει να γνωρίζετε πως είστε ελεύθεροι να μην συμμετάσχετε ή να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή από τη διαδικασία χωρίς να επηρεαστεί η σχέση σας με τον ερευνητή, τον διδάσκοντα ή το Πανεπιστήμιο.

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο και την εφαρμογή του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συγκέντρωση των δεδομένων θα γίνει μέσω διεξαγωγής συνεντεύξεων, κατά τη διάρκεια των οποίων θα τεθούν ορισμένες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις δεν έχουν προκαθορισμένες απαντήσεις.

Οι συνεντεύξεις θα ηχογραφηθούν για τους λόγους της έρευνας. Οι απαντήσεις θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές. Η ανάλυση των απαντήσεων θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά στο πλαίσιο της έρευνας. Το όνομά σας δε θα συσχετιστεί με τα ευρήματα.

Παρακαλώ υπογράψτε το έντυπο συναίνεσης. Με την υπογραφή δηλώνετε πως έχετε πλήρη γνώση του σκοπού και του χαρακτήρα των διαδικασιών.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τη συμμετοχή σας σε αυτήν τη συνέντευξη.

Υπογραφή

Ημερομηνία

“Παράρτημα Β”

Πίνακας: Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις

Συμμετέχοντες στην έρευνα	Φύλο	Ηλικία	Έτη Προϋπηρεσίας	Επίπεδο σπουδών	Αντικείμενο διδασκαλίας/Κλάδος
Σ1	Άνδρας	60	29	ΑΕΙ	Αγγλικά
Σ2	Γυναίκα	57	20	Μεταπτυχιακό	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή
Σ3	Γυναίκα	42	19	Μεταπτυχιακό	Οικιακή Οικονομία και Οικολογία
Σ4	Γυναίκα	54	25	Διδακτορικό	Φιλολόγος
Σ5	Γυναίκα	45	22	ΑΕΙ	Φιλολόγος
Σ6	Γυναίκα	55	21	Μεταπτυχιακό	Φιλολόγος
Σ7	Άνδρας	58	32	Μεταπτυχιακό	Φιλολόγος
Σ8	Γυναίκα	54	30	ΑΕΙ	Φιλολόγος
Σ9	Γυναίκα	52	25	ΑΕΙ	Τεχνολογία
Σ10	Γυναίκα	54	23	ΑΕΙ	Φιλολόγος
Σ11	Άνδρας	62	34	Μεταπτυχιακό	Φιλολόγος
Σ12	Γυναίκα	54	21	ΑΕΙ	Φιλολόγος
Σ13	Γυναίκα	50	6	Διδακτορικό	Φιλολόγος
Σ14	Γυναίκα	42	11	Μεταπτυχιακό	Μαθηματικός
Σ15	Γυναίκα	58	33	ΑΕΙ	Φιλολόγος
Σ16	Γυναίκα	47	18	Μεταπτυχιακό	Θρησκευτικά
Σ17	Γυναίκα	56	22	ΑΕΙ	Γερμανικά
Σ18	Άνδρας	47	11	Μεταπτυχιακό	Μαθηματικός