



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική
Συμβουλευτική
στο δημοτικό σχολείο:
οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών»**

Παπακωνσταντινοπούλου Αρτεμισία
Α. Μ. 266

Επιβλέπων καθηγητής: Βασιλόπουλος Στέφανος

Πάτρα 2011

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική
Συμβουλευτική
στο δημοτικό σχολείο:
οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών»**

Παπακωνσταντινοπούλου Αρτεμισία
Α. Μ. 266

Επιβλέπων καθηγητής: Βασιλόπουλος Στέφανος

Πάτρα 2011

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί εκπόνημα των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών με κατεύθυνση: «Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας».

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή, κ. Κρίβα Σπύρο, που για 20 και πλέον χρόνια είναι 'δάσκαλός' μου στις προπτυχιακές σπουδές, στη μετεκπαίδευση και τώρα στις μεταπτυχιακές σπουδές και μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με το θεσμό της Συμβουλευτικής που συνδέεται με το διδακτικό μου έργο και άπτεται των προσωπικών μου αναζητήσεων.

Επίσης, ευχαριστώ την καθηγήτρια, κ. Σπινθουράκη Αθηνά-Ιουλία, για τις παρατηρήσεις της στα πολυπολιτισμικά ζητήματα που πραγματεύεται η εργασία μου.

Ιδιαίτερες, όμως, ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Βασιλόπουλο Στέφανο, για την υπομονή που διέθετε μαζί μου, για τη συμπαράστασή του στις δυσκολίες που αντιμετώπιζα, για την ενθάρρυνση στις αμφιβολίες που είχα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στις ανακοινώσεις μέρους της εργασίας μου, μα πάνω από όλα, για την κριτική «ματιά» του σε κάθε στάδιο της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους που πρόθυμα διέθεσαν το χρόνο τους για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας και όλους τους φίλους που βοήθησαν ο καθένας με το δικό του τρόπο και, κυρίως, με τη στήριξή τους, στην εκπόνηση αυτής της εργασίας. Πάνω από όλα, όμως, ευχαριστώ την οικογένειά μου που, αν και επιβαρύνθηκε από το άγχος μου για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας μου, ήταν δίπλα μου και με ενθάρρυνε να συνεχίζω...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος πινάκων	σ. 1
Κατάλογος γραφημάτων	σ. 2
Περίληψη	σ. 3
Πρόλογος	σ. 4

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή	σ. 6
2. Ο θεσμός της Συμβουλευτικής	
2.1. Η έννοια της Συμβουλευτικής (counseling)	σ. 8
2.2. Οι στόχοι και οι αρχές της Συμβουλευτικής	σ. 10
2.3. Ο ρόλος του συμβούλου	σ. 12
2.4. Η προσωποκεντρική προσέγγιση στη Συμβουλευτική	σ. 15
2.4.1. Η προσωποκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση	σ. 18
2.5. Η συστημική-κονστρουβιστική προσέγγιση στη Συμβουλευτική	σ. 20
2.5.1. Η συστημική-κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση	σ. 25
3. Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική (Multicultural counseling)	
3.1. Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής	σ. 27
3.2. Οι βασικές αρχές της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής	σ. 30
3.3. Τα χαρακτηριστικά των πολυπολιτισμικών συμβούλων	σ. 32
4. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση	
4.1. Η Συμβουλευτική στα σχολεία στη διεθνή βιβλιογραφία	σ. 35
4.2. Η Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στη διεθνή εκπαίδευση	σ. 40
4.3. Η Συμβουλευτική στην ελληνική εκπαίδευση	σ. 41
4.4. Η Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στην ελληνική εκπαίδευση	σ. 47
5. Οι ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο	σ. 50
6. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	σ. 55

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Μεθοδολογία έρευνας	
1.1. Είδος έρευνας	σ. 59
1.2. Μέσο συλλογής δεδομένων	σ. 60
1.3. Διαδικασία	σ. 64
1.4. Συμμετέχοντες	σ. 65
1.5. Στατιστική ανάλυση	σ. 67
2. Αποτελέσματα	
2.1. Α΄ Μέρος ερωτηματολογίου	σ. 68
2.1.1. Μονομεταβλητές αναλύσεις	σ. 68
2.1.2. Διμεταβλητές αναλύσεις	σ. 76
2.2. Β΄ Μέρος ερωτηματολογίου	σ. 82
2.2.1. Μονομεταβλητές αναλύσεις	σ. 82
2.2.2. Διμεταβλητές αναλύσεις	σ. 90
3. Συζήτηση – Συμπεράσματα	
3.1. Συμβουλευτική και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	σ. 94
3.2. Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	σ. 101
3.3. Περιορισμοί	σ. 106
3.4. Συμβουλευτική αξιοποίηση των ευρημάτων	σ. 107
3.5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	σ. 109
Επίλογος	σ. 111
Βιβλιογραφία	σ. 112
Παράρτημα	σ. 120

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακες	Τίτλος	Σελίδα
Πίνακας 1	Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία	σ. 65
Πίνακας 2	Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας	σ. 66
Πίνακας 3	Στοιχεία συμβουλευτικής διαδικασίας στο σχολείο	σ. 69
Πίνακας 4	Θέματα που μπορεί να αντιμετωπίσει η Σχολική Συμβουλευτική	σ. 70
Πίνακας 5	Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της Σχολικής Συμβουλευτικής	σ. 71
Πίνακας 6	Ανάγκες εκπαιδευτικών που θέλουν να λειτουργούν και ως σύμβουλοι	σ. 75
Πίνακας 7	Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών	σ. 79
Πίνακας 8	Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	σ. 80
Πίνακας 9	Καταλληλότερος για συμβουλευτική παρέμβαση	σ. 82
Πίνακας 10	Αντιμετώπιση προβλημάτων με παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές	σ. 85
Πίνακας 11	Περιορισμοί στο συμβουλευτικό έργο των εκπαιδευτικών με παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές	σ. 88
Πίνακας 12	Καταλληλότερος για συμβουλευτική παρέμβαση σε παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές	σ. 92

Κατάλογος Γραφημάτων

Γραφήματα	Τίτλος	Σελίδα
Γράφημα 1	Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τις βασικές σπουδές	σ. 66
Γράφημα 2	Καλύτερα αποτελέσματα συμβουλευτικής παρέμβασης	σ. 72
Γράφημα 3	Οφέλη από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο	σ. 73
Γράφημα 4	Πιθανά μειονεκτήματα από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο	σ. 73
Γράφημα 5	Χαρακτηριστικά συμβούλου	σ. 74
Γράφημα 6	Για ποιο σκοπό οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη	σ. 75
Γράφημα 7	Καταλληλότερος για συμβουλευτική υποστήριξη στο δημοτικό σχολείο	σ. 76
Γράφημα 8	Λόγοι αυξημένης συμβουλευτικής υποστήριξης προς τους παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές	σ. 84
Γράφημα 9	Καταλληλότερος για συμβουλευτική υποστήριξη στους παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές	σ. 87
Γράφημα 10	Καταλληλότερος τρόπος συμβουλευτικής παρέμβασης	σ. 89
Γράφημα 11	Προτάσεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	σ. 90

Περίληψη

Το φαινόμενο της «παγκοσμιοποίησης» και η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει και τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός μαθητικού «μωσαϊκού» στο χώρο της εκπαίδευσης. Προβλήματα που προϋπήρχαν σε αρκετούς τομείς, όπως η προσωπική ανάπτυξη και οι διαπροσωπικές σχέσεις, εντείνονται υπό τις νέες συνθήκες και η ανάγκη για συστηματική παροχή βοήθειας στους μαθητές προβάλλει επιτακτικότερη.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη χαρτογράφηση της υπάρχουσας κατάστασης στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και στη διερεύνηση των απόψεών τους για το θεσμό της Συμβουλευτικής – Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής και για το ρόλο των εκπαιδευτικών ως λειτουργών συμβουλευτικής στα σχολεία. Ειδικότερα, παρουσιάζει τα ευρήματα μιας έρευνας μέσω ερωτηματολογίων, που εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής στο χώρο αυτό και στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (δείγμα: 302 δάσκαλοι και 56 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων από πολυθέσια, κυρίως, δημοτικά σχολεία αστικών περιοχών).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν στοιχεία για τη συμβουλευτική διαδικασία, τα οφέλη και τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή του θεσμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προκρίνουν ως καταλληλότερο για τη Σχολική Συμβουλευτική τον ειδικευμένο εκπαιδευτικό με την εποπτεία του συμβούλου και τονίζουν την ανάγκη για περισσότερη συμβουλευτική υποστήριξη στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, κυρίως, λόγω των προβλημάτων ένταξης και προσαρμογής τους σε ένα πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον.

Τέλος, αναφέρονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Συμβουλευτική-Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παλιννοστούντες-αλλοδαποί μαθητές

Πρόλογος

Οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση βιώνουν καθημερινά τα προβλήματα των μικρών τους μαθητών που προσπαθούν να ‘ισορροπήσουν’ ανάμεσα σε προσωπικά ‘θέλω’ και κοινωνικά ‘πρέπει’ εκπορευόμενα είτε από την οικογένεια, είτε από το σχολείο.

Ο τομέας της Συμβουλευτικής έχει αγγίξει αμυδρά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της ακαδημαϊκής κατάρτισης ορισμένων εκπαιδευτικών, λόγω του προσωπικού ενδιαφέροντος και της ενασχόλησης κάποιων άλλων με τον κλάδο της Συμβουλευτικής αλλά και της θέλησης μιας μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών για υποστήριξη προς τους μαθητές τους, παρόλο που δεν υπάρχει πολιτειακή θεσμοθέτηση για αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Τις τελευταίες δεκαετίες ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει ποικιλομορφία και απαρτίζεται, πλέον, από μαθητές διαφόρων πολιτισμικών καταβολών. Όλοι μαζί, γηγενείς και μη μαθητικοί πληθυσμοί, καλούνται να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν στα νέα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Η γενικότερη προβληματική είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, ειδικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κατανοούν την προσφορά της Συμβουλευτικής στο έργο τους και ειδικότερα σε αυτό το νέο εκπαιδευτικό μωσαϊκό.

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών με ειδίκευση «Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας». Η εκπόνησή της επαφίεται στα ενδιαφέροντα της γράφουσας, στην επαγγελματική της ιδιότητα ως δασκάλα, αλλά και σε ένα γενικότερο προβληματισμό για τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο και επιδρούν στην καθημερινή σχολική πρακτική και στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη του χώρου αυτού.



ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή

Η πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας, η άνοδος του μαζικού καταναλωτισμού, η υποβάθμιση των οικογενειών, των γειτονιών και των μικρών κοινοτήτων, δυσχεραίνουν την καθημερινότητα των ατόμων και δημιουργούν ποικίλα προβλήματα. Ταυτόχρονα, η έντονη κινητικότητα ομάδων και λαών – στο χώρο της Ευρώπης και των Βαλκανίων ειδικότερα – συνυφασμένη με τις ιστορικές μεταβολές στο τέλος της δεκαετίας του '80, χαρτογραφεί μια νέα πραγματικότητα για τις αναπτυγμένες χώρες, προς τις οποίες κατευθύνονται μαζικά οι μετακινούμενοι πληθυσμοί και μεταβάλλει τη δομή της κοινωνικής διαστρωμάτωσης των χωρών αυτών. Η παγκοσμιοποίηση και η περικοπή των παραδοσιακών εθίμων αλλοιώνει ραγδαία τη φύση της καθημερινής κοινωνικής ζωής και επηρεάζει το μεγαλύτερο μέρος της προσωπικής εμπειρίας (Peavy, 1997).

Σε μια πολυπολιτισμική πλέον κοινωνία, όπως είναι οι σύγχρονες κοινωνίες και κατ' επέκταση και η ελληνική, αλλά παράλληλα και σε μια κοινωνία όπου καθημερινά ο αριθμός των μεταναστών και των προσφύγων αυξάνεται, κανείς δε θα μπορούσε να αμφισβητήσει την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής και στις ομάδες που αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης, όπως και δε θα μπορούσε, παράλληλα, να εναντιωθεί και στην αναγκαιότητα της ειδικής εκπαίδευσης και εξειδίκευσης συμβούλων σε πολυπολιτισμικά θέματα (Κουλούρη-Αντωνοπούλου, 2009), πέρα από την γενικότερη συμβουλευτική υποστήριξη των ατόμων.

Οι αλλαγές στα επίπεδα κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής στη χώρα μας επέδρασαν καταλυτικά και στο χώρο του σχολείου, που, ως σύστημα ανοικτό στην κοινωνία και τις ανάγκες της, δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο από τις αλλαγές αυτές. Τα προβλήματα ένταξης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών – μεταναστών και μη – που προκύπτουν καθημερινά, θέτουν προκλήσεις στην εκπαιδευτική και μορφωτική αποστολή του. Η αντιμετώπιση των εμφανιζόμενων ελλείψεων και προβλημάτων στην καθημερινή σχολική πρακτική ανήκει στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού, ο οποίος πέρα από τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, οφείλει να δημιουργήσει μια ποιοτικά αναβαθμισμένη συμβουλευτική σχέση με τους μαθητές του, που θα οδηγήσει στην

ομαλότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των νεαρών πολιτών, υλοποιώντας έτσι και το συμβουλευτικό του ρόλο (Κρίβας, 2008). Επιπλέον, η ανά την υφήλιο, ολοένα και επιτακτικότερη, απαίτηση για συμβουλευτική υποστήριξη στο χώρο της εκπαίδευσης καταδεικνύει το μέγεθος της σημασίας που πρέπει να δοθεί στη Σχολική Συμβουλευτική (Μπρούζος, 1999).

Ο πρώτος προβληματισμός, ως απόρροια των προαναφερόμενων, εναπόκειται στο γεγονός κατά πόσο ο σημερινός εκπαιδευτικός γνωρίζει τη συνεισφορά της Συμβουλευτικής στο έργο του και έχει τη δυνατότητα να αναλάβει μόνος του και αυτό το ρόλο ή η συνεργασία του με τον ειδικό στη Συμβουλευτική θα έχει καλύτερα αποτελέσματα. Ο δεύτερος προβληματισμός σχετίζεται με την έντονη ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων. Η δράση του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από τις αλλαγές που επιφέρουν οι νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και θα πρέπει να αναζητηθεί κατά πόσο ο ίδιος είναι έτοιμος να ανταποκριθεί σε αυτές τις συνθήκες, ώστε να ενισχύει τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών του που, πλέον, θα απαρτίζεται από γηγενείς και μη γηγενείς πληθυσμούς.

Έτσι, στην παρούσα εργασία, επιχειρείται μια διερεύνηση των προαναφερόμενων θεμάτων στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο από την πλευρά των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου. Στο πρώτο, θεωρητικό μέρος, παρουσιάζεται η έννοια της Συμβουλευτικής και της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής, καθώς και οι προσεγγίσεις της προσωποκεντρικής και συστημικής-κονστрукτιβιστικής θεώρησης, που θέτουν το πλαίσιο για την διενέργεια της έρευνας. Οι θεωρίες αυτές, που θα αποτελέσουν, στη συνέχεια, στοιχεία στήριξης των ερευνητικών ερωτημάτων και ερμηνείας των αποτελεσμάτων, εστιάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Ακολουθούν αναφορές από την ανασκόπηση τόσο της διεθνούς όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας και περιγράφεται συνοπτικά η σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με έμφαση στις ανάγκες των μειονοτικών πληθυσμών. Καταληπτικά, παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη μελέτη των προηγούμενων θεμάτων.

Στο δεύτερο, ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, η διαδικασία που ακολουθήθηκε, το δείγμα, τα αποτελέσματα της μελέτης και επιχειρείται η διεξαγωγή συμπερασμάτων με βάση και το θεωρητικό πλαίσιο που προαναφέρθηκε. Τέλος, συζητούνται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, η συμβουλευτική αξιοποίηση των ευρημάτων και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνες.

2. Ο θεσμός της Συμβουλευτικής

2.1. Η έννοια της Συμβουλευτικής (*counseling*)

Προτού περάσουμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και στην ανάλυση των χαρακτηριστικών του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος, που καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη της Συμβουλευτικής στα σχολεία, και δη της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής, θα παραθέσουμε ορισμένες εννοιολογικές διευκρινίσεις και επισημάνσεις, αναφορικά με την έννοια της Συμβουλευτικής, τις προσεγγίσεις της προσωποκεντρικής και της συστημικής-κονστрукτιβιστικής θεώρησης στη Συμβουλευτική καθώς και με την Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική. Οι έννοιες αυτές αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκε η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, η σύνθεση του ερωτηματολογίου καθώς και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της Συμβουλευτικής που ανακλούν τη διαφορετική οπτική γωνία και έμφαση που επιλέγουν να δώσουν στην αναφερόμενη έννοια οι ποικίλες «σχολές» Συμβουλευτικής. Στην εργασία των Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996), αναφέρονται εξελικτικά αρκετοί ορισμοί για τη Συμβουλευτική. Έτσι, ο Rogers το 1942, ορίζει τη **Συμβουλευτική** ως τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας θα βοηθηθεί το άτομο να επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή, με τη θέλησή του, στην προσωπικότητά του και ο Beck το 1963, ως τη βοήθεια που προσφέρει ένα άτομο στο άλλο, ή μια ομάδα στα μέλη της, στην αναζήτηση του καλύτερου τρόπου δράσης ως προς την επιβίωση του ατόμου και της ομάδας. Ο Block το 1974, αναγνωρίζει ως συμβουλευτική διαδικασία το να βοηθήσεις ένα άτομο να έχει πλήρη επίγνωση του εαυτού του και των τρόπων με τους οποίους ανταποκρίνεται στις επιδράσεις του περιβάλλοντος του και ο Ellis το 1977, το να μάθει ένα άτομο να γίνεται πιο λογικό, να αντιλήφθη το λανθασμένο τρόπο που σκέπτεται και οδηγείται σε αυτοκαταστροφικά συναισθήματα και αναποτελεσματική συμπεριφορά.

Οι Krumboltz & Thoresen (1976), βλέπουν τη Συμβουλευτική ως μια διαδικασία παροχής βοήθειας στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν πώς να λύνουν ορισμένα διαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα αποφάσεων,

ενώ ο McLeod (2005), αναφέρει ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι «η Συμβουλευτική δεν είναι απλώς μια διαδικασία ατομικής μάθησης, αλλά και μια κοινωνική δραστηριότητα που έχει κοινωνική σημασία, [...] ένα μέσο πολιτισμικά αποδεκτό που καθιστά δυνατή την προσαρμογή του ατόμου στους κοινωνικούς θεσμούς και συχνά οι άνθρωποι στρέφονται σε αυτή σε μια μεταβατική φάση της ζωής τους» (σ. 36).

Οι Δημητρόπουλος & Μπακατσή (1996), θεωρώντας το θεσμό 'Συμβουλευτική-Προσανατολισμός' ως ένα όλον, τον ορίζουν ως «μια οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια της κοινωνίας που έχει ως γενικό σκοπό της να προσφέρει οργανωμένη βοήθεια στο κάθε μέλος της ώστε να εξελιχθεί σωστά, να ενταχθεί επιτυχώς στο κοινωνικό σύνολο και να αξιοποιήσει τον εαυτό του προς όφελος τόσο του ίδιου όσο και του συνόλου» (σ. 26). Αυτός ο γενικός σκοπός αναλύεται, σύμφωνα με τους παραπάνω, σε δεκάδες ειδικότερους στόχους που αναφέρονται τόσο στο άτομο όσο και στη σχέση του με το (κοινωνικό, εκπαιδευτικό, επαγγελματικό, διοικητικό κτλ.) περιβάλλον του. Για τους Μπρούζο & Ράπτη (2001α), η Συμβουλευτική μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία στήριξης των ατόμων να βοηθήσουν τους εαυτούς τους να σκέπτονται και να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τις προσωπικές τους δυσκολίες και προβλήματα.

Δεν είναι εφικτό να καταγραφούν στο χώρο αυτό όλοι οι ορισμοί αναφορικά με τη Συμβουλευτική. Όμως, επειδή συχνά γίνονται παρανοήσεις αναφορικά με το θεσμό, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν και μερικά βασικά στοιχεία ως προς το **τι δεν είναι** Συμβουλευτική. Έτσι, Συμβουλευτική δεν είναι (Δημητρόπουλος, 1999 · Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996):

- η απλή παροχή πληροφοριών, παρόλο που μπορεί να συμβεί κι αυτό, αν χρειαστεί
- η παροχή συμβουλών, συστάσεων και προτάσεων
- ο επηρεασμός των στάσεων, των πεποιθήσεων ή της συμπεριφοράς του άλλου
- η επίδραση στη συμπεριφορά με πειθαναγκασμό, πίεση ή απειλή
- μια οποιαδήποτε απλή συνέντευξη

Όταν το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής οριοθετείται σε συνάρτηση με το χώρο εφαρμογής της, που στην περίπτωσή μας είναι ο σχολικός, και αποφασίζεται ποιες από τις λειτουργίες της αξιοποιούνται στην περίπτωση αυτή, τότε μιλάμε για

Σχολική Συμβουλευτική (Δημητρόπουλος, 1999). «Η Σχολική Συμβουλευτική (school counseling), είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση σύμβουλο (school counselor), ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα. Συνήθως, ο όρος αναφέρεται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (σ. 41).

2.2. Οι στόχοι και αρχές της Συμβουλευτικής

Βασικός στόχος της Συμβουλευτικής θεωρείται η εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν τα άτομα/συμβουλευόμενους, να φτάσουν σε ένα επίπεδο αυτονομίας και μεγαλύτερης αυτογνωσίας, ώστε να πετύχουν μια εκούσια εποικοδομητική αλλαγή της προσωπικότητάς τους. «Η αλλαγή αυτή στο άτομο μπορεί να αφορά τη συμπεριφορά του, τον τρόπο σκέψης του ή μια συνολική αναδόμηση των εσωτερικών νοηματικών και συναισθηματικών σχημάτων του» (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996: 9), με αποτέλεσμα τη μείωση της εσωτερικής σύγκρουσης και τη χρησιμοποίηση όλο και περισσότερης ενέργειας για τη συγκρότηση και καλυτέρευση της ζωής τους. Η Συμβουλευτική υποδηλώνει στήριξη στους ανθρώπους να βοηθήσουν τον εαυτό τους να σκέφτεται πιο θετικά και για τους ίδιους και τις ικανότητές τους, αλλά και για τις αντίξοες συνθήκες των προβλημάτων που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001 · Μπρούζος & Ράπτη, 2001α). Τα προβλήματα του ατόμου μπορούν να έχουν σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον και ιδιαίτερα με τους 'σημαντικούς άλλους', όπου 'σημαντικοί άλλοι' θεωρούνται οι γονείς, οι φίλοι, οι εκπαιδευτικοί και όσοι είναι δυνατόν να ασκήσουν άμεση επίδραση στο άτομο (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996 · Κρίβας, 2008).

Επίσης, βασικός στόχος, κατά την πορεία της Συμβουλευτικής, είναι να αναπτυχθεί ένα συναισθηματικό κλίμα που θα βοηθήσει το άτομο στην ανάπτυξη του. Προϋποθέσεις για αυτό είναι να νιώσει το άτομο την ασφάλεια και την ελευθερία να εξερευνήσει τον εαυτό του και να έρθει σε μεγαλύτερη επαφή με τα δικά του συναισθήματα (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), αλλά και η ικανότητα του συμβούλου να δημιουργεί συναισθηματική επαφή με τους άλλους. Η Συμβουλευτική ορίζεται πολύ συχνά ως μία σχέση, μέσω της οποίας οι σύμβουλοι βοηθούν τους πελάτες τους να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να ζήσουν πιο

εποικοδομητικά αναπτύσσοντας την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα τους μόνοι τους.

Ειδικότερα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι Δημητρόπουλος και Μπακατσή (1996), υποστηρίζουν ότι οι στόχοι της Συμβουλευτικής πρέπει να επικεντρώνονται στη σταδιακή ατομική ανάπτυξη του παιδιού, στην κοινωνική προσαρμογή του, στη διαμόρφωση μιας όσο το δυνατόν πληρέστερης αυτογνωσίας, θετικότερης αυτοαντίληψης και στάσης προς τη ζωή και τον κόσμο, στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ζωής και στην ωρίμανση. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η Συμβουλευτική σχετίζεται αναμφίβολα με την Παιδαγωγική, αφού και οι δυο ασχολούνται με το άτομο-μαθητή στην εξέλιξη και αυτοπραγμάτωσή του. «Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για τη Σχολική Συμβουλευτική, τότε οι σκοποί και οι προσεγγίσεις και των δύο θεσμών σχεδόν ευθυγραμμίζονται» (Δημητρόπουλος, 1999: 27)

Επιπρόσθετα, η Συμβουλευτική ως μια από τις βασικές διαστάσεις στο έργο του εκπαιδευτικού, οφείλει να παρέχει πληροφορίες και βοήθεια σε συνδυασμό με τις άλλες διαστάσεις, δηλαδή, τη διδασκαλία, την αγωγή και την αξιολόγηση. Μέσα σε κλίμα κατανόησης και ελευθερίας, αναγνωρίζεται ότι ο μαθητής είναι ξεχωριστό άτομο με τη δική του προσωπικότητα, τις δικές του επιθυμίες και ανάγκες. Ο σεβασμός και η αποδοχή του μαθητή τον βοηθούν να δημιουργήσει θετική αυτοεικόνα, η ανάπτυξη της οποίας πρέπει να αποτελεί έναν από τους στόχους της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μπρούζος, 1998). Οι στόχοι της Συμβουλευτικής μέσα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οφείλουν, επίσης, να είναι εναρμονισμένοι με τις αναπτυξιακές ανάγκες, δυνατότητες και προβλήματα των μαθητών αυτής της περιόδου, τις αρχές και τους ευρύτερους σκοπούς του σχολείου, τις σύγχρονες ιδεολογικές προσεγγίσεις του θεσμού και τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες (Αγγελόπουλος, Πολυδώρου & Πολυδώρου, 2006).

Ένα επιπλέον στοιχείο, σχετικό με τη διαφορετικότητα και την ίση μεταχείριση, που εμφανίζεται τόσο στις κοινωνικές, όσο και στις εκπαιδευτικές συνθήκες, είναι ότι η Συμβουλευτική έχει άμεση σχέση με την έννοια της «Διαφορετικότητας» και της «Ισότητας» και αυτό προκύπτει από τις ίδιες τις αρχές της, βάσει των οποίων λειτουργεί ως επιστήμη (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Στις βασικές αρχές της Συμβουλευτικής τονίζεται κύρια ότι ο κάθε άνθρωπος, χωρίς καμιά διάκριση, είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με αξία, γίνεται αποδεκτός με σεβασμό, εκτίμηση και κατανόηση, θεωρείται ικανός να κρίνει και να αποφασίζει για την τύχη του, αντιμετωπίζεται με πνεύμα ισοτιμίας,

αναγνωρίζεται η ορθότητα της υποκειμενικής του άποψης. Έτσι, αναφορικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας, οι ανθρωποκεντρικές αρχές της συμβουλευτικής, για να έχουν αποτελεσματική επίδραση στη νοοτροπία των ανθρώπων και να καλλιεργούν αντιστάσεις ενάντια στις προτροπές για διαχωρισμούς μεταξύ τους, πρέπει να περιλαμβάνουν ως απαραίτητες προϋποθέσεις την αποδοχή, το σεβασμό και τα δικαιώματα του άλλου, με μια λέξη, την αμοιβαιότητα και να βασίζονται στην αρχή της «ίσης μεταχείρισης» (Μυλωνά-Καλαβά, 2001).

«Η αποδοχή, ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη προς τον άλλον δεν μπορούν να αναπτυχθούν όταν λειτουργούν μονόπλευρα. Η έλλειψη της αμοιβαιότητας ή της ίσης μεταχείρισης μεταξύ των ανθρώπων, τροφοδοτεί το αίσθημα της αδικίας και καχυποψίας, με αποτέλεσμα ακριβώς το αντίθετο από αυτό που επιδιώκεται, δηλαδή τορπιλίζεται κάθε προσπάθεια για τη γεφύρωση διαφορετικών ατόμων ή ομάδων» (Μυλωνά-Καλαβά, 2001: 38). Ο χώρος της εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον για να καλλιεργηθούν οι προϋποθέσεις που δε θα καταργούν ούτε θα περιορίζουν τη διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων, αλλά θα τους επιτρέπουν, από την νεαρή τους, ήδη, ηλικία, να σέβονται τις ιδιαιτερότητες και τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους, να συνεργάζονται ομαδικά, αρμονικά και να αναπτύσσουν πνεύμα ισοτιμίας, τη βάση για την ειρηνική συνύπαρξη των λαών.

2.3. Ο ρόλος του συμβούλου

Η Συμβουλευτική πραγματοποιείται κυρίως από ειδικά καταρτισμένους επαγγελματίες/επιστήμονες διάφορων επιστημονικών χώρων, όπως ψυχολόγους, ψυχιάτρους, εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές, γιατρούς, που κατέχουν τη θέση του συμβούλου, και αποτελεί ένα αμοιβαίο εγχείρημα ανάμεσα στο σύμβουλο και το συμβουλευόμενο, το άτομο που ζητά τη βοήθεια του συμβούλου, βασισμένο στις αρχές της ισοτιμίας και του πραγματικού σεβασμού του ατόμου που βρίσκεται στη θέση του συμβουλευόμενου (Κλεφτάρας, 2009). Με τη Συμβουλευτική, ναι μεν, ασχολούνται άτομα που έχουν αποκλειστικά αυτή την ειδικότητα, είναι όμως δυνατόν να ασχοληθεί και κάποιος, άτυπα και όχι συστηματικά, χωρίς να είναι αυτή η κύρια ειδικότητα του. Τα τελευταία χρόνια άλλωστε εξ αιτίας της αύξησης, ή της συνειδητοποίησης των προβλημάτων των ανθρώπων, παρουσιάστηκε μια κίνηση για ανάπτυξη των δεξιοτήτων

Συμβουλευτικής από όλο και περισσότερα άτομα (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996).

Για να μπορεί ο σύμβουλος να λειτουργεί αποτελεσματικά και να εφαρμόζει τις προαναφερόμενες αρχές της Συμβουλευτικής, χρειάζεται να έχει συγκεκριμένα προσόντα, τα οποία σηματοδοτούν και την προσωπική του φιλοσοφία (Μυλωνά-Καλαβά, 2001):

- Να αγαπάει και να ενδιαφέρεται για το συνάνθρωπο του.
- Να σέβεται τη διαφορετική γνώμη του άλλου, επομένως και τη διαφορετικότητά του.
- Να είναι απαλλαγμένος από φανατισμούς, πάθη, έμμονες ιδέες και προκαταλήψεις.
- Να είναι ευαισθητοποιημένος με τα προβλήματα της ανθρωπότητας.
- Να είναι ενημερωμένος και προσγειωμένος στη σύγχρονη πραγματικότητα.
- Όλα τα παραπάνω να εκφράζονται με ειλικρίνεια και γνησιότητα.

Οι Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996), αναφέρουν ότι η προσωπική ανάπτυξη, η βαθιά θεωρητική ενημέρωση και η ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων εκ μέρους του συμβούλου παίζουν σημαντικό ρόλο στην συμβουλευτική διαδικασία. Τονίζουν ιδιαίτερα την πρακτική άσκηση και επισημαίνουν ότι, εφαρμόζοντας τη Συμβουλευτική, ο κάθε σύμβουλος μαθαίνει και αναπτύσσει τόσο τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και τις ανάλογες δεξιότητές του.

Η αξιολόγηση του έργου ενός συμβούλου μπορεί να επιτευχθεί με δύο βασικά κριτήρια (Μυλωνά-Καλαβά, 2001): α) τη στάση του αναφορικά με την αξία και τη σημαντικότητα του ανθρώπου και β) το βαθμό ενσυναίσθησης που διαθέτει. Αναλυτικότερα, η στάση του συμβούλου χαρακτηρίζεται θετική, όταν ο σύμβουλος πιστεύει στην αξία και σημαντικότητα του συμβουλευόμενου, σέβεται την αξιοπρέπειά του, αναγνωρίζει την ικανότητά του να σκέφτεται, να κρίνει και να αποφασίζει για τα θέματα που τον απασχολούν, προσανατολίζει και καθοδηγεί τον συμβουλευόμενο να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη και αυτόνομη προσωπικότητα. Αντίθετα, χαρακτηρίζεται αρνητική, όταν επηρεάζεται από προσωπικές πεποιθήσεις και κριτήρια, υποτιμάει την ικανότητα του άλλου να σκέφτεται λογικά, πιστεύει ότι γνωρίζει τα πάντα καλύτερα και οφείλει να υποδεικνύει τις επιλογές που ο άλλος χρειάζεται, νιώθει την επιθυμία να διοικεί, να επηρεάζει και να κατευθύνει τους

άλλους και ικανοποιείται όταν εμπνέει το αίσθημα της εξάρτησης και της τυφλής υπακοής προς αυτόν.

Το δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης ενός συμβούλου είναι ο βαθμός ενσυναίσθησης, που διαθέτει, δηλαδή, «η ικανότητα του συμβούλου να αποδεσμεύεται από τον εαυτό του και τις προσωπικές του αντιλήψεις και να μεταφέρεται στη θέση του συμβουλευόμενου, ώστε να κατανοεί ακριβώς πώς νιώθει, σκέφτεται και αντιλαμβάνεται τον κόσμο γύρω του, ο άλλος, ο διαφορετικός από αυτόν» (Μυλωνά-Καλαβά, 2001: 38). Όταν ο σύμβουλος προσπαθεί να γνωρίσει, να κατανοήσει ακόμα και να ‘δει με τα μάτια του άλλου’ και μέσα από αυτή την οπτική γωνία να τον βοηθήσει, είναι αυτονόητο ότι παραδέχεται και τη διαφορετικότητα του. Στην αγγλική γλώσσα, η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται με την λέξη ‘empathy’, που στην ελληνική της απόδοση δεν είναι ‘εμπάθεια’, κάτι που δεν ταιριάζει σε αυτή την περίπτωση μιας και είναι λέξη αρνητικά φορτισμένη, αλλά «ενσυναίσθηση».

Επιπλέον, η συμβουλευτική με τους στόχους και τις αρχές που τη διέπουν, όταν είναι ουσιαστικές, γίνονται τρόπος ζωής για το σύμβουλο, ο οποίος με τη στάση και τη φιλοσοφία του διευκολύνει και ευνοεί την προσωπική ανάπτυξη στους άλλους (Nelson-Jones, 2003). Έτσι ο σύμβουλος δεν έχει το ρόλο του ‘ειδικού’, παρά ενός ισότιμου με το συμβουλευόμενο συνεργάτη και συμπεριφέρεται στον κάθε συμβουλευόμενο κατά τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα του ποιος είναι (ιδιότητα), πώς είναι (σωματική, διανοητική κατάσταση, εξωτερική εμφάνιση, κ.λπ.), ποια είναι η προέλευση του (Μυλωνά-Καλαβά, 2001). Η συμβουλευτική διαδικασία εκτυλίσσεται μέσα σε κλίμα αποδοχής, άνεσης, εμπιστοσύνης, σεβασμού, εκτίμησης, κατανόησης και ο συμβουλευόμενος δεν νιώθει να απειλείται από απόρριψη, προσβολή, περιφρόνηση, ειρωνεία, χλευασμό ή και οίκτο.

Όλα όσα προαναφέρθηκαν, δηλαδή, οι στόχοι και οι βασικές αρχές της Συμβουλευτικής, τα απαιτούμενα προσόντα του συμβούλου, οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβούλου-συμβουλευόμενου, δεν αποτελούν αποκλειστικά χαρίσματα των ειδικών συμβούλων και ψυχολόγων. Βεβαίως, οι ειδικοί σύμβουλοι και οι ψυχολόγοι είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και μνημένοι σ’ αυτές τις συμπεριφορές μέσα από τις σπουδές τους και την εμπειρία τους, όπως, επίσης, σαν επιστήμονες γνωρίζουν μέσα από αυτές τις προσεγγίσεις και με τους κατάλληλους χειρισμούς να βοηθούν τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα τους. Αναφορικά όμως, με τις αρχές που διέπουν μια ιδανική επικοινωνία μεταξύ ‘συμβούλου-συμβουλευόμενου’, αυτές μπορούν να ισχύουν για κάθε σχέση ‘ανθρώπου με άνθρωπο’ (Μυλωνά-Καλαβά,

2001) και να πραγματοποιηθούν και στις περιπτώσεις που τη θέση του συμβούλου κατέχουν άτομα ευαίσθητοποιημένα προς την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, όπως οι εκπαιδευτικοί.

Συμπερασματικά, αν κάποιος κοιτάζει όλες τις διαφορετικές προσεγγίσεις έναντι της συμβουλευτικής, μπορεί να καταλάβει τα παρακάτω: Πρώτον, (η συμβουλευτική) αναφέρεται σε μια σχέση, στην οποία ένα άτομο προτίθεται να βοηθήσει ένα άλλο, είτε ατομικά, είτε μέσα σε μία ομάδα, να διερευνήσει ένα πρόβλημα, μια εξελικτική διαδικασία, ή ένα γεγονός που θα συνιστά μετάβαση. Δεύτερον, υπάρχουν κάποιες αναγνωρίσιμες δεξιότητες, που μπορούν να προωθήσουν αυτή τη διαδικασία. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν το να είναι κάποιος καλός ακροατής, να συμπάσχει, να παρέχει προκλήσεις και να διευκολύνει τη δράση. Σχετίζονται με την παροχή βοήθειας σε κάποιον, ώστε να καταλάβει τόσο τα δικά του συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές, όσο και των άλλων και να είναι σε θέση να δράσει, βάσει αυτής της κατανόησης, με παραγωγικό τρόπο. Τρίτον, υπάρχει μια πεποίθηση ότι η αυτογνωσία είναι χρήσιμη και τα επίπεδα κατάκτησής της (η εξέλιξή της) είναι μέρος της όλης διαδικασίας και τέταρτον, πρόκειται για μια διαδικασία μάθησης, που συμπεριλαμβάνει τη σκέψη, την συναίσθηση και τη δράση (McLaughlin, 1999: 13).

2.4. Η προσωποκεντρική προσέγγιση στη Συμβουλευτική

Όπως αναφέρθηκε, υπάρχει μεγάλη ποικιλία θεωριών και τρόπων προσέγγισης του συμβουλευόμενου από το σύμβουλο. Ο σύμβουλος, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε θεωρία ή μέθοδο ακολουθεί για να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο, σύμφωνα με τη δεοντολογία, τηρεί κάποιες αρχές. Οι κυριότερες από αυτές τις αρχές περιγράφονται στην Ανθρωποκεντρική Θεωρία του Carl Rogers (1902-1987), ο οποίος θέτει στο επίκεντρο προσοχής του συμβούλου τον άνθρωπο ως πρόσωπο και δίνει την πιο γλαφυρή περιγραφή της ανθρώπινης διάστασης μέσα στην συμβουλευτική διαδικασία (Μυλωνά-Καλαβά, 2001).

Σύμφωνα με το Rogers, η Συμβουλευτική είναι μια πορεία κατά την οποία το άτομο διευκολύνεται στο να αναλάβει την ευθύνη να παίρνει αποφάσεις σύμφωνα με τις δικές του προσωπικές αξιολογήσεις. Στόχος αυτής της προσέγγισης στη Συμβουλευτική δεν είναι να λύσει το άτομο ένα ειδικό πρόβλημά του, αλλά να βοηθηθεί να αναπτυχθεί για να μπορέσει να αντιμετωπίσει, τόσο το τρέχον πρόβλημα

του, όσο και κατοπινά του προβλήματα, με πιο συγκροτημένο τρόπο (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Η ενίσχυση των δυνάμεων του προσώπου και η αναδόμηση της προσωπικότητάς του βοηθούν το συμβουλευόμενο να γίνει κύριος του εαυτού του και να μάθει τον τρόπο με τον οποίο θα το πετύχει αυτό. Ο ίδιος ο Rogers ονόμασε **μη κατευθυντική** την αρχική θεωρητική του τοποθέτηση, διότι πίστευε πως ο άνθρωπος έχει το δικαίωμα να επιλέγει τους δικούς του στόχους, έστω και αν είναι αντίθετοι με αυτούς του συμβούλου του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Στόχος, τώρα, του συμβούλου είναι να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να αναγνωρίσει τις εσωτερικές του ικανότητες για αλλαγή και ανάπτυξη (Μέρυ, 2002). Ο Rogers στέκεται ιδιαίτερα στις στάσεις του συμβούλου και στον τρόπο με τον οποίο υπάρχει στη συμβουλευτική διαδικασία. Θεωρεί ότι η αυτογνωσία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου ο σύμβουλος να είναι σε θέση να βοηθήσει έναν άλλο άνθρωπο. Ακόμη, οφείλει να είναι ο αληθινός εαυτός του και να μην προσποιείται στη συμβουλευτική σχέση.

Η προσωποκεντρική προσέγγιση βασίζεται σε τρεις «κύριες συνθήκες»: της συμφωνίας, της ενσυναισθητικής κατανόησης και της ανεπιφύλακτης θετικής αποδοχής (Gatongi, 2007 · Μπρούζος, 2004). Μέσα από αυτή την προσέγγιση, μια συμβουλευτική σχέση θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν ο σύμβουλος «βιώνει και εκφράζει ‘άνευ όρων’ σεβασμό και αποδοχή για το συμβουλευόμενο, βιώνει και εκδηλώνει μια βαθιά συναισθηματική κατανόηση του ‘εσωτερικού κόσμου’ του συμβουλευόμενου και παραμένει συνεπής και αληθινός στη σχέση του με το συμβουλευόμενό του» (Μέρυ, 2002: 33). Ο Rogers, στο ύστερο έργο του, επέκτεινε τις τρεις αναγκαίες συνθήκες για το σύμβουλο στη δημιουργία σχέσης με το συμβουλευόμενό του με μια τέταρτη διάσταση που ονόμασε «παρουσία». «Η ‘παρουσία’ είναι η έκφραση της γνησιότητας, της ενσυναίσθησης και της θετικής αναγνώρισης, αφού εμπειρικλείει την αυτοαποδοχή και τη θετική αναγνώριση του άλλου» (Μπρούζος, 2004: 270).

Σχήμα 1: Η 'Παρουσία' ως «άρση και διατήρηση» των πυρηνικών συνθηκών



Πηγή: Μπούζος, 2004:270

Έτσι, για την αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε μορφής συμβουλευτικής ο σύμβουλος χρειάζεται να είναι άτομο που να εμπνέει εμπιστοσύνη και να παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο ο συμβουλευόμενος θα μπορεί ελεύθερα να μιλήσει για τον εαυτό του (Μέρυ, 2002). Ακόμα, ως καλός ακροατής, να παίρνει τα μηνύματα που του στέλνει ο συνομιλητής του, να παρατηρεί προσεκτικά και να ανταποκρίνεται σε αυτά.

Ο Rogers, πιστεύοντας στη θετική φύση του ανθρώπου, ενδιαφέρεται για την υποκειμενική φύση της πραγματικότητας και τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζει ο κάθε άνθρωπος τη δική του πραγματικότητα. Επομένως, το πρόβλημα για το σύμβουλο είναι το πως θα προσεγγίσει την πραγματικότητα του 'πελάτη', στην περίπτωση μας του μαθητή (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Η δημιουργία ενός ζεστού, μη απειλητικού, φιλικού κλίματος, μέσα στο οποίο ο συμβουλευόμενος θα νιώσει την ελευθερία να διερευνήσει καταστάσεις της ζωής του, που είτε έχουν διαστρεβλωθεί, είτε δεν έχουν πλήρως κατανοηθεί. Η έκφραση γνήσιων και ειλικρινών αισθημάτων φροντίδας, σεβασμού, αποδοχής και κατανόησης, είναι τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να βοηθήσουν το συμβουλευόμενο να απαλλαγεί από τους μηχανισμούς άμυνας και τις άκαμπτες αντιλήψεις του και να προχωρήσει σε ανώτερα επίπεδα προσωπικής λειτουργίας και απόδοσης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Rogers αναγνώριζε την ύπαρξη ενός μόνο κινήτρου

για τη ζωή, του κινήτρου για **αυτοπραγμάτωση** (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001 · Μέρυ, 2002).

Σε όλες τις εξελικτικές φάσεις της θεωρίας του, βασική πεποίθηση του Rogers ήταν ότι οι άνθρωποι είναι αξιόπιστοι και διαθέτουν μεγάλες δυνατότητες κατανόησης του εαυτού τους και επίλυσης των προβλημάτων τους, χωρίς να χρειάζονται την άμεση παρέμβαση του συμβούλου. Πίστευε, επίσης, ότι οι άνθρωποι μπορούν να καθοδηγήσουν και να αναλάβουν οι ίδιοι την προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, εφόσον βρίσκονται σε μια θετική βοηθητική σχέση. Επιπλέον, επισήμανε - ήδη από την αρχή - τη σπουδαιότητα των στάσεων και των προσωπικών χαρακτηριστικών του συμβούλου καθώς και την ποιότητα της σχέσης συμβούλου-συμβουλευόμενου ως καθοριστικών παραγόντων για το αποτέλεσμα της συμβουλευτικής διαδικασίας. Αργότερα, υποστήριξε και έναν περισσότερο ενεργό και αυτοαποκαλυπτικό ρόλο για το σύμβουλο και έλαβε σοβαρά υπόψη του ευρύτερα κοινωνικά θέματα, όπως την **πολυπολιτισμικότητα**. Παράλληλα, τόνισε πόσο σπουδαίο είναι να μπορεί ο άνθρωπος να βλέπει και πέρα από τον εαυτό του, να ακούει και να κατανοεί πώς δομούν τον κόσμο τους οι άλλοι άνθρωποι (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

2.4.1. Η προσωποκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση

Η προσωποκεντρική προσέγγιση σχεδιάστηκε από το Rogers προκειμένου να προωθήσει την ευθύτητα, την ειλικρίνεια, την ανάπτυξη, την εξέλιξη και την αλλαγή, κατά την κατανόηση των συμβουλευτικών διαδικασιών. Είναι μια προσέγγιση που είναι πρακτική και χρήσιμη για την εκπαίδευση, επειδή μπορεί να επιλύσει προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και δεν έχουν να κάνουν με το πρόγραμμα μαθημάτων. Για παράδειγμα, παρέχει έναν τρόπο κατανόησης και διευθέτησης ζητημάτων, αναφορικά με τις σχέσεις, τη συναισθηματική εξέλιξη και την ηθική συμπεριφορά, που φαίνεται να αποτελούν τη ρίζα των περισσότερων προβλημάτων στο σχολείο και την κοινωνία, εν γένει. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να ενσωματωθούν στη συμβουλευτική διαδικασία κάποιοι επιπλέον παράγοντες, προκειμένου να εξεταστούν οι συνθήκες που διευκολύνουν αυτή την εξέλιξη. Αυτοί περιλαμβάνουν την αποδοχή, τη συναισθηματική ταύτιση και την θετική προσοχή από τους άλλους (Gatongi, 2007).

Ο Rogers τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του συμβούλου που διευκολύνει τη μάθηση. Κύριος στόχος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές του να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις αξίες τους, έτσι ώστε να λάβουν οι ίδιοι αποφάσεις σχετικά με τη μόρφωση τους και να κατευθύνουν ανάλογα την πορεία τους. Προκειμένου να υπάρξει η συγκεκριμένη μάθηση και αλλαγή στο μαθητή, όπως εξάλλου και σε κάθε άνθρωπο, θα πρέπει να συνηγορούν οι εξής παράγοντες (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001: 45):

α. αναγνώριση του προβλήματος από τον ίδιο τον συμβουλευόμενο.

β. συμφωνία ή γνησιότητα (η συμφωνία αναφέρεται στο ακριβές ταίριασμα της εμπειρίας με την επίγνωση του εαυτού και η γνησιότητα στο ότι ο σύμβουλος-εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι ο γνήσιος εαυτός του και να μην προσποιείται στη συμβουλευτική σχέση).

γ. απεριόριστη και άνευ όρων θετική αναγνώριση, τόσο για την έκφραση αρνητικών, επώδυνων ή και αφύσικων συναισθημάτων, όσο και για την έκφραση καλών, θετικών, ώριμων, και κοινωνικών συναισθημάτων εκ μέρους του συμβουλευόμενου-μαθητή)

δ. ενσυναίσθητη κατανόηση

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των μαθητών του, με στόχο να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ενσυναίσθητης επικοινωνίας μέσα στην οποία ο μαθητής διευκολύνεται να αναπτυχθεί και να επιτύχει τη γνώση του εαυτού του. Η αποδοχή του μαθητή, των σκέψεων και των συναισθημάτων του, ακόμη και αυτών τα οποία ο ίδιος φοβάται, θεωρείται σημαντική για τη συναισθηματική του ανάπτυξη και την εξεύρεση θετικών λύσεων (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Στη προσωποκεντρική προσέγγιση επισημαίνεται, ακόμη, ότι μια θετική και εποικοδομητική ατμόσφαιρα συζήτησης διακρίνεται από τέσσερα στοιχεία: «α) ο εκπαιδευτικός δείχνει ζεστασιά και ανταποδοτικότητα, εκφράζει ειλικρινές ενδιαφέρον και αποδέχεται το μαθητή ως πρόσωπο, β) η συμβουλευτική σχέση χαρακτηρίζεται από αποδοχή και επιτρέπει την έκφραση των συναισθημάτων, γ) ο μαθητής είναι ελεύθερος να εκφράσει τα συναισθήματα του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν ελέγχει και τις παρορμήσεις του και δ) η συμβουλευτική σχέση είναι απαλλαγμένη από κάθε είδους πίεση ή εξαναγκασμό» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001: 51).

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδαγωγού και μαθητών είναι μια σχέση συμμαχίας. Στο πλαίσιο αυτής της σχέσης, ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να λύσει

το πρόβλημα που εκθέτει ο μαθητής, αλλά υιοθετεί το ρόλο του διευκολυντή που επικεντρώνεται στα συναισθήματα του μαθητή και τον ενθαρρύνει να εκφράσει ελεύθερα αυτά τα συναισθήματα για το σχολείο, τον εαυτό του ή τους εκπαιδευτικούς του. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής διευκολύνεται να αποσαφηνίσει τις σκέψεις και αντιλήψεις του και συνακόλουθα, να βρει τους κατάλληλους γι' αυτόν τρόπους αλλαγής της κατάστασης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να κάνουμε την παρακάτω επισήμανση: αυτό που 'κουβαλάει' κανείς σε κάθε γνήσια συνάντηση ή συνεργασία και ουσιαστική επικοινωνία, είναι ο εαυτός του. Ο εαυτός του με τις άμυνες, τις αδυναμίες, τις ανασφάλειες, τις τάσεις εξουσίας και όλους τους περιορισμούς που δημιουργεί η απουσία συνειδητής ενασχόλησης μαζί του. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όμως, δε βοηθήθηκαν, ίσως ποτέ, να σκύψουν και να αφουγκραστούν τον εαυτό τους, να τον εξερευνήσουν και να τον αναπτύξουν. Δεν έχουν βοηθηθεί ούτε μέσα από την προηγούμενη παιδεία τους, ούτε από την 'προετοιμασία' τους στα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, να ξεδιπλώσουν το κρυμμένο δυναμικό τους, να δουλέψουν πάνω στον εαυτό τους, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και άλλες κοινωνικές δεξιότητες χρήσιμες για τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία με πολλαπλούς ρόλους στο εργασιακό του περιβάλλον. Ούτε όμως, και αργότερα τους προσφέρεται συμβουλευτική υποστήριξη, πράγμα που σε κάποιες χώρες έχει αρχίσει να γίνεται (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), αλλά επαφίεται στην ευαισθησία του καθενός η οικοδόμηση τέτοιων διαπροσωπικών σχέσεων όχι μόνο με τους μαθητές τους, αλλά και με τους συναδέλφους και τους γονείς, που θα βοηθούν στην ουσιαστική και παραγωγική επικοινωνία και θα αποτελούν το θεμέλιο για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του καθενός (Μπρούζος, 2004).

2.5. Η συστημική-κονστρουβιστική προσέγγιση στη Συμβουλευτική

Η συστημική προσέγγιση γενικότερα, είναι ένας τρόπος ολιστικής διερεύνησης και κατανόησης των φαινομένων που έρχεται σε αντιδιαστολή με τον τρόπο της γραμμικής και αιτιώδους σχέσης μεταξύ των φαινομένων που είχε καθιερωθεί από τις φυσικές επιστήμες. Ο Bertalanffy είναι ο εισηγητής της πρώτης συστηματικά διαμορφωμένης συστημικής θεωρίας, γνωστής ως «Γενική Θεωρία Συστημάτων», που πρόκειται για μια προσπάθεια κατανόησης της πραγματικότητας

μέσω της σύνθεσης των διαφόρων όψεων της πραγματικότητας, υιοθετώντας μια ολιστική και 'σχεσιακή' αντίληψη του κόσμου.

Η συστημική προσέγγιση ορίζει το 'σύστημα' ως το σύνολο των στοιχείων που βρίσκονται σε συνεχή, μεταξύ τους, αλληλεπίδραση και επικοινωνία, ως μια ολότητα, η οποία είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μερών της, όχι με την αριθμητική τους προσθετικότητα, αλλά με την έννοια της ποικιλίας των διαδράσεων και των αλληλοσυσχετίσεων. Η ολότητα αυτή συνίσταται από τα επιμέρους στοιχεία ή μέρη και από το πλέγμα των μεταξύ τους σχέσεων. Έτσι το σύστημα δεν είναι μια απλή συρραφή στοιχείων, αλλά μια οργάνωση από αλληλοεξαρτώμενες ενότητες, σε διάφορα επίπεδα, οριζόντια και κάθετα, όπου η συμπεριφορά ενός στοιχείου επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των υπόλοιπων στοιχείων. Για να κατανοηθεί το 'όλο' θα πρέπει να εξεταστεί ως ένα ενιαίο σύστημα και όχι ως σύνολο από επιμέρους τμήματα (Κρίβας, 2008).

Η Παπαδιώτη-Αθανασίου (2000), αναφέρει ότι το 'σύστημα' γίνεται κατανοητό ως ένα σύνολο το οποίο, εκτός από το άθροισμα των μερών του, περιλαμβάνει και τη δυναμική σχέση των μερών αυτών. Η λειτουργία του συν-όλου είναι διαφορετική από τη λειτουργία των μερών του. Ο τρόπος οργάνωσης του συστήματος και ο συντονισμός των μερών του αποτελούν συστατικά στοιχεία, τα οποία καθορίζουν τη λειτουργία του συστήματος.

Κοινό σημείο σύγκλισης των διαφόρων ορισμών για την έννοια 'σύστημα' είναι ότι «η πραγματικότητα είναι μια οργανωμένη ολότητα αλληλεπιδρώντων και αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων όπου κάθε στοιχείο του συστήματος επηρεάζει και επηρεάζεται από τα άλλα μέσα από μια αμφίδρομη διαδικασία» (Πετρογιάννης, 2003: 41).

Σημαντική θέση στη θεωρία αυτή κατέχουν έννοιες, όπως η δυναμική αλληλεπίδραση, η οργάνωση, οι διεργασίες επικοινωνίας και οι αλληλοσυσχετίσεις. Τα συστήματα οριοθετούνται σε σχέση με το περιβάλλον τους, είναι ιεραρχικά δομημένα και τείνουν άλλοτε προς την 'ομοιόσταση', τη διατήρηση της εσωτερική τους συνοχή και άλλοτε προς την 'εντροπία', την ανατροπή και την αλλαγή (Κρίβας, 2007). Ένα στοιχείο ενός συστήματος είναι δυνατό να είναι συγχρόνως το ίδιο ένα σύστημα και στοιχείο ενός ευρύτερου συστήματος, π.χ. ο μαθητής είναι ο ίδιος ένα σύστημα και συγχρόνως, στοιχείο του συστήματος της οικογένειας, του σχολείου, της γειτονιάς.

Τα συστήματα, και μάλιστα τα ζωντανά συστήματα, λειτουργούν σε συγκεκριμένα, κάθε φορά, πλαίσια, όπως είναι, για παράδειγμα, και το σχολικό πλαίσιο και κάτω από τις ακόλουθες αρχές:

- Αρχή της ολότητας: η συμπεριφορά ενός στοιχείου, ενός μέρους μιας ενότητας θεωρούμενης ως όλο, προκύπτει ως αποτέλεσμα όλου του πλαισίου εντός του οποίου συμβιώνει κάθε στοιχείο, κάθε μέλος του σχολικού συστήματος στην περίπτωσή μας.
- Αρχή της κυκλικότητας ή της κυκλικής αιτιότητας: υπάρχει κυκλική σχέση δράσης-αντίδρασης μεταξύ των επιμέρους στοιχείων του συστήματος.
- Αρχή της ισοτελεολογικότητας: το σύστημα μπορεί να φτάσει στην ίδια τελική κατάσταση ή στον ίδιο στόχο μέσω διαφορετικών αρχικών συνθηκών και διαφορετικών τρόπων. Διαφοροποιώντας τις αρχικές συνθήκες, που μπορεί να έχουν παγιώσει συγκεκριμένες συμπεριφορές των μελών ενός ανθρώπινου συστήματος, μπορούμε να αναζητήσουμε εναλλακτικές θετικές ερμηνείες μιας δυσάρεστης κατάστασης, η οποία θα μας βοηθήσει να κάνουμε κάτι διαφορετικό και να αλλάξουμε κάπως την κατάσταση αυτή (Γαλανάκη, 2000, όπως αναφέρεται στο Κρίβας, 2008)
- Αρχή της ομοιόστασης: κάθε σύστημα επιδιώκει να παραμείνει στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται και έτσι να διατηρήσει την εσωτερική συνοχή του.
- Αρχή της εξέλιξης: κάθε ζωντανό σύστημα αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς και αυτό είναι απαραίτητο για να προσαρμοστεί στις αλλαγές των μελών του, τόσο στο εσωτερικό του, όσο και στις αλλαγές που συμβαίνουν στο ευρύτερο περιβάλλον (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).
- Αρχή της ουδετερότητας: δίνει έμφαση στο πλαίσιο και στις διεργασίες που οδηγούν ένα σύστημα να λειτουργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο, αποφεύγει να αποδώσει κατηγορίες σε άτομα και να εντοπίσει μια μόνο αιτία για μια κατάσταση. Εφαρμόζει την αρχή της «συνυπευθυνότητας», που εκφράζεται με τον όρο «ουδετερότητα» (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 50).
- ‘Ανοικτό’ και ‘κλειστό’ σύστημα: στο ανοικτό σύστημα τα επιμέρους μέρη διασυνδέονται, ανταποκρίνονται, είναι κάθε ένα ευαίσθητο προς τα υπόλοιπα και επιτρέπουν την κίνηση και ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο εσωτερικό και εξωτερικό τους περιβάλλον. Το αντίθετο συμβαίνει στα

κλειστά συστήματα, που θεωρούνται δυσλειτουργικά και δυσκολεύονται να αλλάξουν τον τρόπο λειτουργίας τους για να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μελών τους (Κρίβας, 2008).

- **Επικοινωνία:** η συμπεριφορά των μελών ενός συστήματος διαμορφώνεται συνεχώς μέσα από την επικοινωνία (λεκτική-μη λεκτική), και αυτή με τη σειρά της επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις και τις συμπεριφορές των μελών της. Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη, επειδή δεν μπορούμε να μην έχουμε συμπεριφορά. Έχει δύο διαστάσεις, του περιεχομένου και της σχέσης, με την τελευταία να καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την ερμηνεία των μηνυμάτων και την όλη επικοινωνιακή κατάσταση (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Η ασυμφωνία μεταξύ προφορικής και μη προφορικής επικοινωνίας προκαλεί διπλά μηνύματα (Σατίρ, 1989).

Αργότερα, ο Bateson, σε συνεργασία με τον Watzlawick, ασχολήθηκαν με τα κοινωνικά συστήματα και επισήμαναν ότι το άτομο, μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα, σηματοδοτεί την πραγματικότητα, δηλαδή, δεν αντιδρά απλώς στην έξω από αυτό πραγματικότητα, αλλά διαμορφώνει μια εικόνα σύμφωνη με τις υποκειμενικές του αντιλήψεις και νοηματοδοτήσεις (Κρίβας, 2008). Έτσι, συμπεριέλαβαν ως κομβικό σημείο της συστημικής θεωρίας τους τον κονστρουκτιβισμό. Στον κονστρουκτιβισμό:

- Το πρόσωπο θεωρείται ενεργός γνώστης που εμπλέκεται σκόπιμα στην κατανόηση του κόσμου του. Το άτομο δημιουργεί τη δική του πραγματικότητα, με βάση αυτή την κατανόηση, αλλά και τη συμμετοχή στην προηγούμενή του εμπειρία (Miller, 2006). Με άλλα λόγια, το άτομο δίνει νόημα στις πληροφορίες που παίρνει και η σημασία που δίνει σε αυτές τις πληροφορίες εξαρτάται από το πολιτιστικό του πλαίσιο (Peavy, 1997).
- Το συνολικό περιβάλλον των ατόμων και οι αλληλεπιδράσεις εντός αυτού, επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Οι σημασίες που δίνει το άτομο στις επιρροές της οικογένειας, της εκπαίδευσης αλλά και του σχολικού περιβάλλοντος για τον καθορισμό των δικών του στόχων είναι σχετικές με τη δική του προσωπική πραγματικότητα (Miller, 2006).
- Η γλώσσα βοηθά το άτομο να πετύχει αυτή την κατανόηση του κόσμου. Τα γλωσσικά προϊόντα, όπως ιστορίες, μεταφορές, θεωρούνται τρόποι διαμόρφωσης της εμπειρίας (Κρίβας, 2007).

- «Υπάρχει μια αναπτυξιακή διάσταση στην ικανότητα του προσώπου να κατασκευάζει τον κόσμο του» (McLeod, 2005: 193).

Στη συμβουλευτική διαδικασία συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω κωνστρουκτιβιστικές έννοιες (Peavy, 1997):

- Δεν υπάρχει μόνο μια άποψη της πραγματικότητας, υπάρχουν πολλαπλές πραγματικότητες (multiple realities).
- Οι άνθρωποι είναι ‘αυτό-οργανωμένες’ οντότητες (self-organizing entities), όχι απλά μια σειρά από γνωρίσματα ή ένα ρεπερτόριο από συμπεριφορές. Η ζωή κάθε ατόμου είναι μια ιστορία ή μια σειρά ιστοριών – ένα εξελισσόμενο βιογραφικό αφήγημα, υπό συνεχή αναθεώρηση.
- Τα άτομα ‘δομούν’ τους ίδιους τους εαυτούς τους, μέσω των ερμηνειών που κάνουν και των πράξεων στις οποίες προβαίνουν.
- Ο εαυτός είναι ‘πολυφωνικός’, με κυρίαρχες φωνές αυτές της υγείας και της ευεξίας, της οικειότητας, της μάθησης και της πνευματικότητας.

Οι σύμβουλοι, αφού επαναπροσανατολίσουν την αντίληψή για τους εαυτούς τους (Peavy, 1997), θα πρέπει να κατανοήσουν, τόσο το πεδίο, όσο και την επίδραση αυτών των μετασηματισμών, αλλά και το πώς συνδυάζονται με το κάθε άτομο και επομένως, και με τον εαυτό του. Η χρήση των προσεγγίσεων του κωνστρουκτιβισμού τους επιτρέπει να συνεργάζονται με τους συμβουλευόμενους τους με έναν ολιστικό τρόπο, όπου οι προσωπικές, συναισθηματικές, οικογενειακές, και κοινωνικές ανησυχίες αλληλοσυνδέονται. «Η κωνστρουκτιβιστική προσέγγιση στη συμβουλευτική δείχνει μεγάλο σεβασμό στους συμβουλευόμενους, εφόσον τους καθιστά ικανούς να ερμηνεύσουν ένα πρόβλημα και να καθορίσουν τους δικούς τους αναγνωρίσιμους στόχους» (Granvold, 1996, Patton & McMahon 1999, όπως αναφέρεται στο Miller, 2006: 130).

Σύμβουλος και συμβουλευόμενος φέρνουν στη συμβουλευτική σχέση τις ιδέες τους και προσπαθούν να τις εφαρμόσουν σε κάποιο βαθμό. Αυτές οι ιδέες δεν είναι τίποτα περισσότερο από τα εργαλεία οικοδόμησης της σχέσης, που πρέπει να βασίζεται στις εμπειρίες ζωής (life experiences) του συμβουλευόμενου και στην κατανόηση από το σύμβουλο του εννοιολογικού πλαισίου (frame of understanding) του συμβουλευόμενου (Κρίβας, 2008). Επιπλέον, η συμβουλευτική είναι «culture-centered» και ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι ενήμερος για τις σχέσεις του ατόμου,

τις πολιτιστικές και άλλες απόψεις του καθώς και την κοινωνική συμμετοχή του (Peavy, 1997).

2.5.1. Η συστημική-κονστρουβιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση

Με βάση τα παραπάνω, το σχολικό σύστημα είναι ένα δυναμικό σύστημα, που βρίσκεται σε σύνδεση και αλληλεπίδραση με το υλικό και έμβιο περιβάλλον του με τρόπο δυναμικό, δηλαδή, μέσα από διαδικασίες αλλαγής και καταστάσεις αβεβαιοτήτων. Τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν την εξαίρεση αλλά τον κανόνα και ιδιαίτερα με τους διαφοροποιημένους ρόλους των σημαντικότερων δραστών αυτού του συστήματος, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η συστημική προσέγγιση είναι αυτή που μας προσφέρει τη δυνατότητα να δούμε τις διαμορφούμενες μέσα στο σχολείο σχέσεις και την ανάπτυξη των μαθητών, όχι απομονώνοντας το άτομο, αλλά εξετάζοντας την ανάπτυξή του σε σχέση με το δεύτερο-μετά την οικογένεια-κοινωνικοποιητικό σύστημα, το σχολείο (Πετρογιάννης, 2003). «Η διερεύνηση του πλαισίου αποτελεί βασική έννοια στη συστημική προσέγγιση. Περιλαμβάνει όλες τις αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνται ανάμεσα στις ενότητες ενός συστήματος, όπως και ανάμεσα στο συγκεκριμένο σύστημα και στο υπερσύστημα ή υποσύστημα με το οποίο επικοινωνεί» (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 33).

Η οργάνωση του σχολικού συστήματος, ως ενός ανοικτού συστήματος, με την δυναμικότητα των αλληλοσυσχετίσεων επιτρέπει στη συμπεριφορά του κάθε μέλους να επηρεάζει τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μελών. Η οποιαδήποτε συμπεριφορά όμως, οφείλει να γίνεται αντιληπτική μέσα από τις προσωπικές νοηματοδοτήσεις του καθενός και, κυρίως, μέσα από την αναπτυξιακή-εξελικτική ικανότητα του μαθητή να κατασκευάζει την πραγματικότητά του. «Αυτή η πραγματικότητα, όπως τονίζει ο Watzlawick, είναι μια οντότητα που δομείται, είναι κάτι που απρόσμενα και χωρίς γραμμικές συναρτήσεις αποκαλύπτεται μέσα από την ανθρώπινη δημιουργικότητα. [...] Στο σχολείο οι μαθητές συν-κατασκευάζουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους πραγματικότητες μέσα από την αλληλεπίδραση και τη δράση με τα άλλα άτομα (συμμαθητές, δασκάλους) και τις σχέσεις τους με το περιβάλλον και μάλιστα, κυρίως, μέσα από τη χρήση της γλώσσας» (Κρίβας, 2007: 120-121).

Επιπλέον, η πολυπλοκότητα των σχέσεων στο σχολικό πλαίσιο δε μπορεί να ερμηνευτεί επαρκώς μέσω του μοντέλου «δράση-αντίδραση». Προβάλλοντας το σύστημα ως ένα πλαίσιο περιγραφής και μελέτης των σχολικών φαινομένων, η

προσοχή στρέφεται στον εντοπισμό των αμοιβαίων σχέσεων ως αποτέλεσμα συνεπίδρασης του εκπαιδευτικού, του μαθητή, του γονέα, της σχολικής τάξης, ανοίγονται νέοι δρόμοι για την κατανόηση των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων και αναδεικνύονται νέες μορφές παρεμβάσεων σε προληπτικό αλλά και εν μέρει, θεραπευτικό επίπεδο (Κρίβας, 2007).

Συμπερασματικά, αυτές οι αλληλεπιδράσεις εντός του σχολικού πλαισίου θα αποτελέσουν έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς αλλά και για την αλλαγή της οποιασδήποτε προβληματικής συμπεριφοράς. Η αλλαγή αυτή μπορεί να βασιστεί στις παρακάτω σημαντικές αρχές παρέμβασης των συστημάτων, που έχουν την αφετηρία τους, κυρίως, στις έννοιες του «όλου» και της «κυκλικότητας» (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000: 47-48):

- Σε οποιοδήποτε σημείο του συστήματος και αν παρέμβουμε θα επιφέρουμε αλλαγή στο όλο σύστημα. Αν θέλουμε να επιτύχουμε την αλλαγή στη συμπεριφορά ενός μαθητή, μπορούμε να επιτύχουμε αυτή την αλλαγή χωρίς να παρέμβουμε άμεσα στο ίδιο το άτομο, αλλά παρεμβαίνοντας στα άλλα μέλη ή και σε άλλες καταστάσεις του σχολικού συστήματος.
- Καταργείται η αναζήτηση της αιτίας ή της αρχής μιας συμπεριφοράς γιατί, εξαιτίας της κυκλικής αλληλεπίδρασης του όλου πλαισίου, δεν είναι δυνατό να υπάρχει μια μόνο αιτία για μια κατάσταση και έτσι αναζητείται το «πώς» και όχι το «γιατί».
- Μια μικρή παρέμβαση μπορεί να έχει μεγάλα αποτελέσματα εξαιτίας της συνεχούς αλληλεξάρτησης των ενοτήτων του συστήματος.

3. Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική (Multicultural counseling)

3.1. Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής

Ο όρος «πολιτισμός» (cultural), στο πλαίσιο της Συμβουλευτικής σύμφωνα με τον συμβουλευτικό ψυχολόγο Pedersen (2000, όπως αναφέρεται στην Παπαστυλιανού, 2003), περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία, όπως ηλικία, φύλο, μέρος διαμονής, κοινωνικο-μορφωτική κατάσταση, οργανωμένες και μη οργανωμένες συνδέσεις καθώς και εθνογραφικά στοιχεία όπως εθνικότητα, γλώσσα και θρησκεία. Η κουλτούρα είναι, σαφώς, ένα πολύπλευρο συστατικό που περιλαμβάνει την ατομική ταυτότητα, την ομαδική ταυτότητα, τις πεποιθήσεις, τις αξίες, την αναγνώριση, την επικοινωνία και τους τρόπους συμπεριφοράς (Behring & Ingraham, 1998). Ο καθένας μας ανήκει ταυτόχρονα σε πολλούς πολιτισμούς-κουλτούρες ανάλογα με την εθνικότητα, το επίπεδο αφομοίωσης της κουλτούρας του, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική του κατάσταση, τη θρησκεία, το σεξουαλικό προσανατολισμό, τη γεωγραφική εντοπιότητα, τη γλώσσα και ούτω καθεξής, καθιστώντας την κουλτούρα, έναν ευρύ ορισμό, με μεγάλη ποικιλομορφία, εντός, αλλά και μεταξύ των ομάδων (Sue & Sue, 1999).

Η Σπινθουράκη (Spinthourakis, 2006), αναφέρει ότι ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται η κουλτούρα ποικίλει: για μερικούς η έννοια της κουλτούρα περιλαμβάνει ευρέως τις διαφορές με βάση την οικονομική κατάσταση, το σεξουαλικό προσανατολισμό, το φύλο και τον τρόπο ζωής και άλλοι επικεντρώνονται περισσότερο στις εθνικές, φυλετικές και γλωσσικές διαφορές. Αυτές οι διαφορές επηρεάζουν τα μοντέλα, τις προσεγγίσεις, τις μεθόδους και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν για την προσωπική ανάπτυξη μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Με την πολιτισμική ανομοιογένεια που έφερε στο προσκήνιο ο μεταμοντέρνος κόσμος, έχουμε την ανάπτυξη μιας προσέγγισης στη συμβουλευτική που να τοποθετεί την έννοια της 'κουλτούρας' στο επίκεντρο της 'εικόνας του προσώπου', αντί να την αφήνει να επιπροστίθεται ως δευτερεύουσα μέριμνα. Αυτή η νέα προσέγγιση (Pedersen 1991, όπως αναφέρεται στο McLeod, 2005), έχει αφετηρία της τη θέση ότι η συμμετοχή σε μια κουλτούρα (ή σε περισσότερες

κουλτούρες) αποτελεί μία από τις βασικές επιρροές για την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας. Η συμπεριφορά ερμηνεύεται τόσο σε συνάρτηση με τα στοιχεία εκείνα που έχουν κληρονομήσει τα άτομα από τον πολιτισμό τους, όσο και σε σχέση με τα οικουμενικά στοιχεία που θεωρούνται κοινά σε όλους τους πολιτισμούς (Pedersen 1999, όπως αναφέρεται στο Γιωτσίδη & Στάλικας, 2004), και τα συναισθηματικά προβλήματα ή τα προβλήματα συμπεριφοράς που, ενδεχομένως, εισφέρει το πρόσωπο στη συμβουλευτική, αντικαθρεφτίζουν το πώς εννοούνται και ορίζονται οι σχέσεις, η ηθικότητα και η αίσθηση του 'ευ ζην' στην κουλτούρα (ή τις κουλτούρες) στην οποία ζει το πρόσωπο.

Ο όρος «Πολυπολιτισμός» (Multiculturalism), χρησιμοποιείται για να δηλωθεί η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών διαφορετικής εθνικότητας με έντονο το χαρακτήρα της παράλληλης διαβίωσης (Κρίβας, 2007), αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών ομάδων καθώς και στις σχέσεις εντός μίας ομάδας. Ανευρίσκεται, δηλαδή, τόσο στο κάθετο όσο και στο οριζόντιο επίπεδο και παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο που αναγνωρίζει την πολύπλοκη διαφορετικότητα μιας κοινωνίας ενώ παράλληλα, προτείνει γέφυρες ενδιαφέροντος ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικά άτομα και ομάδες (Παπαστυλιανού, 2003). Η σημασία του πολυπολιτισμού τονίστηκε από τον Pedersen, που υποστήριξε ότι η πολυπολιτισμικότητα πρέπει να θεωρείται η τέταρτη δύναμη στη συμβουλευτική, ύστερα από το συμπεριφορισμό, την ψυχανάλυση και την ανθρωπιστική ψυχολογία (Ponderotto, Casas, Suzuki & Alexander, 2001).

Στα αγγλικά, οι όροι «cross-cultural», «inter-cultural», «trans-cultural» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ενώ στα ελληνικά αποδίδονται συνήθως με τον όρο «δια-πολιτισμικός». Ο Hohmann (Κρίβας, 2007), κάνει την εξής διάκριση ανάμεσα στον όρο «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός»: Με τον όρο «πολυπολιτισμικός» υποδηλώνονται όλες οι ξεχωριστές διαδικασίες που πραγματοποιούνται υπό την επίδραση της μετανάστευσης και των διαφόρων μορφών προσφυγιάς. Με τον όρο «διαπολιτισμικός» υποδηλώνονται, αντίθετα, οι παιδαγωγικές, πολιτικές και κοινωνικές δραστηριότητες και οι επιδιώξεις, οι οποίες υλοποιήθηκαν και υλοποιούνται, ως απάντηση στα προβλήματα, τα οποία προήλθαν από τις διάφορες καταστάσεις που διαμορφώθηκαν λόγω της μετανάστευσης και των προσφύγων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική, που εμφανίζεται κυρίως στην Ευρώπη, ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» είναι κυρίως αναλυτικός όρος χαρακτηρίζοντας την υπάρχουσα κατάσταση «πώς

είναι», ενώ ο όρος «διαπολιτισμικότητα» είναι περισσότερο κανονιστικός αναφερόμενος στο «πώς θα έπρεπε να είναι» (Δαμανάκης, 1998).

Προσθέτοντας το χαρακτηριστικό της πολυπολιτισμικότητας στην Συμβουλευτική περιγράφουμε τη διαδικασία που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε σύμβουλο και συμβουλευόμενο που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα (Παπαστυλιανού, 2003). Η «**Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική**», (**Multicultural counseling**), απευθύνεται σε άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά κουλτούρα και προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (π.χ. εθνικές μειονότητες, οικονομικοί μετανάστες) (Κλεφτάρας, 2009), βασίζεται στις γνώσεις και τις δεξιότητες της γενικότερης συμβουλευτικής πρακτικής, αλλά προσεγγίζει τα θέματα μέσα από ειδικές πολυπολιτισμικές δεξιότητες (Launikari, Puukari, & Puukari, 2003).

Ως προς τον όρο «Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική», ο Das (1995), σημειώνει ότι αφορά κάθε συμβουλευτική σχέση όπου ο σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα. Οι Arredondo et al. (1996, όπως αναφέρεται στην Παπαστυλιανού, 2003), επισημαίνουν ότι «η Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική αναφέρεται στην προσέγγιση που πραγματώνει τόσο την πολυπολιτισμική όσο και τη συγκεκριμένη πολιτιστική ενημερότητα εντός του ιδίου πολιτισμού, τις γνώσεις και τις δεξιότητες στην συμβουλευτική πρακτική» (σ. 30). Οι ίδιοι διακρίνουν τον όρο «πολυπολιτισμός» (multiculturalism) που εστιάζει στην εθνικότητα, τη φυλή και τον πολιτισμό από τον όρο «ποικιλομορφία» (diversity), που αναφέρεται στις ατομικές διαφορές όπως η ηλικία, το φύλο, οι σεξουαλικές προτιμήσεις, η θρησκεία και οι σωματικές ικανότητες ή ανικανότητες του κάθε ατόμου.

Διάκριση ανάμεσα στην πολιτισμική και την πολυπολιτισμική συμβουλευτική γίνεται και από τον Κλεφτάρα (2009), ο οποίος αναφέρει ότι, αν και η βασική φιλοσοφία και οι αρχές που διέπουν και τις δύο διαστάσεις της συμβουλευτικής είναι οι ίδιες, με τον όρο «πολιτισμική συμβουλευτική» γίνεται αναφορά στην πολιτισμικά ευαίσθητη συμβουλευτική προσέγγιση κοινωνικών ομάδων που, μολονότι ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, μοιράζονται παράλληλα την ιδιαίτερη κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά μιας υποομάδας της (π.χ. γυναίκες, ηλικιωμένοι, ομοφυλόφιλοι, άτομα με αναπηρίες), ενώ με τον όρο «πολυπολιτισμική

συμβουλευτική» γίνεται αναφορά στη συμβουλευτική που απευθύνεται σε άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά κουλτούρα αλλά προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (π.χ. εθνικές μειονότητες, οικονομικοί μετανάστες).

Για να κατανοηθεί μια κουλτούρα δεν υπάρχει «σωστός» και «λάθος» τρόπος. Το καλύτερο που μπορεί να αποκομίσει κανείς από κατευθυντήριες γραμμές ή προτεινόμενα πλαίσια εργασίας είναι ένα μέσο για να αρχίσει να αντιλαμβάνεται κάπως την αχανή πολυπλοκότητα της **πολιτισμικής ταυτότητας**. «Η αποτελεσματική πολυπολιτισμική συμβουλευτική δεν έχει να κάνει μονάχα με την ικανότητα να ‘βλέπει’ κανείς τους ανθρώπους με πολιτισμικούς όρους, αλλά και με τη δυνατότητα να αξιολογεί αυτή του την αντίληψη στην αποστολή του να βοηθά τους ανθρώπους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν» (McLeod, 2005: 323).

3.2. Οι βασικές αρχές της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής

Βασικές προϋποθέσεις της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής θεωρούνται η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας του ατόμου, που δεν ισοδυναμεί με ‘απόκλιση’, ‘παθολογία’, ή ‘κατωτερότητα’ και η αναγνώριση ότι οι φυλετικές και εθνικές μειονότητες λειτουργούν σε τουλάχιστον δύο διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, κάτι που λαμβάνεται ως μια θετική και επιθυμητή ιδιότητα που εμπλουτίζει την πλήρη κλίμακα του ανθρώπινου δυναμικού. Τα άτομα αντιμετωπίζονται σε σχέση με το περιβάλλον του και τις ευρύτερες κοινωνικές πιέσεις που δέχεται λόγω ρατσιστικών συμπεριφορών, καταπίεσης ή διακρίσεων που βιώνει, παρά ως το άτομο ή η μειονότητα που μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στο κυρίαρχο κοινωνικό σύνολο (Sue, Arredondo & McDavis, 1992). «Η αποτελεσματική πολυπολιτισμική συμβουλευτική δεν έχει να κάνει μονάχα με την ικανότητα να ‘βλέπει’ κανείς τους ανθρώπους με πολιτισμικούς όρους, αλλά και με τη δυνατότητα να αξιολογεί αυτή του την αντίληψη στην αποστολή του να βοηθά τους ανθρώπους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν» (McLeod, 2005: 323).

Στα κεντρικά στοιχεία της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής είναι αφενός, η σημασία της πολιτισμικής συνείδησης και του σεβασμού της πολιτισμικής ομάδας του ατόμου και αφετέρου η αναγνώριση ότι κάθε πολιτισμικά κατάλληλη παρέμβαση θα πρέπει πιθανώς να περιλαμβάνει, ως απαραίτητο μέρος της, τόσο το ίδιο το άτομο όσο και την οικογένεια, την ομάδα, τη γειτονιά και την κοινότητα (Κλεφτάρας, 2009). Όπως έχει επανειλημμένως τονιστεί από διάφορους θεωρητικούς, απαραίτητη

προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής συμβουλευτικής σχέσης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας σχέσης εννοείται, όταν τα προσωπικά προβλήματα δεν γίνονται αντιληπτά μόνο ως ατομικά προβλήματα, αλλά και ως απόρροια ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου, που συχνά αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει με δυσλειτουργικό και δυσμενή τρόπο διάφορα ουσιαστικά για το άτομο ζητήματα, όπως φυλή, ρατσισμός, γένος, σεξισμός, εθνική κληρονομιά, ηλικία, θρησκεία, σωματικές ή νοητικές δυσλειτουργίες, οικονομικά προβλήματα κ.λ.π. Υπό αυτήν την έννοια, γίνεται φανερό ότι θέματα όπως η πολιτισμική ταυτότητα ή η πολιτισμική συνείδηση καθίστανται στόχοι κεντρικής σημασίας στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της συμβουλευτικής. Είναι σημαντικό οι συμβουλευόμενοι να αντιληφτούν τα θέματα που μέχρι στιγμής αντιμετώπιζαν ως 'δικά τους προβλήματα' και μέσα από μια πολιτισμική διάσταση. Με άλλα λόγια, να ευαισθητοποιηθούν ως προς το γεγονός ότι συχνά το πρόβλημα τους δεν αποτελεί ατομική αλλά περισσότερο κοινωνικοπολιτισμική υπόθεση (Nelson-Jones, 2003).

Σύμφωνα με τον Κλεφτάρα (2009), για να κατανοήσει ο σύμβουλος την κουλτούρα και τις πολιτισμικές αξίες του πελάτη του θα πρέπει να κατανοήσει τι θεωρείται δεδομένο και τι θεωρείται μια τυπική σκέψη, στάση ή συμπεριφορά στην κουλτούρα της ομάδας στην οποία ανήκει ο συγκεκριμένος πελάτης. Σε αυτή τη βάση, η συμπεριφορά του πελάτη μπορεί να αξιολογηθεί μέσα από τη σύγκριση της με τις συμπεριφορές που τυπικά θα περίμενε κανείς και από τα άλλα άτομα της πολιτισμικής του ομάδας. Δεδομένου ότι η συμβουλευτική διενεργείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο και χρόνο, η οποιαδήποτε αξιολόγηση των προβλημάτων του πελάτη θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την κουλτούρα του.

Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική στο χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζει ότι η συμμετοχή του μαθητή σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα επηρεάζει την κοινωνικοποίησή του και προβάλλει την μοναδικότητα και αξία του μαθητή καθώς και το σημαντικό ρόλο που κατέχουν οι αξίες στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας (Μπρούζος & Ράπτη, 2001β).

3.3. Τα χαρακτηριστικά των πολυπολιτισμικών συμβούλων

Όπως έχει επανειλημμένως τονιστεί από τους θεωρητικούς στο χώρο, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας είναι η εγκαθίδρυση μιας ποιοτικής συμβουλευτικής σχέσης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου με κυρίαρχα τα στοιχεία της αυθεντικότητας, της αποδοχής, της κατανόησης, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού του άλλου ως προσώπου. «Η ανάπτυξη μιας τέτοιας σχέσης ευνοείται ιδιαίτερα όταν τα προσωπικά προβλήματα δεν γίνονται αντιληπτά μόνο ως ατομικά προβλήματα, αλλά και ως απόρροια ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου, που συχνά αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει με δυσλειτουργικό και δυσμενή τρόπο διάφορα ουσιαστικά για το άτομο ζητήματα, όπως φυλή, ρατσισμός, γένος, σεξισμός, εθνική κληρονομιά, ηλικία, θρησκεία, σωματικές ή νοητικές δυσλειτουργίες, οικονομικά προβλήματα κ.λπ.» (Κλεφτάρας, 2009: 12-13). Αυτό που μέχρι τώρα ο συμβουλευόμενος αντιμετώπιζε ως δικό του πρόβλημα, χάνει τον ατομικό του χαρακτήρα, εξετάζεται μέσα στην πολιτιστική του διάσταση και παίρνει κοινωνικοπολιτισμικές προεκτάσεις (Nelson-Jones, 2003).

Προκειμένου να μπορούν οι σύμβουλοι να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους, χρειάζεται να διαθέτουν και τα ανάλογα χαρακτηριστικά. Για τους Constantine, Melincoff, Barakett, Torino, & Warren (2004), τα χαρακτηριστικά ενός πολυπολιτισμικά ικανού συμβούλου, περιλαμβάνουν το ανοικτό μυαλό, την ευελιξία, την αφοσίωση στην ενεργή ακρόαση, τις γνώσεις και την επίγνωση των πολιτισμικών ζητημάτων, την επιδεξιότητα αναφορικά με τις πολιτισμικές παρεμβάσεις, την αφοσίωση σε ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, την αυτογνωσία, και την έκθεση σε ευρείες και διαφορετικές εμπειρίες ζωής.

Οι σύμβουλοι που δεν γνωρίζουν τη βάση για τις διαφορές που ανακύπτουν μεταξύ των ίδιων και των πολιτισμικά διαφορετικών συμβουλευόμενων τους είναι πιθανό να τους αποδίδουν αρνητικά χαρακτηριστικά. «Αυτό που χρειάζεται, είναι οι σύμβουλοι να αποκτήσουν πολιτισμική επίγνωση, να δρουν με βάση μια κριτική ανάλυση και κατανόηση των δικών τους συνθηκών, των συνθηκών των πελατών τους και του κοινωνικοπολιτικού συστήματος, του οποίου αποτελούν και οι δύο μέρη. Χωρίς αυτήν την επίγνωση, ο σύμβουλος που (συν)εργάζεται με έναν πολιτισμικά διαφορετικό πελάτη, μπορεί να ασκήσει πολιτισμική καταπίεση, χρησιμοποιώντας ανήθικες και επιζήμιες πρακτικές» (Sue et al, 1992: 480).

Με βάση αυτή την πολιτισμική επίγνωση, οι Sue et al. (1992) και οι Sue & Sue (1998), ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με το να οργανώσουν τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ένας πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος σε τρεις βασικές διαστάσεις: α) επίγνωση (awareness), β) γνώση (knowledge) και γ) δεξιότητες (skills). Σύμφωνα με τους παραπάνω, πρώτον, πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος, είναι αυτός που δραστηριοποιείται ενεργά για να αποκτήσει επίγνωση των δικών του υποθέσεων, σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις αξίες, τις προκαταλήψεις, τις προϋδρασμένες αισθήσεις, τους προσωπικούς του περιορισμούς. Καταλαβαίνει ότι οι δικές του κοσμοθεωρίες είναι προϊόν των πολιτισμικών συνθηκών στις οποίες ζει και πώς μπορούν να αντικατοπτρίζονται στη συμβουλευτική του σχέση με διαφορετικούς πολιτισμικά συμβουλευόμενους. Δεύτερον, πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος είναι αυτός που ενεργά αποπειράται να κατανοήσει την κοσμοθεωρία του πολιτισμικά διαφορετικού συμβουλευόμενου του, χωρίς αρνητικές κρίσεις αλλά με σεβασμό και εκτίμηση και χωρίς αυτό να υπονοεί ότι θα πρέπει να ενστερνιστεί τις κοσμοθεωρίες του συμβουλευόμενου ως δικές του, αλλά μπορεί να τις αποδεχτεί ως μια άλλη έγκυρη προοπτική και τρίτον, πολιτισμικά επιδέξιος σύμβουλος είναι αυτός που βρίσκεται στη διαδικασία της ενεργής ανάπτυξης και πρακτικής κατάλληλων, σχετικών και ευαίσθητων στρατηγικών και δεξιοτήτων παρέμβασης κατά τη (συν)εργασία του με τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμβουλευόμενους.

Τέλος, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε δύο ευδιάκριτες τάσεις στο χώρο της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής (Κλεφτάρας, 2009 · Launikari et al., 2003 · Sue et al., 1992): την καθολική (universal trend), σύμφωνα με την οποία κάθε συνεδρίαση θα πρέπει να περιλαμβάνει πολυπολιτισμικά ζητήματα, και την εστιασμένη (focused trend), που δίνει έμφαση στη σημασία της κατανόησης της πολιτισμικά ιδιαίτερης συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με την καθολική προσέγγιση, τα πολιτισμικά θέματα εξετάζονται σε κάθε συνάντηση ψυχολογικής συμβουλευτικής. Αντί να ξεκινήσουμε με το ίδιο το άτομο, είναι σημαντικό να αρχίσουμε με το πολυπολιτισμικό του πλαίσιο και περιβάλλον. Η συμβουλευτική παρέμβαση μπορεί να μην εστιάζεται μόνο στην ατομική θεραπεία και να περιλαμβάνει, ενδεχομένως, και ένα δίκτυο παρεμβάσεων, μεταξύ των οποίων και κοινοτική δράση.

Από την άλλη μεριά, η εστιασμένη προσέγγιση δίνει έμφαση στη σημασία της κατανόησης σε συγκεκριμένες κουλτούρες, αλλά και στην ειδική φύση συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων. Οι άνθρωποι θα πρέπει να εξετάζονται τόσο

ως άτομα, όσο και ως μέλη μιας πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας και αυτό γιατί, αν η πολυπολιτισμική προσέγγιση είναι πολύ γενική, μπορεί να ‘γκετοποιήσουμε’ το πρόβλημα και συγκεκριμένες πολιτισμικές ομάδες να υποφέρουν, με αποτέλεσμα να οδηγηθούμε σε ανεπαρκείς και καταπιεστικές μεθόδους ψυχολογικής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας.

Οι Sue et al. (1992), υποστήριξαν ότι οι ‘καθολικές’ και ‘επικεντρωμένες’ πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις δεν είναι απαραίτητα αντιφατικές. Και οι δύο προσφέρουν έγκυρα ζητήματα και απόψεις που μπορούν να εμπλουτίσουν την κατανόηση των συμβούλων, αναφορικά με την πολυπολιτισμική συμβουλευτική.

4. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση

4.1. Η Συμβουλευτική στα σχολεία στη διεθνή βιβλιογραφία

Η Συμβουλευτική ως επίσημη πρακτική στα σχολεία εξελίσσεται ραγδαία σε πολλές ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες στον κόσμο, γεγονός που καταδεικνύει και η διεθνής βιβλιογραφία. Η McLaughlin (1999), χαρακτηρίζει τη συμβουλευτική, ως μια βοηθητική σχέση, μεμονωμένα ή σε μια ομάδα, η οποία διερευνά ένα πρόβλημα, μια εξελικτική διαδικασία ή ένα γεγονός. Αναγνωρίζει τις δεξιότητες που απαιτούνται από το σύμβουλο, δηλαδή, να είναι καλός ακροατής, να συμπάσχει, να προκαλεί και να διευκολύνει τη δράση, καθώς και το ότι αυτές οι δεξιότητες χρησιμοποιούνται, προκειμένου να βοηθήσουν κάποιον, να κατανοήσει τα συναισθήματα, τη σκέψη και τη συμπεριφορά, τη δικιά του και των άλλων, και να είναι σε θέση να ενεργήσει βάσει αυτών με παραγωγικούς τρόπους. Η σύμβουλος θεωρεί ότι η αυτογνωσία είναι χρήσιμη και ότι η εξέλιξή της είναι μέρος της συμβουλευτικής διαδικασίας. Ισχυρίζεται ότι η συμβουλευτική στα σχολεία διαθέτει τρία στοιχεία: μια εκπαιδευτική λειτουργία, δηλαδή εξελίσσει τους μαθητές προσωπικά και κοινωνικά στα πλαίσια του σχολείου, μια αντανακλαστική λειτουργία, που είναι η διερεύνηση της πιθανής επίδρασης και της συμβολής στην προσωπική και κοινωνική εξέλιξη, αλλά και την ψυχική υγεία, των πρακτικών της τάξης και άλλων πλευρών της σχολικής κοινότητας, και μια λειτουργία ευημερίας, που είναι η ευθύνη για τον σχεδιασμό και την ανταπόκριση σε ζητήματα που επηρεάζουν την ευημερία των μαθητών.

Η Maureen Freely (2002), ισχυρίζεται ότι η συμβουλευτική πρόκειται να εμφανίσει καλύτερα αποτελέσματα όταν οι βασικές στάσεις και αξίες της διαπνέουν όλο το σχολείο, υπογραμμίζοντας έτσι τη σημασία της δεκτικότητας του σχολείου στην έννοια και την πρακτική της συμβουλευτικής. Προσθέτει, επίσης, ότι ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο αυτής της δεκτικότητας είναι η στάση των εκπαιδευτικών.

Παρακινούμενοι από το πρόσφατο ενδιαφέρον στη Σκωτία, για την εισαγωγή των συμβούλων στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Cooper, Hough & Lound (2005), προσπάθησαν να ανακαλύψουν, πόσο δεκτικοί και ενημερωμένοι ήταν

οι Σκωτσέζοι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη συμβουλευτική. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά θετικοί απέναντι στη συμβουλευτική, εκτιμώντας, συγκεκριμένα, την ανεξαρτησία και την εξειδίκευση του συμβούλου. Ειδικότερα, όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συμβουλευτική ως έννοια, οι περισσότερες αντιλήψεις φαίνονται να συνάδουν με τις αντιλήψεις των προσωποκεντρικών συμβούλων, όπου η ‘ακρόαση’, η ‘υποστήριξη’ και η ‘βοήθεια’ είναι βασικά στοιχεία του έργου της συμβουλευτικής. Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν το γεγονός ότι ο σύμβουλος είναι ένα ανεξάρτητο άτομο, κάποιος εκτός του τριγώνου «σπίτι-σχολείο-κοινότητα», καθώς και τις εξειδικευμένες δεξιότητες που διαθέτει ένας σύμβουλος.

Ωστόσο, στην προαναφερόμενη έρευνα αποκαλύφθηκε ότι μια μικρή μειοψηφία εκπαιδευτικών διέθετε ισχυρά αρνητικές απόψεις για τη συμβουλευτική. Επίσης, κάποιιοι εξέφρασαν τις ανησυχίες τους, ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να κάνουν κατάχρηση της υπηρεσίας συμβουλευτικής, καθώς και ότι η εν λόγω υπηρεσία πιθανόν να μην μπορούσε να ενσωματωθεί πλήρως στην υπάρχουσα καθοδήγηση που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Ένα άλλο εύρημα της μελέτης ήταν ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αντιλαμβανόταν τη συμβουλευτική ως παροχή συμβουλών.

Ο Peter Lang (1999), υποστηρίζει ότι μια αρνητική άποψη έναντι της συμβουλευτικής μπορεί να σχετίζεται με μια σχετικά φτωχή κατανόησή της, υπογραμμίζοντας ότι «η κατανόηση της φύσης της συμβουλευτικής, από πολλούς εκπαιδευτικούς, είναι, στην καλύτερη περίπτωση, πολύ γενική, και στη χειρότερη, λανθασμένη και μπερδεμένη» (σ. 25). Επίσης, με βάση μια ιστορική ανάλυση της εξέλιξης της συμβουλευτικής στα σχολεία, ισχυρίζεται ότι μέρος του λόγου για αυτήν την παρεξήγηση είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν επαφή με τη συμβουλευτική, ως έναν εξωτερικό παράγοντα, και ότι «βλέπουν τη συμβουλευτική να παρουσιάζεται στα Μ.Μ.Ε. ως ένα είδος υπηρεσίας άμεσης ανάγκης που δραστηριοποιείται ύστερα από κάποιας μορφής καταστροφή» (σ. 25).

Στην ποιοτική της μελέτη, για τους καθηγητές πέντε σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Birmingham, η Montgomery (2003, όπως αναφέρεται στο Cooper et al., 2005), ανακάλυψε ότι οι καθηγητές σε δύο από τα σχολεία ήταν κατηγορηματικά θετικοί σχετικά με την ιδέα ύπαρξης ενός συμβούλου, ενώ οι καθηγητές σε άλλα δύο, ότι είτε ήταν υπέρ της συμβουλευτικής, είτε δεν εξέφραζαν τη γνώμη τους.

Παρομοίως, ο Baginsky (2003), στην έρευνά του σχετικά με τις στάσεις 248 εκπαιδευτικών και επιμελητών αίθουσας σε μια προϋπάρχουσα υπηρεσία συμβουλευτικής σε δέκα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Βόρεια Ιρλανδία, αναφέρει ότι το 98,4% των ερωτηθέντων αξιολόγησαν την υπηρεσία της Συμβουλευτικής, είτε ως ‘απαραίτητη’, είτε ως ‘σημαντική’. Στις έρευνές τους οι Navin, Yaakub & Mohamed (1996) και Watkins, Crosby & Pearson (2001), τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμβουλευτική, ως ένα σημαντικό και απαραίτητο μέσο για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών.

Αναφορικά με τα οφέλη από τη ύπαρξη ενός συμβούλου στο σχολείο, πρώτον, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να εκτιμούν το γεγονός ότι ο σύμβουλος είναι μια ‘ανεξάρτητη’ παρουσία στο σχολείο, κάποιος, στον οποίο μπορούν να μιλήσουν οι μαθητές, και δεν είναι γονέας ή καθηγητής. Το 30,2% των καθηγητών στη μελέτη του Baginsky (2003), έδωσαν μια ανοιχτή απάντηση που κωδικοποιήθηκε κατ’ αυτόν τον τρόπο. Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να εκτιμούν το γεγονός ότι ο σύμβουλος ήταν κάποιος ‘εξειδικευμένος’, ‘με εκπαίδευση και εμπειρία’, μια απάντηση που δόθηκε από το 19,4% στη μελέτη του Baginsky. Αρκετοί στη παραπάνω μελέτη απάντησαν στο ερώτημα: «ποια είναι τα οφέλη (αν υπάρχουν) της ύπαρξης μιας υπηρεσίας σχολικής συμβουλευτικής;», υπογραμμίζοντας τους περιορισμούς στη συμβολή που μπορούν να παρέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τόσο, όσον αφορά στην εξειδίκευση, αλλά και το χρόνο. Αυτό συνάδει και με το εύρημα των Howieson & Semple (2000), που αναφέρουν ότι, εξαιτίας της πίεσης χρόνου, οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι έχουν επαρκή επαφή με όλους τους μαθητές υπό την φροντίδα τους, καθώς και το εύρημα του Tatar (1998a), ότι οι εκπαιδευτικοί στο Ισραήλ αισθάνονται ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο, χώρο ή εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Γύρω στο 10% των καθηγητών, στη μελέτη του Baginsky (2003), δήλωσαν, επίσης, ότι εκτίμησαν την ‘εμπιστευτικότητα’ του συμβούλου, καθώς και το γεγονός ότι ήταν ‘κάποιος με χρόνο να ακούσει’.

Τα προσωπικά γνωρίσματα και οι συμβουλευτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών μπορούν να προωθήσουν τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και να ενθαρρύνουν τους δεύτερους να στραφούν προς τους πρώτους για βοήθεια σε προσωπικά ζητήματα. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συμβουλεύει τους μαθητές είναι μια λειτουργία σχετική με τον βαθμό, στον οποίο ο

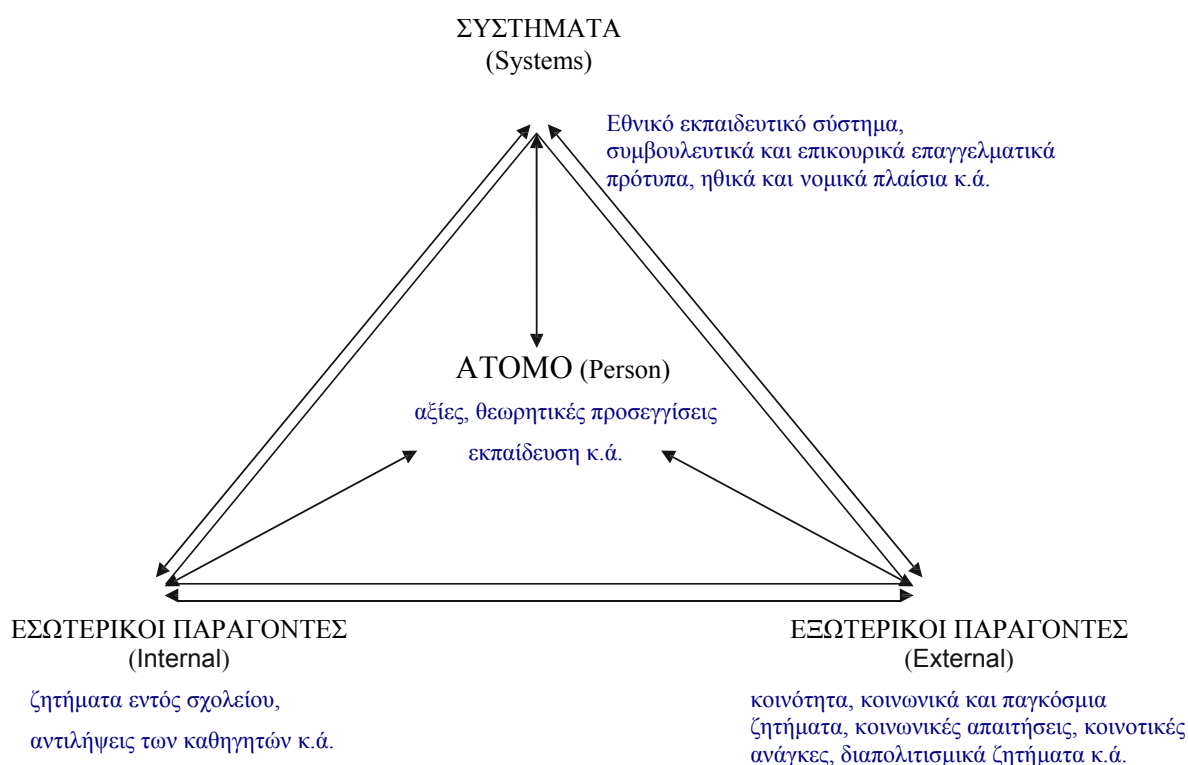
εκπαιδευτικός διαθέτει προσωπικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην καλή συμβουλευτική, όπως αναφέρεται στη μελέτη του Tatar (1998α). Ο ίδιος υποστηρίζει ακόμα, ότι αν και η πιθανή και πραγματική συμβουλευτική ικανότητα των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αποτελέσει κριτήριο για την πρόσληψή τους, αυτές οι δεξιότητες θα βοηθήσουν τους καθηγητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη επιρροή με το έργο τους στην τάξη και να είναι σε θέση να ασχοληθούν με πιο σημαντικές ανησυχίες των μαθητών τους. Επίσης, ανεπίσημες συνθήκες, όπως το διάλειμμα, οι εκπαιδευτικές εκδρομές και οι εξωσχολικές δραστηριότητες, είναι πιθανόν να είναι πρόσφορες για οικείες συνομιλίες μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και κατά αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί να καταστούν 'ανεπίσημοι βοηθοί' για τους μαθητές τους.

Πολλοί από τους ερωτηθέντες στη μελέτη των Fox & Butler (2003, όπως αναφέρεται στο Cooper et al., 2005), και λίγο κάτω από το 40% στη μελέτη του Baginsky (2003), κατονόμασαν τις πιθανές δυσκολίες ή τα προβλήματα με μια υπηρεσία συμβουλευτικής. Στις πρώτες θέσεις ήταν οι αντιλαμβανόμενοι κίνδυνοι της κατάχρησης του συστήματος από τα παιδιά, κυρίως μέσω της απουσίας από τα μαθήματα (16% των ερωτηθέντων στη μελέτη των Fox & Butler, 7% στη μελέτη του Baginsky), και ο κίνδυνος του στιγματισμού των μαθητών (7% των ερωτηθέντων στη μελέτη των Fox & Butler, και 8% των ερωτηθέντων στη μελέτη του Baginsky).

Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές έχουν επισύρει την προσοχή και στις διαφορές μεταξύ της συμβουλευτικής γενικά και της συμβουλευτικής εντός του πλαισίου του σχολείου. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί εμφανίζεται να εκτιμούν την ανεξαρτησία ενός σχολικού συμβούλου, επίσης εμφανίζεται να έχουν κάποιες ανησυχίες σχετικά με μια πιθανή έλλειψη εναρμόνισης μεταξύ του συμβούλου και των σχολικών δομών. Μια τέτοια διαφοροποίηση μπορεί να αποτυπωθεί στη διάκριση του Bond (1992), μεταξύ ενός 'ενσωματωμένου' μοντέλου συμβουλευτικής υποστήριξης στην εκπαίδευση, στο οποίο ο σύμβουλος είναι, πρώτα και κύρια, ένα ζωτικό μέλος της σχολικής ομάδας, με κύρια ηθική ευθύνη απέναντι στην οργάνωση όλης της διαδικασίας στο σχολικό περιβάλλον και ενός 'διαφοροποιημένου' μοντέλου συμβουλευτικής υποστήριξης, στο οποίο ο σύμβουλος είναι ουσιαστικά διακριτός από τα άλλα μέλη του σχολικού προσωπικού και έχει κυρίαρχη ευθύνη απέναντι στα άτομα της φροντίδας του. Αυτά τα διαφορετικά μοντέλα έχουν σημαντικές επιπτώσεις στο βαθμό εμπιστοσύνης που παρέχει ο σύμβουλος στον συμβουλευόμενο, καθώς επίσης, και στο ότι οι εκπαιδευτικοί (αλλά

και οι σύμβουλοι) βρίσκονται μεταξύ αυτών των δύο διαφορετικών μοντέλων συμβουλευτικής στην εκπαίδευση. Ο Low (2009), αναφέρει ότι πολλές περίπλοκες προκλήσεις περιβάλλουν την παροχή της συμβουλευτικής στα σχολεία. Στην εργασία του επιδιώκει να εξετάσει κάποιες από αυτές και να τις κατηγοριοποιήσει, ανάλογα με τα πεδία, στα οποία ανακύπτουν – αυτά είναι το εσωτερικό περιβάλλον, το εξωτερικό περιβάλλον, τα ευρύτερα συστήματα και το προσωπικό πεδίο. Προτείνει ένα απλό πλαίσιο για την επικέντρωση στα ζητήματα αυτά, χρησιμοποιώντας τα προαναφερόμενα πεδία, προς μια ευρύτερη κατανόηση των δυναμικών που εμφανίζονται στο σχολικό χώρο και αναπτύσσοντας στρατηγικές αντιμετώπισης ή λύσεις για τους επαγγελματίες της συμβουλευτικής αλλά και τους άλλους συμμετέχοντες, κυρίως τους εκπαιδευτικούς.

Σχήμα 2: «Το τρίγωνο των αλληλεπιδράσεων» (Triangle of interactions)



Πηγή: Low, 2009: 77

4.2. Η Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στη διεθνή εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί, όντας η μεγαλύτερη ομάδα επαγγελματιών στα σχολεία, είναι σημαντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση του τοπίου της συμβουλευτικής στα σχολεία τους, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Η αποδοχή από μέρους τους, της βασισμένης στο σχολείο συμβουλευτικής, είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη μιας ανθεκτικής υπηρεσίας συμβουλευτικής που να είναι ωφέλιμη και για τους μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες (Low, 2009).

Η Stirling (1992, όπως αναφέρεται στο McLaughlin, 1999), έχει περιγράψει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μια αίσθηση του αποδεκτού ή τυπικού μαθητή, που αξίζει τη βοήθειά τους εντός του συνηθισμένου σχολείου, κάτι που τείνει να οδηγεί στην περαιτέρω αίσθηση ότι αυτοί που πέφτουν κάτω από τα κριτήρια ή έξω από τη συνηθισμένη καμπύλη δεν πρέπει να αντιμετωπιστούν με τον συνηθισμένο τρόπο. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με τους σκοπούς της συμβουλευτικής, που δίνουν έμφαση στη μείωση της σημασίας της διαφοράς.

Γενικότερα, τα σχολεία έρχονται αντιμέτωπα με την ανάγκη να ανταποκριθούν σε παγκόσμιες αλλαγές, όπως η εντατικοποίηση της ανθρώπινης μετακίνησης πέραν των συνόρων, η κίνηση προς τη μάθηση χωρίς σύνορα και οι εξελίξεις στην τεχνολογία της πληροφορίας. Οι Paisley και McMahon (2001), συζήτησαν σχετικά με τον αυξανόμενο ποικιλόμορφο πληθυσμό των σπουδαστών, ως μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί σύμβουλοι στην Αμερική. Ενθάρρυναν την καλύτερη διαπολιτισμική προετοιμασία (cross cultural preparation), για να βοηθήσουν τους σχολικούς συμβούλους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σπουδαστών στα σχολεία τους. Με όλο και περισσότερους ανθρώπους να μετακινούνται μεταξύ των χωρών, οι σχολικοί σύμβουλοι οφείλουν να είναι περισσότερο ευαίσθητοι πολιτισμικά και να είναι επιδέξιοι, όσον αφορά στη διαχείριση των διαπολιτισμικών ορίων (cross cultural barriers) στο πλαίσιο της συμβουλευτικής. Οι Lairio και Nissila (2002), στη μελέτη τους, που διεξήχθη στη Φινλανδία, υποστήριξαν ότι τα εμπόδια της γλώσσας, καθώς και οι πολιτισμικές διαφορές, μπορούν να αποτελέσουν σοβαρές προκλήσεις για τους σχολικούς συμβούλους.

Ο Tatar (1998a), κατονόμασε τους διαφορετικούς ρόλους που μπορούν να αναλάβουν οι σύμβουλοι για τους μετανάστες στα σχολεία, ανάμεσα στους οποίους περιλαμβάνεται και η βοήθεια να ενσωματωθούν στην κοινωνία, το σχολείο και την

τοπική κουλτούρα. Αναφορικά με την παροχή συμβουλευτικής στους μετανάστες, υπό το φως του σημαντικού ρόλου που επιτελούν οι σχολικοί σύμβουλοι και του σχετικά υψηλού κύρους και συμμετοχής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα του Ισραήλ, ο ίδιος διερεύνησε τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι σύμβουλοι όταν ασχολούνται με μετανάστες μαθητές στα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα. Αυτή η μελέτη του Tartar (1998b), η οποία βασίστηκε σε συνεντεύξεις με 37 συμβούλους που εργάζονται σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σχετικά μεγάλους αριθμούς μεταναστών σπουδαστών, υπογραμμίζει την τεράστια σημασία που αποδίδουν οι σύμβουλοι στο σχολικό πλαίσιο και την οργανωτική του κουλτούρα για τη διαμόρφωση και την εφαρμογή του έργου τους με μετανάστες μαθητές.

4.3. Η Συμβουλευτική στην ελληνική εκπαίδευση

Η Συμβουλευτική στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζεται έντονα κυρίως από τη δεκαετία του '90 και μετά. Σημαντικοί μελετητές και ερευνητές του χώρου παρουσιάζουν τους προβληματισμούς τους και δίνουν τα βασικά στοιχεία για την εφαρμογή του θεσμού και στην ελληνική εκπαίδευση. Τα στοιχεία αυτά παρουσιάζονται στη συνέχεια και ακολουθούνται από την ειδικότερη αναφορά σε ερευνητικά ευρήματα στον ελληνικό χώρο.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συμβουλευτική δε συνίσταται στην παροχή συμβουλών, καθοδήγησης ή παροχής εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα των μαθητών. Η συμβουλευτική στο σχολείο συνίσταται στην υποστήριξη των μαθητών για προσωπική ανάπτυξη μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και διευκόλυνσης και προάγει, κυρίως, την αποτελεσματική μάθηση, διδασκαλία, εργασία, ομαλή συμβίωση μέσω της συμμετοχής όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. «Η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση» (Μπούζος & Ράπτη, 2001: 31), αποτελούν τους στόχους της Σχολικής Συμβουλευτικής και θέτουν το πλαίσιο των υπηρεσιών που παρέχονται στην εκπαίδευση.

Αρχικά, η δημιουργία ενός κατάλληλου επικοινωνιακού κλίματος στην τάξη και στη συνέχεια, στο σχολείο, συμβάλλει στην ευόδωση των σκοπών της Συμβουλευτικής (Μπούζος & Ράπτη, 2001α). Με τον τρόπο αυτό παρέχεται στο σχολείο η δυνατότητα και η ευκαιρία να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του ως

σχεσιοδυναμικός χώρος (Μπρούζος, 1999). Ο εσωτερικός κόσμος του μαθητή, το προσωπικό του πλαίσιο αναφοράς με τις νοηματοδοτήσεις, τις συναισθηματικές και αξιολογικές δομές του, σχετίζεται όχι μόνον με τη διαδικασία της επιθυμητής μάθησης, αλλά και με την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Τον κόσμο αυτό δεν είναι δυνατόν να τον αγνοεί το σχολείο, αν πραγματικά στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την προετοιμασία του για τη ζωή, όπως υποστηρίζουν και οι Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996). Σε ένα περιβάλλον ασφάλειας και φιλικότητας, οι μαθητές θα μπορούν να νιώσουν ότι ο λειτουργός της Συμβουλευτικής συμμερίζεται τις ανάγκες τους, κατανοεί τα προβλήματά τους και αισθάνονται ότι είναι στο πλευρό τους, όταν και αν τον χρειαστούν. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις για την επιτυχία των στόχων της Σχολικής Συμβουλευτικής και οι μαθητές ενδυναμώνονται, αρχικά, να αποκτήσουν ένα δικό τους τρόπο μάθησης και στη συνέχεια, να γίνουν ικανοί να αποφασίζουν μόνοι τους και να αναλάβουν τον έλεγχο της ζωής τους (Μπρούζος & Ράπτη, 2001α).

Με δεδομένο το προαναφερόμενο πλαίσιο και τη δυναμική των συστημάτων που αναπτύσσονται σε αυτό, το φάσμα υπηρεσιών της Σχολικής Συμβουλευτικής διευρύνεται και περιλαμβάνει, εκτός της ατομικής υποστήριξης των μαθητών και προβλήματα γονέων-μαθητών, συγκρούσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και γονέων, επαγγελματικό προσανατολισμό, διαταραχές μάθησης, αρωγή στις σχολικές εργασίες, διοργάνωση δραστηριοτήτων εκτός σχολείου κ.ά. (Μπρούζος & Ράπτη, 2001α).

Στον ελληνικό χώρο, η Συμβουλευτική μαζί με τον Προσανατολισμό αποτελούν το ενιαίο όλο που η Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π) ονομάζει «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός». Πέρα από κάποιους ειδικούς ορισμούς και ειδικές χρήσεις των όψεων του θεσμού αυτού, βλέποντας την προσπάθεια ως ενιαίο όλο, ο θεσμός 'Συμβουλευτική-Προσανατολισμός' στο σχολείο στοχεύει στο «να διευκολύνει το μαθητή προς μια ολόπλευρη και υγιή ανάπτυξη, επιτυχή αξιοποίηση του εαυτού του, επιτυχή αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων που συναντά και λήψη σωστών αποφάσεων για το δικό του καλό και του συνόλου» (Δημητρόπουλος, 1992: 54).

Ο Δημητρόπουλος (1992), επιχείρησε, επίσης, μια εκτενή διερεύνηση των δυνατοτήτων για την ουσιαστική αξιοποίηση του δασκάλου ως λειτουργού Συμβουλευτικής. Αρχικά, διατύπωσε κάποιες κοινές παραδοχές σε σχέση με τη λειτουργία της Αγωγής και τη λειτουργία της Συμβουλευτικής, όπως, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, παρά τις απρόσμενες εξελίξεις των μέσων μάθησης, είναι και

παραμένει σημαντικός, καθώς και ότι ο θεσμός της Συμβουλευτικής είναι ιδιαίτερα σημαντικός για το σχολείο, ιδιαίτερα σε συνάρτηση με την προσπάθεια για τον εξανθρωπισμό των διαπροσωπικών σχέσεων και την αυτοπραγμάτωση και ολοκλήρωση του μαθητή. Εξέτασε τα κοινά στοιχεία της Αγωγής και της Συμβουλευτικής με τρόπο που να καταδεικνύεται η ομοιότητα των ρόλων του Δασκάλου και του Λειτουργού Συμβουλευτικής και πρότεινε, συμπερασματικά, το συνδυασμό των δυο ρόλων για την ικανοποίηση και των δυο λειτουργιών στο σχολείο.

Ο Κρίβας (1995), υπό το πρίσμα των οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων που υφίστανται στη χώρα μας, χαρακτηρίζει τη Συμβουλευτική ως 'παιδαγωγική πράξη', ενσωματωμένη στην όλη παιδαγωγική διαδικασία με όλους τους εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται σε αυτές τις διαδικασίες και αναγνωρίζει ως κεντρικό στόχο της Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου που θα πρέπει να αρχίζει από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναζητήσουν τρόπους υποστήριξης κατά την εκτέλεση του συμβουλευτικού τους ρόλου και σε εξωσχολικούς φορείς. Ο ρόλος των φορέων αυτών θα είναι εκείνος του συνεργάτη, ένας ρόλος συμπληρωματικός, «καθόσον και οι δύο, σχολικοί και εξωσχολικοί φορείς, αποβλέπουν στην υλοποίηση της ίδιας παιδαγωγικής δραστηριότητας» (σ. 52).

Ο Κοσμόπουλος (1996), υποστηρίζει ότι, παρόλο που οι ρόλοι του συμβούλου και του δάσκαλου ασκούνται συνήθως από διαφορετικά άτομα, το συμβουλευτικό έργο έχει στοιχεία και φάσεις που δεν είναι δυνατό - και πρόπον - να μην ασκούνται και από άλλους συναφείς επαγγελματικούς ρόλους, όπως του εκπαιδευτικού. Η σχολική παιδευτική πρακτική δείχνει ότι:

- α) το συμβουλευτικό έργο χρειάζεται να είναι ασκήσιμο τόσο από τον ειδικό σύμβουλο, όσο και από τον εκπαιδευτικό.
- β) ο εκπαιδευτικός, ως ψυχοπαιδαγωγός, είναι υποχρεωμένος να δρα και ως σύμβουλος, τουλάχιστον σε γενικό επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών.
- γ) η συμβουλευτική διάσταση συνιστά την 'καρδιά' του έργου του εκπαιδευτικού και αποτελεί μεγάλο λάθος για το δάσκαλο να απαρνηθεί αυτή τη διάσταση του έργου του.
- δ) σε περιπτώσεις που απαιτείται ειδική ή συνεχή συμβουλευτική υποστήριξη από εξειδικευμένο στη συμβουλευτική άτομο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργήσει

συμβουλευτικά προς το παιδί ή/και τους γονείς του, τόσο στην αρχή της διαδικασίας, όσο και στη συνέχεια, για να διευκολύνει και να υποστηρίξει το έργο του ειδικού.

ε) Η ειδική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, όπως και η άσκηση, αλλά και η ψυχολογική ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού δεν θα τον βοηθήσει μόνο στον ορθό χειρισμό των περιπτώσεων, αλλά και στη γνώση και αποδοχή των ορίων της συμβουλευτικής του παρέμβασης, μέσα από το ρόλο του και ως παιδαγωγού.

Ο Μπρούζος (1999), θεωρώντας τη συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών, υποστηρίζει ότι «αυτή την εποχή που τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα είναι εντονότερα, οι παρεπόμενες κλονισμένες διαπροσωπικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές και τα συνακόλουθα αδιέξοδα των μαθητών επιτάσσουν να αναλάβει ο εκπαιδευτικός και υποχρεώσεις συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου» (σ. 125). Ο ίδιος δεν παραγνωρίζει την αντίθετη άποψη, που υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι κατάλληλος να επωμιστεί και το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής, λόγω του ήδη 'φορτωμένου' καθημερινού προγράμματος, αλλά και εξαιτίας του ότι δεν είναι ειδικός για το έργο αυτό, αφού δε διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις, ούτε μπορεί να τις αντλήσει από παραπληρωματικές της συμβουλευτικής επιστήμες (ψυχολογία, κοινωνιολογία κλπ). Θεωρεί, όμως, ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει και επιβάλλεται να αναλάβει και το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής, γιατί η παιδαγωγική πράξη συνιστάται, εκτός από τη διδασκαλία, την αγωγή και την αξιολόγηση και από τη συμβουλευτική. Οι λειτουργίες αυτές βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση αλληλεξάρτησης και συμβάλλουν, η κάθε μια με το δικό της τρόπο και όλες μαζί, στη μάθηση. Τεκμηριώνει την άποψή του λέγοντας ότι «ο εκπαιδευτικός δε διδάσκει μόνο αλλά συντονίζει τη μάθηση του μαθητή, είναι συμπαραστάτης του στην καθημερινή πραγματικότητα» (σ. 125).

Εστιάζοντας, στη συνέχεια, περισσότερο στον εκπαιδευτικό του σημερινού ελληνικού σχολείου, σε έρευνα της Κοσμίδου-Hardy (1998), που αναζητούσε τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ για τον επιτυχημένο-αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, διαπιστώθηκε ότι ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός φαίνεται ότι είναι επιτυχημένος με το να είναι ο εαυτός του, με το να είναι γνήσιος, ανοικτός, ζεστός και 'ανθρώπινος', με βαθιά κατανόηση (ενσυναίσθηση), αγάπη, σεβασμό φροντίδα και έτσι καταφέρνει να ανταποκριθεί στο παιδαγωγικό του έργο, που δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά δίνει έμφαση στην ανθρώπινη συνάντηση και επικοινωνία. Επίσης, σε συνεργατική έρευνα (Kosmidou, 1991, όπως αναφέρεται στο

Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), η οποία διεξήχθη στην Ελλάδα το 1989, διαπιστώθηκε ότι οι βασικότερες ιδιότητες που χαρακτηρίζουν έναν επιτυχημένο εκπαιδευτικό είναι η γνώση του εαυτού του (αυτογνωσία) και η γνώση των κοινωνικών φαινομένων (κριτική κοινωνική ενημέρωση), καθώς και ότι αυτά τα δύο είδη γνώσης βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους.

Σε έρευνα του Μπρούζου (1997), σε μαθητές λυκείων με στόχο να ανιχνεύσει πώς βιώνουν και αξιολογούν οι ίδιοι οι μαθητές τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους, διαφάνηκε η τάση, πολλοί μαθητές να βιώνουν ένα μέρος των εκπαιδευτικών μόνο ως φορέα μεταβίβασης εξειδικευμένων γνώσεων, ενώ θα επιθυμούσαν να είναι και συμπαραστάτες και συνομιλητές τους για την προώθηση της εξέλιξης της προσωπικότητάς τους και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων.

Οι Κοσκινάς & Ραφαηλίδης (2006), στην εμπειρική τους έρευνα, εξέτασαν αν ο δάσκαλος λειτουργεί ως σύμβουλος στο σημερινό σχολείο και πιο συγκεκριμένα, κατά πόσο οι αντιλήψεις-πεποιθήσεις και οι πρακτικές των δασκάλων συνάδουν με το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ένα δάσκαλο που διαθέτει, σε μεγάλο βαθμό, αλλά όχι στο μέγιστο, όπως θα ήθελε ο μαθητής του, τα χαρακτηριστικά της Συμβουλευτικής. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έρχονται σε διάσταση με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη από το Μπρούζο (1997), στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το ρόλο του καθηγητή και πως το βιώνουν οι μαθητές τους, γεγονός που το αποδίδουν στα περισσότερα μαθήματα ψυχολογίας και παιδαγωγικής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο των σπουδών τους και στη συνεχή επαφή με τους ίδιους μαθητές μιας τάξης κατά τη διάρκεια μιας σχολικής περιόδου. Επίσης, εκτιμούν ότι οι δάσκαλοι διαθέτουν σε ένα βαθμό κάποια χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας λειτουργός συμβουλευτικής, αλλά όχι στο μέγιστο, διότι οι ίδιοι δεν έχουν συνείδηση αυτών των χαρακτηριστικών μιας και αυτά είναι προϊόν της εμπειρίας τους και όχι εξειδικευμένων σπουδών στη Συμβουλευτική.

Οι Αγγελόπουλος κ.ά. (2006), στα ερωτήματά τους που αφορούσαν την εισαγωγή της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο και το ρόλο του δασκάλου ως φορέα έκφρασης και υλοποίησης της συμβουλευτικής, αναφέρουν ότι τα υποκείμενα της έρευνάς τους θεωρούν αναγκαία την εισαγωγή της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο, ως μιας διαδικασίας που θα διευκολύνει την ανάπτυξη της πνευματικής ζωής του μαθητή, την επίλυση προβλημάτων-σχέσεων μεταξύ των μελών της

εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς και προβλημάτων προσαρμογής και συμπεριφοράς. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο είναι ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι επιθυμούν τον εαυτό τους ως φορέα υλοποίησης της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο με την προϋπόθεση ότι θα έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα Παιδαγωγικής και Συμβουλευτικής Συμβουλευτικής.

Η Μόσχου (2009), διερευνώντας τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς μία θετική στάση απέναντι στο συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο. Αν και στην έρευνα των Αγγελόπουλου κ.ά., (2006), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η συμβουλευτική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας καθώς και ότι το σχολείο έχει να διαδραματίσει ένα νέο ρόλο, 'ανθρωποδιαμορφωτικό' που επίκεντρο θα έχει το μαθητή και στόχο την άμβλυνση των προβλημάτων, ωστόσο στην έρευνα της Μόσχου (2009), οι εκπαιδευτικοί τείνουν προς μια ουδέτερη στάση απέναντι στην παροχή στήριξης στους μαθητές ώστε να αντιμετωπίζουν τα διαπροσωπικά τους προβλήματα. Από τα ευρήματα αυτής της έρευνας διαφαίνεται ότι, πρωτίστως, τους ενδιαφέρει να συνδράμουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών.

Σε έρευνα του Δημάκου (Dimakos, 2006), που εξετάζει τη σπουδαιότητα μιας σειράς δραστηριοτήτων που μπορούν να προσφέρουν οι σχολικοί ψυχολόγοι και γενικότερα ένα εξειδικευμένο προσωπικό στην παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στο σχολικό πλαίσιο, φαίνεται ότι και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί (φοιτητές/μελλοντικοί δάσκαλοι) θεωρούν αυτές τις δραστηριότητες σημαντικές. Η διαφοροποίησή τους είναι ως προς το μέγεθος της σπουδαιότητας που απέδιδαν σε κάθε δραστηριότητα, με τους φοιτητές/μελλοντικούς δασκάλους να αποδίδουν μικρότερη σημαντικότητα/σπουδαιότητα στις δραστηριότητες, γεγονός που αποδίδεται στην περιορισμένη εκπαίδευση τους σε θέματα σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής στα ακαδημαϊκά ιδρύματα στα οποία φοιτούν. Με δεδομένη τη δομή και την οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η παρουσία επιπλέον προσωπικού υποστήριξης φάνηκε να εκτιμάται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ήδη σε αυτό. Η αντίληψη αυτή δε φαίνεται να επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας, παρά το γεγονός της απουσίας σχολικών ψυχολόγων και υποστηρικτικού προσωπικού από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα αυτή τονίζεται ιδιαίτερα ότι η πρόσληψη ειδικών συμβούλων, σχολικών

ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών θα πρόσφερε μεγάλη βοήθεια σε δασκάλους και μαθητές και θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να δουν θετικότερα τη δουλειά των σχολικών ψυχολόγων και να αποφευχθεί ο φόβος της ‘ψυχολογιοποίησης’ του εκπαιδευτικού συστήματος μαζί με την επαγγελματική αντιπαλότητα.

Επιπλέον, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται ότι η συνεχής πίεση χρόνου και η υποχρέωση του εκπαιδευτικού στην κάλυψη διδασκαλίας μιας ορισμένης ύλης μπορεί να γίνουν τροχοπέδη στο συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα, στην ανάγκη να αντιδρά άμεσα και γρήγορα, να καταφεύγει συχνά σε βεβιασμένους ή και λανθασμένους χειρισμούς, όπως εκνευρισμό, φωνές, αντιδικία με παιδιά, παραπομπή του θέματος στο διευθυντή του σχολείου, κ.λ.π., γεγονός που υποστηρίζεται από τη Μυλωνά-Καλαβά (1995), και δε συνάδει με τη συμβουλευτική πρακτική. Η ίδια αναφέρει ότι η έλλειψη εφοδίων, κατάλληλης εκπαίδευσης, καθώς και εμπειριών από το χώρο της Συμβουλευτικής δε δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα αφενός, να μειώσει μερικά λάθη κατά την άσκηση του λειτουργήματός του και αφετέρου, να παρέχει στους μαθητές την απαραίτητη ψυχολογική υποστήριξη για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Όμως, δεν είναι μόνο οι μαθητές που χρειάζονται ψυχολογική στήριξη και παροχή ευνοϊκών όρων για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Τις ίδιες ανάγκες έχουν και τα σημαντικά για την αγωγή τους πρόσωπα, δηλαδή, οι γονείς και οι δάσκαλοι. Για να είναι σε θέση οι δάσκαλοι, κυρίως, να βοηθήσουν τα παιδιά να μπορέσουν να ανταποκριθούν στους δύσκολους ρόλους τους, χρειάζονται και οι ίδιοι βοήθεια για την ανάπτυξη της ψυχικής τους υγείας (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη 1996 · Μπρούζος, 1999).

4.4. Η Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στην ελληνική εκπαίδευση

Αναφέρθηκε ήδη ότι επιδίωξη της Σχολικής συμβουλευτικής είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Επιπλέον, μέσω της αγωγής στο σχολείο επιβάλλεται η καλλιέργεια της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η αποδοχή αυτή επιτυγχάνεται με την κατανόηση του ‘άλλου’ και ξεπερνώντας την όποια τάση εσωστρέφειας. Η Σχολική Συμβουλευτική συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό και στην ευδοκίμηση του προαναφερόμενου στόχου, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών και βοηθώντας το άτομο να καθορίσει τη θέση του μέσα στον κόσμο με ταυτόχρονο σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου (Μπρούζος & Ράπτη, 2001α).

Δεν πρέπει όμως, να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι, υπό τις νέες κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες που διαμορφώνονται και στο εκπαιδευτικό χώρο, η ανομοιογενής, πλέον, σύνθεση των τάξεων δυσχεραίνει την ενασχόληση των εκπαιδευτικών και με τα προσωπικά ενδιαφέροντα και προβλήματα των μαθητών τους. Ανάμεσα στους μαθητές υφίστανται σημαντικές διαφορές σχετικά με τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες κ.ά. (Μπρούζος, 1999). Ο παραγκωνισμός των ατομικών ιδιομορφιών, η παράβλεψη των διαφορετικών αναγκών των πολιτισμικών ομάδων και η παροχή ενιαίας εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στην κοινωνική ομοιομορφία, εγείρουν σοβαρές αντιδράσεις.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, οι λειτουργοί συμβουλευτικής στο σχολείο καλούνται να εστιάσουν σε τομείς που αφορούν την προετοιμασία των μαθητών να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους και αφετέρου, να αποδεχτούν τον πολιτισμικά ποικίλο κόσμο (Μπρούζος & Ράπτη, 2001β), και να ταχθούν κριτικά απέναντι στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (Μπρούζος & Ράπτη, 2004). Οι Μπρούζος και Ράπτη (2004), στην εργασία τους τονίζουν αυτή την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης και εφαρμογής της συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Επιπλέον, οι λειτουργοί της συμβουλευτικής θα πρέπει να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν προβλήματα που αναφέρονται στην προετοιμασία για τη μετακίνηση, την προσαρμογή στο νέο πολιτισμικό πλαίσιο, αλλά και ευαισθητοποιημένοι όσον αφορά την ανάγκη διατήρησης της εθνικής κουλτούρας των μετακινούμενων, καθώς και να διαθέτουν πολιτισμική αφύπνιση και ευαισθησία (cultural awareness), για να αποβούν επιβλητικοί στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής παράδοσης (Κρίβας, 1998).

Στην πιλοτική έρευνα της Παλαιολόγου (1999), με στόχο τη διερεύνηση των δυσκολιών προσαρμογής των μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, έχουμε τον εντοπισμό των αναγκών Συμβουλευτικής, τόσο των ίδιων των μαθητών όσο και των γονέων και των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των μη γηγενών μαθητών και τα προβλήματα που ανακύπτουν, πλέον, σε κάθε σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη προκρίνουν τη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών συνθηκών με τις αρχές της Συμβουλευτικής να διαποτίζουν όλο το σχολικό πρόγραμμα. Ως πλέον ενδεδειγμένη άσκηση στο χώρο του σχολείου προτείνεται η άσκηση της Ομαδικής Συμβουλευτικής.

Η Βαμβακά (2010), στην έρευνα της για την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα της τάξης, αναφέρει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διάκινται θετικά απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές με τις γυναίκες να εμφανίζουν θετικότερη στάση. Σημαντική είναι, επίσης η δήλωση των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε διαπολιτισμικούς τομείς.

5. Οι ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Η ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών που συμβιώνουν στον ίδιο χώρο είναι το ιδιαίτερο γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών που τους προσδίδει πλουραλιστική διάσταση. Οι αλλαγές στα επίπεδα κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής που υφίστανται παγκόσμια αλλά και στη χώρα μας, επέδρασαν καταλυτικά και στο ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα ο σημερινός μαθητικός πληθυσμός να χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα (Μπρούζος & Ράπτη, 2004 · Μάρκου, 2002). Το πολυπολιτισμικό «μωσαϊκό» που καθορίζει τη φύση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας απεικονίζεται στα στοιχεία του σχολικού πληθυσμού, καθώς και στις παροχές που προσφέρονται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Palaiologou, 2007).

Η ποσοστιαία συμμετοχή των μαθητών με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς γονείς στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό αυξάνεται με την πάροδο των χρόνων, εξαιτίας, αφενός μεν, της αύξησης του αριθμού τους και αφετέρου, της μείωσης των μαθητών με γηγενείς γονείς (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Σύμφωνα με την τελευταία ανακοίνωση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), για το σχολικό έτος 2006-2007, στο δημοτικό σχολείο φοιτούν 7.130 παλιννοστούντες μαθητές και 54.415 αλλοδαποί σε σύνολο 586.884 μαθητών και στα διαπολιτισμικά σχολεία 95 παλιννοστούντες και 337 αλλοδαποί μαθητές σε σύνολο 2.701 μαθητών. Από αυτούς τους μαθητές το 23% φοιτά σε τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα ενώ ο αριθμός των διαπολιτισμικών σχολεία ανέρχεται στα 13 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και άλλα τόσα για τη δευτεροβάθμια. Ανεξάρτητα από τον ακριβή αριθμό των μεταναστών μαθητών, η άφιξή τους έφερε στο φως πολλές ελλείψεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Dimakos & Tasiopoulou, 2003).

Στην γενικότερη προσπάθεια της Ελληνικής Πολιτείας και της εκπαιδευτικής πολιτικής της να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις για αποδοχή και αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, αλλά και να διασφαλίσει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για μαθητές παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και όσους προέρχονται από κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα, ευάλωτα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, δύο ενέργειες κατέχουν κεντρική θέση:

- ο **Νόμος 2413/96** (Φ.Ε.Κ. 124 τ.Α'/17-6-1996), για την ίδρυση Διαπολιτισμικών σχολείων και
- η Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. **Φ/10/20/Γ1/708** (Φ.Ε.Κ. 1789 τ.Β'/28-9-99) για την ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Οι προαναφερόμενες ενέργειες όμως, δε συνάδουν με τα ανάλογα curricula και το κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό. Παρά την προσπάθεια της Πολιτείας σε νομοθετικό επίπεδο για τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή, κάτι τέτοιο δεν εφαρμόζεται στην πράξη. Οι μη γηγενείς πληθυσμοί που φοιτούν στα Διαπολιτισμικά σχολεία, ελάχιστοι συγκριτικά με το γενικότερο σύνολό τους, αλλά και όσοι παρακολουθούν τις τάξεις υποδοχής, δεν εξυπηρετούνται από τις υπάρχουσες δομές και έτσι, ακυρώνεται στην πράξη το συγκεκριμένο πλαίσιο (Σακελλαρίδη, 2001). Ο Δαμανάκης (1997, όπως αναφέρεται στο Καγκαλίδου, 1999), έχει, ήδη, διαπιστώσει ελλιπή προγραμματισμό και επιδερμική αντιμετώπιση του ζητήματος εκπαίδευσης προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων. Η ενσωμάτωση των μη γηγενών πληθυσμών δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην εγγραφή τους στα κατά τόπους σχολεία. Η σωστή προσέγγιση της ενσωμάτωσης οφείλει να περιλαμβάνει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές υπηρεσίες και κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη για αυτά τα παιδιά και τις οικογένειές τους (Dimakos & Tasiopoulou, 2003).

Ταυτόχρονα, τα προβλήματα που προκαλούνται λόγω ρατσιστικών συμπεριφορών των γηγενών προς τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, εξακολουθούν να υπάρχουν παρά τις όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την υποδοχή και ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Κατσίκας & Πολίτου, 1999), και έτσι αποτελεί σύνηθες φαινόμενο οι Έλληνες γονείς να αποφεύγουν να εγγράφουν τα παιδιά τους σε σχολεία με αρκετό αριθμό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, επειδή θεωρούν τα σχολεία αυτά υποβαθμισμένα (Μάρκου, 2002). Οι Dimakos & Tasiopoulou (2003), λόγω της συνεχούς αύξησης του μεταναστευτικού ρεύματος στην Ελλάδα, εξέτασαν τις αντιλήψεις των μαθητών γυμνασίου απέναντι στους μη γηγενείς συμμαθητές τους, τις οικογένειές αυτών και γενικότερα τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς. Η έρευνα έδειξε την ύπαρξη αρνητικών απόψεων για τους μετανάστες, ενώ τα ελάχιστα θετικά σχόλια περιορίζονταν στην παροχή φτηνών εργατικών χεριών, γεγονός που καταδεικνύει, σύμφωνα με τους ερευνητές, ότι η

είσοδος των μεταναστευτικών πληθυσμών στην ελληνική κοινωνία δεν έχει προκαλέσει μόνο εκπαιδευτικά προβλήματα αλλά εγείρει επιπλέον ανησυχίες για την παροχή κοινωνικών υπηρεσιών. Σε πρόσφατη έρευνα των Dimakos, Spinthourakis & Tasiopoulou (2011), επιπλέον εύρημα, σε σχέση με την προηγούμενη, είναι ο φόβος που εξέφρασαν οι μαθητές λόγω της παρουσίας των μεταναστών.

Από την πλευρά των παλιννοστούντων και αλλοδαπών γονέων, η φτώχεια στη χώρα προέλευσης και η προσδοκία βελτίωσης του βιοτικού τους επιπέδου στη νέα χώρα αποτελούν ισχυρά κίνητρα που, συνήθως, υπερνικούν τους τυχόν προβληματισμούς τους για την προσαρμογή των παιδιών τους στις νέες συνθήκες και το νέο περιβάλλον. Η σχετική μυθολογία για την προσαρμοστικότητα των νεαρών ατόμων και οι μειωμένες προσδοκίες των γονέων αυτών για τη μόρφωση των παιδιών τους τους επιτρέπουν, σχεδόν αβασάνιστα, να οδηγηθούν προς τη λύση της μετανάστευσης (Νικολάου, 2000).

Η μετακίνηση από τη γενέτειρα χώρα και η εγκατάσταση σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον, η παραμονή και η διαβίωση σε αυτό ως μειονοτικός πληθυσμός, θεωρούνται ιδιαίτερα στρεσογόνες διαδικασίες τόσο για τους ενήλικες όσο και για τα παιδιά και το επιπολιτιστικό στρες που βιώνουν εντείνεται κάτω από την επίδραση των διακρίσεων, του ρατσισμού, της οικονομικής εκμετάλλευσης και γενικότερα της οικονομικής ανέχειας που αντιμετωπίζουν (Μόττη-Στεφανίδη, Τάκης, Παυλόπουλος, & Masten, 2008). «Δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι το άτομο που αναγκάζεται άμεσα ή έμμεσα να μεταναστεύσει, να εγκαταλείψει τον κοινωνικό του περίγυρο και να εγκατασταθεί σε άλλο τόπο, βρίσκεται εξ αρχής σε μειονεκτική θέση, γιατί μετατοπίζεται προς ένα άλλο πολιτισμικό πλαίσιο και βρίσκεται αντιμέτωπο με μια διαδικασία ανακατασκευής της ταυτότητας του. Η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας τον καλεί να εναρμονιστεί με τα ήθη, τα ιδεώδη και τις πρακτικές του τόπου υποδοχής και ως συνέπεια βιώνει συναισθήματα απώλειας και ματαίωσης, απόρριψης, αιφνιδιασμού, αγχώδεις καταστάσεις και αισθήματα αδυναμίας, σύμφωνα με τη θεωρία του ‘πολιτισμικού σοκ’, η οποία βέβαια δέχεται έντονη κριτική» (Καγκαλίδου, 1999: 75).

Στη νέα χώρα ο μαθητικός μειονοτικός πληθυσμός διχάζεται καθημερινά ανάμεσα σε δύο πολιτισμικά πλαίσια: σε αυτό της χώρας προέλευσης, που εκφράζεται κυρίως μέσω του οικογενειακού περιβάλλοντος αλλά και της αυτόνομης πολιτισμικής παροικίας τους στις περιοχές που υπάρχει, και σε αυτό της χώρας

υποδοχής, κύριος φορέας του οποίου είναι το σχολείο (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, 2010 · Σακελλαρίδη, 2001).

Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ των δύο αυτών πλαισίων, τόσο μεγαλύτερες είναι οι συγκρούσεις που βιώνουν τα παιδιά των μεταναστών, καθώς προσλαμβάνουν αντικρουόμενα μηνύματα, από τη μια πλευρά, από την οικογένεια και από την άλλη, από το σχολείο και τους συνομήλικους, σχετικά με τις αποδεκτές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Τα ίδια δεν διαθέτουν την απαιτούμενη αυτοεκτίμηση και, σε συνδυασμό με το αυξημένο άγχος τους και το αίσθημα περιθωριοποίησης (Μόττη-Στεφανίδη κ. ά., 2008), δεν μπορούν να ενσωματωθούν ομαλά στην νέα κοινωνική πραγματικότητα.

Για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, το σχολείο δεν είναι απλά ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική, θεσμική και δομική επαφή με την ελληνική γλώσσα και Παιδεία, αλλά και ένας χώρος γνωριμίας με τη νέα για αυτούς κοινωνία. Η θεμελίωση μιας επιτυχούς ή συγκρουσιακής σχέσης με το σχολικό περιβάλλον έχει ιδιαίτερη επίδραση στο μέλλον αυτών των παιδιών και καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Η ανάγκη τους για αποδοχή από τους δασκάλους τους και τους συμμαθητές τους, βρίσκεται στον αντίποδα της ομαλής προσαρμογής, της υγιούς ενσωμάτωσης και της προώθησης της ψυχικής τους υγείας (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, 2010).

Αναφορικά με τα προβλήματα γλώσσας και έκφρασης, το κάθε παιδί έχει μάθει να επικοινωνεί σε μια γλώσσα, τη μητρική του, η οποία ήταν το εργαλείο της κοινωνικοποίησής του, της καταξίωσής του και της αποδοχής του από τους άλλους (Νικολάου, 2000). Ξαφνικά, τη γλώσσα αυτή όχι μόνο δεν την καταλαβαίνει κανείς, αλλά και όταν το παιδί τη χρησιμοποιεί, το υποτιμούν ή το κοροϊδεύουν και νιώθει ότι στιγματίζεται μέσα σε ένα γλωσσικά ομοιογενές περιβάλλον με αποτέλεσμα να οδηγείται σε εσωστρέφεια, απομόνωση και άρνηση να εκφραστεί (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, 2010). Επιπλέον, υποχρεώνεται να επικοινωνεί σε μια νέα γλώσσα, που καταλαβαίνει ότι θα αποτελέσει το όχημα της επιτυχούς μαθησιακής του πορείας στο καινούριο σχολείο (Νικολάου, 2000), και στην νέα κοινωνία που ήρθε για να ζήσει. Αυτό βασίζεται στην κυρίαρχη λογική των εκπαιδευτικών συστημάτων που υποστηρίζει ότι η εκμάθηση της «εθνικής γλώσσας» στη χώρα υποδοχής θα διευκολύνει τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς να γίνουν αποδεκτοί από τους γηγενείς, να εισχωρήσουν σε παραγωγικές θέσεις στην αγορά εργασίας και να πετύχουν κοινωνική άνοδο (Θεριανός, 2008).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ταυτότητα του αλλοδαπού ή παλιννοστούντα μαθητή υφίσταται ακατανόητη, για τον ίδιο, αλλαγή και εκεί που ένιωθε ότι ήταν μια ξεχωριστή προσωπικότητα στον οικογενειακό και κοινωνικό του κύκλο, τώρα ταυτοποιείται/χαρακτηρίζεται ως «αλλοδαπός», ή και «Αλβανός». Η απόρριψη, όχι για αυτό που είναι, αλλά για αυτό που το νέο του περιβάλλον θέλει να είναι, μοιάζει, εξίσου, ακατανόητη στην αδιαμόρφωτη ακόμη λογική του. Επιπλέον, η απόρριψη αυτή, εξαιτίας της καταγωγής του, μπορεί να το οδηγήσει είτε σε περιχαράκωση σε αυτή την καταγωγή είτε στην άρνησή της ως υπεύθυνης για την άσχημη σχέση του με το περιβάλλον και αυτό γιατί ο μικρός μαθητής, όπως άλλωστε και κάθε μαθητής, γηγενής ή μη, θέλει να είναι ίδιος με τους συμμαθητές του. Για να το επιτύχει, λοιπόν, αυτό οφείλει να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής και κώδικα συμπεριφοράς (Νικολάου, 2000).

Εδώ έρχεται να προστεθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο ρόλος του συμβούλου, που θα είναι αρωγός στην προσπάθεια όλων των μαθητών, γηγενών και μη. Η αρωγή αυτή οφείλει να έχει διττό χαρακτήρα: να εξοπλίσει τον κάθε μαθητή με τα απαραίτητα γνωστικά και κοσμοθεωρητικά εφόδια αλλά και να τον βοηθήσει στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξή του (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, 2010). Ειδικότερα για τους μειονοτικούς μαθητικούς πληθυσμούς, η ενίσχυση της ισότιμης παρουσίας τους στη σχολική και κοινωνική ζωή, χωρίς απώλεια της ταυτότητάς τους, αλλά με ταυτόχρονη διατήρηση των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, των αξιών, των πεποιθήσεων, των ιδεών, μπορούν να συμβάλλουν στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και συμβίωση, χωρίς διακρίσεις, με τους 'άλλους'.

6. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Προχωρώντας σε μια συγκεφαλαίωση των προηγούμενων ενοτήτων του πρώτου μέρους, έγινε φανερή η προσφορά της Συμβουλευτικής, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, στην ενδυνάμωση και ενίοτε, στην αναδόμηση της προσωπικότητας του ατόμου/ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται αυτή η συμπεριφορά. Η προσφορά αυτή τονίζεται ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο, όπως αυτό διαμορφώνεται με την συνύπαρξη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ο ρόλος του συμβούλου, είτε αυτός πραγματώνεται από ένα ειδικευμένο άτομο, είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή ακόμα, και από την συνεργασία και των δυο επιστημόνων, αποκτά πρωτεύουσα σημασία για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού της Σχολικής Συμβουλευτικής.

Απαραίτητα στοιχεία, κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, από την πλευρά του ατόμου που θα επιτελεί το ρόλο του συμβούλου, είναι η γνησιότητα, η θετική αποδοχή, η ενσυναίσθηση. Τα στοιχεία αυτά θα συνεκτιμηθούν με τις αλληλεπιδράσεις εντός του σχολικού πλαισίου, ώστε σύμβουλος και συμβουλευόμενος, εκπαιδευτικός και μαθητής να μπορέσουν να συνοικοδομήσουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους πραγματικότητες. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή συμβουλευτική υποστήριξη είναι ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα και η κατανόηση των προβλημάτων των συμβουλευόμενων ως απόρροια ενός συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Επιπλέον, οι ανάγκες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών είναι επείγουσες και χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης. Η Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν σε αυτούς τους πληθυσμούς αλλά και να ενισχύσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σε θέματα Συμβουλευτικής-Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής διαφάνηκε ότι υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την διερεύνηση του θεσμού και το ρόλο του συμβούλου στη σχολική κοινότητα και σε πολυπολιτισμικές συνθήκες, καθώς και πώς αντιμετωπίζεται ο ρόλος αυτός από τους εκπαιδευτικούς. Οι έρευνες αυτές διεξήχθησαν σε χώρες που ο θεσμός έχει την υποστήριξη της Πολιτείας και μπορεί να εφαρμόζεται και σε

εκπαιδευτικά πλαίσια. Στην ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζονται ορισμένες ερευνητικές εργασίες και θεωρητικές μελέτες για την αναγκαιότητα συμβουλευτικής υποστήριξης στην εκπαίδευση γενικά και έρευνες για την αναγκαιότητα υποστήριξης των μαθητών όμως, μελετώντας κυρίως τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών, χωρίς αποκλειστική διερεύνηση στο δημοτικό σχολείο και σε όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που ασκούν εκπαιδευτικό έργο στο χώρο αυτό. Επιπλέον, δεν εξετάζεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ενήμεροι για το θεσμό, τα οφέλη και τα πιθανά μειονεκτήματα αλλά και τη δυνατότητα/καταλληλότητα των εκπαιδευτικών για την άσκηση και αυτού του ρόλου.

Έρευνες επίσης, στο εξωτερικό φανερώουν τη συνεισφορά των ειδικών συμβούλων στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μεταναστευτικών πληθυσμών και ιδιαίτερα των μαθητών, γεγονός που δεν εμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία, παρότι κρίνεται ως απαραίτητη η συμβολή της στη νέα σχολική πραγματικότητα και στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σε μια προσπάθεια να συμπληρωθεί και να επεκταθεί η έρευνα του θεσμού της Συμβουλευτικής και να μας δοθούν πρώτες ενδείξεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή του θεσμού της Συμβουλευτικής σε παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές διεξάγουμε την παρούσα διερευνητική εργασία. **Σκοπός** της είναι η ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο γενικότερα για τη Σχολική Συμβουλευτική και ειδικότερα για τη Συμβουλευτική προς τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές.

Αναλυτικότερα, θέτουμε τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα**:

- Τι σημαίνει για τους εκπαιδευτικούς η Σχολική Συμβουλευτική;
- Ποια είναι τα οφέλη αλλά και τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή της στο δημοτικό σχολείο;
- Ποιος είναι καταλληλότερος για την εφαρμογή της συμβουλευτικής παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο;
- Έχουν μεγαλύτερη ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές;
- Ποιοι παράγοντες μπορούν να περιορίσουν το συμβουλευτικό έργο προς αυτούς τους μαθητές;

Με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιδιώκεται να προστεθούν στην υπάρχουσα βιβλιογραφία οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα για την Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική, με την πεποίθηση ότι όποιο συμβουλευτικό πρόγραμμα εφαρμοστεί στο νέο Σχολείο θα λάβει υπόψη του αυτές τις αντιλήψεις, είτε για να τις εμπλουτίσει είτε για να τις διορθώσει.



ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΜΕΡΟΣ

1. Μεθοδολογία έρευνας

1.1. Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια διερευνητική μελέτη. Η διερευνητική έρευνα πραγματοποιείται για ένα ζήτημα ή ένα πρόβλημα, όταν υπάρχουν λίγες ή και καμία προηγούμενη μελέτη για να μπορεί να αναφερθεί ο ερευνητής, όπως, επίσης, και για μια έρευνα που γίνεται στην αρχή σε μια καινούρια γνωστική περιοχή, για την οποία οι διαθέσιμες πληροφορίες είναι ελάχιστες και ο ερευνητής θέλει να ελέγξει τις πιθανότητες για μια πιο λεπτομερή μελέτη (Kumar, 2011). Στην έρευνα αυτή, επιχειρείται μια πρώτη καταγραφή των εκφάνσεων του φαινομένου, η αναζήτηση και ο εντοπισμός διαφαινόμενων γενικών τάσεων και πιθανών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών του ερευνητικού προβλήματος (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στη συγκεκριμένη μελέτη, όπου το ζητούμενο είναι η, όσο το δυνατόν, πληρέστερη απεικόνιση της υπάρχουσας κατάστασης, όπως παρουσιάζεται κάτω από τις «τρέχουσες» συνθήκες, η διερευνητική στρατηγική είναι κατάλληλη, «αφού δεν εστιάζουμε στον εντοπισμό αιτιωδών σχέσεων και στη γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερα ομοειδή σύνολα-πληθυσμούς» (Παρασκευόπουλος, 1993: 145). Συνάμα, επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε και να λάβουμε πληροφορίες για το ιδιαίτερο ζήτημα της συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο και της συμβουλευτικής σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές στο χώρο αυτό και εστιάζουμε στην απόκτηση γνώσεων για μελλοντικές έρευνες (Panneerselvan, 2004).

Η διερευνητική έρευνα μάς βοηθά μεν, να εντοπίσουμε σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, όμως το γεγονός ότι «όλες οι μεταβλητές αφήνονται ανεξέλεγκτες να δρουν συγχρόνως, κάνει κάθε αναφορά στα πραγματικά στατιστικά χαρακτηριστικά και την αληθή φύση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών να αποτελεί μια απλή ένδειξη που χρήζει περαιτέρω συστηματική διερεύνηση και επιβεβαίωση. Κάθε απόφαση θα πρέπει να διατυπώνεται ως απλή ερευνητική υπόθεση της οποίας η εγκυρότητα μπορεί, στη συνέχεια, να διερευνηθεί με αυστηρότερου επιπέδου ελέγχων ερευνητική στρατηγική» (Παρασκευόπουλος, 1993: 146). Για το λόγο αυτό, η μελέτη μας δεν περιλαμβάνει υποθέσεις, παρά μόνο ερευνητικά ερωτήματα και τα

αποτελέσματα της πιστεύουμε ότι θα θέσουν τα θεμέλια για τη διαμόρφωση ερευνητικών υποθέσεων σε πιο εστιασμένα ερευνητικά προβλήματα.

Επιπρόσθετα, ανάλογα με το είδος των δεδομένων της έρευνας, η έρευνα διακρίνεται σε ποσοτική ή ποιοτική (Βάμβουκας, 2007). Στην παρούσα έρευνα, για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων προτιμήθηκε η συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Κύρια πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας είναι η σταθερή δομή και η καθορισμένη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, η σαφήνεια στη διατύπωση του προβλήματος, η σύνδεση δύο ή περισσότερων μεταβλητών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, αναδεικνύοντας έτσι τις γενικές τάσεις που εμφανίζει το δείγμα (Κυριαζή, 2000), καθώς επίσης, και ο υψηλός βαθμός αξιοπιστίας λόγω των ελεγχόμενων συνθηκών της έρευνας. Επιπλέον, η απουσία του ερευνητή διασφαλίζει την ανωνυμία και το κλίμα ασφάλειας που χρειάζονται τα υποκείμενα του δείγματος για να προβούν σε πιο ειλικρινείς απαντήσεις και έτσι τα αποτελέσματα είναι σχεδόν απολύτως αντικειμενικά χωρίς να επηρεάζονται από την προσωπική κρίση του ερευνητή (Matveev, 2002). Με βάση τα παραπάνω, επιτεύχθηκε η συλλογή δεδομένων από ένα αρκετά μεγάλο δείγμα που περιλάμβανε όλες τις κατηγορίες του προς εξέταση πληθυσμού, κάτι που το καθιστά περισσότερο αντιπροσωπευτικό, έστω και αν δεν πληροί τις προϋποθέσεις της αντιπροσωπευτικότητας.

Με βάση τα προαναφερόμενα, κύριο μέλημα της παρούσας εργασίας είναι η αναλυτική περιγραφή, για αυτό και η στατιστική επεξεργασία και η παρουσίαση των δεδομένων γίνονται με τις πιο απλές μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής: κατανομές συχνοτήτων όλων των μονομεταβλητών και των κύριων διμεταβλητών (Παρασκευόπουλος, 1993). Με την ανάλυση των δεδομένων επιχειρείται να εξερευνηθεί η πιθανότητα ύπαρξης, όσο το δυνατόν, περισσότερων σχέσεων μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών χωρίς κάποιο τελικό στόχο πέρα από αυτή τη διερεύνηση (Panneerselvan, 2004).

1.2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, που, αναμφίβολά, είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων (Manstead & Semin, 2007). Το ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρύτατα στις κοινωνικές έρευνες και μας επιτρέπει έμμεσα τη συλλογή πολλών και διαφόρων πληροφοριών από ένα δείγμα του πληθυσμού σε

σύντομο χρονικά διάστημα και την εξαγωγή συμπερασμάτων γενικεύσιμων για τον πληθυσμό μετά από τη στατιστική τους ανάλυση (Βάμβουκας, 2007· Κατσίλλης, 2005).

Η χρήση ερωτηματολογίου στις κοινωνικές έρευνες είναι ευρεία. Μέσω αυτού μπορούν να εξασφαλιστούν πληροφορίες σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα της εκάστοτε έρευνας. Αντανακλά, συνεπώς, τους στόχους της έρευνας με μορφή ερωτήσεων οι οποίες έχουν ως αντικείμενο να προκαλέσουν εκείνες τις απαντήσεις των υποκειμένων που εκφράζουν με τη μεγαλύτερη δυνατή πληρότητα τις απόψεις τους πάνω στο προς μελέτη πρόβλημα. Επίσης, επιτρέπεται η αποτελεσματικότερη μελέτη προβλημάτων για τα οποία θα απαιτούνταν πολυάριθμες και μακροχρόνιες παρατηρήσεις, συμβάλλοντας έτσι στην πρόοδο της έρευνας στις επιστήμες της συμπεριφοράς του ανθρώπου (Βάμβουκας, 2007).

Η αρχική ιδέα για το σχεδιασμό του παρόντος ερωτηματολογίου αλλά και τις θεματικές περιοχές του βασίστηκε στην έρευνα των Cooper et al. (2005), που διερευνά την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το θεσμό της Συμβουλευτικής, τα οφέλη και τα μειονεκτήματα από την ύπαρξη του θεσμού στο σχολείο, καθώς και τα χαρακτηριστικά του συμβούλου. Επίσης, ο αρχικός σχεδιασμός επηρεάστηκε και από την έρευνα του Tartar (1998a), για τους ρόλους που μπορούν να αναλάβουν οι σύμβουλοι στα σχολεία με μεταναστευτικούς πληθυσμούς.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ανήκει στα 'απευθείας' ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώνονται από τον ίδιο τον ερωτώμενο (Javeau, 2000). Στην τελική μορφή του, αποτελούνταν από 36 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 12 ήταν εισαγωγικές ερωτήσεις για τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα δημογραφικά στοιχεία αναφέρονταν στο φύλο, την ηλικία, τις βασικές και πρόσθετες σπουδές, την προϋπηρεσία και την εργασιακή κατάσταση, την οργανικότητα και την έδρα της σχολικής μονάδας.

Η πλειοψηφία των 24^{ov} επόμενων ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου. Έτσι, οι συμμετέχοντες είχαν ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης του τύπου 'ΝΑΙ-ΟΧΙ' (8 ερωτήσεις), πολλαπλής επιλογής (5 ερωτήσεις), όπου σε ορισμένες από αυτές τις ερωτήσεις είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια επιλογές και ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (Βάμβουκας, 2007),(8 ερωτήσεις), στις οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν κυκλώνοντας ένα αριθμό από το 1 ως το 5 για να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με τις αναφερόμενες προτάσεις (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ). Υπήρχαν ερωτήσεις ημι-ανοιχτές, τύπου

‘cafeteria’ (Javeau, 2000), (2 ερωτήσεις), με τις κυριότερες πιθανές απαντήσεις, όπως και στις κλειστές ερωτήσεις, αλλά αφηνόταν, εξίσου, το περιθώριο να προσθέσει ο ερωτώμενος, από μόνος του, και άλλες επιλογές έξω από τα καθοριζόμενα πλαίσια. Επιπλέον, οι 3 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που χρησιμοποιήθηκαν, αν και το ερωτηματολόγιο ήταν κυρίως δημοσκοπικού χαρακτήρα, έδωσαν τη δυνατότητα στα υποκείμενα να εκφράσουν με συντομία τις απόψεις τους στα αντίστοιχα ερωτήματα και να τεκμηριώσουν τις επιλογές τους. Οι απαντήσεις αυτών των ερωτήσεων ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και μετατράπηκαν σε ποσοτικά δεδομένα. Ο συνδυασμός και των δυο τύπων ερωτήσεων επιτρέπει στον ερευνητή τον όσο το δυνατόν αυστηρότερο και εγκυρότερο έλεγχο της θεωρίας (Κυριαζή, 2000).

Οι 24 αυτές ερωτήσεις χωρίζονται σε δυο μέρη:

A) Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών γενικά για τη Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο. Αποτελείται από 16 κλειστού τύπου ερωτήσεις (ερωτ. 13 – ερωτ. 28) και εξετάζει:

- τα στοιχεία που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αποτελούν συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία (ερωτ. 13)
- την προηγούμενη επαφή τους με τον κλάδο της Συμβουλευτικής (ερωτ. 14) και μέσω ποιων διαδικασιών (ερωτ. 15)
- την επαφή τους με ειδικά καταρτισμένο σύμβουλο κατά την εκπαιδευτική υπηρεσία τους (ερωτ. 16) και μέσω ποιων διαδικασιών (ερωτ. 17)
- κατά πόσο η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να αντιμετωπίσει μια σειρά από προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο (ερωτ. 18)
- κατά πόσο ορισμένοι παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία της Σχολικής Συμβουλευτικής (ερωτ. 19)
- πότε θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συμβουλευτική παρέμβαση έχει το καλύτερο αποτέλεσμα (ερωτ. 20)
- ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικότερα οφέλη από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο (ερωτ. 21), αλλά και ποια τα πιθανά μειονεκτήματα από αυτή την εφαρμογή της (ερωτ. 22)
- ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος για να προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές του (ερωτ. 23)

- σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η Συμβουλευτική αποτελεί συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού (ερωτ. 24)
- αν έχουν υπάρξει στιγμές στην καριέρα τους που θεωρούν ότι έχουν προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές τους (ερωτ. 25) και για ποιο σκοπό το κάνανε (ερωτ. 26)
- ποιες ανάγκες έχει ένας εκπαιδευτικός, που θέλει να λειτουργεί και ως σύμβουλος για τους μαθητές του (ερωτ. 27)
- ποιον θεωρούν καταλληλότερο οι εκπαιδευτικοί για τη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών (ερωτ. 28)

B) Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου εστιάζει περισσότερο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβουλευτική υποστήριξη των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Αποτελείται από 7 ερωτήσεις κλειστού, κυρίως, τύπου (ερωτ. 29 – ερωτ. 35), σε 3 από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται και να αιτιολογήσουν την προηγούμενη απάντησή τους και ολοκληρώνεται με μια ερώτηση ανοιχτού τύπου (ερωτ. 36), όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράσουν συνοπτικά-επιγραμματικά την άποψή τους για το ερώτημα. Ειδικότερα, εξετάζει τις απόψεις τους αναφορικά με:

- τη συμβουλευτική υποστήριξη που χρειάζονται οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές σε σύγκριση με τη συμβουλευτική υποστήριξη που χρειάζονται οι γηγενείς μαθητές (οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αιτιολογήσουν την επιλογή τους) (ερωτ.29).
- το βαθμό που αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα με αυτούς τους μαθητές (ερωτ.31), όσοι έχουν ή είχαν στην τάξη τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (ερωτ.30).
- κατά πόσο θεωρούν ότι οι ίδιοι μπορούν να επιλύσουν από μόνοι τους τα προβλήματα αυτά (οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αιτιολογήσουν την επιλογή τους) (ερωτ.32)
- πότε η Σχολική Συμβουλευτική έχει καλύτερα αποτελέσματα για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (ερωτ.33)
- κατά πόσο θεωρούν ότι ορισμένοι παράγοντες μπορούν να περιορίσουν το συμβουλευτικό έργο στους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές (ερωτ.34)

- πως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να γίνεται η συμβουλευτική παρέμβαση (ερωτ.35)
- ποιες παρεμβάσεις θεωρούν ότι απαιτούνται για την εφαρμογή της Σχολικής Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν συνοπτικά - επιγραμματικά) (ερωτ.36)

1.3. Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από το Μάρτιο μέχρι τον Ιούνιο του 2010. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή πιλοτική έρευνα σε 3 6/θέσια δημοτικά σχολεία αστικής περιοχής με ικανοποιητικό αριθμό παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών. Συμμετείχαν 25 εκπαιδευτικοί, δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας τροποποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις (ερώτηση 21,22,23) του ερωτηματολογίου στις οποίες επισημάνθηκαν δυσκολίες κατανόησης ή και απάντησης από τους συμμετέχοντες και μια ερώτηση όπου η απάντησή της ήταν προφανής (ερώτηση 20). Επίσης, στην ερώτηση 26, ενώ αρχικά είχε δοθεί η επιλογή κλίμακας τύπου Likert, προτιμήθηκε η ελεύθερη επιλογή των συμμετεχόντων σε όσες από τις δηλώσεις συμφωνούσαν, χωρίς να δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας τους.

Μετά τις απαραίτητες διορθώσεις, η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε και πάλι από τον ίδιο τον ερευνητή. Το κάθε ερωτηματολόγιο περιείχε και μια σύντομη συνοδευτική επιστολή προς τους εκπαιδευτικούς. «Ο σκοπός της συνοδευτικής επιστολής είναι να γνωστοποιήσει το στόχο της έρευνας, να δώσει στους απαντούντες να καταλάβουν τη σημασία της, να τους δώσει διαβεβαιώσεις εμπιστευτικότητας και να ενθαρρύνει τις απαντήσεις τους» (Cohen & Manion, 1994: 142). Έτσι, με την συγκεκριμένη συνοδευτική επιστολή διευκρινιζόταν ο σκοπός της έρευνας και διασαφηνίζονταν οι έννοιες της Συμβουλευτικής και του ειδικού συμβούλου. Ειδικά για το σύμβουλο, τονιζόταν ότι η αναφορά γίνεται για τον ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο που είναι επιφορτισμένος με την πρόληψη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στις σχολικές μονάδες και όχι το σχολικό σύμβουλο, με την μορφή που υπάρχει σήμερα στα δημοτικά σχολεία. Επίσης, διευκρινιζόταν το πλαίσιο μέσα στο οποίο ελάμβανε χώρα η έρευνα, επισημαινόταν η ανωνυμία του ερωτηματολογίου και η

χρήση των απαντήσεων αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Τέλος, ζητούνταν από τους συμμετέχοντες η, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη ακρίβεια και ειλικρίνεια στις απαντήσεις-επιλογές τους.

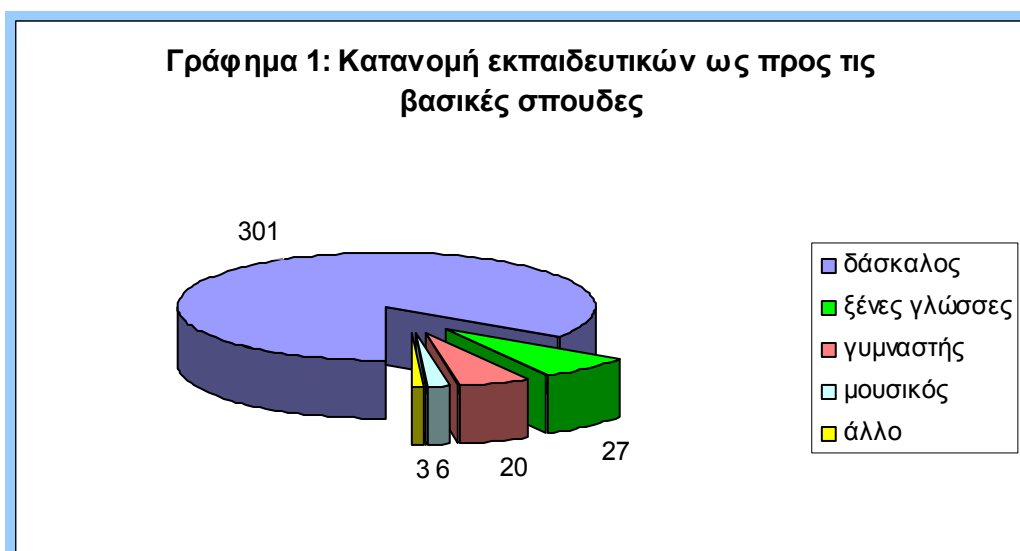
Για τη συγκέντρωση των δεδομένων μοιράστηκαν 470 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (στο Ν. Αχαΐας και σε περιοχές της Αττικής). Επεστράφησαν τα 371, όμως 13 από αυτά δεν συμπεριλήφθησαν στο δείγμα λόγω της πλημμελούς συμπλήρωσής τους. Τα υπόλοιπα ικανοποιητικώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αριθμήθηκαν και αποτέλεσαν το τελικό δείγμα των 358 ερωτηματολογίων για την παρούσα έρευνα (τελικό ποσοστό επιστροφής 76%). Το δείγμα αυτό προέρχεται από δειγματοληψία ευκολίας (Κατσίλλης, 2006), δεν είναι αντιπροσωπευτικό και για το λόγο αυτό η ερμηνεία και η γενικευσιμότητα των ευρημάτων είναι περιορισμένη.

1.4. Συμμετέχοντες

Ειδικότερα, το παρόν δείγμα αποτελείται από 253 γυναίκες και 105 άντρες εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου. Η ηλικία των συμμετεχόντων παρουσιάζεται στον πίνακα 1:

Πίνακας 1: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία		
Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό στα %
21-30 ετών	82	22,9
31-40 ετών	78	21,8
41-50 ετών	166	46,4
>50 ετών	32	8,9
Σύνολο	358	100,0

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν δάσκαλοι, συμμετείχαν όμως και εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, μουσικής και πληροφορικής, ενώ σε ένα ερωτηματολόγιο δεν είχε δοθεί απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση. Οι συχνότητες συμμετοχής τους στην έρευνα παρουσιάζονται στο γράφημα 1:



Από τους συμμετέχοντες οι 116 (32,4%) έχουν τίτλο μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείο ή Εξομοίωση ή ΣΕΛΔΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ), οι 41 (11,5%) Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, οι 42 (11,7%) Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και μόνο οι 5 (1,4%) Διδακτορικό Δίπλωμα. Το 85,8% του δείγματος έχει μόνιμη θέση στο δημοτικό σχολείο, το 9,8% είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και το 4,2% αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου. Η σύνθεση του δείγματος ως προς έτη υπηρεσίας στο δημοτικό σχολείο παρουσιάζεται στον Πίνακα 2:

Πίνακας 2: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς τα έτη υπηρεσίας		
Εκπαιδευτική υπηρεσία	Συχνότητα	Ποσοστό στα %
1-10 έτη	148	41,3
11-20 έτη	96	26,8
21-30 έτη	95	26,5
>30 έτη	11	3,1
Μερικό Σύνολο	350	97,8
Δεν απάντησαν	8	2,2
Σύνολο	358	100,0

Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι 297 (82,9%) εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία (6θέσια και άνω), ενώ 44 (15,3%) δουλεύουν σε ολιγοθέσια σχολεία (1/θέσια ως 5/θέσια). Τα σχολεία αυτά βρίσκονται, κυρίως, σε αστικές

περιοχές (57%), (περιοχές από 10.000 κατοίκους και άνω) στο Ν. Αχαΐας και στο Ν. Αττικής, το 22,9% σε ημιαστικές (περιοχές από 2.000-10.000 κατοίκους) και το 17,3% σε αγροτικές περιοχές των προαναφερθέντων νομών.

1.5. Στατιστική ανάλυση

Σύμφωνα με το είδος της μελέτης και το σκοπό της, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων γίνεται σε δύο επίπεδα:

- μονομεταβλητές αναλύσεις, για τον υπολογισμό των κατανομών των συχνοτήτων, των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων. Τόσο οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους όσο και οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους, εξετάστηκαν αρχικά ως προς την συχνότητα των αναφορών τους και το ποσοστό τους επί του συνόλου του δείγματος. Για τις ερωτήσεις, οι οποίες βαθμολογήθηκαν με την 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert, αποφασίσαμε a priori ότι βαθμολογίες από 3.5 και άνω αντανακλούν υψηλό βαθμό συμφωνίας, βαθμολογίες από 2.5 ως 3.49 δηλώνουν μέτριο βαθμό συμφωνίας και βαθμολογίες από 2.49 και κάτω δηλώνουν διαφωνία.
- β) διμεταβλητές αναλύσεις για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων δυο μη συσχετιζόμενων ομάδων (t-test) (Μακράκης, 2005), τη διαπίστωση της ύπαρξης στατιστικής εξάρτησης ή ανεξαρτησίας μεταξύ δυο κατηγορικών μεταβλητών με τη χρήση του κριτηρίου X^2 .

Ο δείκτης στατιστικής σημαντικότητας για τις αναλύσεις αυτές είναι $\alpha > 0,05$.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα, τόσο με τις κλειστές όσο και με τις ανοιχτές ερωτήσεις, κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε αρχείο δεδομένων. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 17.0

2. Αποτελέσματα

2.1. Α' Μέρος ερωτηματολογίου

Στην ενότητα αυτή των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται οι αναλύσεις που διενεργήθηκαν στις 16 πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, τόσο αναφορικά με τις συχνότητες εμφάνισης των μεταβλητών, όσο και μεταξύ των συσχετίσεων των κυριότερων ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών.

2.1.1. Μονομεταβλητές αναλύσεις

Στην ερώτηση σχετικά με τα στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία, υψηλή συμφωνία έδειξαν οι απαντήσεις για ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, συνεργασία με τους μαθητές πάνω στα προβλήματά τους, καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών, δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ δασκάλων-μαθητών, δημιουργία σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές, βοήθεια προς τους μαθητές να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους, στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους, επίλυση των προβλημάτων των μαθητών, προώθηση διαφορετικών τρόπων μάθησης, καθοδήγηση των μαθητών, συμβουλή προς τους μαθητές, ενώ μέτρια συμφωνία φανερώθηκε στην απάντηση σχετικά με την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Στοιχεία συμβουλευτικής διαδικασίας στο σχολείο (ερωτ. 13)

	M.O. ¹	T.A
Υψηλή Συμφωνία		
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών	4.40	0.78
Συνεργασία με τους μαθητές πάνω στα προβλήματά τους	4.36	0.89
Καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών	4.25	0.84
Δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ δασκάλων-μαθητών	4.20	0.90
Δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές	4.19	0.87
Βοήθεια στους μαθητές να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους	4.09	0.90
Στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους	3.95	0.99
Επίλυση των προβλημάτων των μαθητών	3.81	1.04
Προώθηση διαφορετικών τρόπων μάθησης	3.69	1.09
Καθοδήγηση των μαθητών	3.63	1.08
Συμβουλή προς τους μαθητές	3.58	1.06
Μέτρια Συμφωνία		
Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών	2.76	1.16

M.O.= Μέσος όρος, T.A.= Τυπική απόκλιση

¹ N = 356. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας 5βάθμια κλίμακα Likert (1 =καθόλου, 5 = πάρα πολύ).

Ασχολία με τον κλάδο της Συμβουλευτικής δήλωσαν οι 132 εκπαιδευτικοί (36,9%) του δείγματος, ενώ 222 (62%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν προηγούμενη επαφή με τη Συμβουλευτική. Από αυτούς που έχουν ασχοληθεί με τον κλάδο της Συμβουλευτικής, οι 58 (43,9%) δήλωσαν ασχολία από προσωπικό ενδιαφέρον, οι 38 (28,8%) λόγω επιπλέον σπουδών σε μετεκπαίδευση-διδασκαλείο και οι 29 (22%) επαφή με τη Συμβουλευτική μέσα από σεμινάρια.

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας 127 (35,5%) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν έρθει σε επικοινωνία με κάποιον ειδικό σύμβουλο. Από αυτούς αναφέρεται ως κύριος συμβουλευτικός φορέας το Κ.Δ.Α.Υ. (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ) σε ποσοστό 72,4%, τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής (6,3%) και τα Κέντρα Συμβουλευτικής (7,9%). Στην κατηγορία «άλλο» αναφέρθηκε επαφή των εκπαιδευτικών με εξωτερικούς ψυχολόγους, με συμβούλους ειδικής αγωγής, με κέντρα πρόληψης, σχολές γονέων αλλά και καθηγητές πανεπιστημίου με σχετικό αντικείμενο.

Αναφορικά με τα θέματα που μπορεί να αντιμετωπίσει η Συμβουλευτική στο σχολικό χώρο, με βάση την 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert που δινόταν στις προτάσεις

της ερώτησης, σε υψηλή συμφωνία βρέθηκαν οι απαντήσεις για προβλήματα συμπεριφοράς, ενδοσχολικής βίας, ένταξης παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών, αλλά και για συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (διευθυντή-εκπαιδευτικών-μαθητών) και μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων. Σε μέτρια συμφωνία βρέθηκαν οι μαθησιακές δυσκολίες και τα οικογενειακά προβλήματα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Θέματα που μπορεί να αντιμετωπίσει η Σχολική Συμβουλευτική (ερωτ. 18)

	M.O. ¹	T.A.
Υψηλή Συμφωνία		
προβλήματα συμπεριφοράς	4.07	0.84
προβλήματα ενδοσχολικής βίας	4.01	0.84
προβλήματα ένταξης παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών	3.85	0.90
συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (διευθυντή-εκπαιδευτικών-μαθητών)	3.72	1.35
συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων	3.54	0.97
Μέτρια Συμφωνία		
μαθησιακές δυσκολίες	3.49	0.93
οικογενειακά προβλήματα	3.33	0.98

M.O.= Μέσος όρος, T.A.= Τυπική απόκλιση

¹ N = 356. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας 5βάθμια κλίμακα Likert (1 =καθόλου, 5 = πάρα πολύ).

Στην επόμενη ερώτηση, αναφορικά με τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία της Σχολικής Συμβουλευτικής, σε υψηλή συμφωνία βρέθηκαν όλες οι προτάσεις, όπως η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (γονέων – μαθητών – εκπαιδευτικών - συμβούλου), η διάθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές, η αναγνώριση του προβλήματος από το μαθητή, η επιθυμία του εκπαιδευτικού να δεχτεί παρέμβαση στο έργο του από ειδικό σύμβουλο, η επιθυμία του μαθητή να δεχτεί βοήθεια και το είδος του προβλήματος που παρουσιάζει ο μαθητής (Πίνακας 5).

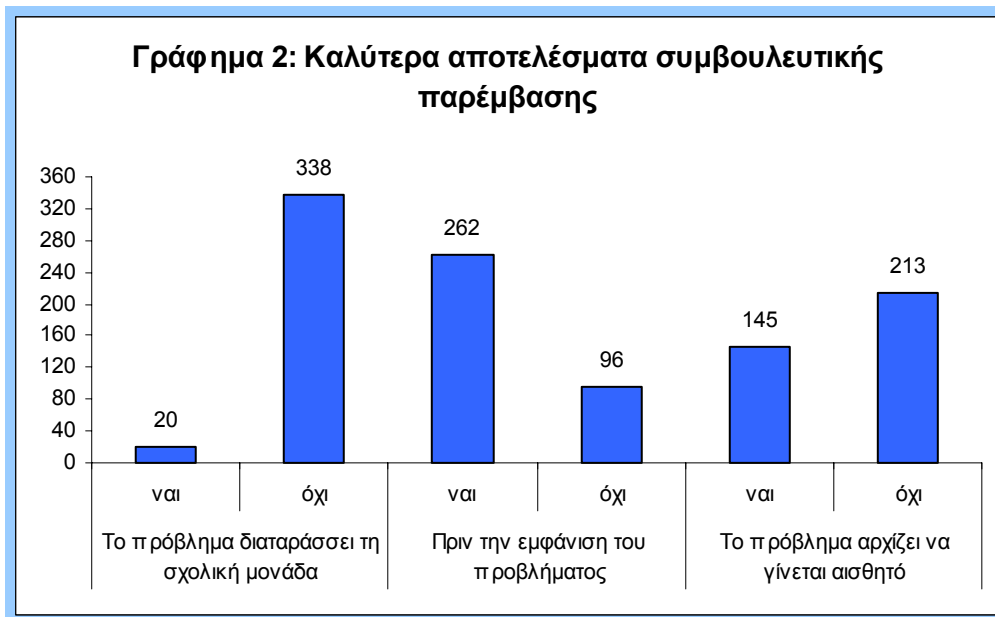
Πίνακας 5. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της Σχολικής Συμβουλευτικής (ερωτ. 19)

	Μ.Ο. ¹	Τ.Α.
Υψηλή Συμφωνία		
η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-συμβούλου)	4.43	0.73
η διάθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές	4.26	0.78
η αναγνώριση του προβλήματος από το μαθητή	4.14	0.83
η επιθυμία του εκπαιδευτικού να δεχτεί παρέμβαση στο έργο του από ειδικό σύμβουλο	4.14	0.84
η επιθυμία του μαθητή να δεχτεί βοήθεια	4.11	0.85
το είδος του προβλήματος που παρουσιάζει ο μαθητής	3.73	0.87

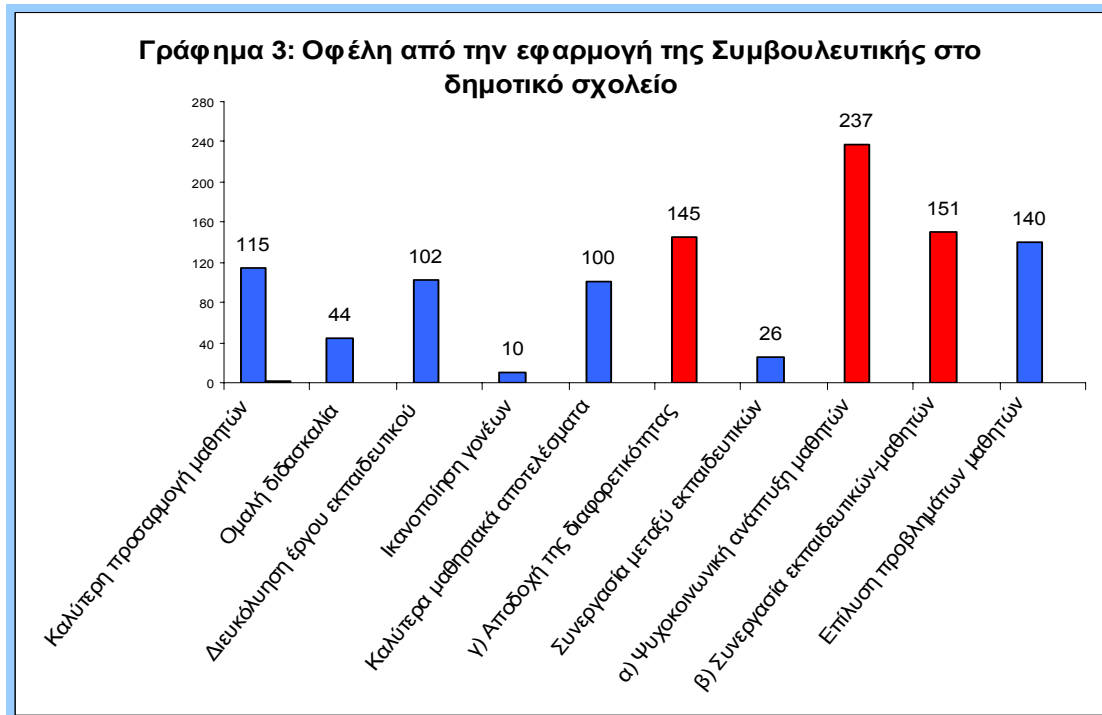
Μ.Ο.= Μέσος όρος, Τ.Α.= Τυπική απόκλιση

¹ N = 357. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας 5βάθμια κλίμακα Likert (1 =καθόλου, 5 = πάρα πολύ).

Η συμβουλευτική παρέμβαση θεωρείται ότι έχει τα καλύτερα αποτελέσματα όταν εφαρμόζεται πριν την εμφάνιση του προβλήματος (πρόληψη), σε ποσοστό 73,2% και λιγότερο (ποσοστό 40,5%) όταν το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό, ενώ ελάχιστοι (5,6%) υποστήριξαν ότι θα υπάρχουν αποτελέσματα από την εφαρμογή της παρέμβασης στην περίπτωση που το πρόβλημα ήδη διαταράσσει τη σχολική μονάδα. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν όσες επιλογές τους εξέφραζαν από τις τρεις επιλογές που τους δίνονταν. Στο γράφημα 2 εμφανίζεται η συχνότητα αναφορών για κάθε μια επιλογή.

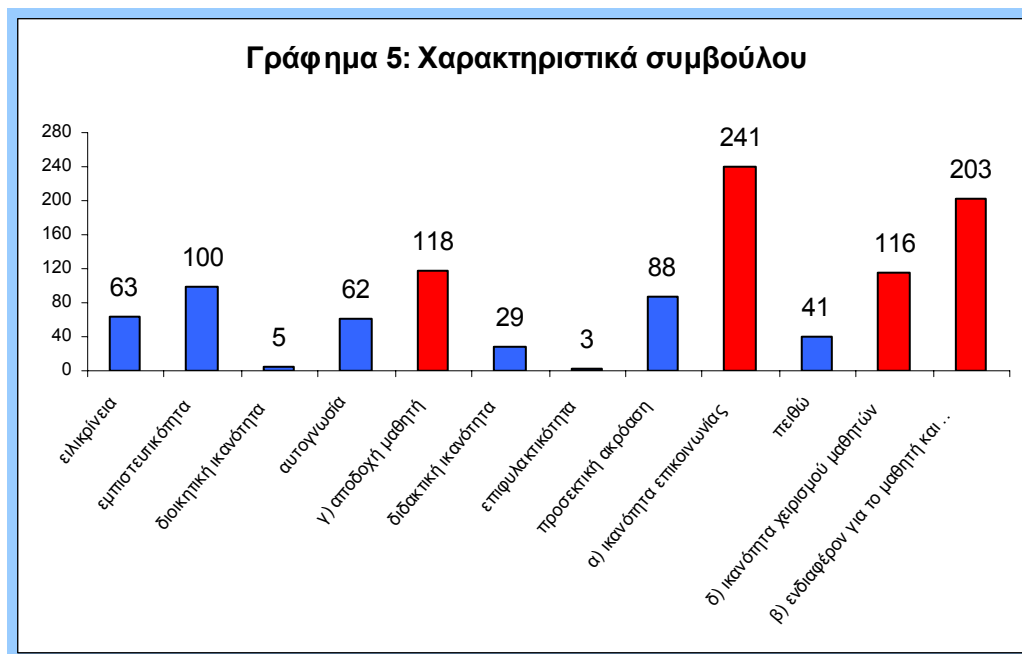


Αναφορικά με τα οφέλη αλλά και τα μειονεκτήματα της Σχολικής Συμβουλευτικής, οι αντίστοιχες ερωτήσεις ζητούσαν από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τα τρία σημαντικότερα οφέλη και μειονεκτήματα, από τις λίστες των επιλογών για κάθε αντίστοιχη ερώτηση. Στις τρεις πρώτες θέσεις για τα οφέλη της συμβουλευτικής παρέμβασης εμφανίζονται η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ποσοστό 66,2%, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών (42,2%) και η αποδοχή της διαφορετικότητας (40,5%), (γράφημα 3). Για τα πιθανά μειονεκτήματα, οι τρεις επικρατέστερες απόψεις είναι η έλλειψη συναίνεσης των γονέων (72,3%), ο στιγματισμός των μαθητών (50,6%) και η έλλειψη ανταπόκρισης από τους μαθητές (47,5%) (γράφημα 4).



Η ικανότητα επικοινωνίας, το ενδιαφέρον για το μαθητή και το πρόβλημά του και η αποδοχή του μαθητή, με αντίστοιχα ποσοστά 67,3%, 56,7% και 33%, βρέθηκαν στις τρεις πρώτες θέσεις στην ερώτηση που επιχειρούσε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που

πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος. Ακολουθούσαν χαρακτηριστικά όπως η εμπιστευτικότητα, η αυτογνωσία και η ειλικρίνεια αλλά και χαρακτηριστικά όπως η ικανότητα χειρισμού των μαθητών και παρουσιάζονται στο γράφημα 5.



Σε υψηλή συμφωνία, με Μ.Ο. 4,07 και Τ.Α. 0,78, με βάση την 5/βαθμη κλίμακα Likert, βρέθηκε και η ερώτηση σχετικά με το βαθμό που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η Συμβουλευτική αποτελεί συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Το 92,7% του δείγματος της έρευνας, που αντιστοιχεί σε 332 εκπαιδευτικούς, θεωρεί ότι έχει προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές, κυρίως για να τους ενθαρρύνει σε ποσοστό 72%, για να τους βοηθήσει να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεών τους (69,6%), αλλά και για να τους μεταδώσει στήριξη και αποδοχή (64,5%), να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους (61,4%) και να τους δείξουν ενσυναίσθηση (45,2%). Σε μικρότερα ποσοστά, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές τους με το να φροντίσουν να τους επαναφέρουν στην τάξη και να τους συνετίσουν (27,7%), να τους κάνουν να παραδεχτούν το λάθος τους (18,1%), να δείξουν την απογοήτευσή τους (7,2%), την εξουσία τους (2,1%) και την επιφυλακτικότητά τους (0,6%). Η συχνότητα των αναφορών τους εμφανίζεται στο γράφημα 6.



Όταν ερωτήθηκαν για τα εφόδια που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που θέλει να λειτουργεί και ως σύμβουλος για τους μαθητές του, απαντώντας με 5βαθμη κλίμακα Likert, σε υψηλή συμφωνία βρέθηκαν τα στοιχεία που αναφέρονται στην ειδική κατάρτιση στη Συμβουλευτική, στη συνεργασία με τους γονείς, στην αυτογνωσία των ίδιων των εκπαιδευτικών καθώς και στη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς (mentoring). Σε μέτρια συμφωνία εμφανίστηκαν η εποπτεία από ειδικό σύμβουλο και η προσωπική ψυχοθεραπεία, ενώ σε διαφωνία η μείωση του διδακτικού του ωραρίου (Πίνακας 6).

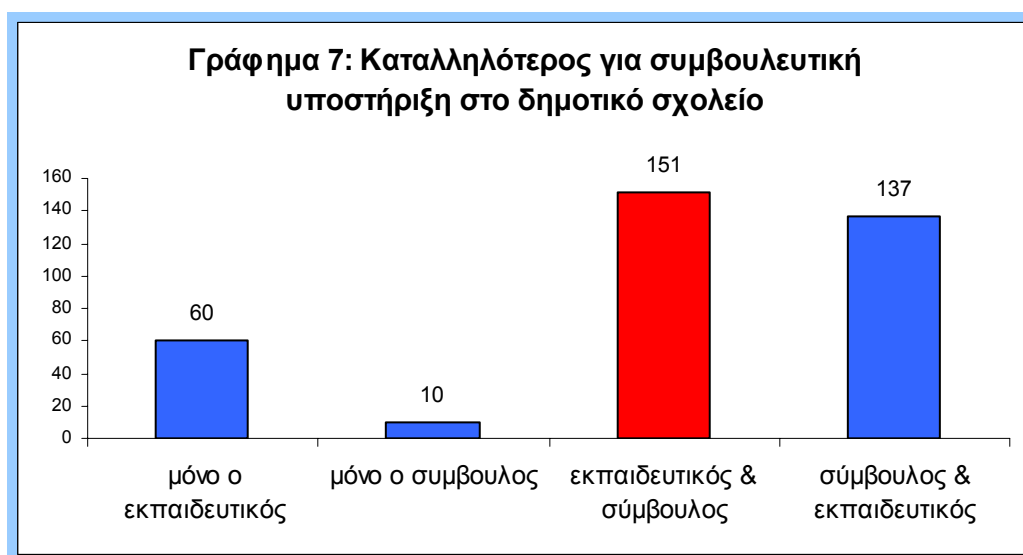
Πίνακας 6. Ανάγκες εκπαιδευτικών που θέλουν να λειτουργούν και ως σύμβουλοι (ερωτ. 27)

	M.O. ¹	T.A.
Υψηλή Συμφωνία		
ειδική κατάρτιση στη Συμβουλευτική	4.27	0.83
συνεργασία με γονείς	4.12	0.86
αυτογνωσία	4.11	0.94
συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς (mentoring)	3.97	0.88
Μέτρια Συμφωνία		
εποπτεία από ειδικό σύμβουλο	3.03	1.28
ψυχοθεραπεία	2.59	1.30
Διαφωνία		
μείωση του διδακτικού του ωραρίου	2.45	1.20

M.O.= Μέσος όρος, T.A.= Τυπική απόκλιση

¹ N = 357. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας 5βάθμια κλίμακα Likert (1 =καθόλου, 5 = πάρα πολύ).

Αναφορικά με τον ποιον θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως καταλληλότερο να παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές στο χώρο του σχολείου, 151 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προτείνουν ως καταλληλότερο τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό που έχει την υποστήριξη/εποπτεία του συμβούλου σε ποσοστό 42,2%. Με μικρή διαφορά, υποστηρίζεται από 137 εκπαιδευτικούς η άποψη ότι καταλληλότερος είναι ο σύμβουλος που συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό με ποσοστό 38,3%. Αρκετά μικρότερο είναι το ποσοστό αυτών που θεωρούν τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό ως μόνο κατάλληλο για την συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών (16,8%), άποψη που υποστηρίχθηκε από 60 εκπαιδευτικούς, ενώ μόνο 10 εκπαιδευτικοί (2,8%) υποστηρίζουν ότι μόνο ο ειδικός σύμβουλος μπορεί να παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη (γράφημα 7).



2.1.2. Διμεταβλητές αναλύσεις

Στην ερώτηση σχετικά με τα στοιχεία που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελούν συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία, ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες αναφορικά με το κατά πόσο η βοήθεια προς τους μαθητές να βιώσουν και να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους αποτελεί στοιχείο συμβουλευτικής, με τις γυναίκες να είναι θετικότερες προς αυτόν τον παράγοντα ($t(353) = 2.02, p = 0.04$, γυναίκες εκπαιδευτικοί, Μ.Ο. = 4.16, Τ.Α. = 0.87, άντρες εκπαιδευτικοί, Μ.Ο. = 3.94, Τ.Α. = 0.97).

Οι δάσκαλοι θεωρούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ότι η επίλυση των προβλημάτων των μαθητών αποτελεί στοιχείο της συμβουλευτικής διαδικασίας στα σχολεία ($t(349) = 2.44, p = 0.015$, δάσκαλοι, $M.O. = 3.87, T.A. = 0.99$, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, $M.O. = 3.50, T.A. = 1.20$), όπως και η βοήθεια προς αυτούς να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους ($t(352) = 2.601, p = 0.010$, δάσκαλοι, $M.O. = 4.14, T.A. = 0.84$, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, $M.O. = 3.80, T.A. = 1.02$), ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θεωρούν περισσότερο από τους δασκάλους ότι η καθοδήγηση αποτελεί στοιχείο της συμβουλευτικής διαδικασίας στα σχολεία ($t(347) = 2.49, p = 0.013$, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, $M.O. = 3.96, T.A. = 1.18$, δάσκαλοι, $M.O. = 3.57, T.A. = 1.04$).

Επίσης, οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών (μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, δεύτερο πτυχίο) συνδέονται σημαντικά με τα στοιχεία που αποτελούν συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση ($M.O. = 4.48, T.A. = 0.66$) θεωρούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς χωρίς μετεκπαίδευση ($M.O. = 4.28, T.A. = 0.83$) ότι η συνεργασία με τους μαθητές πάνω στα προβλήματά τους αποτελεί συστατικό Σχολικής Συμβουλευτικής ($t(353) = 2.23, p = 0.02$). Οι εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση ($M.O. = 2.87, T.A. = 1.17$) θεωρούν την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης συστατικό στοιχείο συμβουλευτικής διαδικασίας περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση ($M.O. = 2.52, T.A. = 1.10$), ($t(349) = 2.69, p = 0.007$), γεγονός που εμφανίζεται και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ($M.O. = 2.82, T.A. = 1.13$) και σε εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές ($M.O. = 2.29, T.A. = 1.30$), ($t(349) = 2.76, p = 0.006$).

Αναφορικά με το στοιχείο της συμβουλής, οι εκπαιδευτικοί κάτω των 40 ετών πιστεύουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών ότι αποτελεί στοιχείο της συμβουλευτικής στο σχολείο ($t(352) = 2.06, p = 0.04$, εκπαιδευτικοί <40 ετών, $M.O. = 3.70, T.A. = 1.05$, εκπαιδευτικοί >40 ετών, $M.O. = 3.47, T.A. = 1.05$). Ανάλογη είναι η άποψή τους και για την καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών ($t(353) = 2.22, p = 0.02$, εκπαιδευτικοί <40 ετών, $M.O. = 4.36, T.A. = 0.76$, εκπαιδευτικοί >40 ετών, $M.O. = 4.16, T.A. = 0.89$).

Οι εκπαιδευτικοί κάτω των 40 ετών έρχονται σε επαφή με σύμβουλο περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών, σύμφωνα με το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων ($t(345) = 2.96, p = 0.03$, εκπαιδευτικοί <40 ετών, $M.O. = 1.72, T.A. = 0.45$, εκπαιδευτικοί >40 ετών, $M.O. = 1.57, T.A. = 0.49$), όπως, επίσης και

οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε σχέση με τους δασκάλους ($t(344) = 4.26, p = 0.00$, δάσκαλοι, $M.O. = 1.59, T.A. = 0.49$, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, $M.O. = 1.89, T.A. = 0.32$).

Αναφορικά με τα θέματα που μπορεί να αντιμετωπίσει η Σχολική Συμβουλευτική, ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t έδειξε διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων μόνο αναφορικά με τις *μαθησιακές δυσκολίες*, με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων να υποστηρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους ότι η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να αντιμετωπίσει αυτό το θέμα ($t(352) = 3.25, p = 0.01$, δάσκαλοι, $M.O. = 3.42, T.A. = 0.92$, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, $M.O. = 3.86, T.A. = 0.88$). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς μειωμένου ωραρίου ότι η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να αντιμετωπίσει τις τυχόν *συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων* ($t(352) = 2.42, p = 0.016$, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, $M.O. = 3.60, T.A. = 0.96$, εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου, $M.O. = 3.24, T.A. = 0.91$), ενώ οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων υποστηρίζουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των πολυθέσιων σχολείων ότι η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να αντιμετωπίσει *προβλήματα ενδοσχολικής βίας* ($t(336) = 1.98, p = 0.04$, εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων, $M.O. = 4.04, T.A. = 0.82$, εκπαιδευτικοί πολυθέσιων, $M.O. = 3.76, T.A. = 0.98$).

Στην ερώτηση που αναφέρεται στους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία της Σχολικής Συμβουλευτικής, ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες μόνο στους παράγοντες που αναφέρονται α) *στην αναγνώριση του προβλήματος από το μαθητή*, με τις γυναίκες να υποστηρίζουν περισσότερο από τους άντρες ότι ο παράγοντας αυτός μπορεί να επηρεάσει το επιτυχές συμβουλευτικό έργο ($t(353) = 2.63, p = 0.00$, γυναίκες εκπαιδευτικοί, $M.O. = 4.22, T.A. = 0.79$, άντρες εκπαιδευτικοί, $M.O. = 3.96, T.A. = 0.89$) και β) *στην επιθυμία του εκπαιδευτικού να δεχτεί παρέμβαση στο έργο του από ειδικό σύμβουλο*, με τις γυναίκες να υποστηρίζουν περισσότερο ότι και αυτός ο παράγοντας μπορεί να δυσχεράνει το συμβουλευτικό έργο ($t(355) = 2.07, p = 0.03$, γυναίκες εκπαιδευτικοί, $M.O. = 4.20, T.A. = 0.79$, άντρες εκπαιδευτικοί, $M.O. = 4.00, T.A. = 0.91$).

Διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων εμφανίστηκε μόνο αναφορικά με τον παράγοντα *«επιθυμία του μαθητή να δεχτεί βοήθεια»* με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων να υποστηρίζουν περισσότερο από

τους δασκάλους ότι ο παράγοντας αυτός μπορεί να επηρεάσει το επιτυχές συμβουλευτικό έργο ($t(354) = 2.01, p = 0.045$, δάσκαλοι, M.O.= 4.07, T.A.= 0.87, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, M.O.= 4.32, T.A.= 0.69).

Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας (< 16) υποστήριξαν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια ότι η επιθυμία ενός εκπαιδευτικού να δεχτεί παρέμβαση στο έργο του από τον ειδικό σύμβουλο μπορεί να επηρεάσει την επιτυχία της Σχολικής Συμβουλευτικής ($t(344) = 2.30, p = 0.02$, εκπαιδευτικοί <16 χρόνια υπηρεσίας, M.O.= 4.23, T.A.= 0.82, εκπαιδευτικοί >16 χρόνια υπηρεσίας, M.O.= 4.08, T.A.=0.84). Είναι οι ίδιοι που υποστηρίζουν, επίσης, ότι και η επιθυμία του μαθητή να δεχτεί βοήθεια μπορεί να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας ($t(346) = 2.12, p = 0.03$, εκπαιδευτικοί <16 χρόνια υπηρεσίας, M.O.= 4.22, T.A.= 0.81, εκπαιδευτικοί >16 χρόνια υπηρεσίας, M.O.= 4.03, T.A.=0.85).

Όπως έδειξε το κριτήριο X^2 , οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών ως ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της συμβουλευτικής στο σχολείο, διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας. Τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στους εκπαιδευτικούς με ηλικία μέχρι 40 ετών και με έτη υπηρεσίας μέχρι 20 και παρουσιάζονται στους δυο επόμενους πίνακες (πίνακας 7 και πίνακας 8).

Πίνακας 7: Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών				
		ψυχοκοινωνική ανάπτυξη		Total
		ναι	όχι	
ηλικία	21-30 ετών	63 76,8% 26,6%	19 23,2% 15,7%	82 100,0% 22,9%
	31-40 ετών	58 74,4% 24,5%	20 25,6% 16,5%	78 100,0% 21,8%
	41-50 ετών	102 61,4% 43,0%	64 38,6% 52,9%	166 100,0% 46,4%
	>50 ετών	14 43,8% 5,9%	18 56,3% 14,9%	32 100,0% 8,9%
Total		237 66,2% 100,0%	121 33,8% 100,0%	358 100,0% 100,0%

$$X^2(3) = 15,346 \quad p = 0.02$$

Πίνακας 8: Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών				
		ψυχοκοινωνική ανάπτυξη		Total
		ναι	όχι	
έτη υπηρεσίας	1-10 έτη	114 77,0% 49,1%	34 23,0% 29,1%	148 100,0% 42,4%
	11-20 έτη	57 60,0% 24,6%	38 40,0% 32,5%	95 100,0% 27,2%
	21-30 έτη	56 58,9% 24,1%	39 41,1% 33,3%	95 100,0% 27,2%
	>30 έτη	5 45,5% 2,2%	6 54,5% 5,1%	11 100,0% 3,2%
Total		232 66,5% 100,0%	117 33,5% 100,0%	349 100,0% 100,0%

$$X^2 (3) = 13,778 \quad p = 0.03$$

Στην ερώτηση που αναφερόταν στη Συμβουλευτική ως συστατικό του ρόλου του δασκάλου, το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο από τους άντρες εκπαιδευτικούς ότι η Συμβουλευτική αποτελεί συστατικό στοιχείο του παιδαγωγικού τους ρόλου ($t (348) = 2.04$, $p = 0.04$, γυναίκες εκπαιδευτικοί, M.O. = 4.13, T.A. = 0.78, άντρες εκπαιδευτικοί, M.O. = 3.94, T.A. = 0.76). Το ίδιο θεωρούν και οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση (M.O. = 4.30, T.A. = 0.69) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μετεκπαίδευση (M.O. = 3.97, T.A. = 0.80), ($t (347) = 3.82$, $p = 0.000$), οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές (M.O. = 4.34, T.A. = 0.85) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές (M.O. = 4.04, T.A. = 0.76), ($t (347) = 2.33$, $p = 0.02$) και οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό τίτλο σπουδών (M.O. = 4.80, T.A. = 0.44) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς διδακτορικό τίτλο σπουδών (M.O. = 4.06, T.A. = 0.78), ($t (347) = 2.09$, $p = 0.03$).

Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (άνω των 40 ετών), θεωρούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς κάτω των 40 ετών ότι χρειάζονται ειδική κατάρτιση στη Συμβουλευτική, σύμφωνα με το t test ($t (355) = 2.26$, $p = 0.02$,

εκπαιδευτικοί >40 ετών, M.O.= 4.36, T.A.=0.71, εκπαιδευτικοί <40 ετών, M.O.= 4.16, T.A.=0.95).

Η ειδική κατάρτιση στη Συμβουλευτική, η εποπτεία από τον ειδικό σύμβουλο και η αυτογνωσία υποστηρίχθηκαν περισσότερο και από τους εκπαιδευτικούς με επιπλέον σπουδές. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση (M.O. = 4.42, T.A. = 0.77) θεωρούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς χωρίς μετεκπαίδευση (M.O. = 4.20, T.A. = 0.85), ότι χρειάζεται η *ειδική κατάρτιση στη συμβουλευτική* ($t(354) = 2.32, p = 0.02$) όπως και η *εποπτεία* ($t(326) = 2.14, p = 0.03$, εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση, M.O.= 3.21, T.A.=1.07, εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση, M.O.= 2.94, T.A.= 1.07). Επίσης, το ίδιο υποστηρίζουν και οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών αναφορικά με την *ειδική κατάρτιση* ($t(354) = 2.55, p = 0.01$, εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, M.O.= 4.59, T.A.=0.67, εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό, M.O.=4.23, T.A.=0.84) και την *εποπτεία* ($t(326) = 2.12, p = 0.03$, εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, M.O.= 3.38, T.A.=1.23, εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό, M.O.= 2.98, T.A.=1.05) και προσθέτουν και την *αυτογνωσία των εκπαιδευτικών* ως μια από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που θέλουν να λειτουργούν και ως σύμβουλοι για τους μαθητές τους ($t(336) = 2.51, p = 0.01$, εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, M.O.= 4.47, T.A.=0.86, εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό, M.O.=4.07, T.A.=0.94).

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς μειωμένου ωραρίου ότι έχουν ανάγκη μείωσης του διδακτικού τους ωραρίου όταν θέλουν να λειτουργούν και ως σύμβουλοι για τους μαθητές τους ($t(325) = 2.61, p = 0.002$, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, M.O.=2.53, T.A.=1.20, εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου, M.O.=1.96, T.A.=1.02).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων υποστηρίζουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των πολυθέσιων σχολείων την *ανάγκη για ειδική κατάρτιση στη Συμβουλευτική* ($t(337) = 1.98, p = 0.04$, εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων, M.O.=4.52, T.A.=0.74, εκπαιδευτικοί πολυθέσιων, M.O.=4.26, T.A.=0.82), τη *συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς* ($t(333) = 2.17, p = 0.03$, εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων, M.O.=4.24, T.A.=0.85, εκπαιδευτικοί πολυθέσιων, M.O.=3.93, T.A.=0.86), και τη *συνεργασία με τους γονείς* ($t(325) = 3.00, p = 0.003$, εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων, M.O.=4.49, T.A.=0.72, εκπαιδευτικοί πολυθέσιων, M.O.=4.05, T.A.=0.86), για να λειτουργούν και ως σύμβουλοι για τους μαθητές τους.

Όπως έδειξε το κριτήριο X^2 στο ερώτημα σχετικά με ποιον θεωρούν καταλληλότερο για να εφαρμόζει συμβουλευτική υποστήριξη στο δημοτικό σχολείο,

οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση προκρίνουν ως καταλληλότερο τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό που συνεργάζεται με το σύμβουλο ($X^2(3) = 9,193, p = 0.02$). Ειδικότερα, 51,7% των εκπαιδευτικών που απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση, επέλεξαν αυτόν τον εκπαιδευτικό που συνεργάζεται με το σύμβουλο (πίνακας 9).

Πίνακας 9: Καταλληλότερος για συμβουλευτική παρέμβαση				
		εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση		Total
		ναι	όχι	
καταλληλότερος	μόνο ο εκπαιδευτικός	20 33,3% 17,2%	40 66,7% 16,6%	60 100,0% 16,8%
	μόνο ο σύμβουλος	1 10,0% ,9%	9 90,0% 3,7%	10 100,0% 2,8%
	εκπαιδευτικός & σύμβουλος	60 40,0% 51,7%	90 60,0% 37,3%	150 100,0% 42,0%
	σύμβουλος & εκπαιδευτικός	35 25,5% 30,2%	102 74,5% 42,3%	137 100,0% 38,4%
Total		116 32,5% 100,0%	241 67,5% 100,0%	357 100,0% 100,0%

$$X^2(3) = 9,193 \quad p = 0.02$$

2.2. Β' Μέρος ερωτηματολογίου

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι αναλύσεις που διενεργήθηκαν στις υπόλοιπες 8 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, τόσο αναφορικά με τις συχνότητες εμφάνισης των μεταβλητών, όσο και μεταξύ των συσχετίσεων των κυριότερων ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών.

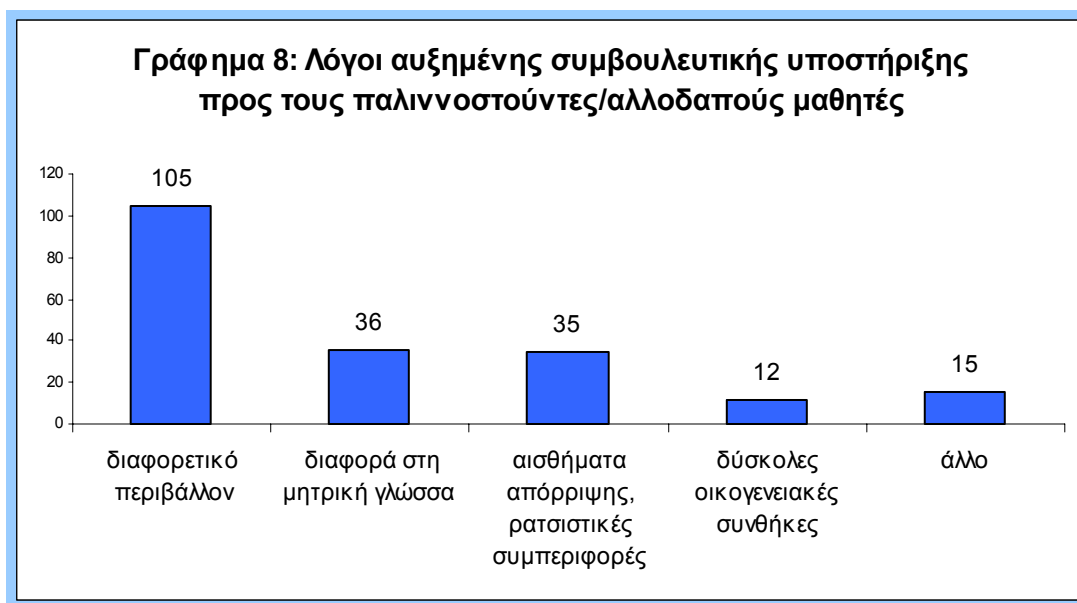
2.2.1. Μονομεταβλητές αναλύσεις

Οι αναλύσεις έγιναν κι εδώ με βάση τις αναφορές και το ποσοστό των αναφορών επί του συνόλου του δείγματος καθώς και τους Μ.Ο. και τις Τ.Α. των δηλώσεων.

Στην ερώτηση αναφορικά με την συμβουλευτική υποστήριξη προς τους μαθητές, 219 εκπαιδευτικοί (61,2%) θεωρούν ότι οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές έχουν αυξημένες ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης σε σχέση με τους γηγενείς. Από τους υπόλοιπους, οι 134 (37,4%) υποστηρίζουν την άποψη ότι όλοι οι μαθητές, γηγενείς και μη, έχουν τις ίδιες ανάγκες για συμβουλευτική, ενώ μόνο 1 άτομο (0,3%) απάντησε ότι οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές χρειάζονται λιγότερη υποστήριξη από τους γηγενείς και 4 δεν έδωσαν απάντηση (1,15%).

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την προηγούμενη απάντησή τους μέσα από μια ανοιχτού τύπου ερώτηση. Από τους 219 εκπαιδευτικούς που είχαν επιλέξει ως απάντηση τη μεγαλύτερη ανάγκη για υποστήριξη των παλινοστούντων/αλλοδαπών μαθητών, οι 148 (67,5%), αιτιολόγησαν την επιλογή τους. Στη δεύτερη περίπτωση, των εκπαιδευτικών που υποστήριξαν την ίδια ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη προς όλους τους μαθητές, αιτιολόγησαν την απάντησή τους οι 96 (71,6%), από τους 134 εκπαιδευτικούς που την είχαν επιλέξει, ενώ το άτομο που επέλεξε τη λιγότερη συμβουλευτική υποστήριξη για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές δεν αιτιολόγησε την απάντησή του.

Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε ομάδες. Για την πρώτη επιλογή, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (70,9%) που απάντησε και υποστήριξε την αυξημένη ανάγκη των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών για συμβουλευτική, τεκμηριώνει την άποψή της εξαιτίας κυρίως του διαφορετικού περιβάλλοντος στο οποίο καλούνται να ενταχθούν και να προσαρμοστούν οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές. Επόμενος λόγος, σύμφωνα με αυτούς τους εκπαιδευτικούς, είναι η διαφορά στη μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών (24,3%), και με λίγο μικρότερο ποσοστό (23,6%), τα αισθήματα απόρριψης, η δυσκολία αποδοχής από τους γηγενείς αλλά και οι ρατσιστικές συμπεριφορές που βιώνουν. Οι δύσκολες οικογενειακές συνθήκες αποτελούν έναν ακόμα λόγο με ποσοστό 8,1% ενώ το 10,1% αυτών των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι παλινοστούντες/αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν γενικά περισσότερα προβλήματα από τους γηγενείς, χωρίς να τα εξειδικεύουν και για αυτό το λόγο συμπεριλήφθηκαν στην κατηγορία «άλλο». Στο παρακάτω γράφημα εμφανίζονται οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών όπως ομαδοποιήθηκαν με τις αντίστοιχες συχνότητές τους.



Για την κατηγορία των συμμετεχόντων που αιτιολόγησαν την επιλογή τους για ίδια ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης προς όλους τους μαθητές, κυριάρχησαν οι εκφράσεις που υποδηλώνουν ότι όλοι οι μαθητές είναι ίσοι με κοινές ανάγκες σε ποσοστό 67,7% και η άποψη ότι οι παλιννοστούντες/αλλοδαποί μαθητές ζουν ήδη αρκετό καιρό στην Ελλάδα, άρα έχουν προσαρμοστεί στις συνθήκες και έχουν τις ίδιες ανάγκες όπως και οι γηγενείς μαθητές, με ποσοστό 10,4%. Υπήρξαν και άλλες απαντήσεις που υποστήριζαν την άποψη για ίδια ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης μεταξύ όλων των μαθητών και ομαδοποιήθηκαν την κατηγορία «άλλο» με συνολικό ποσοστό 19,8% και αναφέρονται σε θέματα όπως: «η Συμβουλευτική δεν σχετίζεται με εθνικότητες», «όλοι οι μαθητές έχουν προβλήματα προσαρμογής», «όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν θέματα ψυχικής ισορροπίας», «με την ίδια συμβουλευτική υποστήριξη επιτυγχάνεται η αποδοχή ανάμεσα στις ομάδες» και «δεν γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στους μαθητές».

Μόνο 22 (6,1%) ήταν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι δεν έχουν στην τάξη τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Σε συντριπτική πλειοψηφία, 331 εκπαιδευτικοί (92,5%) απάντησαν θετικά στην προηγούμενη ερώτηση και κλήθηκαν, σε επόμενη ερώτηση, να αξιολογήσουν με 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert μια σειρά από προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν με τους μαθητές αυτούς. Κατά την ανάλυση των απαντήσεων δεν βρέθηκαν απαντήσεις σε υψηλή συμφωνία, ενώ σε μέτρια συμφωνία ήταν τα μαθησιακά προβλήματα, τα προβλήματα

επικοινωνίας λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας, η έλλειψη προσοχής στο μάθημα, η δυσκολία προσαρμογής, τα προβλήματα ένταξης στην ομάδα των συμμαθητών και τα συναισθηματικά προβλήματα λόγω του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν. Σε διαφωνία βρέθηκαν η παραβατική συμπεριφορά και τα προβλήματα λόγω διαφορετικής νοοτροπίας των μαθητών, πολιτισμικής ταυτότητας, υγιεινής – καθαριότητας και οι αρρώστιες (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Αντιμετώπιση προβλημάτων με παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές (ερωτ. 31)

	M.O. ¹	T.A.
Μέτρια Συμφωνία		
μαθησιακά προβλήματα	3.26	0.98
προβλήματα επικοινωνίας λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας	3.01	1.20
έλλειψη προσοχής στο μάθημα	2.94	1.00
δυσκολία προσαρμογής	2.86	0.99
προβλήματα ένταξης στην ομάδα των συμμαθητών	2.67	1.12
συναισθηματικά προβλήματα λόγω του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν	2.63	1.08
Διαφωνία		
παραβατική συμπεριφορά	2.46	1.10
προβλήματα λόγω διαφορετικής νοοτροπίας των μαθητών	2.43	0.99
προβλήματα πολιτισμικής ταυτότητας	2.38	1.01
προβλήματα υγιεινής – καθαριότητας	2.20	1.10
αρρώστιες	1.61	0.88

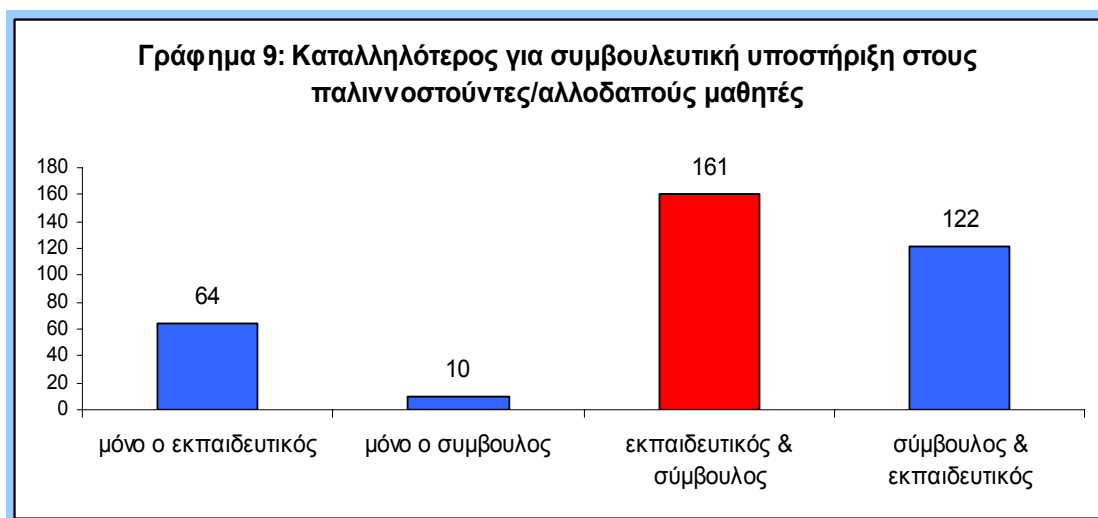
M.O.= Μέσος όρος, T.A.= Τυπική απόκλιση

¹ N = 328. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας 5βάθμια κλίμακα Likert (1 =καθόλου, 5 = πάρα πολύ).

Σε διαφωνία βρέθηκε και η ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς αν μπορούν να λύσουν μόνοι τους τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με αυτή την ομάδα των μαθητών με M.O. 2.77 και T.A. 0.79. Στην ερώτηση αυτή απάντησαν 337 εκπαιδευτικοί (94,1%). Από αυτούς αιτιολόγησαν την απάντησή τους, στην ερώτηση ανοιχτού τύπου που ακολουθούσε, οι 209. Οι απαντήσεις τους ομαδοποιήθηκαν και

πάλι και από 110 εκπαιδευτικούς (52,6%), κυριάρχησε η αιτιολογία ότι δεν υπάρχει η ανάλογη κατάρτιση – επιμόρφωση από την πλευρά του εκπαιδευτικού και κρίνεται απαραίτητη η συμβολή ειδικού στην ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών με αυτή την ομάδα των μαθητών. Με φθίνουσα αναφορά δηλώσεων, 22 εκπαιδευτικοί (10,5%) υποστήριξαν ότι κάποια προβλήματα μπορούν να τα αντιμετωπιστούν λόγω εμπειρίας ή και γνώσεών τους, αλλά η ενίσχυση-καθοδήγηση από τον ειδικό θεωρείται σημαντική και από 11 εκπαιδευτικούς (5,3%) εμφανίστηκε η άποψη ότι δεν προσφέρεται καμιά βοήθεια από την υπηρεσία ενώ ταυτόχρονα υπάρχει έλλειψη χρόνου και πίεση από την ύλη για τον εκπαιδευτικό. Μικρό ήταν το ποσοστό των συμμετεχόντων (15,3%), και συγκεκριμένα 32 εκπαιδευτικοί, που θεώρησαν ότι τα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν λόγω εμπειρίας και γνώσεων των εκπαιδευτικών, από 16 εκπαιδευτικούς (7,7%) προτάθηκε για λύση των συγκεκριμένων προβλημάτων η αγάπη, ο διάλογος, ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, η αποδοχή, η επικοινωνία και από 9 εκπαιδευτικούς (4,3%) η συνεργασία συναδέλφων, γονέων, μαθητών. Πολύ μικρό ήταν το ποσοστό αυτών που υποστήριξαν ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους παλινοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές (3,8%) που αντιστοιχεί σε 8 εκπαιδευτικούς.

Σε προηγούμενη ερώτηση οι συμμετέχοντες είχαν κληθεί να επιλέξουν ποιον θεωρούν καταλληλότερο για το συμβουλευτικό έργο στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Στην ερώτηση 33, η προηγούμενη επιλογή εξειδικεύεται όσον αφορά τους παλινοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές και αναζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πότε η Σχολική Συμβουλευτική έχει καλύτερα αποτελέσματα για αυτούς τους μαθητές. Χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις με την προηγούμενη παρόμοια ερώτηση, οι 161 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό 45%, επιλέγουν την απάντηση που υποδεικνύει ότι καλύτερα αποτελέσματα θα υπάρχουν όταν η Σχολική Συμβουλευτική εφαρμόζεται κυρίως από τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό με την εποπτεία του συμβούλου. Το ποσοστό της επιλογής για την εφαρμογή κυρίως από το σύμβουλο μειώνεται στο 34,1% με 122 εκπαιδευτικούς να επιλέγουν την αντίστοιχη απάντηση, η εφαρμογή από τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό παρουσιάζει μια μικρή αύξηση (17,9%) και υποστηρίζεται από 64 εκπαιδευτικούς, ενώ η επιλογή για την εφαρμογή αποκλειστικά από τον σύμβουλο εμφανίζεται πάλι από 10 εκπαιδευτικούς (2,8%) (Γράφημα 9).



Οι περιορισμοί στο συμβουλευτικό έργο προς τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές αναζητήθηκαν μέσα από 9 προτάσεις που βαθμολογούνταν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Έτσι, σχετικά με τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το συμβουλευτικό έργο στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές εμφανίστηκε σε υψηλή συμφωνία μόνο η δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς, ενώ οι παράγοντες όπως αδυναμία κατανόησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών, φύση του προβλήματος, άρνηση των μαθητών να συνεργαστούν, πίεση από την προγραμματισμένη ύλη, αδυναμία κατανόησης της κουλτούρας των μαθητών, κοινωνικές προκαταλήψεις, ξενοφοβικές αντιλήψεις και ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών βρέθηκαν σε μέτρια συμφωνία και παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 με φθίνουσα σειρά.

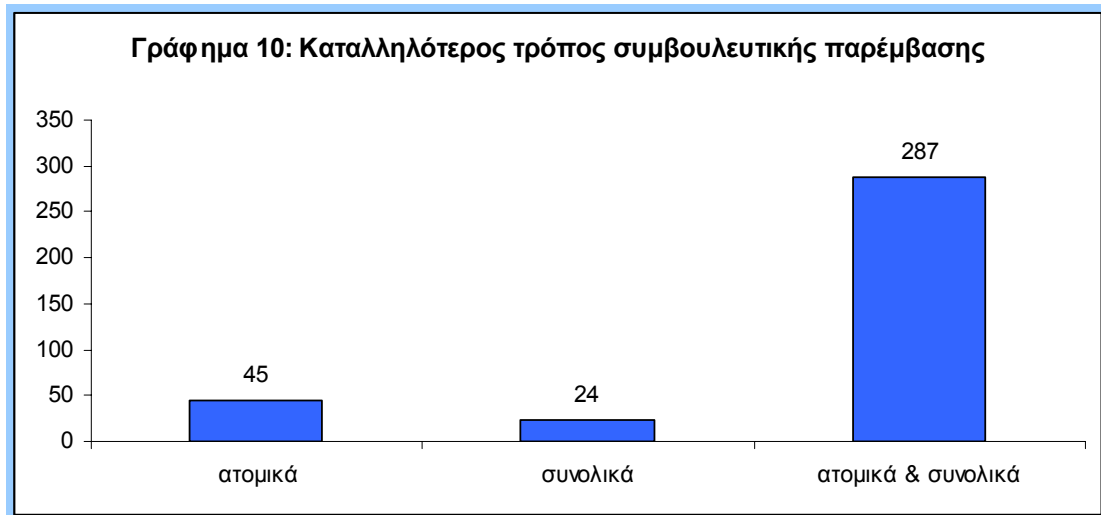
Πίνακας 11. Περιορισμοί στο συμβουλευτικό έργο των εκπαιδευτικών με παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές (ερωτ. 34)

	M.O. ¹	T.A.
Υψηλή Συμφωνία		
δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς	3.81	0.93
Μέτρια Συμφωνία		
αδυναμία κατανόησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών	3.40	1.05
φύση του προβλήματος	3.38	0.95
άρνηση των μαθητών να συνεργαστούν	3.39	1.14
πίεση από την προγραμματισμένη ύλη	3.14	1.04
αδυναμία κατανόησης της κουλτούρας των μαθητών	3.09	0.99
κοινωνικές προκαταλήψεις	3.05	1.12
ξενοφοβικές αντιλήψεις	3.01	1.17
φόρτος εργασίας	2.98	0.96

M.O.= Μέσος όρος, T.A.= Τυπική απόκλιση

¹ N = 355. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας 5βάθμια κλίμακα Likert (1 =καθόλου, 5 = πάρα πολύ).

Στην ερώτηση που προσπαθούσε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν η συμβουλευτική παρέμβαση πρέπει να γίνεται α) ατομικά με το μαθητή που παρουσιάζει το πρόβλημα, β) παρεμβαίνοντας στο σύνολο της εκπαιδευτική κοινότητας για να αλλάξει τον τρόπο λειτουργίας και το κλίμα που επικρατεί ή γ) και τα δύο προαναφερόμενα, 287 εκπαιδευτικοί συμφωνούν, σε ποσοστό 80,2%, ότι η παρέμβαση πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τη γ' επιλογή, δηλαδή, και ατομικά στο μαθητή που παρουσιάζει το πρόβλημα αλλά και με κατάλληλη παρέμβαση στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο την αλλαγή του τρόπου λειτουργίας της αλλά και του κλίματος που επικρατεί απέναντι στην συγκεκριμένη ομάδα των μαθητών. Επίσης, 45 εκπαιδευτικοί (12,6%) υποστήριξαν την ατομική παρέμβαση και πολλοί λιγότεροι, 24 εκπαιδευτικοί (6,7%) την άποψη της συνολικής παρέμβαση στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ 2 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στην συγκεκριμένη ερώτηση. Το γράφημα 10 παρουσιάζει τη μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις επιλογές των εκπαιδευτικών.



Στην τελευταία ανοικτού τύπου ερώτηση: «Ποιες παρεμβάσεις θεωρείτε ότι απαιτούνται για την εφαρμογή της Σχολικής Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», απάντησαν 239 εκπαιδευτικοί, το 66,8% του δείγματος. Κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις τους αναφορικά με τις παρεμβάσεις για την εφαρμογή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από 105 εκπαιδευτικούς (43,9%) εξ αυτών που απάντησαν, εμφανίστηκε η άποψη για την εισαγωγή ειδικών συμβούλων σε επίπεδο Περιφέρειας, ή Διευθύνσεων, ή, ακόμη και Γραφείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που θα βρίσκονται σε τακτική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μέσω συχνών επισκέψεων στα σχολεία, αλλά παράλληλα και ένας εξειδικευμένος εκπαιδευτικός σε κάθε σχολική μονάδα επιφορτισμένος με το ανάλογο έργο. Η οργάνωση σεμιναρίων για ενημέρωση γονέων-μαθητών και η προώθηση της Συμβουλευτικής ως Επιστήμης με συστηματική διδασκαλία στα πανεπιστημιακά ιδρύματα υποστηρίχθηκε από 96 εκπαιδευτικούς (40,2%).

Όσον αφορά το χώρο του σχολείου, 92 εκπαιδευτικοί (38,9%) πρότειναν τη χορήγηση των απαιτούμενων κονδυλίων για υλικοτεχνική υποδομή και τη διάθεση του απαιτούμενου χρόνου σε ένα ευέλικτο σχολικό πρόγραμμα που θα επιτρέπει τη συστηματική εφαρμογή του συμβουλευτικού έργου.

Σχετικά με τη δράση που θα μπορούσαν να αναλάβουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, η απαίτηση για εξειδίκευση – κατάρτιση με τις απαραίτητες πιστοποιήσεις, καθώς και η ενασχόληση των εκπαιδευτικών ακόμα και μέσω προσωπικής αναζήτησης και αυτογνωσίας, προτάθηκε από 139 εκπαιδευτικούς (58,2%), ενώ 88 εκπαιδευτικοί (36,8%) υποστήριξαν τη δημιουργία κλίματος αποδοχής και συνεργασίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς, εσωτερικά και

εξωτερικά του σχολικού χώρου, με την υλοποίηση δραστηριοτήτων για την αντιμετώπιση της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, για πρόληψη προβλημάτων μαθητών-γονέων, για δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού στο μαθητή. Τέλος, από 16 εκπαιδευτικούς (6,7%) προτάθηκαν και δραστηριότητες μέσω της ενίσχυσης των τμημάτων ένταξης αλλά και με τη συμβολή του διαδικτύου. Οι προαναφερόμενες προτάσεις εμφανίζονται στο γράφημα 11.



2.2.2 Διμεταβλητές αναλύσεις

Εξετάζοντας τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν πιο δύσκολα τα *προβλήματα προσαρμογής των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητές* σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($t(323) = 2.38, p = 0.018$, άντρες εκπαιδευτικοί, $M.O. = 3.07, T.A. = 0.87$, γυναίκες εκπαιδευτικοί, $M.O. = 2.79, T.A. = 1.02$). Φαίνεται, επίσης, ότι οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα επικοινωνίας με τους παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές λόγω της *διαφορετικής μητρικής γλώσσας* αυτών των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ($t(324) = 2.30, p = 0.022$, δάσκαλοι, $M.O. = 3.09, T.A. = 1.20$, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, $M.O. = 2.67, T.A. = 1.24$), αλλά οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αντιμετωπίζουν περισσότερα *προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς*

από αυτούς τους μαθητές σε σχέση με τους δασκάλους ($t(323) = 2.44, p = 0.015$, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, M.O.= 2.80, T.A.= 1.09, δάσκαλοι, M.O.= 2.40, T.A.= 1.08).

Οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση δήλωσαν ότι μπορούν να χειριστούν καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς χωρίς μετεκπαίδευση τα *προβλήματα επικοινωνίας που προκύπτουν λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας* ($t(324) = 2.54, p = 0.01$, εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση, M.O.= 3.26, T.A.=1.09, εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση, M.O.= 2.90, T.A.= 1.26), τα *μαθησιακά προβλήματα* ($t(328) = 2.70, p = 0.007$, εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση, M.O.= 3.47, T.A.=0.84, εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση, M.O.= 3.17, T.A.= 1.03) και την *δυσκολία προσαρμογής* ($t(322) = 2.38, p = 0.018$, εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση, M.O.= 3.06, T.A.=0.93, εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση, M.O.= 2.78, T.A.= 1.01), οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές, τα *προβλήματα ένταξης στην ομάδα των συμμαθητών* ($t(327) = 2.21, p = 0.02$, εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, M.O.= 3.05, T.A.=1.28, εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό, M.O.=2.63, T.A.=1.10) καθώς και τα *προβλήματα λόγω πολιτισμικής ταυτότητας* ($t(315) = 2.03, p = 0.04$, εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, M.O.= 2.70, T.A.=1.28, εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό, M.O.=2.34, T.A.=0.96) και οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών τα *προβλήματα επικοινωνίας που προκύπτουν λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας* ($t(324) = 2.95, p = 0.003$, εκπαιδευτικοί με διδακτορικό, M.O.= 4.60, T.A.=0.89, εκπαιδευτικοί χωρίς διδακτορικό, M.O.= 3.00, T.A.= 1.20).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων υποστηρίζουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των πολυθέσιων ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία αναφορικά με την *προσαρμογή των εν λόγω μαθητών* ($t(306) = 2.36, p = 0.019$, εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων, M.O.=3.22, T.A.=0.85, εκπαιδευτικοί πολυθέσιων, M.O.=2.81, T.A.=1.00).

Αναφορικά με την ικανότητα επίλυσης των προηγούμενων προβλημάτων, οι άντρες εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς να επιλύσουν από μόνοι τους τα *προβλήματα που προκύπτουν με τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές* σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($t(335) = 2.05, p = 0.04$, άντρες εκπαιδευτικοί, M.O. = 2.91, T.A. = 0.82, γυναίκες εκπαιδευτικοί, M.O. = 2.72, T.A. = 0.77), και οι δάσκαλοι θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς να επιλύσουν από μόνοι τους τα *προβλήματα που προκύπτουν με αυτούς τους μαθητές* σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ($t(334) = 2.25, p = 0.025$,

δάσκαλοι, M.O.= 2.81, T.A.= 0.81, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, M.O.= 2.53, T.A.= 0.60), όπως και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές ($t(334) = 2.55, p = 0.01$, εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, M.O.= 3.08, T.A.=0.79, εκπαιδευτικοί χωρίς μεταπτυχιακό, M.O.=2.73, T.A.=0.78).

Διενεργώντας μια ανάλυση X^2 με βάση το φύλο των συμμετεχόντων, διαπιστώνουμε μια τάση για στατιστική σημαντικότητα, με υπερδιπλάσιες γυναίκες από τους άντρες να επιλέγουν την εφαρμογή της συμβουλευτικής στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές από τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό με την εποπτεία του συμβούλου, όπως φαίνεται και στον πίνακα 12.

Πίνακας 12: Καταλληλότερος για συμβουλευτική παρέμβαση σε παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές				
		φύλο		Total
		άντρας	γυναίκα	
Καλύτερα συμβουλευτικά αποτελέσματα	μόνο ο εκπαιδευτικός	24 37,5% 22,9%	40 62,5% 15,9%	64 100,0% 17,9%
	μόνο ο σύμβουλος	3 30,0% 2,9%	7 70,0% 2,8%	10 100,0% 2,8%
	εκπαιδευτικός & σύμβουλος	52 32,3% 49,5%	109 67,7% 43,3%	161 100,0% 45,1%
	σύμβουλος & εκπαιδευτικός	26 21,3% 24,8%	96 78,7% 38,1%	122 100,0% 34,2%
Total		105 29,4% 100,0%	252 70,6% 100,0%	357 100,0% 100,0%

$$X^2(3) = 6,520 \quad p = 0.08$$

Στην ερώτηση αναφορικά με τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το συμβουλευτικό έργο των εκπαιδευτικών στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικιακά μικρότεροι των 40 ετών θεωρούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς άνω των 40 ετών ότι οι κοινωνικές προκαταλήψεις ($t(352) = 2.19, p = 0.029$, εκπαιδευτικοί <40 ετών, M.O.=3.19, T.A.=1.05, εκπαιδευτικοί >40 ετών, M.O.=2.93, T.A.=1.16), η

ξενοφοβία ($t(350) = 2.04, p = 0.042$, εκπαιδευτικοί <40 ετών, $M.O.=3.16, T.A.=1.11$, εκπαιδευτικοί >40 ετών, $M.O.=2.90, T.A.=1.12$) και η άρνηση των μαθητών να συνεργαστούν ($t(351) = 2.05, p = 0.04$, εκπαιδευτικοί <40 ετών, $M.O.=3.53, T.A.=1.09$, εκπαιδευτικοί >40 ετών, $M.O.=3.27, T.A.=1.16$), είναι ανάμεσα στους παράγοντες αυτούς.

Αναφορικά με την άρνηση των μαθητών να συνεργαστούν, το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν, περισσότερο από τους άντρες, ότι η άρνηση των μαθητών να συνεργαστούν μπορεί να περιορίσει σημαντικά το συμβουλευτικό τους έργο ($t(351) = 3.29, p=0.02$, άντρες εκπαιδευτικοί, $M.O.=3.10, T.A.=1.04$, γυναίκες εκπαιδευτικοί, $M.O.=3.51, T.A.=1.16$). Έδειξε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θεωρούν περισσότερο από τους δασκάλους ότι ο παράγοντας αυτός μπορεί να περιορίσει το συμβουλευτικό τους έργο ($t(350) = 2.05, p = 0.04$, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, $M.O.=3.68, T.A.=1.20$, δάσκαλοι, $M.O.=3.34, T.A.=1.12$).

Επιπλέον, διάφορες στους μέσους όρους (t test), παρατηρήθηκαν και ανάμεσα στους μόνιμους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευτικούς μειωμένου ωραρίου, με τους τελευταίους να θεωρούν περισσότερο από τους μόνιμους ότι οι κοινωνικές προκαταλήψεις ($t(351) = 3.66, p = 0.00$, εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου, $M.O.=3.58, T.A.=1.07$, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, $M.O.=2.96, T.A.=1.10$), η ξενοφοβία ($t(349) = 2.10, p = 0.036$, εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου, $M.O.=3.34, T.A.=1.13$, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, $M.O.=2.96, T.A.=1.17$), η δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς ($t(352) = 2.66, p = 0.008$, εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου, $M.O.=4.14, T.A.=0.83$, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, $M.O.=3.76, T.A.=0.94$), και η άρνηση των μαθητών να συνεργαστούν ($t(350) = 3.58, p = 0.00$, εκπαιδευτικοί μειωμένου ωραρίου, $M.O.=3.92, T.A.=1.04$, μόνιμοι εκπαιδευτικοί, $M.O.=3.30, T.A.=1.13$), μπορούν να περιορίσουν τη συμβουλευτική τους εργασία με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων υποστηρίζουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς των πολυθέσιων ότι η δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς μπορεί να επηρεάσει το συμβουλευτικό έργο τους με τους μειονοτικούς μαθητικούς πληθυσμούς ($t(335) = 2.436, p = 0.014$, εκπαιδευτικοί ολιγοθέσιων, $M.O.=4.15, T.A.=0.69$, εκπαιδευτικοί πολυθέσιων, $M.O.=3.76, T.A.=0.96$).

3. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η ερμηνευτική προσέγγιση των προηγούμενων αποτελεσμάτων. Αναγνωρίζοντας ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να έχουν καθολική ισχύ και πρέπει να ερμηνευτούν με την ανάλογη επιφύλαξη, θα θέλαμε να σχολιάσουμε τις τάσεις που διαφαίνονται στις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη Συμβουλευτική-Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική. Ο σχολιασμός τους ακολουθεί, σε γενικές γραμμές, τη δομή του ερωτηματολογίου, αν και γίνονται οι ανάλογες συσχετίσεις στα ευρήματα.

3.1. Συμβουλευτική και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μια γενική αντίληψη για το θεσμό της Συμβουλευτικής. Η συμβουλευτική διαδικασία εστιάζει για αυτούς, κύρια, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητών πάνω στο πρόβλημα του μαθητή με ταυτόχρονη καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα του ατόμου/μαθητή και την αποδοχή του ως πρόσωπο. Οι περισσότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών, δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, βοήθεια προς τους μαθητές να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους) συμβαδίζουν με τις αντιλήψεις των συμβούλων για το έργο τους, όπου η «ακρόαση», η «υποστήριξη» και η «βοήθεια» είναι βασικά στοιχεία του έργου της Συμβουλευτικής (Mearns & Thorne, 1999), και με βιβλιογραφικές αναφορές που τονίζουν ότι στόχος της Σχολικής Συμβουλευτικής δεν είναι η παροχή συμβουλών, καθοδήγησης ή παροχή εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα των μαθητών (Μπούζος 1998), αλλά «η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση» (Μπούζος & Ράπτη, 2001α: 31). Οι επιλογές τους φανερώνουν επίσης, και μια θετική στάση απέναντι στο θεσμό της Συμβουλευτικής, γεγονός που συνάδει και με ανάλογο εύρημα των Cooper et.al. (2005), αλλά και με άλλες έρευνες στο διεθνή χώρο (Baginsky, 2003 · Navin et al., 1996 · Watkins et al., 2001).

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνονται πιο ευαισθητοποιημένες να προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές τους να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Περισσότερο ευαισθητοποιημένοι εμφανίζονται και οι δάσκαλοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Το θέμα της ευαισθητοποίησης των δασκάλων σε συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς προβληματισμούς των μαθητών τους έναντι των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες (Κοσκινάς & Ραφαηλίδης, 2006), που επισημαίνουν την μεγαλύτερη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση που λαμβάνουν οι δάσκαλοι στις προκαταρκτικές σπουδές τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Παρόλα αυτά, θα ήταν χρήσιμη μια πιο συστηματική διερεύνηση της αναφερόμενης διαφοροποίησης, μια και παρουσιάζεται και σε επόμενους τομείς/θέματα της παρούσας έρευνας.

Επίσης, παρόμοιες έρευνες σχολιάζουν ότι οι επιπλέον σπουδές, και κυρίως η μετεκπαίδευση, προσφέρουν επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς στις νέες τάσεις των Επιστημών της Αγωγής και ενισχύουν την ικανότητα των δασκάλων να αντιμετωπίσουν τα πιθανά εμπόδια στις σχέσεις που δημιουργούνται στο εσωτερικό του σχολικού πλαισίου αλλά και έξω από αυτό (βλ. και Μόσχου, 2009). Αυτό γίνεται εμφανέστερο και με το θέμα της αξιολόγησης των μαθητών, όπου οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση δε θεωρούν την αξιολόγηση στοιχείο της συμβουλευτικής διαδικασίας στο σχολείο.

Το στοιχείο της παροχής συμβουλών εμφανίζεται μέσα στα συστατικά στοιχεία της συμβουλευτικής διαδικασίας και συμφωνεί με παρόμοιο εύρημα της μελέτης του Newton (1993, όπως αναφέρεται στο Cooper et.al., 2005), σύμφωνα με το οποίο μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέει τη συμβουλευτική με την 'καθοδήγηση' και τη 'συμβουλή' - όρους που οι σύμβουλοι πιθανόν να βλέπουν λιγότερο ως μέρος του λειτουργήματός τους.

Μόνο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς δηλώνει ενασχόληση με τη συμβουλευτική. Η ενασχόληση αυτή προέρχεται, κυρίως, από προσωπικό ενδιαφέρον και λιγότερο από σπουδές ή σεμινάρια. Αναφορικά με το προσωπικό ενδιαφέρον, καταδεικνύεται ότι μια μερίδα εκπαιδευτικών κατανοεί ότι η μελέτη και η εμπειρία σε θέματα Συμβουλευτικής είναι χρήσιμη για τους ίδιους, τόσο ως άτομα όσο και ως επαγγελματίες, γιατί οι αλλαγές που αναμένουν από τους μαθητές τους έχουν σχέση κυρίως με τα ίδια τα άτομα και όχι τόσο με τη φύση κάποιου γνωστικού αντικειμένου (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Αναφορικά με τις σπουδές και τα

σεμινάρια που σχετικά λίγοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τους έχουν προσφέρει επαφή με τη Συμβουλευτική, ενισχύεται η άποψη ότι τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα θα πρέπει να οργανώσουν καλύτερα και να προωθήσουν συστηματικότερα το θεσμό της Συμβουλευτικής στους φοιτητές τους με παιδαγωγική κατάρτιση (Δημητρόπουλος, 2001).

Επίσης, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς έχει επαφή, σε επαγγελματικό επίπεδο, με κάποιον ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο, κυρίως μέσω του Κ.Δ.Α.Υ. (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ), μιας δομής του Υπουργείου Παιδείας, ευρέως γνωστής για την παροχή υποστήριξης στους μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με ταυτόχρονη υποστήριξη, πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση και των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανήκουν ηλικιακά στην κατηγορία κάτω των 40 ετών, με μικρότερη, προφανώς, εκπαιδευτική εμπειρία και αυξημένη ανάγκη για υποστήριξη στο έργο τους.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, η Σχολική Συμβουλευτική είναι αυτή που θα συνεισφέρει στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, βίας, ένταξης αλλά και συγκρούσεων ανάμεσα στα μέλη. Είναι αυτή που θα βοηθήσει στην εντροπία/ομοίωση του συστήματος και θα προσπαθήσει να εξομαλύνει τις συγκρούσεις με τους γονείς (Κρίβας, 2007). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν περισσότερο τη συμβολή της Σχολικής Συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και δε φαίνεται να δίνουν άμεση προτεραιότητα στα οικογενειακά προβλήματα, πιθανότατα γιατί αυτά ποικίλουν από οικογένεια σε οικογένεια και από περιοχή σε περιοχή. Όμως δεν παραγνωρίζουν το ρόλο της οικογένειας στα πλαίσια της συμβουλευτικής διαδικασίας, όπως θα φανεί και στη συνέχεια.

Ένα άλλο σημείο διαφοροποίησης δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων εντοπίζεται και στα προβλήματα που πιστεύουν ότι μπορεί να αντιμετωπίσει η Σχολική Συμβουλευτική, με τους τελευταίους να υποστηρίζουν περισσότερο από τους δασκάλους τη συμβολή της Σχολικής Συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι δάσκαλοι, έχοντας μια καλύτερη πληροφόρηση για τις μαθησιακές δυσκολίες από τις ακαδημαϊκές τους σπουδές, δείχνουν πιο έτοιμοι να χειριστούν αυτές τις καταστάσεις. Επιπλέον, είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να είναι αρωγός στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις τυχόν συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Βέβαια, στις περιπτώσεις των ολιγοθέσιων σχολείων, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι λίγοι και

αντιμέτωποι με πολλά και ποικίλα προβλήματα, γίνεται εμφανής η εστίαση στη συμβολή της Σχολικής Συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση προβλημάτων ενδοσχολικής βίας.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολικού συστήματος, οι προσωπικές διαθέσεις και το είδος του προβλήματος είναι επιγραμματικά οι παράγοντες που θα επηρεάσουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, την επιτυχή εφαρμογή της συμβουλευτικής στο σχολείο. Στα πλαίσια του συστήματος, όλοι οι εμπλεκόμενοι – εκπαιδευτικοί, μαθητές, σύμβουλοι, γονείς – οφείλουν να συνεργαστούν για την αντιμετώπιση των εκάστοτε προβλημάτων που διαταράσσουν το σύστημα. Η διάθεση των εκπαιδευτικών να ‘σκύψουν’ πάνω στο πρόβλημα του κάθε μαθητή και να προσπαθήσουν να το αντιμετωπίσουν ακόμα και με τη βοήθεια του ειδικού συμβούλου, αλλά και η επιθυμία που θα εκφράσει ο ίδιος ο μαθητής να δεχτεί βοήθεια, βρίσκονται σε άμεση αλληλεπίδραση. Στην προέκταση του θέματος βρίσκεται η συστημική θεωρία που διαμορφώνει το πλαίσιο της επιτυχούς εφαρμογής της Σχολικής Συμβουλευτικής.

Οι δάσκαλοι που περνούν περισσότερο χρόνο καθημερινά με τους μαθητές της τάξης τους υποστηρίζουν ότι μόνο όταν το θελήσει ο ίδιος ο μαθητής μπορούν, πραγματικά, να υπάρξουν αποτελέσματα από την όποια συμβουλευτική παρέμβαση θα εφαρμοστεί. Αυτό υποστηρίζεται και από εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, άρα και με πανεπιστημιακές σπουδές και καλύτερη ενημέρωση σε θέματα ψυχολογίας-συμβουλευτικής. Οι ίδιοι προσθέτουν, επίσης, και τη διάθεση του εκπαιδευτικού να δεχτεί ενίσχυση στο έργο του από τον ειδικό σύμβουλο.

Αναφορικά με τη συμβουλευτική παρέμβαση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ενδείκνυται για πρωτογενείς καταστάσεις, στις οποίες εκτιμάται ότι πετυχαίνει τα μέγιστα οφέλη. Κυρίαρχο όφελος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, είναι η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, κάτι που καταδεικνύει ότι στο χώρο του σχολείου βασικός σκοπός της συμβουλευτικής, είναι η πρόληψη των προβλημάτων των μαθητών και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης. Σε δευτερογενείς καταστάσεις, όπου το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό, η συνεργασία ειδικού συμβούλου-εκπαιδευτικού μπορεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες προτού εξελιχθούν σε σοβαρά μελλοντικά προβλήματα.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαβλέψουν ως σημαντικότερα οφέλη από την εφαρμογή της Σχολικής Συμβουλευτικής την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, το κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και την αποδοχή της

διαφορετικότητας, αλλά συγκαταλέγουν ανάμεσα σε αυτά και το θέμα της ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Από την απάντηση αυτή, αλλά και από άλλες απαντήσεις τους στη συνέχεια, προκύπτει η αναγκαιότητα της πολυπολιτισμικής διάστασης της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση.

Οι νέοι ηλικιακά, αλλά και στο επάγγελμα, εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που προτάσσουν ως σημαντικότερο όφελος την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Είναι οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων που έχουν περισσότερες γνώσεις Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής και, εν μέρει, εξοικείωση με τις αρχές της Συμβουλευτικής, γεγονός που υποστηρίζεται και στο Dimakos (2006).

Ως κυριότερα πιθανά μειονεκτήματα από την εφαρμογή της Σχολικής Συμβουλευτικής, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποδεικνύουν την έλλειψη συναίνεσης των γονέων σε μια ενδεχόμενη συστηματική συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών τους, το στιγματισμό των μαθητών και την έλλειψη ανταπόκρισης από την πλευρά των μαθητών. Το παραπάνω εύρημα δε φαίνεται να συμφωνεί με ανάλογο εύρημα των Baginsky (2003) και Cooper et al. (2005). Στις έρευνες των τελευταίων η κατάχρηση του θεσμού της Συμβουλευτικής από τους μαθητές βρισκόταν στην πρώτη θέση ενώ στην παρούσα έρευνα βρίσκεται σε χαμηλότερο ποσοστό. Αντίθετα, βρέθηκε σε υψηλότερη θέση ο κίνδυνος για στιγματισμό των μαθητών που στις έρευνες των Baginsky (2003) και Cooper et al. (2005) ήταν σε πολύ χαμηλά ποσοστά.

Οι συμμετέχοντες προσδίδουν ως απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός συμβούλου που θα προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές στο σχολείο, την ικανότητα επικοινωνίας, το ενδιαφέρον για το μαθητή και το πρόβλημά του και την αποδοχή του μαθητή. Ακολουθούν χαρακτηριστικά, όπως η εμπιστευτικότητα, η αυτογνωσία και η ειλικρίνεια, στοιχεία που εμφανίζονται και στις έρευνες των Baginsky (2003) και Tatar (1998a). Τα προηγούμενα χαρακτηριστικά αποτελούν βασικούς παράγοντες κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας και είναι σύμφωνα με τις αρχές της προσωποκεντρικής θεώρησης (Gatongi, 2007 · Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001 · Μπρούζος, 2004).

Η θετική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη Σχολική Συμβουλευτική εμφανίζεται και στη ερώτηση κατά την οποία αναγνωρίζουν τη Συμβουλευτική ως συστατικό στοιχείο του ρόλου τους, στοιχείο που υποστηρίζεται και στις έρευνες των Αγγελόπουλου, κ. ά. (2006) και Μόσχου (2009). Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν αποδεχθεί τη συμβουλευτική και ψυχοπαιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους. Προτάσσουν,

όμως, την ειδική κατάρτιση στη Συμβουλευτική ως απαραίτητο εφόδιο των εκπαιδευτικών που θέλουν να λειτουργούν συμβουλευτικά προς τους μαθητές τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με ανάλογες διεθνείς έρευνες (Cooper, et. al., 2005), που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να λειτουργούν και συμβουλευτικά, εκτιμούν τις εξειδικευμένες δεξιότητες που διαθέτει ένας σύμβουλος. Πιο ευαισθητοποιημένες εμφανίζονται οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ως προς τη συμβουλευτική φύση του ρόλου τους στο σχολείο καθώς και οι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετες σπουδές, όπως έχει ήδη αναφερθεί και επισημαίνεται για άλλη μια φορά και στην συγκεκριμένη ερώτηση.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρεί ότι έχει προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές σε περιπτώσεις που χρειάστηκε να τους ενθαρρύνει, να τους βοηθήσει να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεών τους, αλλά και να τους μεταδώσει στήριξη και αποδοχή. Η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, που υποστηρίζεται και από τους Αγγελόπουλο κ.ά. (2006) και η ενσυναίσθηση εμφανίζονται και σε αυτή την απάντηση τονίζοντας έτσι τις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης στη Συμβουλευτική. Βέβαια, υπήρξαν και αποτελέσματα με μικρότερα ποσοστά που φανέρωναν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές τους με το να φροντίσουν να τους επαναφέρουν στην τάξη και να τους συνετίσουν, να τους κάνουν να παραδεχτούν το λάθος τους, να δείξουν την απογοήτευσή τους, την εξουσία και την επιφυλακτικότητά τους, που θα μπορούσαν να ερμηνευτούν μέσα στα πλαίσια της γενικότερης αντίληψης που έχουν για το ρόλο και τα καθήκοντά τους στο σχολείο.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα, για να εκπληρώσει τον προορισμό του, αλλά και το συμβουλευτικό ρόλο του, χρειάζεται να έχει, εκτός από τις γνώσεις του αντικειμένου του, ικανότητα για αυτογνωσία, αγάπη και ενδιαφέρον για τα παιδιά, γνώσεις Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής, εξοικείωση με τις αρχές της Συμβουλευτικής, όπως υποστηρίζεται από τη Μυλωνά-Καλαβά (1995). Τα στοιχεία αυτά βρέθηκαν σε υψηλή συμφωνία στην παρούσα μελέτη και υποστηρίζουν ερευνητικά την προαναφερόμενη θέση. Η αυτογνωσία των ίδιων των εκπαιδευτικών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και συμφωνεί με τη συνεργατική έρευνα της Κοσμίδου (1991, όπως αναφέρεται στο Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), για τις βασικότερες ιδιότητες που χαρακτηρίζουν έναν επιτυχημένο εκπαιδευτικό. Επιπλέον, εμφανίζεται σημαντική η συνεργασία με τους γονείς που έχει ήδη υποστηριχτεί και από τους Δημάκο & Κοτοπούλη (2010).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας και κυρίως οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση, προτάσσουν ως καταλληλότερο για την άσκηση του συμβουλευτικού έργου τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό με την υποστήριξη και συνεργασία του ειδικού συμβούλου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αποτελεσματικότερη τη σχολική συμβουλευτική που ασκείται από τους ίδιους εφόσον έχουν πρώτα καταρτιστεί και έχουν την καθοδήγηση και εποπτεία του συμβούλου. Η άποψη αυτή έχει σχολιαστεί και από το Μπρούζο (1998), σύμφωνα με τον οποίο «ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ο βασικότερος λειτουργός συμβουλευτικής στο σχολείο. Στην πραγμάτωση του έργου αυτού είναι σωστό να συνεπικουρείται και από άλλους εξειδικευμένους λειτουργούς συμβουλευτικής. Διαφορετικά, στην περίπτωση μη ανάληψης συμβουλευτικών καθηκόντων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, θα οδηγηθούμε εκ των πραγμάτων σε ένα μονοδιάστατο προσδιορισμό του σχολείου ως χώρου μαθήματος - κάτι που ήδη ισχύει για το ελληνικό σχολείο - ενώ τα υπόλοιπα καθήκοντα που απορρέουν από μια σφαιρική θεώρηση της παιδείας, θα επιτελούνται σε άλλους χώρους. Κάτι τέτοιο, όμως, σημαίνει αναγκαστικά υποβάθμιση και συρρίκνωση του ρόλου του σχολείου, με αποτέλεσμα η παιδεία που προσφέρει να είναι επίσης υποβαθμισμένη» (σ. 48). Ανάλογο εύρημα υπάρχει και στην έρευνα των Αγγελόπουλου κ.ά. (2006), που δηλώνει ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι επιθυμούν τον εαυτό τους ως φορέα υλοποίησης της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο με την προϋπόθεση ότι θα έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Συμβουλευτικής.

Τονίζοντας το παραπάνω εύρημα, θα θέλαμε να σχολιάσουμε ότι η ανάγκη υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην εκπλήρωση του συμβουλευτικού τους έργου είναι εύλογη για όλους αυτούς που βιώνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η πίεση του χρόνου και της ύλης, η γραφειοκρατία, η αντιφατικότητα των καθηκόντων (αξιολόγηση-συμβουλευτική), προτάσσουν την ενίσχυση του παιδαγωγικού και συμβουλευτικού ρόλου και από άλλους λειτουργούς (σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κ.ά.) που θα αναλάβουν συμβουλευτικές υποχρεώσεις στο σχολικό χώρο. Επιπλέον, η παρουσία των ειδικευμένων συμβούλων θα μπορούσε να συμβάλλει στην αυτογνωσία και αυτοκριτική των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συμβουλευτικό τους έργο και ταυτόχρονα, θα τους παρείχε υποστήριξη και ενδυνάμωση στο σχεσιοδυναμικό έργο τους με το μαθητή (Dimakos, 2006 · Μπρούζος, 1999).

Η παραπάνω άποψη δε φαίνεται να συμφωνεί με τις έρευνες των Baginsky (2003), και Cooper et. al. (2005), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να θέλουν το σχολικό σύμβουλο να λειτουργεί ανεξάρτητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Πιθανολογούμε ότι αυτό συμβαίνει γιατί ο θεσμός της Σχολικής Συμβουλευτικής δεν είναι εφαρμοσμένος στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και η οποιαδήποτε βοήθεια μπορεί να προσφέρεται σε περιστασιακή βάση και μόνο από εξωτερικό υποστηρικτικό προσωπικό. Έτσι δεν μπορεί να εκτιμηθεί μια ανάλογη θέση και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

3.2. Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο θεωρούν ότι οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές έχουν αυξημένες ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης σε σχέση με τους γηγενείς λόγω, κυρίως, του διαφορετικού περιβάλλοντος στο οποίο καλούνται να ενταθούν, των εμποδίων της γλώσσας και των ρατσιστικών συμπεριφορών που βιώνουν. Το εύρημα αυτό συνάδει και με την ανασκόπηση ερευνών για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη αυτών των ομάδων των μαθητών (Κωνσταντινίδης & Βασιλόπουλος, 2010 · Μόττη-Στεφανίδη et al., 2008 · Νικολάου, 2000), αλλά και με τη μελέτη των Lairio & Nissila (2002), για τα εμπόδια που θέτουν η γλώσσα και οι πολιτισμικές διαφορές και είναι στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν σοβαρές προκλήσεις για τους σχολικούς συμβούλους. Η παροχή συμβουλευτικής στήριξης προτείνεται και από τους Dimakos, et. al. (2011), γιατί και με αυτή τη βοήθεια θα μπορέσουν οι συγκεκριμένοι μαθητές να πετύχουν την όσο δυνατόν καλύτερη ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς τους και τους συμμαθητές τους.

Η ανομοιογενής σύνθεση των σχολικών τάξεων στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα διαφάνηκε και από την απάντηση της συντριπτικής πλειοψηφίας του δείγματος για την ύπαρξη παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους. Από την αξιολόγηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές αυτούς και από την έλλειψη υψηλής συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, αναφορικά με αυτά τα προβλήματα, φανερώνεται ότι τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των εν λόγω μαθητών ποικίλλουν και διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με τη χώρα προέλευσής τους και τη σχολική μονάδα ή κοινότητα στην οποία

καλούνται να ενταχθούν. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και με τις αντίστοιχες αναφορές στην διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία που παρουσιάσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μπορούν να διευκολύνουν καλύτερα τους αλλοδαπούς μαθητές σε σύγκριση με τους άντρες εκπαιδευτικούς, λόγω, πιθανότατα, της μεγαλύτερης ευαισθησίας και υπομονής που δείχνουν προς τους αδύναμους μαθητές, εύρημα που συνάδει και με την έρευνα της Βαμβακά (2010). Οι δάσκαλοι, επίσης, λόγω περισσότερων ωρών διδασκαλίας με αυτούς τους μαθητές, δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν και περισσότερα προβλήματα στην επικοινωνία από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που, από την πλευρά τους, δηλώνουν ότι έρχονται αντιμέτωποι πιο συχνά με παραβατικές συμπεριφορές από τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Το τελευταίο θα μπορούσε να θεωρηθεί και ένα είδος 'ξεσπάσματος' από την πλευρά αυτών των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που συναντούνται μαζί τους πολύ λιγότερες ώρες από όσες με τους δασκάλους των τάξεών τους και δεν φοβούνται τις συνέπειες από την εκδήλωση μιας παραβατικής συμπεριφοράς προς αυτούς τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι πρόσθετες σπουδές και κυρίως η μετεκπαίδευση, έρχονται να επιβεβαιώσουν την ικανότητα των δασκάλων με αυξημένα προσόντα να λειτουργήσουν και συμβουλευτικά μέσα στην τάξη τους. Γενικότερα, το θέμα της αντιμετώπισης των προβλημάτων που εμφανίζουν οι μειονοτικοί πληθυσμοί προτάσσει την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στις ομάδες που αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης, καθώς και την αναγκαιότητα ειδικής εκπαίδευσης/εξειδίκευσης σε μεταναστευτικά θέματα όλων των ατόμων που θέλουν να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη, άποψη που έχει υποστηριχτεί και από την Κουλούρη-Αντωνοπούλου (2009).

Επίσης, η εμφάνιση διαφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το κατά πόσο μπορούν από μόνοι τους να επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν με αυτή την ομάδα των μαθητών καταδεικνύει την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε μία σημαντική πτυχή του ρόλου τους και ενισχύει την άποψή τους για τη βοήθεια και την υποστήριξη από τον ειδικό σύμβουλο. Με δεδομένη την απουσία του ειδικευμένου συμβούλου από την ελληνική εκπαίδευση και θέλοντας να είναι συνεπείς προς όλες τις πτυχές του ρόλου τους, αναζητούν λύσεις ανάμεσα στους συναδέλφους τους και υιοθετούν την αγάπη, το διάλογο, το σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, την αποδοχή και την

επικοινωνία ως στρατηγικές αντιμετώπισης των εκάστοτε προβλημάτων. Οι στρατηγικές αυτές συμφωνούν με τις απόψεις τις προσωποκεντρικής προσέγγισης στη συμβουλευτική γενικότερα και στην εκπαίδευση ειδικότερα (βλ. Κεφ. 2.4).

Το γεγονός ότι οι γυναίκες θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες, ότι είναι ανεπαρκείς για την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου σε αυτούς τους μαθητές εμφανίζεται και σε έρευνα της Μόσχου (2009), που εξετάζει γενικότερα την άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών προς όλους τους μαθητές και αιτιολογεί την αίσθηση αυτής της ανεπάρκειας ως αποτέλεσμα του «περισσότερου χρόνου που διαθέτουν οι άνδρες στο να ενημερωθούν και να προβληματιστούν πάνω σε θέματα συμβουλευτικής» (σ. 84), άρα και πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής. Παρόλα αυτά, η παραπάνω θέση των γυναικών εκπαιδευτικών θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως μια πιο αυξημένη συναίσθηση για τους κινδύνους που κρύβονται πίσω από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής από ένα άτομο μη ειδικό.

Η επιπλέον κατάρτιση των δασκάλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων καθώς και των εκπαιδευτικών με επιπρόσθετες σπουδές, φαίνεται να τους επιτρέπει να μπορούν να χειριστούν σε πιο ικανοποιητικό βαθμό από τους υπολοίπους τα πιθανά προβλήματα που προκύπτουν με τους παλιννοστούντες/αλλοδαπούς μαθητές. Η διαφοροποίηση αυτή, που έχει ήδη επισημανθεί και σε προηγούμενα σημεία, εμφανίζεται και σε αυτή την ερώτηση και προτάσσει μια πιο συστηματική διερεύνηση.

Στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής διάστασης της Συμβουλευτικής, η αποδοχή της διαφορετικότητας του ατόμου με τα χαρακτηριστικά που του προσδίδει η κουλτούρα του, καθώς και το περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η εκάστοτε προσωπικότητα, είναι παράγοντες που συνεξετάζονται για την παροχή ενίσχυσης προς το άτομο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας έχουν επισημάνει την σπουδαιότητα των παραπάνω παραγόντων, όταν αναφέρουν ότι η Σχολική Συμβουλευτική συμβάλλει στην καλλιέργεια του σεβασμού προς το άτομο και την αποδοχή της διαφορετικότητας και ότι ο σύμβουλος οφείλει να αποδέχεται τον εκάστοτε μαθητή, να ενδιαφέρεται για το πρόβλημά του και να είναι εφοδιασμένος με δεξιότητες που θα του επιτρέπουν την καλή συνεργασία με τους γονείς, εννοώντας έμμεσα ότι και τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών βρίσκονται στην άμεση προτεραιότητά τους.

Η παραπάνω δήλωση έρχεται να ενισχυθεί με το αποτέλεσμα της έρευνάς μας, που ήδη έχουμε σχολιάσει και δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προκρίνουν

ως καταλληλότερο για την άσκηση του συμβουλευτικού έργου στο δημοτικό σχολείο γενικότερα τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό με την καθοδήγηση και εποπτεία του συμβούλου. Αλλά και στην περίπτωση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών το εύρημα είναι ανάλογο: ο ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τον ειδικό σύμβουλο είναι τα πλέον κατάλληλα άτομα για να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη και σε αυτούς τους μαθητές.

Η δυσκολία που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών καταδεικνύει τη θέση της Πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής. Κάθε συμβουλευτική παρέμβαση οφείλει να εμπερικλείει εκτός από το ίδιο το άτομο και μέλη από το οικογενειακό του περιβάλλον για να μπορεί ο σύμβουλος-εκπαιδευτικός να κατανοεί και να αξιολογεί τη συμπεριφορά του συμβουλευόμενου μέσα από αυτό που θεωρείται «τυπικό» για τα μέλη της εκάστοτε κουλτούρας (Κλεφτάρας, 2009). Η μέτρια συμφωνία στους υπόλοιπους παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το συμβουλευτικό τους έργο με αυτούς τους μαθητές, φαίνεται να δηλώνει ότι οι ίδιοι, τουλάχιστον, οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν μέσα στο χώρο του σχολείου με τους μαθητές τους ή το σύστημα.

Η ευελιξία που παρατηρείται στους ηλικιακά μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς (>40 ετών) να μπορούν να χειρίζονται προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα είναι πιθανό να οφείλεται στη μεγαλύτερη εμπειρία και στην εξοικείωσή τους με προβληματικές καταστάσεις, γεγονός που σχολιάζεται και από το Μπρούζο (2003).

Οι περιορισμοί που αναφέρονται σχετικά με τις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης φαίνονται να επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό την διάθεση των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη προς τους παλιννοστώντες και αλλοδαπούς. Ανάλογο στοιχείο εμφανίζεται και από τον Tatar (1998a), και τους Howieson και Semple (2000), που αναφέρουν ότι, εξαιτίας της πίεσης χρόνου, οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι έχουν επαρκή επαφή με όλους τους μαθητές τους.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, σε συντριπτική πλειοψηφία, ότι η παρέμβαση πρέπει να γίνεται και ατομικά στο μαθητή που παρουσιάζει το πρόβλημα αλλά και στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας με στόχο την αλλαγή του τρόπου λειτουργίας της αλλά και του κλίματος που επικρατεί και απέναντι στην συγκεκριμένη ομάδα των μαθητών. Το παραπάνω εύρημα συνάδει με τις αρχές παρέμβασης των συστημάτων, που έχουν την αφετηρία τους, κυρίως, στις έννοιες του

«όλου» και της «κυκλικότητας» και τονίζουν ότι α) σε οποιοδήποτε σημείο του συστήματος και αν παρέμβουμε θα επιφέρουμε αλλαγή στο όλο σύστημα, υποστηρίζοντας την ατομική συμβουλευτική και β) παρεμβαίνοντας στα άλλα μέλη ή και σε άλλες καταστάσεις του σχολικού συστήματος μπορούμε να επιτύχουμε την αλλαγή στη συμπεριφορά ενός μαθητή, υποστηρίζοντας την ομαδική συμβουλευτική (Κρίβας, 2007 · Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000).

Το θέμα της κατάρτισης και η συμβολή του ειδικού συμβούλου στο έργο τους βρέθηκε στις πρώτες θέσεις και στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Σχολικής Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο. Επιπλέον, σε επίπεδο θεσμοθέτησης από την Πολιτεία, προτάθηκαν η εισαγωγή ειδικών συμβούλων που θα βρίσκονται σε τακτική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, η οργάνωση σεμιναρίων για ενημέρωση γονέων-μαθητών, η χορήγηση των απαιτούμενων κονδυλίων και του απαιτούμενου χρόνου σε ένα ευέλικτο σχολικό πρόγραμμα, προτάσεις που έχουν ήδη αναφερθεί και από το Δημητρόπουλο (1992), καθώς και η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, που έχει προταθεί και από τους Μπρούζο & Ράπτη (2004), ώστε να προαχθεί η κατανόηση και η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Επιπλέον, συνάδουν και με την πρόταση της Μυλωνά-Καλαβά, (2000), που αναφέρει ότι, εκτός από την καθιέρωση πανεπιστημιακού κλάδου Συμβουλευτικής στο πρόγραμμα των σπουδών των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, είναι αναγκαία και η θεσμοθέτηση οργανικών θέσεων εξειδικευμένων σχολικών συμβούλων (counselors) στα σχολεία.

Συγκεφαλαιωτικά, τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως η Συμβουλευτική συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, στη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και στην καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών. Κατανοούν τον προληπτικό χαρακτήρα της και προτάσσουν ως σημαντικότερο όφελος την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητικού πληθυσμού. Τονίζουν ότι το καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που θα υποστηρίζει την αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών μπορεί να αντιμετωπίσει το θέμα της ένταξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, μιας και αυτοί οι μαθητές έχουν αυξημένες ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης σε σχέση με τους γηγενείς, εξαιτίας του διαφορετικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο καλούνται να ζήσουν, λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας και των απορριπτικών και ρατσιστικών συμπεριφορών που πολλές φορές βιώνουν. Αναγνωρίζουν το συμβουλευτικό

χαρακτήρα του ρόλου τους και θεωρούν τον εαυτό τους κατάλληλο για την ανάληψή του, όμως αναγνωρίζουν και τις ελλείψεις τους και ζητούν τη βοήθεια της Πολιτείας, κυρίως μέσω της παρουσίας του ειδικού συμβούλου στα σχολεία.

3.3 Περιορισμοί

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάστηκαν τα ευρήματα μιας πιλοτικής έρευνας που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στο δημοτικό και το ρόλο των εκπαιδευτικών ως λειτουργών συμβουλευτικής στα σχολεία. Η διερεύνηση αυτή λάμβανε υπόψη τις ανάγκες που έχουν προκύψει στα σημερινά πολυπληθή και πολυπολιτισμικά σχολεία και προτάσσουν την ύπαρξη της Συμβουλευτικής-Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής και στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, στο πλαίσιο των περιορισμών που αφορούν την έρευνα. Αν και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να απάντησαν με έναν κοινωνικά επιθυμητό τρόπο ή με έναν τρόπο που νομίζουν ότι ικανοποιεί τον ερευνητή, ακόμα και αν η απάντηση δεν τους εκφράζει, καθώς επίσης, και να θεωρούν ότι οι απαντήσεις τους μπορούν να επηρεάσουν την άποψη των ανωτέρων τους ή ακόμα και των συναδέλφων τους.

Επίσης, υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν επέστρεψαν το ερωτηματολόγιο, γεγονός συνηθισμένο στην παιδαγωγική έρευνα, όμως δεν έχουμε στοιχεία για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αυτών που δεν απάντησαν και μπορεί να διακατέχονται από μια αρνητική στάση προς τη Συμβουλευτική.

Όσον αφορά το δείγμα, δεν ήταν δυνατή η αντιπροσωπευτικότητα, ωστόσο ο αριθμός των υποκειμένων-εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα (N=358), επιτρέπει μια πρώτη διάγνωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη Συμβουλευτική γενικότερα και για την Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική ειδικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

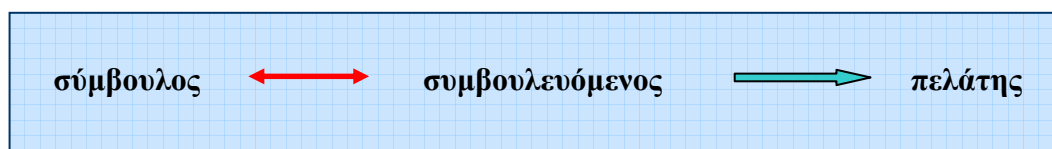
3.4. Συμβουλευτική αξιοποίηση των ευρημάτων

Με βάση τα ευρήματα της πιλοτικής μας έρευνας και κυρίως την άποψη των εκπαιδευτικών που θεωρούν αποτελεσματικότερη τη Σχολική Συμβουλευτική που ασκείται από τους ίδιους, εφόσον έχουν πρώτα καταρτιστεί και έχουν την καθοδήγηση και εποπτεία του συμβούλου, θα μπορούσαμε να προτείνουμε ως την πλέον ενδεδειγμένη λύση για τους μαθητικούς πληθυσμούς, γηγενείς και μη, την προσέγγιση της **διαλεκτικής συμβουλευτικής (consultation)**.

Ο Caplan (1970, όπως αναφέρεται στο Brown, Pryzwansky, & Schulte, 2006), ορίζει τη διαλεκτική συμβουλευτική ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον σύμβουλο που είναι ειδικός και το συμβουλευόμενο που ζητά τη βοήθειά του για να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα που έχει προκύψει στον εργασιακό του χώρο και για το οποίο θεωρεί ότι ο σύμβουλος έχει την εξειδίκευση. Το πρόβλημα αυτό αφορά, συνήθως, την στήριξη ενός ή και περισσότερων πελατών του συμβουλευόμενου καθώς και το σχεδιασμό ή την εφαρμογή ενός προγράμματος στήριξης των πελατών αυτών. Για τον Zins (2007), η έννοια «consultation» καθορίζεται ως μια κοινή, συστηματική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, μεταξύ δύο ή περισσότερων επαγγελματιών/ειδικών που πραγματοποιείται προς όφελος των πελατών και είναι ευρέως αποδεκτή ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Αυτή η συμβουλευτική έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους συμβουλευόμενους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να αντιμετωπίσουν τις σχετικές με τη δουλειά τους δυσκολίες καθώς και παρόμοια μελλοντικά προβλήματα, με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Από τους παραπάνω ορισμούς διαφαίνεται ότι το βασικό χαρακτηριστικό αυτής της διαδικασίας συμβουλευτικής είναι η τριαδική φύση: ένας σύμβουλος, ένας συμβουλευόμενος και ένας πελάτης (σχήμα 3). Αυτή η μορφή συμβουλευτικής υποστήριξης διαφοροποιείται από τη συμβουλευτική με τη μορφή της άμεσης παροχής υπηρεσιών, η οποία αποτελεί μια γραμμική σχέση, με το σύμβουλο να παρέχει υπηρεσίες απευθείας στον πελάτη.

Σχήμα 3:



Στην αναφερόμενη συμβουλευτική διαδικασία, η συμβουλευτική σχέση παίρνει μορφή εθελοντική, μη ιεραρχική και ισότιμη μεταξύ δύο επαγγελματιών διαφορετικών χώρων (π.χ. σχολικός ψυχολόγος, σχολικός σύμβουλος, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγή, κοινωνικός λειτουργός και εκπαιδευτικοί, διευθυντής, γονέας...) με στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων του πελάτη (π.χ. μαθητή με μαθησιακά/ψυχοκοινωνικά προβλήματα, μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες, γονείς ενός μαθητή) από το συμβουλευόμενο αλλά και την ανάπτυξη, από την πλευρά του συμβουλευόμενου, κατάλληλων δεξιοτήτων για να μπορέσει και στο μέλλον να χειριστεί παρόμοια προβλήματα (Brown, et al., 2006).

Στο χώρο του σχολείου, βασικός σκοπός της διαλεκτικής συμβουλευτική είναι η πρόληψη (πρωτογενής κατάσταση) των προβλημάτων των μαθητών και η προαγωγή της ψυχικής υγείας τους. Σε δευτερογενείς καταστάσεις, όπου το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό, με αυτή τη μορφή υποστήριξης προς τον/τους εκπαιδευτικό/ους μπορούν να προσδιοριστούν και να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες προτού εξελιχτούν σε σοβαρά μελλοντικά προβλήματα. Αλλά και σε περιπτώσεις που το πρόβλημα διαταράσσει τη σχολική μονάδα, η διαλεκτική συμβουλευτική μπορεί να μειώσει τις επιπτώσεις σοβαρών ψυχικών ή άλλων προβλημάτων με συμβουλευτική υποστήριξη προς τους γονείς ή άλλα μέλη της κοινότητας.

Εστιάζοντας στα πλαίσια των νέων πολυπολιτισμικών τάξεων οι Behring & Ingraham (1998), χρησιμοποιούν τον όρο «multicultural consultation» για να αναφερθούν στην πολυπολιτισμική διαλεκτική συμβουλευτική ως μια προσέγγιση συμβουλευτικής, σύμφωνα με την οποία εγείρονται τα πολιτισμικά ζητήματα και γίνονται προσαρμογές σε παραδοσιακές διαδικασίες της διαλεκτικής συμβουλευτικής. Η πολυπολιτισμική διαλεκτική συμβουλευτική ορίζεται από αυτούς ως «μια πολιτισμικά ευαίσθητη, έμμεση υπηρεσία, σύμφωνα με την οποία ο σύμβουλος προσαρμόζει τις υπηρεσίες της διαλεκτικής συμβουλευτικής, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις πολιτισμικές αξίες του συμβουλευόμενου, του πελάτη, ή και των δύο» (Behring & Ingraham, 1998: 58). Η πολυπολιτισμική διαλεκτική συμβουλευτική καλύπτει και τις συνθήκες, στις οποίες μέλη της τριάδας της συμβουλευτικής διαδικασίας (σύμβουλος, συμβουλευόμενος και πελάτης) μοιράζονται την ίδια κουλτούρα αλλά τονίζει ιδιαίτερα τις συνθήκες, στις οποίες το ένα ή περισσότερα μέρη διαφέρουν πολιτισμικά από τα άλλα μέρη της τριάδας (Ingraham & Meyers, 2000), με αποτέλεσμα η κουλτούρα να αναγνωρίζεται ως ένα βασικό συστατικό που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε οποιοδήποτε στάδιο αυτής της

μορφής συμβουλευτικής. Η πολυπολιτισμική διαλεκτική συμβουλευτική μπορεί να περιγραφεί με μεγαλύτερη ακρίβεια, ως ένα πλαίσιο για την κατανόηση της επιρροής της κουλτούρας σχετικά με τη διαλεκτική συμβουλευτική, παρά ως ένα διακριτό μοντέλο από μόνο του (Ingraham, 2000).

Η τριάδα της διαλεκτικής συμβουλευτικής ορίζεται με ευελιξία, προκειμένου να συμπεριλαμβάνει διαφορετικούς πολιτισμικούς συνδυασμούς συμβούλου, συμβουλευόμενου(ων) και πελάτη(των) αλλά και το πλαίσιο στο οποίο συνεργάζονται. Τόσο ο συμβουλευόμενος, όσο και ο πελάτης μπορούν να αποτελούνται από πολλαπλά μέρη ή συστήματα. Για παράδειγμα, στο χώρο του ελληνικού σχολείου, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι συν-συμβουλευόμενοι, ο πελάτης μπορεί να είναι ένας μεμονωμένος παλινοστίχας ή αλλοδαπός μαθητής, ομάδα γηγενών ή και μη γηγενών μαθητών, τάξη, ή σύστημα. Όταν υπάρχει πολιτισμική ομοιότητα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένες ανά κουλτούρα προσεγγίσεις της διαλεκτικής συμβουλευτικής – δηλαδή, προσεγγίσεις στις οποίες τα σχέδια επικοινωνίας και σχέσεων είναι σε συνέπεια με αυτά μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας, αλλά, από την άλλη, πρέπει να δοθεί προσοχή στη ενδεχόμενη διαφορετικότητα εντός του συστήματος, στους πιθανούς πολιτισμικούς συνδυασμούς στην τριάδα, στην πολιτισμική επάρκεια μεταξύ όλων των μερών του συστήματος της διαλεκτικής συμβουλευτικής, στο πώς αυτοί οι συνδυασμοί μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα και με ποιους τρόπους μπορεί το πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου να επιδρά στις διαδικασίες και στις σχέσεις (Behring & Ingraham, 1998).

Μέσα στο προαναφερόμενο πλαίσιο, οι σύμβουλοι θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους συμβουλευόμενους, αναπτύσσοντας παρεμβάσεις, που θα είναι σύμφωνες με το μαθησιακό στυλ, τα πολιτισμικά σχέδια επικοινωνίας και ανάπτυξης σχέσεων, την πολιτισμική κληρονομιά, την εθνική ταυτότητα, κλπ., των μαθητών τους με την προϋπόθεση ότι έχει προηγηθεί μια ενσωμάτωση πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων, τόσο με τους γονείς, όσο και με τους εκπαιδευτικούς συμβουλευόμενους.

3.5. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θεωρούμε ότι έχουν ενδιαφέρουσες προεκτάσεις για τη μελλοντική έρευνα στο χώρο της εκπαιδευτικής συμβουλευτικής,

γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε προτάσεις και εφαρμογές που να σχετίζονται με τη συμβουλευτική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό πλαίσιο. Έρευνες με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών αλλά και των γονέων τους, αναφορικά με τη χρησιμότητα της Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής, θα μπορούσαν να προσφέρουν ακόμα πιο σημαντικά προς αξιοποίηση ευρήματα για το χώρο αυτό της Συμβουλευτικής.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως «έρευνα-πρότυπο» (Παρασκευόπουλος, 1993), και να αποτελέσει πλούσια πηγή για να προχωρήσουμε στο σχεδιασμό μιας νέας συστηματικότερης μελέτης με μεγαλύτερο δείγμα και μεγαλύτερη, επίσης, βεβαιότητα για τα προς διερεύνηση θέματα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για έρευνες σε όλη την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να συμπεριλαμβάνουν και τους νηπιαγωγούς, οι αντιλήψεις των οποίων δεν έχουν διερευνηθεί ακόμα, αναφορικά με τη Σχολική Συμβουλευτική. Επιπλέον, χρειάζεται να διεξαχθεί μια πιο συστηματική έρευνα για τις διαφοροποιήσεις των απόψεων των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Συμβουλευτικής-Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής.

Επίλογος

Στη σημερινή εποχή στην οποία δίνεται έμφαση στη δια βίου μάθηση και παιδεία αλλά και στην προσωπική ανάπτυξη, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει ρόλο ιδιαίτερα σημαντικό (Κοσμίδου-Hardy, 1998). Ο θεσμός της συμβουλευτικής είναι, κυρίως, ζήτημα βαθιά πολιτικό και συνδέεται με την αναζήτηση ενός σχολείου, στο οποίο η σύνδεση «κεφαλιού – καρδιάς – χεριού» θα είναι, όχι απλά η προετοιμασία για τη ζωή, αλλά η ίδια η ζωή (Κρίβας, 1995: 53).

Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται εκεί, αρωγός στην προσπάθεια των μαθητών του για μόρφωση, τόσο γνωστική όσο και κοινωνική. Ο παιδαγωγικός και συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να ενισχυθεί και από άλλους λειτουργούς επικουρίας του ανθρώπου που θα αναλάμβαναν συμβουλευτικές υποχρεώσεις στο σχολείο. Ειδικότερα, η παρουσία άλλων λειτουργών στο σχολείο θα μπορούσε, αφενός, να συμβάλλει στην αυτογνωσία και αυτοκριτική των εκπαιδευτικών ως λειτουργών συμβουλευτικής, αφετέρου, θα παρείχε συμβουλευτική στήριξη στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 1999).

Τα οφέλη από αυτή τη συνεργασία θα μπορούσαν να είναι σημαντικά: η Συμβουλευτική θα υλοποιείται και από τον εκπαιδευτικό, δε θα υπάρχουν συγκρούσεις λόγω επικάλυψης αρμοδιοτήτων και επαγγελματικών συμφερόντων, ούτε του επαγγελματικού status των δύο επιστημόνων και θα συνεργάζονται μεταξύ τους προς όφελος, κυρίως, των μαθητών αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου (Κοσμίδου-Hardy, 1998 · Κοσμόπουλος, 1996 · Μπρούζος, 1998, 1999)

Με αυτές τις επισημάνσεις συνεχίζουμε στην έρευνα και αναζητούμε διαρκώς τους καλύτερους δυνατούς τρόπους για να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που προκύπτουν στην εκπαίδευση από την παγκοσμιοποίηση και αυξανόμενη κινητικότητα της εποχής μας.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Baginsky, W. (2003). *Counselling in Schools: A Survey of the Views of School Staff and Pupils in Northern Ireland*. London: NSPCC.
- Βαμβακά, Π. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα της Τάξης και η σχέση της με τα Χαρακτηριστικά της Προσωπικότητάς τους*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Behring, S. T. & Ingraham, C. L. (1998). Culture as a Central Component of Consultation: A Call to the Field. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9(1), 57-72.
- Bond, T. (1992). Ethical issues in counselling in education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 20(1), 51-63.
- Brown, D., Pryzwansky, W. B. & Schulte, A. C. (2006). *Ψυχολογική Διαλεκτική Συμβουλευτική*. (Επιστ. Επιμ. Χατζηχρήστου Χρ.) Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Γιωτσίδη, Β. & Σταλίκας, Α. (2004). *Η διαπολιτισμική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία σε πρόσφυγες: ψυχοκοινωνικές ανάγκες και πολιτισμικές διαφορές*. *Ψυχολογία* 11(1), 34-52.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Constantine, M. G., Melincoff, D. S., Barakett, M. D., Torino, G. C. & Warren, A. K. (2004). Experiences and perceptions of multicultural counselling scholars: a qualitative examination. *Counselling Psychology Quarterly*, 17(4), 375-393.
- Cooper, M., Hough, M. & Lound C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of, counseling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(2), 199-211.
- Das, A. K. (1995). Rethinking multicultural counseling: Implications for counsellor

- education. *Journal of Counseling and Development*, 74(1), 45-52.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα : διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημάκος, Ι. & Κοτοπούλης, Ν. (2010). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συμβουλευτική γονέων με μαθησιακές δυσκολίες*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 90-91, 297-305.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). *Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: δυο προβλήματα, μια λύση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 22-23, 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία (τόμος Α')* (γ' εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Ο θεσμός «Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού» στην Εκπαίδευση στο τέλος του 2ου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΚΠΣ) – στην αρχή του 3ου. Κριτικά σημειώματα συντακτικής επιτροπής*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 56-57, 7-23.
- Δημητρόπουλος, Ε. & Μπακατσή, Ρ. (1996). *Ο θεσμός «Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας - Μια πρόταση-πλαίσιο*. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 14, 26-28.
- Dimakos, I. (2006). The Attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services. *School Psychology International*, 27(4), 415-425.
- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 143(3), 307-316.
- Dimakos, I., Spinthourakis, A. & Tasiopoulou, K. (2011). Greek students' attitudes towards their immigrant peers: have their minds changed at all? In press...
- Freely, M. (2002). School Days. *Counselling and Psychotherapy Journal*, 13(10), 8-10.
- Gatongi, F. (2007). Person-centred approach in schools: Is it the answer to disruptive behaviour in our classrooms? *Counselling Psychology Quarterly*, 20(2), 205-211.
- Howieson, C. & Semple, S. (2000). The evaluation of guidance: listening to pupils' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(3), 373-387.

- Θεριανός, Κ. (2008). *Προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής για αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές/τριες: Προοπτικές, όρια και δυνατότητες*. Στο Καβουνίδη, Τ., Καρύδης, Β., Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Η., & Λίλυ Στυλιανούδη, Μ.-Γ. (Επιμ. Εκδ.). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες-Πολιτικές-Προοπτικές (τόμος Β')*, (σ. 196-209). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Ingraham, C. L. (2000). Consultation through a Multicultural Lens: Multicultural and Cross-Cultural Consultation in Schools. *The School Psychology Review* 29(3), 320-343.
- Ingraham, C. L. & Meyers, J. (2000). Introduction to Multicultural and Cross-Cultural Consultation in Schools: Cultural Diversity Issues in School Consultation. *The School Psychology Review* 29(3), 315-319.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καγκαλίδου, Ζ. (1999). *Σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και παλιννοστούντες αλλοδαποί μαθητές*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 50-51, 73-79.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»: τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιλής, Ι. (2005). *Περιγραφική στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσιλής, Ι. (2006). *Επαγωγική στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσκινάς, Χ. & Ραφαηλίδης, Γ. (2006). *Ο δάσκαλος ως λειτουργός Συμβουλευτικής-Οι απόψεις των δασκάλων για το συμβουλευτικό ρόλο τους και πως τους κρίνουν οι μαθητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: εμπειρική έρευνα*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 76-77, 78-97.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998). *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη διδακτική – μαθησιακή συνάντηση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 46-47, 33-63.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). *Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δυο όψεις του ίδιου νομίσματος*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 38-39, 102-109.
- Κουλούρη-Αντωνοπούλου, Ουρ. (2009). *Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλιννοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο*. Επιθεώρηση

- Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 88-89, 8-17.
- Κρίβας, Σπ. (1995). *Ο Σ.Ε.Π. διεθνώς και στη χώρα μας: Προβλήματα και λύσεις*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 34-35, 42-55.
- Κρίβας, Σπ. (1998). *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Μια αναγκαιότητα για την Ελληνική Κοινωνία – Μια πρόκληση για το θεσμό «Συμβουλευτική-Προσανατολισμός»*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 46-47, 14-15.
- Κρίβας, Σπ. (2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίβας, Σπ. (2008). Σημειώσεις που δόθηκαν σε μεταπτυχιακούς φοιτητές στο Μ.Π.Σ. του Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών.
- Krumboltz, J. and Thoresen, C. (1976). *Counselling Methods*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kumar, R. (2011). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for Beginners*. London: Sage.
- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντινίδης, Γ. & Βασιλόπουλος, Σ. (2010). *Οι ψυχικές ανάγκες του αλλοδαπού μαθητή και ο ρόλος του Σχεσιοδυναμικού δασκάλου*. Στο Κοσμόπουλος, Α. Β. & Βασιλόπουλος Σ. Φ. (Επιμ. Εκδ.). *Η παιδαγωγική σχέση* (σ. 204-221). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Lairio, M., & Nissila, P. (2002). Towards networking in counselling: a follow-up study of Finnish school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(2), 159–172.
- Lang, P. (1999). Counselling, counselling skills and encouraging pupils to talk: clarifying and addressing confusion. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 23-33.
- Launikari, M., Puukari, C. & Puukari, S. (2003). Multicultural Counselling Skills - Necessity for the future. In: *Workshop presentation, IAEVG International Conference, Bern, Switzerland, September 3-6, University of Jyväskylä, Finland*
- Low, P. K. (2009). Considering the Challenges of Counselling Practice in Schools. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 31, 71-79.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS - Από τη θεωρία στην πράξη* (3^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Manstead, A. & Semin, G. (2007). Η μεθοδολογία στην κοινωνική ψυχολογία: Εργαλεία ελέγχου και θεωριών. Στο: M. Hewstone & Stroebe, W. (Eds) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σ. 123-174). Αθήνα: Παπαζήση.
- Μάρκου, Γ. (2002). *Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση*. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 28, 22.
- Matveev, A.V. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research: practical implications from the study of the perceptions of intercultural communication competence by american and russian managers. Collected research articles, Bulletin of Russian Communication Association "*Theory of communication and applied communication*" 1, 59-67.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13-22.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μέρυ, Τ. (2002). *Πρόσκληση στην Προσωποκεντρική Προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mearns, D & Thorne, B. (1999). *Person-centred counselling in action (2nd ed)*. London: SAGE.
- Miller, J. (2006). *Using a solution-building approach in career counselling*. In M. McMahan & W. Patton (Eds.). *Career counselling: Constructivist approaches* (p. 123-136). London: Routledge.
- Μόσχου, Κ. (2009). *Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία, Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Τάκης, Ν., Παυλόπουλος, Β., & Masten, A.S. (2008). *Ψυχική Ανθεκτικότητα, Μετανάστευση και Εφηβεία*. Στο Καβουνίδη, Τ., Καρύδης, Β., Νικολακοπούλου-Στεφάνου, Η., & Λίλυ Στυλιανούδη, Μ.-Γ. (Επιμ. Εκδ.). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες-Πολιτικές-Προοπτικές* (τόμος Β'), (σ. 162-177). Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Μπρούζος, Α. (1997). *Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 40-41, 143-161.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (β' εκδ.). Αθήνα: Λύχνος.

- Μπρούζος, Α. (1999). *Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών*. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 12, 99-134.
- Μπρούζος, Α. (2003). *Συνεργασία σχολείου-γονέων από την πλευρά των εκπαιδευτικών*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού 64-65, 68-86.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001α). *Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 56-57, 25-41.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001β). *Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 58-59, 75-90.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2004). *Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 17, 181-192.
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (1995). *Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 34-35, 81-88.
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2000). *Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του συμβούλου*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 54-55, 97-101.
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (2001). *Παραλληλισμός των αρχών της Συμβουλευτικής με την παγκόσμια αντίληψη αναφορικά με τη διαφορετικότητα και την ισότητα*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 58-59, 31-39.
- Navin, S.L., Yaakub, N.F. & Mohamed, O. (1996). Assessment of counselling needs: a comparative study of the perception of primary school teachers in Lesotho and Malaysia. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 18(1), 97-113.
- Nelson-Jones, R (2003). *Basic counseling skills: A helper's manual*. London: Sage.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Paisley, P. O., & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st Century: challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, 5(2), 106-115.
- Παλαιολόγου, Ν. (1999). *Ανάγκες συμβουλευτικής μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά στο ελληνικό δημοτικό σχολείο*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής

- και Προσανατολισμού, 50-51, 66-72.
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*, 18(2), 99-110.
- Panneerselvan, R. (2004). *Research Methodology*. New Delhi: PHI.
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια, συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Ντ. (2003). *Διαπολιτισμική Συμβουλευτική και Δεοντολογία*. Στο Διαπολιτισμική Συμβουλευτική, Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π. (σ. 30-37).
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα
- Peavy, V. R. (1997). *Constructivist Career Counseling*. ERIC Digest. (Διαθέσιμο on line:<http://www.ericdigests.org/1997-3/counseling.html>, προσπελάστηκε στις 17/9/2011).
- Pedersen, P. B. & Ivey, A. (1993). *Culture centered counseling and interviewing skills: A practical guide*. London: Praeger.
- Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ponderotto, J. G., Casas, J. M., Suzuki, L. A. & Alexander, C. M. (Eds) (2001). *Handbook of multicultural counseling* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Σακελλαρίδη, Φ. (2001). *Αυτοαντίληψη και επαγγελματικές προσδοκίες μαθητών διαπολιτισμικών σχολείων*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 56-57, 126-150.
- Σατίρ, Β. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους*. Αθήνα: Κέδρος.
- Spinthourakis, J. (2006). Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. *Studi Emigrazione*, 163, 641-656.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.
- Sue, D. W., & Sue, D. (1999). *Counseling the culturally different: Theory and practice*. (3rd ed.). New York: Wiley.
- Tatar, M. (1998a). Primary and secondary school teachers' perceptions and actions regarding their pupils' emotional lives. *School Psychology International*, 19(2), 151-168.
- Tatar, M. (1998b). Counselling immigrants: School contexts and emerging strategies. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26(3), 337-352.

- Τζωρτζοπούλου Μ., Κοτζαμάνη Α. (2008) «*Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*» *Κείμενα εργασίας 2008/19*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (σ. 62).
- Watkins, M.W., Crosby, E.G. & Pearson, J.L. (2001). Role of the school psychologist-perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22(1), 64-73.
- Zins, J. E. (2007). Has Consultation Achieved Its Primary Prevention Potential? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2), 133-150.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητοί συνάδελφοι/ισσες,

η παρούσα έρευνα εκπονείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών μου με σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο Δημοτικό Σχολείο γενικότερα και ειδικότερα για τις ανάγκες συμβουλευτικής υποστήριξης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

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

Διαβάζοντας τις ερωτήσεις που ακολουθούν, θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Σε ερωτήσεις που δεν καλύπτεστε από τις επιλογές, μπορείτε να συμπληρώσετε τις δικές σας προτάσεις.

Το ερωτηματολόγιο μπορούν να συμπληρώσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα δημοτικά σχολεία (δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, μόνιμοι, αναπληρωτές, ωρομίσθιοι)

Ευχαριστώ, εκ των προτέρων για την συνεργασία σας

Παπακωνσταντινοπούλου Άρτεμη
Δασκάλα –
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο: Α (Αντρας) Γ (Γυναίκα)
2. Ηλικία: 21-30 31-40 41-50 > 50
3. Βασικές σπουδές:
Τίτλος σπουδών: _____
4. Άλλες Σπουδές - Επιμορφώσεις:
 Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο- Εξομοίωση - ΣΕΛΔΕ – ΑΣΠΑΙΤΕ)
 Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης Διδακτορικό Δίπλωμα
 Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ Άλλο: _____
5. Ειδικότητα: _____
6. Εργασιακή κατάσταση: Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α
7. Εκπαιδευτική υπηρεσία:έτη
8. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος/η Άγαμος/η Διαζευγμένος/η, Χήρος/α
9. Επάγγελμα που ασκεί/ούσε ο πατέρας: _____
10. Επάγγελμα που ασκεί/ούσε η μητέρα: _____
11. Οργανικότητα σχολικής μονάδας:/θέσιο (π.χ. 1/θέσιο, 2/θέσιο, 6/θέσιο κ.λ.π.)
12. Έδρα σχολικής μονάδας: χωριό (< 2.000 κάτ.) κωμόπολη (2.000 ως 10.000 κάτ.)
 πόλη (10.000 ως 100.000 κάτ.) πολεοδομικό συγκρότημα (> 100.000 κάτ.)

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καθένα από τα παρακάτω στοιχεία αποτελεί συμβουλευτική διαδικασία στα σχολεία (Σχολική Συμβουλευτική): (κυκλώστε έναν αριθμό για το καθένα)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α) Δημιουργία σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές	1	2	3	4	5
β) Συμβουλή προς τους μαθητές	1	2	3	4	5
γ) Συνεργασία με τους μαθητές πάνω στα προβλήματά τους	1	2	3	4	5
δ) Επίλυση των προβλημάτων των μαθητών	1	2	3	4	5
ε) Καθοδήγηση των μαθητών	1	2	3	4	5
στ) Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών	1	2	3	4	5
ζ) Βοήθεια στους μαθητές να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους	1	2	3	4	5
η) Καλλιέργεια του σεβασμού στη διαφορετικότητα των μαθητών	1	2	3	4	5
θ) Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών	1	2	3	4	5
ι) Στήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους	1	2	3	4	5
ια) Δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ δασκάλων-μαθητών	1	2	3	4	5
ιβ) Προώθηση διαφορετικών τρόπων μάθησης	1	2	3	4	5

14. Έχετε προηγούμενη επαφή με τον κλάδο της Συμβουλευτικής; Ναι Όχι

15. Αν ναι, (Σημειώστε με √ όσα από τα παρακάτω σας εκφράζουν)

από προσωπικό ενδιαφέρον (μελέτη παιδαγωγικών ή άλλων βιβλίων)

σεμινάρια (αναφέρετε το φορέα): _____

σπουδές (αναφέρετε το φορέα): _____

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε): _____

16. Έχετε έρθει σε επαφή με σύμβουλο* κατά την εκπαιδευτική υπηρεσία σας; Ναι Όχι

17. Αν ναι, (Σημειώστε με √ όσα από τα παρακάτω σας εκφράζουν)

Κ.Δ.Α.Υ. (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ)

Κέντρο Ψυχικής Υγιεινής

Κέντρο Συμβουλευτικής

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε): _____

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να αντιμετωπίσει: (κυκλώστε έναν αριθμό για το καθένα)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α) οικογενειακά προβλήματα	1	2	3	4	5
β) μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3	4	5
γ) συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας (διευθυντή-εκπαιδευτικών-μαθητών)	1	2	3	4	5
δ) συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών - γονέων	1	2	3	4	5
ε) προβλήματα ενδοσχολικής βίας	1	2	3	4	5
στ) προβλήματα συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
ζ) προβλήματα ένταξης παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών	1	2	3	4	5

19. Πόσο θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία της Σχολικής Συμβουλευτικής: (κυκλώστε έναν αριθμό για το καθένα)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α) το είδος του προβλήματος που παρουσιάζει ο μαθητής	1	2	3	4	5
β) η επιθυμία του μαθητή να δεχτεί βοήθεια	1	2	3	4	5
γ) η αναγνώριση του προβλήματος από το μαθητή	1	2	3	4	5
δ) η διάθεση των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές	1	2	3	4	5
ε) η επιθυμία του εκπαιδευτικού να δεχτεί παρέμβαση στο έργο του από ειδικό σύμβουλο	1	2	3	4	5
στ) η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών-συμβούλου)	1	2	3	4	5

* Όταν αναφερόμαστε στο σύμβουλο, δεν εννοούμε το σχολικό σύμβουλο, αλλά τον ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο που είναι επιφορτισμένος με την πρόληψη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στις σχολικές μονάδες.

20. Πότε θεωρείτε ότι η συμβουλευτική παρέμβαση έχει το καλύτερο αποτέλεσμα; (Σημειώστε με ✓ όσα από τα παρακάτω σας εκφράζουν)

- Όταν το πρόβλημα διαταράσσει τη σχολική μονάδα
- Πριν την εμφάνιση του προβλήματος (πρόληψη)
- Όταν το πρόβλημα αρχίζει να γίνεται αισθητό

21. Σημειώστε με ✓ τα 3 σημαντικότερα οφέλη από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο:

- Καλύτερη προσαρμογή των μαθητών
- Ομαλή διδασκαλία
- Διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού
- Ικανοποίηση γονέων
- Καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα
- Αποδοχή της διαφορετικότητας
- Κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών
- Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών
- Κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών
- Επίλυση των προβλημάτων των μαθητών
- Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε): _____

22. Σημειώστε με ✓ έως 3 μειονεκτήματα που θεωρείτε ότι μπορούν να προκύψουν από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο:

- Στιγματισμός των μαθητών
- Έλλειψη ανταπόκρισης από τους μαθητές
- Υπερμεγέθυνση των προβλημάτων
- Έλλειψη συναίνεσης των γονέων
- Χάσιμο διδακτικών ωρών για τους μαθητές
- Επιπλέον απασχόληση για τους εκπαιδευτικούς
- Εκμετάλλευση των υπηρεσιών από τους μαθητές χωρίς λόγο
- Διατάραξη του σχολικού προγράμματος
- Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε): _____

23. Σημειώστε με ✓ τα 3 σημαντικότερα χαρακτηριστικά που θεωρείτε ότι πρέπει να διαθέτει ένας σύμβουλος* για να προσφέρει υποστήριξη στους μαθητές στο δημοτικό σχολείο

- ειλικρίνεια
- εμπιστευτικότητα
- διοικητική ικανότητα
- αυτογνωσία
- αποδοχή του μαθητή
- διδακτική ικανότητα
- επιφυλακτικότητα
- προσεκτική ακρόαση
- ικανότητα επικοινωνίας
- πειθώ
- ικανότητα χειρισμού των μαθητών
- ενδιαφέρον για το μαθητή και το πρόβλημά του
- Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε συνοπτικά): _____

* Όταν αναφερόμαστε στο σύμβουλο, δεν εννοούμε το σχολικό σύμβουλο, αλλά τον ειδικό παιδαγωγό-ψυχολόγο που είναι επιφορτισμένος με την πρόληψη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στις σχολικές μονάδες.

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

(καθόλου) 1 2 3 4 5 (πάρα πολύ)

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

26. Αν ναι, για ποιο σκοπό το κάνατε: (Σημειώστε με \surd όσα από τα παρακάτω σας εκφράζουν)

- για να βοηθήσετε τους μαθητές να σκεφτούν τις συνέπειες των πράξεών τους
- για να τους επαναφέρετε στην τάξη, να τους συνετίσετε
- για να τους κάνετε να παραδεχτούν το λάθος τους
- για να τους ενθαρρύνετε
- για να επιδείξετε την εξουσία σας
- για να τους μεταδώσετε την στήριξη και την αποδοχή σας
- για να τους δείξετε πόσο πολύ τους νιώθετε, τους καταλαβαίνετε
- για να δείξετε την επιφυλακτικότητα σας
- για να δείξετε την απογοήτευση σας
- για να βελτιώσετε τις σχέσεις σας με τους μαθητές σας

27. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ένας εκπαιδευτικός, που θέλει να λειτουργεί και ως σύμβουλος για τους μαθητές του, έχει ανάγκη από: (κυκλώστε έναν αριθμό για το καθένα)

	Καθόλου-	Λίγο-	Αρκετά-	Πολύ-	Πάρα Πολύ
α) ειδική κατάρτιση στη Συμβουλευτική	1	2	3	4	5
β) εποπτεία από ειδικό σύμβουλο	1	2	3	4	5
γ) μείωση του διδακτικού του ωραρίου	1	2	3	4	5
δ) ψυχοθεραπεία	1	2	3	4	5
ε) αυτογνωσία	1	2	3	4	5
στ) συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς (mentoring)	1	2	3	4	5
ζ) συνεργασία με γονείς	1	2	3	4	5

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε): _____

28. Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, καταλληλότερος για τη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών;

(σημειώστε με \surd μόνο μία επιλογή)

- μόνο ο ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός
- μόνο ο σύμβουλος
- ο ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός με την εποπτεία του συμβούλου
- ο σύμβουλος με την συνεργασία του εκπαιδευτικού

29. Στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, η συμβουλευτική υποστήριξη που χρειάζονται οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές σε σύγκριση με τη συμβουλευτική υποστήριξη που χρειάζονται οι γηγενείς μαθητές είναι:

περισσότερη λιγότερη η ίδια

αιτιολογήστε την απάντησή σας: _____

30. Έχετε ή είχατε στην τάξη σας παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές; Ναι Όχι

31. Αν ναι, σε ποιο βαθμό αντιμετωπίσατε τα παρακάτω προβλήματα με αυτούς τους μαθητές;

(κυκλώστε έναν αριθμό για το καθένα)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

α) Προβλήματα επικοινωνίας λόγω διαφορετικής μητρικής γλώσσας

1 2 3 4 5

β) Μαθησιακά προβλήματα

1 2 3 4 5

γ) Δυσκολία προσαρμογής

1 2 3 4 5

δ) Παραβατική συμπεριφορά

1 2 3 4 5

ε) Έλλειψη προσοχής στο μάθημα

1 2 3 4 5

στ) Συναισθηματικά προβλήματα λόγω του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν

1 2 3 4 5

ζ) Προβλήματα ένταξης στην ομάδα των συμμαθητών

1 2 3 4 5

η) Προβλήματα υγιεινής – καθαριότητας

1 2 3 4 5

θ) Αρρώστιες

1 2 3 4 5

ι) Προβλήματα λόγω διαφορετικής νοοτροπίας των μαθητών

1 2 3 4 5

ια) Προβλήματα πολιτισμικής ταυτότητας

1 2 3 4 5

Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε): _____

32. Κατά πόσο θεωρείτε ότι μπορείτε να επιλύσετε από μόνος/η σας τα παραπάνω προβλήματα;

(καθόλου) 1 2 3 4 5 (πάρα πολύ)

αιτιολογήστε την απάντησή σας: _____

33. Πότε η Σχολική Συμβουλευτική έχει καλύτερα αποτελέσματα για τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές; (σημειώστε με \surd μόνο μία επιλογή)

όταν εφαρμόζεται από τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό

όταν εφαρμόζεται από το σύμβουλο

όταν εφαρμόζεται κυρίως από τον ειδικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό με την εποπτεία του συμβούλου

όταν εφαρμόζεται κυρίως από το σύμβουλο με την συνεργασία του εκπαιδευτικού

34. Κατά πόσο θεωρείτε ότι τα παρακάτω μπορούν να περιορίσουν το συμβουλευτικό έργο στους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές; (κυκλώστε έναν αριθμό για το καθένα)

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
α) αδυναμία κατανόησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών	1	2	3	4	5
β) φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
γ) κοινωνικές προκαταλήψεις	1	2	3	4	5
δ) ξενοφοβικές αντιλήψεις	1	2	3	4	5
ε) δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς	1	2	3	4	5
στ) αδυναμία κατανόησης της κουλτούρας των μαθητών	1	2	3	4	5
ζ) άρνηση των μαθητών να συνεργαστούν	1	2	3	4	5
η) φύση του προβλήματος					
(π.χ. οικονομικές δυσχέρειες, οργανικό πρόβλημα κ.λ.π.)	1	2	3	4	5
θ) πίεση από την προγραμματισμένη ύλη	1	2	3	4	5
Άλλο (παρακαλώ διευκρινίστε): _____					

35. Κατά πόσο θεωρείτε ότι η συμβουλευτική παρέμβαση πρέπει να γίνεται: (σημειώστε με \surd μόνο μία επιλογή)

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

36. Ποιες παρεμβάσεις θεωρείτε ότι απαιτούνται για την εφαρμογή της Σχολικής Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; (απαντήστε συνοπτικά - επιγραμματικά)

- α) _____
- β) _____
- γ) _____
- δ) _____
- ε) _____
- στ) _____
- _____
- _____