



## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ:  
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΤΟΥ  
Ν.ΔΡΑΜΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΒΜΟΥΛΟΥ.»

COUNSELING AND MULTICULTURAL COUNSELING: PRIMARY  
SCHOOLTEACHER'S VIEWS OF PREFECTURE OF DRAMA ON THE  
SCHOOL COUNSELOR SKILLS

της

ΑΛΕΞΙΟΥ ΜΑΡΙΑΣ

Επιβλέπων καθηγητής  
κ. Γρηγορόπουλος Ηρακλής

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Οκτώβριος 2019

Η Δηλούσα: Μαρία Αλεξίου

## Περίληψη

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής της Δράμας για πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου εντός της σχολικής τάξης. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως οι παράγοντες που επηρεάζουν τη γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα του σχολικού συμβούλου είναι η παρακολούθηση από τους ίδιους σεμιναρίων διαπολιτισμικής διαχείρισης των μαθητών, η παρακολούθηση από τους ίδιους σεμιναρίων συμβουλευτικής, η πολυπολιτισμική επίγνωση του συμβούλου, η πολυπολιτισμική επίγνωση σε ζητήματα συμβουλευτικής, οι πολυπολιτισμικές του δεξιότητες και η γνώση των υφιστάμενων εμποδίων για την εκπλήρωση του συμβουλευτικού του έργου.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου MCCT (Multicultural Counseling Competence and Training) των Holcomb-McCoy & Meyers (1999) που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της Μούτου (2012) και παραφράστηκε στο τρίτο ενικό πρόσωπο για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της έρευνας. Στην έρευνα συμμετείχαν 128 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δράμας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια που σχετίζονται με τη συμβουλευτική και με την πολυπολιτισμική διαχείριση των μαθητών έχει σημαντική επίδραση στην αντίληψη της συμβουλευτικής ικανότητας του σχολικού συμβούλου. Αντίστοιχα, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου είναι η πολυπολιτισμική επίγνωση του συμβούλου, η πολυπολιτισμική επίγνωση της συμβουλευτικής, οι πολυπολιτισμικές δεξιότητες του συμβούλου όπως επίσης και η γνώση των εμποδίων που εμφανίζονται στην διαδικασία της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής.

## **ABSTRACT**

The present thesis aims to explore the primary school teachers' opinions of Drama concerning the multicultural skill of the school counselor within the context of the class.

The findings of this research show that the teachers' attendance in seminars concerning the counseling and multicultural management of the students has a severe impact on their perception of the school counselor's counseling skills. The factors influencing the opinion that the teachers hold regarding the counselor's intercultural skill are the following: their participation in seminars concerning intercultural class management, the counselor's general intercultural awareness and skills as well as his awareness on giving counseling. One last factor seems to be the awareness of the existing obstacles related with the fulfillment of the counseling services.

The research tool used for the purposes of this study was the Greek translation of the MCCT questionnaire (Multicultural Counseling Competence and Training) of Holcomb- McCoy & Meyers (1999) employed by Moutou's research in 2012, which was paraphrased in the third person so as to cater the purposes of the present survey.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	0
Α μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	5
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή, δικαιολόγηση έρευνας, στόχοι και ερωτήματα.....	5
1.1 Εισαγωγή.....	5
1.2 Δικαιολόγηση έρευνας.....	7
1.3 Στόχος της έρευνας και ερωτήματα.....	8
Κεφάλαιο 2: Θεωρητική προσέγγιση-Ανάλυση όρων πολυπολιτισμικότητας.....	9
2.1 Εισαγωγή.....	9
2.2 Διαστάσεις του Πολιτισμού και της Διαδικασίας της Καλλιέργειας.....	9
2.3 Η Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	11
2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πολυπολιτισμικά σχολεία.....	16
2.5 Προσδοκίες Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής.....	19
2.6 Πολυπολιτισμικές ικανότητες.....	21
Κεφάλαιο 3.....	23
Θεωρητική προσέγγιση-Σχολική συμβουλευτική.....	23
3.1 Ορισμός σχολικής συμβουλευτικής.....	23
3.2 Διαπολιτισμική συμβουλευτική.....	24
3.3 Η αναγκαιότητα σχολικής συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση ..	26
3.4 Οι αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων για τον ρόλο τους.....	28
3.5 Τα χαρακτηριστικά του συμβούλου.....	29
3.6 Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου..	32
3.7 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	36
Μέρος Β΄- Ερευνητικό.....	37
Κεφάλαιο 4.....	37
Ερευνητική προσέγγισης.....	37
4.1 Ποσοτικές μέθοδοι.....	37
4.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	37
4.3 Ερευνητικές υποθέσεις.....	41
4.4 Ερευνητικό μοντέλο.....	44
4.5 Μεθοδολογία.....	45
Κεφάλαιο 5.....	46
Αποτελέσματα.....	46
5.1 Περιγραφικά στοιχεία δείγματος.....	46
5.2 Αξιοπιστία της κλίμακας.....	48
5.3 Σχέση του φύλου με των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.....	49

5.4	Σχέση κατάστασης (αναπληρωτής/ διορισμένος) με την οπτική των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.....	50
5.5	Σχέση παρακολούθησης σεμιναρίων συμβουλευτικής και πολυπολιτισμικής διαχείρισης με την οπτική των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.....	51
5.6	Σχέση ηλικίας εκπαιδευτικού με την οπτική του σχετικά με την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.....	53
5.7	Σχέση εργασιακής εμπειρίας εκπαιδευτικού με την οπτική του για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.....	54
5.8	Επικυρωτική παραγοντική ανάλυση.....	55
5.9	Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης.....	57
	Κεφάλαιο 6.....	58
	Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	58
6.1.	Συζήτηση υποθέσεων.....	58
6.2.	Περιορισμοί.....	63
6.3.	Μελλοντικές έρευνες.....	64
	Βιβλιογραφία.....	0
	Ερωτηματολόγιο.....	0

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	Ηλικιακές κατηγορίες.....	46
Πίνακας 2	Προϋπηρεσία συμμετεχόντων.....	46
Πίνακας 3	Σπουδές συμμετεχόντων.....	47
Πίνακας 4	Παρακολούθηση σεμιναρίων.....	47
Πίνακας 5	Παρακολούθηση εργαστηρίων συμβουλευτικής.....	47
Πίνακας 6	Κριτήρια Αξιοπιστίας κλίμακας.....	48
Πίνακας 7	Αξιοπιστία κλίμακας.....	48
Πίνακας 8	παρακολούθηση σεμιναρίων συμβουλευτικής.....	52
Πίνακας 9	Σεμινάρια πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής.....	53
Πίνακας 10	Συγκεντρωτικός πίνακας ανάλυσης παραγόντων.....	56

## Ευχαριστίες

Πριν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίησή της.

Θα ήθελα αρχικά, να ευχαριστήσω όλους τους/τις καθηγητές/τριες του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Ιδρύματος για το άρτιο επιστημονικό και εκπαιδευτικό τους έργο.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γρηγορόπουλο Ηρακλή για την υποστήριξη του καθ' όλη τη διάρκεια της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα για την υποστήριξη του στην επιλογή του θέματος, την καθοδήγηση, την ενθάρρυνση, την κατανόηση του και την άμεση και ουσιαστική βοήθεια που μου παρείχε όλο το διάστημα μέχρι την ολοκλήρωση της έρευνας και τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Αισθάνομαι ιδιαίτερα την ανάγκη να ευχαριστήσω την Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Δράμας και το εκπαιδευτικό προσωπικό που ανήκει σε αυτήν και συμμετείχε στην ερευνητική δραστηριότητα.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τους γονείς μου Νικόλαο και Άννα, καθώς και τα αδέρφια μου Δημήτρη, Γαβριήλ και Αρσένιο που με υπομονή και κουράγιο πρόσφεραν την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.



# Α μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

## Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή, δικαιολόγηση έρευνας, στόχοι και ερωτήματα

### 1.1 Εισαγωγή

Τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια, η Ελλάδα δέχεται διαρκώς τις μεταναστευτικές ροές που τη μεταμόρφωσαν σε μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κοινωνία (Μπαλάτζης & Νταβέλος, 2014, Μπουγιουκλί, 2014, Τριανταφυλλίδου, Μαρούφοφ, Δημητριάδη, & Ισιφέφ, 2014, Χατζησιωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Έτσι, το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι πολυτέλεια, αλλά αναγκαιότητα σε μια κοινωνία που αλλάζει διαρκώς, όπου η πολυπολιτισμική ταυτότητα των ατόμων βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση.

Σύμφωνα με την Banks (1991), ο τελικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναμόρφωση του σχολείου έτσι ώστε όλοι οι μαθητές - ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή, την πολιτιστική προέλευση ή την κοινωνική τάξη - να βιώσουν εκπαιδευτική ισότητα και ίσες ευκαιρίες για εκπαιδευτική κινητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικρίνει τον ρατσισμό, ενώ τον απορρίπτει μαζί με άλλες μορφές διακρίσεων εντός των σχολείων και της κοινωνίας (Marshall, 2014). Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί και επικυρώνει τον πλουραλισμό (εθνικό, φυλετικό, φυλετικό, θρησκευτικό, οικονομικό και γλωσσικό) που εκπροσωπούν οι μαθητές, οι κοινότητες και οι εκπαιδευτικοί τους (Nieto & Bode, 2008). Σε αυτή τη βάση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην αλλαγή νοοτροπίας, η οποία είναι δυνατή μόνο μέσω της αλληλεπίδρασης του κυρίαρχου πληθυσμού με τις πολιτισμικές μειονότητες (Guo & Jamal, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το μέσο για τη μετάβαση των μαθητών στην κοινωνία της γνώσης. Παίζουν επίσης ενεργό ρόλο στην αναπαραγωγή σύγχρονων πολιτισμικών

και ιδεολογικών κανόνων και αξιών (Πασίας, 2006, Lobb, 2012). Ταυτόχρονα, οι δάσκαλοι φέρουν τις δικές τους δεοντολογικές, πολιτικές, ιδεολογικές, πολιτιστικές αξίες που τους μεταδόθηκαν και διαμορφώθηκαν με τη δική τους διαδικασία κοινωνικοποίησης (Νικολάου, 2007). Πρέπει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν εύκολα να απαλλαγούν από αυτές τις αξίες (Saint-Hilaire, 2014, Kohli, 2013).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει αυξημένη ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται χωρίς προκαταλήψεις (θρησκευτική, γλωσσική, κοινωνική ή άλλη) και με κριτική σκέψη. Στόχος είναι να δημιουργήσουν ένα ισότιμο, φιλικό και παραγωγικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Matthaiou, 2009 · Baltatzis & Ntavelos, 2014 · Παπαβασιλείου, 2015). Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται μια προσπάθεια κοινωνικής ανασυγκρότησης, όπου διαμορφώνεται μια δυναμική πολιτισμική ταυτότητα (Χατζησιωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να φτάσουν στο επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι απαραίτητο να ακολουθήσουν τη δια βίου εκπαίδευση μαζί με την απόκτηση διδακτικής εμπειρίας στην τάξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Επιπλέον, αρκετές μελέτες υποδεικνύουν τη σπουδαιότητα για τους μαθητές να έχουν μια αίσθηση συμμετοχής στο σχολικό περιβάλλον και την ομάδα των συνομηλίκων τους, εξασφαλίζοντας την ψυχική τους ευεξία και τη βελτιωμένη συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης (Ferreira, Cardoso & Abrantes, 2011, Raufelder, Sahabandu, Martínez, & Escobar, 2015, Henderlong-Corpus, Wormington κ.ά., 2014). Ένα τέτοιο πλαίσιο αποτρέπει τους πολυπολιτισμικούς μαθητές από την εγκατάλειψη του σχολείου, καθώς και περιορίζει σημαντικά τα όποια φαινόμενα εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα, τα θέματα σχετικά με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση εντοπίζονται συχνά σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ενώ η αίσθηση ότι ανήκουν κάπου είναι συνήθως χαμηλή (Gummadam, Pittman & Ioffe 2015). Επίσης, αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον (Geraris, 2011), οι οποίες επηρεάζουν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και την κοινωνική προσαρμογή τους (Chiu, Chow, McBride, & Mol, 2015). Σε αυτή τη βάση, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι πρακτικές τους στο περιβάλλον διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατος και αποτελεί

ουσιαστικό μέρος των προσπαθειών για κοινωνική ανασυγκρότηση που οδηγεί σε μια νέα πολιτιστική ταυτότητα (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Επιπλέον, ο δάσκαλος ως διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός πρέπει να γεφυρώσει το γλωσσικό και επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ των μαθητών και του σχολικού τους περιβάλλοντος (Παπαβασιλείου, 2015).

## **1.2 Δικαιολόγηση έρευνας**

Στο παρελθόν, έχουν υπάρξει έρευνες που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού συμβούλου (Clark & Amatea, 2004; Reiner, Colbert & Perusse; 2009, Cholewa et al., 2017; Lepak, 2008; Skutley, 2006; Wilgus, 1988; Powers, 2013). Ωστόσο όμως, δεν αξιολογούσαν τις πολυπολιτισμικές ικανότητες του σχολικού συμβούλου, αλλά τις γενικές ικανότητες του συμβούλου, ενώ από την άλλη, υπάρχει μια σειρά από έρευνες που μελετούν την αξιολόγηση της πολυπολιτισμικής ικανότητας των συμβούλων. Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι μέχρι στιγμής δεν υπάρχουν έρευνες που να αξιολογούνται οι πολυπολιτισμικές ικανότητες των συμβούλων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και η ανάγκη για μια τέτοια έρευνα μεγαλώνει μιας και το φαινόμενο των πολυπολιτισμικών σχολείων θα εξαπλώνεται τόσο στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη.

### 1.3 Στόχος της έρευνας και ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη συμβουλευτική ικανότητα των συμβούλων. Πιο συγκεκριμένα εξετάζονται το κατά πόσο οι παράγοντες που επηρεάζουν θεωρητικά τη συμβουλευτική ικανότητα του συμβούλου αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς που έχουν συνεργαστεί μαζί τους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα θέτει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση της γνώσης της ορολογίας της με τη συνολική συμβουλευτική ικανότητα του συμβούλου;
2. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση της συμβουλευτικής αυτογνωσίας της με τη συνολική συμβουλευτική ικανότητα του συμβούλου;
3. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση των γνώσεων της συμβουλευτικής με τη συνολική συμβουλευτική ικανότητα του συμβούλου;
4. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση της γνώσης των δυσκολιών της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής με τη συνολική πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του συμβούλου;
5. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση των πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων του συμβούλου με τη συνολική πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του συμβούλου;
6. Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση της ικανότητας σχολιασμού των πολυπολιτισμικών γεγονότων με τη συνολική συμβουλευτική ικανότητα του συμβούλου;

# Κεφάλαιο 2: Θεωρητική προσέγγιση-Ανάλυση όρων πολυπολιτισμικότητας

## 2.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια περιληπτική ανασκόπηση των θεμάτων που έχουν σχέση με την εννοιολογία του πολιτισμού, τον ορισμό της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, τον ρόλο του σχολικού συμβούλου στα πολυπολιτισμικά σχολεία, το ρόλο του εκπαιδευτικού ως σύμβουλος, τις προσδοκίες που υπάρχουν από την πολυπολιτισμική συμβουλευτική

## 2.2 Διαστάσεις του Πολιτισμού και της Διαδικασίας της Καλλιέργειας

Ο πολιτισμός είναι μια έννοια δυσδιάστατη σύμφωνα με τους Murray & Christison, (2011). Η πρώτη διάστασή του έγκειται στα στοιχεία όπως, η λογοτεχνία, η αρχιτεκτονική, η μουσική. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στην καθημερινότητα. Ο πολιτισμός έχει επίσης αναφερθεί ως διαδικασία και όχι περιεχόμενο (Kramsh, 1998). Οι Murray και Christison (2011), με βάση το Levy (2007), περιγράφουν ένα πλαίσιο που μπορεί να βοηθήσει τους επαγγελματίες να κατανοήσουν τα περιβάλλοντα στα οποία εργάζονται. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρονται 5 διαστάσεις που συγκεκριμενοποιούν την κουλτούρα ως έννοια. Αυτές οι πέντε βασικές διαστάσεις μπορούν να βοηθήσουν τους σχολικούς συμβούλους να εξετάσουν την επίδραση του πολιτισμού στις διαβουλεύσεις τους με οποιονδήποτε μαθητή.

- *Στοιχειώδης κουλτούρα.* Όλοι έχουμε τον δικό μας πολιτισμό.
- *Σχετικότητα.* Κατανόηση μιας κουλτούρας σε σχέση με άλλους πολιτισμούς, όχι ως απόλυτη έννοια

- *Ομαδική Σύνθεση.* Όλοι είμαστε μέλη πολλών ομάδων, οι οποίες πρέπει να θεωρηθούν ότι έχουν τους δικούς τους τρόπους χρήσης της γλώσσας.
- *Διαμαρτυρία.* Οι προκλήσεις σε πολιτισμούς συμβαίνουν σε εθνικό και ατομικό επίπεδο
- *Προσωπική κουλτούρα.* Ο τρόπος εκπροσώπησης του πολιτισμού είναι ατομικός και προσωπικός.

Η χρησιμότητα των παραπάνω διαστάσεων στην έρευνα έγκειται στο γεγονός πως οι διαστάσεις αυτές θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους σχολικούς συμβούλους.

Σύμφωνα με τον Ratts et al (2015) η στοιχειώδης κουλτούρα αναφέρεται στο ότι κάθε άτομο έχει τη δική του κουλτούρα, αλλά μπορεί να αγνοεί τις πολιτιστικές πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις του περίγυρού του. Η σχετική κουλτούρα αναφέρεται στην πτυχή της καλλιέργειας που γίνεται κατανοητή μόνο σε σχέση με την καλλιέργεια των άλλων. Η κουλτούρα συμμετοχής σε ομάδα είναι η πλευρά του πολιτισμού που περιλαμβάνει πολλαπλές συμμετοχές σε μια ποικιλία ομάδων στην κοινωνία. Ο πολιτισμός ως στοιχείο αμφισβήτησης αναφέρεται στις πολιτισμικές προκλήσεις σε εθνικό και ατομικό επίπεδο. Τέλος, η ατομική κουλτούρα (μεταβλητή και πολλαπλή) αναφέρεται στην εκπροσώπηση του πολιτισμού ως ατομική και προσωπική.

Μια άλλη πτυχή της πολιτιστικής μάθησης που είναι ευρέως εφαρμόσιμη είναι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ( ibid, 2015). Η κοινωνικοποίηση έχει αναφερθεί ως ανάπτυξη μιας νέας πολιτιστικής ταυτότητας. Η κοινωνικοποίηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που μπορεί να διαταράξει τον αυτοπροσδιορισμό ενός ατόμου και τους τρόπους του (Ζολώτα, 2010). Αν συμβαίνει αυτό, μπορεί να οδηγήσει σε πολιτισμικό σοκ, που μπορεί να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων και ψυχολογικής κρίσης. Το πολιτισμικό σοκ έχει περιγραφεί ως το δεύτερο από τα τέσσερα στάδια της πολιτιστικής αφομοίωσης (Brown, 2007). Το στάδιο 1 είναι ο ενθουσιασμός και η ευφορία, όπου τα πάντα στη νέα κουλτούρα είναι νέα και συναρπαστικά. Το στάδιο 2 είναι το πολιτισμικό σοκ, όπου υπάρχει απογοήτευση με διαφορές και συναισθήματα θυμού, δυστυχίας και νοσταλγίας. Το στάδιο 3 είναι

βαθμιαία ανάκαμψη, όπου τα άτομα αρχίζουν να δέχονται τις διαφορές μεταξύ του πολιτισμού τους και του νέου πολιτισμού και αρχίζουν να κατανοούν τη δεύτερη κουλτούρα. Το στάδιο 4 αντιπροσωπεύει τη σχεδόν ή την πλήρη ανάκαμψη, είτε αφομοίωση είτε προσαρμογή, όπου τα άτομα κατανοούν πολλές πτυχές του νέου πολιτισμού και τον αποδέχονται περισσότερο και ευκολότερα (Brown, 2007). Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης θα πρέπει να γνωρίζουν όλα τα παραπάνω στάδια της κοινωνικοποίησης έτσι ώστε να μπορούν να παρεμβαίνουν και να κάνουν όσο πιο ομαλή τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο. Οι παρεμβάσεις αυτές αποσκοπούν στην εξάλειψη των αρνητικών συνεπειών που έχουν μερικά στάδια της κοινωνικοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη έρευνα καλούνται να αξιολογήσουν την ικανότητα παροχής συμβουλών από τους σχολικούς συμβούλους έτσι ώστε η κοινωνικοποίηση των μαθητών να γίνει όσο το δυνατόν πιο ανώδυνη.

### **2.3 Η Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η Ελλάδα, όπως και πολλές άλλες χώρες στην Ευρώπη, γνώρισε σημαντική εισροή μεταναστών, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '80 (Κοτσιώνης, 1997, Μάρκου, 1996, 1997). Η συγκέντρωση τόσων ανθρώπων με διαφορετικούς πολιτισμούς δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με τη συμμετοχή τους στην ελληνική κοινωνία (Μπαλτάτζη & Νταβέλος, 2014, Μπουγιουκλή, 2014, Τριανταφυλλίδου, Μαρούφοφ, Δημητριάδη, & Ισιφέφ, 2014, Χατζηισωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Ένα μεγάλο μέρος αυτής της συμμετοχής αποτελεί αυτό των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εφαρμογή της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία θα ήταν αναχρονιστική (Μητακίδου, Δανιηλίδου, Τουρτούρας, 2007). Υπάρχουν πολλές τρέχουσες συζητήσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση των ιθαγενών και μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Ορισμένοι υποστηρίζουν την άποψη ότι είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία για διάφορους λόγους, όπως τη μεγαλύτερη ομοιογένεια των μαθητών εντός της σχολικής τάξης, την καλύτερη κατανόηση της διαπολιτισμικής διαφορετικότητας και τις καλύτερες αποδόσεις των μαθητών αυτών (Βότση, 2018, Cooper et al., 2005, Fox & Butler, 2003)

Σε γενικές γραμμές, η υποστήριξη που προσφέρεται στους μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να συνοψιστεί με την υποστήριξη που παρέχεται σε μαθήματα υποδοχής ή σε εντατικές τάξεις (Δαμανάκης, 1998, Νικολάου 2000, Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003). Ωστόσο, η κατανομή των εκπαιδευτικών σε αυτές τις τάξεις εξαρτάται από τον επαρκή αριθμό ξένων ή παλιννοστούντων μαθητών σε κάθε σχολείο. Εξαρτάται επίσης από τη χρηματοδότηση του κράτους για κάθε σχολικό έτος. Ως αποτέλεσμα, υπάρχουν στιγμές που μόνο ο δάσκαλος της τάξης έχει την ευθύνη για την αντιμετώπιση αυτών των μαθητών.

Υπάρχουν 13 δημοτικά σχολεία που ορίζονται ως διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία σε ολόκληρη την Ελλάδα. Ωστόσο, δεν μπορούν να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των ξένων και παλιννοστούντων μαθητών της περιοχής στην οποία βρίσκονται. Ως εκ τούτου, οι αλλοδαποί και επαναπατριζόμενοι μαθητές συμμετέχουν στα γενικά δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με το νόμο 2413, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος 1, 17-6-1996, ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών και των γυμνασίων με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης στους νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές ή πολιτιστικές ανάγκες. Ωστόσο, δε διευκρινίζεται σε ποιες ομάδες μαθητών αναφέρεται αυτός ο νόμος, πώς αυτές οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ανάγκες καθορίζονται και πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών (Δαμανάκης, 1998).

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές ερευνητικές μελέτες για τη διερεύνηση του τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην υποδοχή μεταναστών και επαναπατρισθέντων μαθητών στην Ελλάδα (Παπάς, 1994, Καρακαστάνης, 1993, Παπακωνσταντίνου και Δελλασσούδας, 1999, όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 1999). Άλλες μελέτες ασχολούνται με την εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στο εξωτερικό (Kasimati, 1992 όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 1999). Μερικές άλλες μελέτες προσπαθούν να διερευνήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και οι αλλοδαποί μαθητές στα ελληνικά σχολεία (Γεωργιάς και Παπαστυλιανού 1993, Καραβασίλης 1994, Παπάς 1998, Τουλούπης 1994, Μπόμπα 1995, Μπερέρης 1999, Παλαιολόγου 1999, Nilolaou, 1999). Στη διδακτορική διατριβή του Bereris (1999), οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις



απόψεις τους για τις ανάγκες των μαθητών των μεταναστών. Οι πρώτοι πιστεύουν ότι οι διαφορές του τελευταίου πρέπει να γίνουν αποδεκτές και αυτό μπορεί να επιτευχθεί εάν η μητρική γλώσσα και το κοινωνικοπολιτιστικό τους υπόβαθρο γίνονται δεκτές στο σχολείο. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι χρειάζονται υποστήριξη διδασκαλίας για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα στις τάξεις. Υπάρχει επίσης ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Δράκος και Νικολάου, 1999, Γεωργόγιαννης 1999, Γουδίρας 1999, Μάρκου 1999, Τρίλιανος 1999, Νικολάου 1999), καθώς και η παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους δασκάλους και τη διενέργεια παρατηρήσεων στις τάξεις υποδοχής, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έλαβαν υπόψη το πολιτιστικό υπόβαθρο των ξένων μαθητών και τη γλώσσα τους στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, δε δημιούργησαν ποτέ ομαδικές δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι ρόλων ή τη διαχείριση των καθημερινών προβλημάτων και έδωσαν προτεραιότητα στην πρακτική γραπτή γλώσσα αντί να συνδέουν τη διδασκαλία τους με μια επικοινωνιακή προσέγγιση στην ελληνική γλώσσα. Ομοίως, ο Εμμανουήλ (2006) διερεύνησε τις θέσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθήματα υποδοχής και τάξεις εντατικής διδασκαλίας και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει μεγαλύτερη αξία σε σύγκριση με τις κατηγορίες υποδοχής και τις εντατικές τάξεις, οι οποίες έχουν διαχωριστικό χαρακτήρα.

Η Sitareniou (2003), με την οργάνωση μιας πειραματικής ομάδας που αποτελείται από Αλβανούς μαθητές που φιλοξενούνται σε δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, διερεύνησε τη θετική συμβολή της αντιπαραβαλλόμενης μεθόδου μεταξύ ελληνικής και αλβανικής γλώσσας όταν διδάσκονται τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Η Ksinogala (2000) διερεύνησε το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών Ρομά που συμμετείχαν σε ένα γενικό δημοτικό σχολείο στη νότια Ελλάδα, κάνοντας παρατηρήσεις στο σχολείο και πραγματοποιώντας συνεντεύξεις με ορισμένους μαθητές Ρομά που ήταν εγγεγραμμένοι στο σχολείο. Επίσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο δεν υιοθέτησε μια διαπολιτισμική προσέγγιση και αγνόησε την πολιτιστική κληρονομιά αυτών των μαθητών, μολονότι προσπάθησαν από την πλευρά τους να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολείου και της

ευρύτερης κοινωνίας στην οποία ζουν, ώστε να μην αποκλείονται από αυτούς. Υπάρχει επίσης μια ερευνητική μελέτη που εκπονήθηκε από τον Κοντογιάννη (2002) σε δύο διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία και δύο διαπολιτισμικά γυμνάσια που βρίσκονται στην κεντρική Ελλάδα και επικεντρώνεται στην προώθηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης σε αυτά τα σχολεία. Διαμοιράστηκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των επαναπατριζόμενων μαθητών, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, τους επαναπατριζόμενους μαθητές και τους γονείς τους. Η μελέτη έδειξε ότι αυτά τα σχολεία δεν ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες και τις ανάγκες των επαναπατριζόμενων μαθητών. Δε στόχευαν στη δίγλωσση εκπαίδευση και αυτό δε διασφαλίζεται ούτε από την εκπαιδευτική νομοθεσία ούτε από το εθνικό πρόγραμμα σπουδών. Οι δάσκαλοι κατέβαλαν προσπάθειες για την υλοποίηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης βασισμένη περισσότερο στις δικές τους πρωτοβουλίες, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και την εμπειρία τους και λιγότερο στις γνώσεις και την ειδική τους κατάρτιση. Ο Νικολάου (1999) στη διδακτορική του διατριβή κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα. Ο Σπυριδάκης (2002) διεξήγαγε μια ερευνητική μελέτη σε ένα διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο που βρίσκεται στη βόρειο Ελλάδα. Πρόκειται για μια προσέγγιση μελέτης περιπτώσεων που περιλαμβάνει συνεντεύξεις με καθηγητές, παρατηρήσεις και συλλογές εγγράφων, η οποία προσπάθησε να διερευνήσει την αλληλουχία και τη συνοχή μεταξύ της γενικά αποδεκτής διαπολιτισμικής παιδαγωγικής θεωρίας και της πραγματικής εφαρμογής της στο σχολείο. Η Χασάπη (2005) επεδίωξε να διερευνήσει εάν και πώς τα ολοήμερα σχολεία αντιμετώπιζαν πολιτιστικά διαφορετικούς μαθητές διεξάγοντας συνεντεύξεις με τους διευθυντές, τους δασκάλους, τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και τον σχολικό σύμβουλο που ήταν υπεύθυνος για δύο δημοτικά σχολεία. Ομοίως, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν επίσης ότι η οργάνωση του ολοήμερου σχολείου βασίστηκε στην αφομοίωση. Δε δόθηκε καμία κατεύθυνση ή δεν προτάθηκαν συγκεκριμένες δραστηριότητες σχετικά με τη συνεκτίμηση της μητρικής γλώσσας και της κοινωνικοπολιτιστικής προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών. Σε γενικές γραμμές, η έρευνα έδειξε ότι μια μονόγλωσση και μονοπολιτισμική διάσταση αποδόθηκε στο Εκτεταμένο Πρόγραμμα Δημοτικού Σχολείου / Ολοήμερου.

Σε μια δεύτερη ερευνητική μελέτη που πραγματοποίησε η Σισμανίδου (2005), δύο από τα θέματα που εξετάστηκαν μεταξύ άλλων ήταν η κατανόηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι απόψεις τους για τις μεθόδους και τις πρακτικές που χρησιμοποιούσαν για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα προβλήματα που εμφανίζονται στην τάξη και η σχετική νομοθεσία. Η μελέτη αυτή διεξήχθη με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με καθηγητές που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε τέσσερα διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία στη βόρεια Ελλάδα και σε μαθήματα υποδοχής και εντατικά μαθήματα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, μόνο το 32% των δασκάλων γνωρίζει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, προτείνουν ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών πρέπει να διδάσκεται στα σχολεία. Όσον αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας που υιοθετήθηκαν, απάντησαν ότι δίδεται έμφαση στην εξατομικευμένη διδασκαλία, συζητήσεις ολόκληρης ομάδας, ανταμοιβές, δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση των γηγενών μαθητών προς ξένους μαθητές και δημιουργία καλών σχέσεων. Η Αθανασιάδου (2005) επεδίωξε να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση της διεπιστημονικής προσέγγισης στη διδασκαλία και τη μάθηση στα δημοτικά σχολεία μέσω της διαχείρισης ενός ερωτηματολογίου σε 206 καθηγητές δημοτικών σχολείων. Πενήντα πέντε τοις εκατό από αυτούς πίστευαν ότι μια διεπιστημονική προσέγγιση συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών.

Η μελέτη των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017) αναδεικνύει πως οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι παιδαγωγικές τους προτάσεις είναι κυρίως στερεότυπες. Αναφέρονται επίσης σε μια πρώιμη αντίληψη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που βασίζεται περισσότερο στην αποδοχή παρά στη συνύπαρξη / ένταξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν αναζητούν περαιτέρω συμβουλές για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών, αν και αναγνωρίζουν τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο (Μπαλατζής, & Νταβέλος, 2009). Αυτή η συμπεριφορά είναι ενδιαφέρουσα δεδομένου ότι οι δυσκολίες αυτές αφορούν επιστημονικούς τομείς που δεν καλύπτονται από την επιστημονική γνώση και την ευθύνη των εκπαιδευτικών. Τέλος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αγκαλιάζουν την πτυχή της συμβουλευτικής στον ρόλο τους.

## 2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα πολυπολιτισμικά σχολεία

Η εκπαίδευση των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου απαιτεί συμβουλευτικές ικανότητες από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς μιας και πρέπει να εξαλειφθούν όλες οι ανομοιομορφίες ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών υπόβαθρων (Μητακίδου, Δανηλίδου, Τουρτούρας, 2007). Οι εκπαιδευτικοί τέτοιων σχολικών μονάδων φροντίζουν να διαμορφωθεί το κλίμα μέσα στη σχολική τάξη έτσι ώστε να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς καμία διάκριση. Η ανάπτυξη αυτού του κλίματος απαιτεί περισσότερο από τον δάσκαλο να είναι σύμβουλος παρά εκπαιδευτικός διότι απαιτείται η καλλιέργεια της παιδαγωγικής των μαθητών και όχι της εκπαίδευσης (Χατζηχρήστου, 2011). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσεγγίζει τα παιδιά της τάξης με ενσυναίσθηση, σεβασμό, καλή διάθεση και χιούμορ. Το χιούμορ, σε επιτρεπτά όρια, μπορεί να κάνει τα παιδιά να νιώσουν οικεία και ασφαλή μέσα στην τάξη. Επίσης, ο εκπαιδευτικός- σύμβουλος καλείται να αναδειξεί τις ικανότητες του κάθε μαθητή στη σχολική τάξη, να τους ενθαρρύνει και να τους παρουσιάσει λύσεις σε όποια προβλήματα προκύψουν (Ford, 2010b).

Για τη σωστή εφαρμογή της συμβουλευτικής για μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, ο δάσκαλος- σύμβουλος θα πρέπει να αναπτύξει μια ιδιαίτερη σχέση με τους μαθητές αυτούς. Για να επιτευχθεί αυτή η σχέση, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ενήμερος και από τον μαθητή τον ίδιο για όλα τα πολιτισμικά στοιχεία της πατρίδας του που διαμορφώνουν το χαρακτήρα του. Η λήψη αυτών των πληροφοριών μπορεί να επιτευχθεί με τη δέσμευση του εκπαιδευτικού σε δραστηριότητες με τους εν λόγω μαθητές (Cartledge & Kourea, 2008). Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός γίνεται δέκτης της πολιτιστικής ταυτότητας των μαθητών διαφορετικού υποβάθρου και τις πολιτισμικές απόψεις που αφορούν την ειδική αγωγή. Έτσι, οι μαθητές δέχονται καλύτερης ποιότητας εκπαίδευση και συμβουλές για να μπορέσουν να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες (Cartledge & Kourea, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως σύμβουλος δεν είναι να επέμβει και να αλλάξει τις πολιτιστικές πεποιθήσεις των παιδιών αλλά να τις σεβαστεί και να προσαρμόσει τις παρεμβάσεις τους έτσι ώστε να έχει θετική επίδραση στους μαθητές χωρίς να

δημιουργήσει πολιτισμικό χάσμα (Santos & Araujo, 2014). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι μαθητές από μουσουλμανικό υπόβαθρο και η διαχείριση της συμπεριφοράς ανάλογα με το φύλο του μαθητή. Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η πολυπολιτισμική συμβουλευτική είναι μια πολύπλοκη διαδικασία (Peterson & Warwick, 2015). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή συμβουλευτική διαδικασία είναι η διατήρηση φιλικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, εστιάζοντας περισσότερο στο γεγονός πως τα άτομα αυτά δέχονται κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές, χωρίς να εστιάζει στην μαθητική ιδιότητά τους (Jeffries & Singer, 2003) και να τους κάνουν να πιστέψουν πως μπορούν να επιτύχουν όποιον στόχο θέσουν, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές αυτοί να τους βλέπουν ως άτομα τα οποία τα οποία μπορούν να επιτύχουν όλους τους στόχους, εντός και εκτός τάξεως και να τον βλέπουν ως εμπνευστή και ως καθοδηγητή της νέας καθημερινότητάς τους.

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δρα με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να επιτευχθεί ομοιογένεια μέσα στην τάξη μιας και ανομοιογένεια μπορεί να οδηγήσει σε δυσάρεστες καταστάσεις (Musti-Rao & Cartledge, 2007). Ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η καλλιέργεια του πνεύματος αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα σε παιδιά της μειοψηφίας και της πλειοψηφίας και η επαγρύπνηση για την τήρηση των προτύπων αλληλεπίδρασης των μαθητών και η επιβολή τους όπου χρειάζεται. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων των μαθητών έτσι ώστε να εξαλειφθούν τα όποια στερεότυπα που έχουν οι ντόπιοι μαθητές (Musti-Rao & Cartledge, 2007).

Ένας από τους κύριους στόχους των εκπαιδευτικών και των συμβούλων είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών ειδικής αγωγής, όπως οι δεξιότητες λεκτικής και μη επικοινωνίας, δεξιότητες σύναψης και διατήρησης διαπροσωπικών σχέσεων, δεξιότητες διαχείρισης συναισθήματος, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψεις αποφάσεων (Calabrese et al., 2008) . Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν εντός ενός οικείου και προστατευμένου περιβάλλοντος και να ανακαλύπτουν τις προσωπικότητες των συμμαθητών τους, μέσω των ομαδικών δράσεων. Οι εκπαιδευτικοί ως σύμβουλοι παρατηρούν τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών και επεμβαίνουν μόνο σε περίπτωση που υπερβαίνονται τα όρια. Σκοπός της δράσης είναι

η γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους και η αποβολή των στερεοτύπων (Calabrese et al., 2008).

Μια έρευνα που μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία σχολικών συμβούλων μέσα στην τάξη είναι αυτή των Cooper, Hough και Loynd (2005) στη Σκωτία. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά θετικοί στη στάση τους απέναντι στην παροχή συμβουλών, αποτιμώντας ειδικότερα την ανεξαρτησία και την εμπειρογνωμοσύνη του συμβούλου. Ωστόσο, μια μικρή μειοψηφία εκπαιδευτικών βρέθηκε να έχει έντονες αρνητικές απόψεις όσον αφορά στην παροχή συμβουλών. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επίσης ανησυχίες ότι οι μαθητές ενδέχεται να καταχραστούν την υπηρεσία παροχής συμβουλών και να μην ενσωματωθούν πλήρως στις υπάρχουσες ρυθμίσεις καθοδήγησης που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών εννοούσε την παροχή συμβουλών όσον αφορά τη συμβουλευτική και αγνοούσε το ευρύτερο πλαίσιο του επαγγέλματος.

## 2.5 Προσδοκίες Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής

Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική έχει χαρακτηριστεί ως η «τέταρτη δύναμη» στην παροχή συμβουλών (Pederson, 1999), ένας όρος που την τοποθετεί στο πλαίσιο ως μια από τις σημαντικότερες έννοιες στον τομέα παροχής συμβουλών. Οι σχολικοί σύμβουλοι, των οποίων ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά αναλύονται σε βάθος στο επόμενο κεφάλαιο, εξυπηρετούν τους μαθητές σε κάθε εκδοχή της κοινωνικής ζωής, οπότε είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αυτούς να κατανοήσουν πώς μπορούν να εργαστούν με μαθητές από διαφορετικό υπόβαθρο (Κλεφτάρας, 2009). Ενώ είναι δύσκολο να είναι πλήρως πολυπολιτισμικά αρμόδιοι για τον κάθε μαθητή στο σχολείο τους, οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται την οπτική του κάθε αλλοδαπού μαθητή και να εργαστούν για να τους βοηθήσουν να έχουν πρόσβαση όχι μόνο στην εκπαίδευσή τους αλλά και σε άλλους τομείς που θα τους ωθήσουν να πετύχουν στο σχολείο και πέραν αυτού (Gill, 2007).

Αν και η έννοια της πολυπολιτισμικής σχολικής συμβουλευτικής δεν είναι σαφώς καθορισμένη στη βιβλιογραφία, ο πρωταρχικός στόχος της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής είναι σαφής. Είναι "να προετοιμάσει τους συμβούλους των σχολείων να ενσωματώσουν την κριτική κατανόηση των θεμάτων που σχετίζονται με τον πολιτισμό, τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνότητα, τη σεξουαλική ταυτότητα, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και άλλες πτυχές της ταυτότητας και της κοινωνικής θέσης στην αξιολόγηση της ψυχικής υγείας και την παροχή υπηρεσιών" (Ravitch, 2006 , σελ. 18). Σε αυτόν τον στόχο προστίθεται και η έννοια της γλωσσικής ποικιλομορφίας ( οι μαθητές που βρίσκονται στη διαδικασία ανάπτυξης ικανοτήτων στην γλώσσα της χώρας που τους φιλοξενεί). Έτσι, η πολυπολιτισμική σχολική συμβουλευτική ορίζεται ως πρόσκληση για κατανόηση των ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων και ιστορίας στα σχολεία (Κλεφτάρας, 2009). Για να εργαστούν αποτελεσματικά με τους μαθητές, οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν τους μαθητές, τους γονείς / κηδεμόνες τους και άλλους ενήλικες στο σχολείο και μέσα στα ευρύτερα περιβάλλοντα τους (Brown, 2007).

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα αυτού του γεγονότος, στο εξωτερικό, οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να έχουν γνώσεις στην κοινωνική και πολιτιστική πολυμορφία (π.χ. CACREP 2001, 2009, 2016) και στην ψυχολογία . Ωστόσο, στα πρότυπα CACREP

(2016), δεν υπάρχει ειδική αναφορά στη γλωσσική ποικιλομορφία ως έννοια που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Ενώ είναι ζωτικής σημασίας για τους συμβούλους του σχολείου να κατανοήσουν τις μοναδικές προκλήσεις για την κάλυψη των αναγκών ενός πολιτισμικά διαφορετικού σχολείου, οι εκπαιδευτικοί αντλούν αυτήν τη μόρφωση από τα πολυπολιτισμικά μαθήματα και τα διδάγματα της γλωσσικής πολυμορφίας για να κατανοήσουν κάποια από τα κίνητρα που μπορεί να επηρεάσουν τους αλλοδαπούς που μαθαίνουν την ντόπια γλώσσα, θετικά και αρνητικά. Για παράδειγμα, οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να εφαρμόσουν την έννοια της κοινωνικής θέσης, για να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να προσδιορίσουν τους μαθητές (ξένους και γηγενείς), τους δασκάλους, τις οικογένειες και τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η κοινωνική θέση (Robinson, 1999), είναι η θέση ενός ατόμου σε μια δεδομένη κοινωνία και πολιτισμό. Μια δεδομένη θέση μπορεί να ανήκει σε πολλά άτομα. Η κοινωνική θέση επηρεάζει το κοινωνικό στάτους του καθενός. Οι κοινωνικές θέσεις "κατέχουν βαθμό, έχουν αξία και δρομολογούνται ιεραρχικά, ιδιαίτερα εκείνες που είναι ορατές και διακριτές" (Robinson, 1999, σ. 73). Τα άτομα έχουν πολλαπλές θέσεις που στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες σχηματίζουν έναν αστερισμό προνομίων και μειονεκτημάτων που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βλέπουν τους εαυτούς τους, εκείνους που έρχονται σε επαφή μαζί τους και τον κόσμο γύρω τους (Μάκρα, 2010). Η χρήση αυτής της έννοιας θέσεων για την κατανόηση του πλαισίου ενός ατόμου, μπορεί να βοηθήσει τους συμβούλους των σχολείων να αντιληφθούν το πώς θα προσεγγίσουν τον κάθε μαθητή ώστε να τον εντάξουν πιο εύκολα στη σχολική κοινωνία (Ravitch, 2006).

Αν και η γλώσσα είναι μια από τις πολλές διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες που έχει κάθε μαθητής, είναι εξαιρετικά σημαντική -ιδίως αν η ευχέρεια και η δεκτικότητα της γλώσσας είναι σε αρχικά στάδια ανάπτυξης και αν το σχολείο δεν έχει εύκολα προσβάσιμους πόρους για μαθητές διαφορετικής μητρικής γλώσσας (Μάκρα, 2010). Με τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης ως μέσου οικονομικής και κοινωνικής επιτυχίας, οι μαθητές που αδυνατούν να ασχοληθούν πλήρως με την εκπαίδευσή τους λόγω διαφοράς γλώσσας, μειονεκτούν στην πρόσβαση στην εκπαίδευση. Δε πρέπει να αγνοείται, ωστόσο, ότι οι άνθρωποι διαφορετικής πολιτιστικής κληρονομιάς μπορούν επίσης να έχουν συγκεκριμένα πλεονεκτήματα



που θα μπορούσαν να προσφέρουν ανθεκτικότητα και να βοηθήσουν τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Κλεφτάρας, 2009).

Προκειμένου να παρέχονται οι όσο το δυνατόν πιο προσαρμοσμένες υπηρεσίες πολιτιστικής προσαρμογής σε κάθε μαθητή, οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να αναπτύξουν την πολιτισμική κατανόησή τους. Ο πολιτισμός έχει οριστεί ως ένας τρόπος ζωής και «το πλαίσιο εντός του οποίου τα μέλη του υφίστανται, σκέπτονται, αισθάνονται και σχετίζονται με τους άλλους» (Brown, 2007). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι ο πολιτισμός μπορεί να απεικονιστεί με υπερβολικά απλοποιημένο τρόπο, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις και στερεοτυπικούς χαρακτηρισμούς ατόμων που έχουν παρόμοιο πολιτισμικό υπόβαθρο (Μάκρας, 2010). Τα στερεότυπα αναπτύσσονται όταν τα χαρακτηριστικά των ομάδων αποδίδονται σε άτομα βασιζόμενα απλώς στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Brown, 2007).

## **2.6 Πολυπολιτισμικές ικανότητες**

Η Ένωση Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής και Ανάπτυξης των Η.Π.Α. (AMCD) δημιούργησε ένα σύνολο πολυπολιτισμικών ικανοτήτων που αποτελεί μια στέρεα βάση για πολυπολιτισμική επάρκεια. Κατά τη συζήτηση της πολυπολιτισμικής ικανότητας, οι Ratts et al (2015) παρέχουν μια συζήτηση για τις συγκεκριμένες ικανότητες που πρέπει να έχουν οι «πολιτισμικά εξειδικευμένοι» σύμβουλοι. Αυτές οι πολυπολιτισμικές ικανότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα: 1) συνειδητοποίησης των προσωπικών υποθέσεων, τις αξίες και τις προκαταλήψεις, 2) την κατανόηση της κοσμοθεωρίας ανθρώπων από διαφορετικό υπόβαθρο και τη διατήρηση μιας γενικής κατανόησης των πολυπολιτισμικών θεμάτων, και 3) την ανάπτυξη και χρήση κατάλληλων παρεμβάσεων, στρατηγικών και τεχνικών για πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Ο Holcomb-McCoy (2004) προσάρμοσε τις πολυπολιτισμικές δεξιότητες ώστε να είναι πιο εφαρμόσιμες στους σχολικούς συμβούλους στον κατάλογο ελέγχου των πολυπολιτισμικών ικανοτήτων του σχολικού συμβούλου, ο οποίος αναπαράγεται παρακάτω. Έφτιαξε λοιπόν ένα εργαλείο το οποίο μετρά τις πολυπολιτισμικές ικανότητες του σχολικού συμβούλου. Το εργαλείο αυτό θα χρησιμοποιηθεί στην συγκεκριμένη έρευνα και μετρά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις ποιότητες που

θα πρέπει να διέπουν τους σχολικούς συμβούλους σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Το συγκεκριμένο εργαλείο αναφέρεται σε ποιότητες που διέπουν τον σχολικό σύμβουλο όπως η πολυπολιτισμική συμβουλευτική, η πολυπολιτισμική διαβούλευση, η κατανόηση του ρατσισμού και της αντίστασης των μαθητών, η κατανόηση της ανάπτυξης της φυλετικής ή / και εθνικής ταυτότητας, η πολυπολιτισμική αξιολόγηση, η πολυπολιτισμική οικογενειακή συμβουλευτική, η κοινωνική υπεράσπιση, η ανάπτυξη σχολικών, οικογενειακών και κοινοτικών εταιρικών σχέσεων και η κατανόηση διαπολιτισμικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων.

# Κεφάλαιο 3

## Θεωρητική προσέγγιση-Σχολική συμβουλευτική

### 3.1 Ορισμός σχολικής συμβουλευτικής

Σύμφωνα με την Kashyap (2004) η συμβουλευτική αποτελεί τον πυρήνα της σχολικής καθοδήγησης εντός της σχολικής τάξης και παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών. Η έννοια της συμβουλευτικής είναι όσο παλιά όσο η ύπαρξη οργανωμένων κοινωνιών. Σε διαπροσωπικό επίπεδο μπορεί να σημαίνει την παροχή συμβουλών των γονέων στα παιδιά τους, την παροχή συμβουλών από τον γιατρό στον ασθενή, την παροχή συμβουλών από το δικηγόρο στον πελάτη του κ.α.

Ο όρος της συμβουλευτικής είναι συνυφασμένος με τη διαδικασία παροχής συμβουλών έτσι ώστε ο δέκτης των συμβουλών να επιτύχει την ικανότητα αυτοδιάθεσης, αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης (Kashyap, 2004). Πριν αναφερθούν οι ορισμοί που δίνουν διάφοροι ειδικοί σε αυτόν τον τομέα, είναι σημαντικό να δοθεί η έννοια της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών σε γενικές γραμμές. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (1993) η συμβουλευτική είναι «ο κλάδος της ψυχολογίας που ασχολείται με την προώθηση ή αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου (ή ομάδας ανθρώπων), η οποία έχει διαταραχτεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις»

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τους Pattison & Harris (2006) η σχολική συμβουλευτική είναι το παρακλάδι της συμβουλευτικής που ασχολείται με φαινόμενα όπως οι διαταραχές συμπεριφοράς και διαγωγής (αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά, λεκτική και σωματική επίθεση, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα), συναισθηματικά ζητήματα (γενικά συμπτώματα άγχους, συμπτώματα μετατραυματικού στρες, διαταραχές εμμονής-ψυχαναγκασμού, άγχος αποχωρισμού,

αγοραφοβία), η κατάθλιψη (γενικά συμπτώματα κατάθλιψης, ρυθμός/ταχύτητα προόδου των συμπτωμάτων κατάθλιψης), θέματα που σχετίζονται με το σχολείο ( βία και επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, άρνηση του σχολείου /φοβία, αυτο-έλεγχος και συμπεριφορά στην τάξη, επιθετικότητα προς τους συμμαθητές, αυτοπευθυνότητα /ευθύνη, φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού), πρακτικές αυτοπρόκλησης βλάβης (κατάχρηση ουσιών, επαναλαμβανόμενες απόπειρες αυτοκτονίας, νευρική ανορεξία), σεξουαλική παρενόχληση ( ψυχολογικά συμπτώματα σεξουαλικής κακοποίησης, συμπτώματα κατάθλιψης, χαμηλή αυτο-εκτίμηση).

### **3.2 Διαπολιτισμική συμβουλευτική**

Ως διαπολιτισμική συμβουλευτική ορίζεται η συμβουλευτική σχέση στην οποία τα δύο συμβαλλόμενα μέρη προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Das, 1995). Σύμφωνα με τον Draguns (2017b) υπάρχει σιωπηλά αλλά και ουσιαστικά. Η Χατζηχρήστου (2014) αναφέρει πως η διαπολιτισμική συμβουλευτική έχει ως στόχο να κάνει τους συμβούλους να δίνουν τις σωστές συμβουλές έτσι ώστε οι συμβουλευόμενοι να μπορούν να ανταποκριθούν στις συνθήκες του νέου πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Η βάση της συμβουλευτικής αποτελεί η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας του ατόμου ή της ομάδας που ανήκει και η συναντίληψη της σημαντικότητας αυτής (Sue, et. al., 1992). Ο Κλεφταράς (2009) σημειώνει πως εξίσου σημαντική είναι και η συμβουλή της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν από αυτή τη διαφορετικότητα. Ο Smith, et. al. (2017) επισημαίνει τη σημαντικότητα ανάπτυξης σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα στα 2 συμβαλλόμενα μέρη της συμβουλευτικής σχέσης, που λόγω αυτής της διαπολιτισμικής διαφοράς είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Ο Κλεφτάρας (2009) επισημαίνει επίσης πως η πολιτισμική ταυτότητα και συνείδηση μπαίνουν στην κεντρική στόχευση της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής. Επίσης, συμπληρώνει πως για να επιτευχθεί η εμπιστοσύνη από τα δύο συμβαλλόμενα μέρη θα πρέπει ο σύμβουλος να προσπαθήσει να αντιληφθεί τον τρόπο σκέψης του δέκτη της συμβουλής. Δεδομένων των πλαισιακών χρονοχωρικών ορίων μέσα στα οποία κινείται η συμβουλευτική, ο σύμβουλος θα πρέπει να λάβει υπόψη του την κουλτούρα του συμβουλευόμενου έτσι ώστε να μπορεί να βρει λύσεις στα προβλήματά του.

Ωστόσο, εντός τους σχολικού περιβάλλοντος δεν υπάρχει μόνο διαπολιτισμικό χάσμα ανάμεσα στον συμβουλευόμενο και το σύμβουλο ή τον εκπαιδευτικό αλλά και ανάμεσα στους μαθητές. Εκεί λοιπόν, καλείται η σχολική συμβουλευτική, μέσω της καλλιέργειας της ενσυνείδησης να μετατρέψει τη σχολική τάξη από πολυπολιτισμική σε διαπολιτισμική (Κλεφτάρας, 2009). Κατά τη Χατζηαχρήστου (2014), η σχολική τάξη αποτελεί μια ομάδα στην οποία οι όποιες πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές στην κουλτούρα των μαθητών γίνεται εργαλείο που θα ωφελήσει στη γενικότερη παιδεία των μαθητών, και σε αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να κινηθεί η συμβουλευτική.

Πιο συγκεκριμένα, η σχολική συμβουλευτική αναγνωρίζει πως η συμμετοχή των μαθητών σε μια τέτοια διαπολιτισμική ομάδα έχει επίδραση στην κοινωνικοποίησή του, προβάλλει τη μοναδικότητά του και τον τρόπο που μπορεί να συμβάλλει σε όλη την διαπολιτισμική διαδικασία ( Μπρούζος, Ράπη, 2001β). Σκοπός της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής είναι η δημιουργία κλίματος αλληλοσεβασμού ανάμεσα στους ντόπιους μαθητές και τους μειονοτικούς μαθητές ώστε να υπάρχει θετική αλληλεπίδραση στην ολοκλήρωση του μαθητή ως άνθρωπο, όπως επίσης και να αναδείξει τη μοναδικότητα τόσο της πολιτιστικής του κουλτούρας όσο και του εαυτού του.

### 3.3 Η αναγκαιότητα σχολικής συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται μια σειρά προβλημάτων που αντιμετώπιζε πριν είκοσι χρόνια το ελληνικό σχολείο και πώς η σχολική συμβουλευτική εμφανίζεται ως το εργαλείο που έδωσε τις απαιτούμενες λύσεις. Οι σχολικοί σύμβουλοι καλούνταν να προετοιμάσουν την εκπαιδευτική κοινότητα και κυρίως μαθητές και κηδεμόνες για να υποδεχτούν στις τάξεις μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου (Μπρούζος & Ράπτη 2001). Παρά τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις για την υποδοχή και ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων (Κάτσικας & Πολίτου 1999), το ελληνικό σχολείο που είναι προέκταση της ελληνικής κοινωνίας εμφάνιζε σημάδια ξενοφοβίας και ρατσισμού απέναντι σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονταν σε συμβούλους, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς έτσι ώστε να μειωθεί η πιθανότητα ρατσιστικών συμπεριφορών εντός της σχολικής μονάδας.

Άλλη μια σημαντική λεπτομέρεια που η συμβουλευτική προσφέρει στο ελληνικό σχολείο είναι η κατάλυση του στερεότυπου της παραδοσιακής οικογένειας. Μπορεί στις ημέρες μας όλο αυτό να φαντάζει πολύ μακρινό, όμως πριν από είκοσι χρόνια, οι σχολικοί σύμβουλοι θα έπρεπε να διαχειριστούν και να ενισχύσουν παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, να παρατηρούν και αποτρέπουν φαινόμενα άσχημης συμπεριφοράς απέναντί τους (Gerler 1991, Χατζηχρήστου 1999). Η σχολική συμβουλευτική συνέβαλε στο να εξαλειφθεί αυτό το στερεότυπο και να συμβαδίζει το σχολικό περιβάλλον με την εξέλιξη της κοινωνίας.

Διαχρονικά προβλήματα τα οποία καλείται να λύσει η σχολική συμβουλευτική είναι η χρήση ουσιών από τους μαθητές οι δυσλειτουργικές οικογένειες μεταναστών, προσφύγων και παλιννοστούντων, η ανεπαρκής κοινωνική μέριμνα και ο ακατάλληλος σχολικός μηχανισμός. Ο Gerler (1991) υπογραμμίζει επίσης την πιθανότητα χρήσης ουσιών εντός της οικογένειας που είναι φαινόμενο που παρατηρείται λόγω της ανύπαρκτης οικογενειακής στήριξης. Άλλο ένα σημαντικό πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σχολικοί σύμβουλοι είναι η

παραμέληση και κακοποίηση των παιδιών, συνήθη φαινόμενα της κοινωνίας σήμερα (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου 1993 & 1998) το οποίο βέβαια αντιμετωπίζονται μέσω προγραμμάτων στήριξης κατά της κακοποίησης.

Η σχολική συμβουλευτική καλείται να θεραπεύσει τις ανισότητες που προκύπτουν από το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Μπρούζος 1998). Ευνόητη είναι η δυσμενής κατάσταση πολλών προσφύγων και μεταναστών, των οποίων οι οικογένειες είναι πιθανό να ενθαρρύνουν την παιδική εργασία. Η νοοτροπία αυτή, όπως είναι λογικό οδηγεί σε μαθησιακή ανεπάρκεια των παιδιών αυτών συγκριτικά με τα γηγενή ( Μούτου, 2012)

Οι λειτουργοί συμβουλευτικής αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις καθώς δουλεύουν με γονείς και εκπαιδευτικούς στον σύγχρονο κόσμο των αέναων μεταβολών (Hoyt & Shylo 1987). Ο εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής λόγω των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στις μέρες μας (Μπρούζος 1998). Οι σύμβουλοι στο σχολείο απαιτείται να ενημερώνουν τους μαθητές σε θέματα εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού, να εφαρμόζουν μεθόδους που θα επεκτείνουν τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών και θα τα βοηθούν να ξεπεράσουν τα στερεότυπα των φύλων.

Τα παιδιά χρήζουν συμπαράστασης σε έναν κόσμο ποικίλων συγκρούσεων. Είναι ανάγκη να αποκτούν και να εφαρμόζουν δεξιότητες για τη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Οι σύμβουλοι στο σχολείο επιβάλλεται να βρίσκουν τρόπους υποστήριξης των παιδιών στη διανθρώπινη επικοινωνία (Ζολώτα, 2010). Μπορούν να συμβάλλουν στην εδραίωση θετικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και ανάμεσα στους μαθητές και τους ενηλίκους μέσω προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και καινοτόμων προσεγγίσεων στη συμβουλευτική (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 1998). Κατ' αυτόν τον τρόπο οι σύμβουλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση υγιούς κοινωνικού κλίματος για τους μαθητές, καθώς οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους και την οικογένεια επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση. Επιπλέον, οι σύμβουλοι, που επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους στις διαπροσωπικές δεξιότητες, συνδράμουν στη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας και στη διάπλαση ανάλογης αντίληψης και συμπεριφοράς (Χαλκιάς, 2007). Έτσι, τα

παιδιά γαλουχούνται με παγκόσμια συνείδηση πρόθυμα και έτοιμα για σύναψη διαπολιτισμικών και διεθνικών σχέσεων.

### **3.4 Οι αντιλήψεις των σχολικών συμβούλων για τον ρόλο τους**

Στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης φοιτούν και παιδιά με διαταραχές οι οποίες έχουν σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση αλλά και στη σχέση με τους συμμαθητές τους (Χαλκιάς, 2007). Οι διαταραχές αυτές μπορεί να είναι μαθησιακές, αναπτυξιακές ή και οποιαδήποτε άλλου τύπου δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν. Τα σχολεία αυτά εντάσσουν τους μαθητές αυτούς διότι υπάρχει προφανής έλλειψη δομών ειδικής αγωγής τόσο στον υπόλοιπο κόσμο όσο και στην Ελλάδα. Οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται από ερευνητές όπως ο Baker (2000, σελ.47) ως «λιγότερο ίσοι» σε σχέση με τους άλλους μαθητές, λόγω των μειωμένων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικής ανάπτυξης που λαμβάνουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη αυτών των δομών κάνει επιτακτική την παρέμβαση του σχολικού συμβούλου, έτσι ώστε οι μαθητές ειδικής αγωγής να λάβουν την κατάλληλη βοήθεια και εργαλεία ώστε να επιτύχουν σε κάποιο σχολικό πρόγραμμα (Παυλίδης, 2006).

Κύριος σκοπός της συμβουλευτικής αποτελεί η μείωση του χάσματος στην μαθητική επίδοση, στην κοινωνικοποίηση και στην ανάπτυξη μέσα στη σχολική μονάδα, η οποία, κατά γενική ομολογία δεν είναι σχεδιασμένη για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες τις συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας (Χαλκιάς, 2007). Ο σχολικός σύμβουλος λοιπόν αναλαμβάνει να αναπτύξει μια σειρά από διαφορετικές στρατηγικές που η κάθε μία έχει διαφορετική στόχευση (Goren & Yemini 2017). Για παράδειγμα, αναλαμβάνει την ψυχολογική ενδυνάμωση των μαθητών τους, δείχνοντας τους τρόπους αποφυγής των αρνητικών συμπτωμάτων και των δυσκολιών. Βέβαια, η συμβουλευτική μπορεί να απευθύνεται και σε μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα. Στόχος μιας τέτοιας παρέμβασης είναι η βελτίωση της συμπεριφοράς τόσο της υπόλοιπης μαθητικής κοινότητας όσο και των εκπαιδευτικών



που μπορεί να στερούνται του κατάλληλου γνωστικού υποβάθρου απέναντι στους μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη (Galassi & Akos, 2007).

Από την άλλη, ο στόχος αυτός σε πολλές περιπτώσεις αποδεικνύεται πολύ δύσκολα πραγματοποιήσιμος λόγω των πολλών ζητημάτων που ανακύπτουν στην πορεία (Χαλκιάς, 2007). Έτσι, απαιτείται η αρμονική συνεργασία ανάμεσα σε καθηγητές/δασκάλους και σχολικούς συμβούλους έτσι ώστε να ξεπεραστούν οι όποιες δυσκολίες ανακύψουν (Fiend, Cook, Hurley-Chambrlain & Shamberger, 2010). Σε αρκετές περιπτώσεις, η παρουσία του σχολικού συμβούλου είναι επιβεβλημένη εντός της σχολικής τάξης έτσι ώστε να βοηθήσει τους αδύναμους μαθητές να ανταποκριθούν στις δυσκολίες του μαθήματος. Η διαδικασία αυτή ονομάζεται συνδιδασκαλία και εφαρμόζεται κυρίως σε άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες που φοιτούν σε μονάδες γενικής εκπαίδευσης όπου δε διατίθενται προγράμματα ειδικής αγωγής. Κατά τη διάρκεια της συνδιδασκαλίας, ο σύμβουλος αναλαμβάνει να διευκολύνει τον μαθητή/τους μαθητές με τις ιδιαιτερότητες. Σε πολλές περιπτώσεις, λόγω των διαφορετικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που ακολουθούν ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος, δημιουργούνται προστριβές. Η αποφυγή τέτοιων προστριβών γίνεται όταν έχει αποσαφηνιστεί ο ρόλος του κάθε εκπαιδευτικού και έχει αποφασιστεί το γνωστικό υλικό (Χαλκιάς, 2007).

### **3.5 Τα χαρακτηριστικά του συμβούλου**

Ο σύμβουλος είναι κατά κύριο λόγο ένας καταρτισμένος επαγγελματίας ο οποίος συμβάλλει από το πόστο του στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων και στις βελτιωμένες επιδόσεις μαθητών που υστερούν για κάποιο λόγο (Dahir, Burnham & Stone, 2009). Ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει ενθάρρυνση και υποστήριξη της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών μέσω παρεμβάσεων συμβουλευτικής κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης, έχει ως μέγιστο καθήκον να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αναπτυχθούν γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του καθενός (Nichter & Edmonson, 2005).

Για να έχουν επιτυχία οι παρεμβάσεις θα πρέπει ο σύμβουλος να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα αποδεικνύονται σημαντικά για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών ( Παπαστυλιανού, 2005). Ο

σύμβουλος θα πρέπει να είναι σε θέση να ακούει τα προβλήματα των μαθητών, να λέει τη γνώμη του με ενσυναίσθηση, η οποία θα πρέπει να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη), να παροτρύνει και να ενθαρρύνει την κινητοποίηση των συμβουλευομένων. Επίσης, θα πρέπει να δύναται να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να μπορεί να αντιληφθεί τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του και τις συνέπειες της συμπεριφοράς του όπως επίσης να του αντιπαραβάλει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των υπόλοιπων μελών της εκπαιδευτικής ομάδας (Παπαδόπουλος, 2008). Έτσι, γίνεται εφικτή η αυτοεπίγνωση του συμβουλευόμενου, γεγονός που αποτελεί και τον αυτοσκοπό της συμβουλευτικής παρέμβασης.

Ένας ακόμα ρόλος του συμβούλου είναι και η σύνδεση του προβλήματος που αντιμετωπίζει το άτομο με το κοινωνικό σύστημα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Ο σύμβουλος λοιπόν θα πρέπει να έχει πλήρη επίγνωση του περιβάλλοντος στο οποίο δρα ο συμβουλευόμενος μαθητής και να είναι σε θέση να παρατηρεί τις κοινωνικές επιρροές στις οποίες είναι εκτεθειμένος ( Παπαστυλιανού, 2005). Οι στάσεις και οι δράσεις του κάθε συμβουλευμένου είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το κοινωνικό περιβάλλον και αυτές μπορεί να έχουν θετική ή αρνητική επίδραση στα προβλήματα του συμβουλευμένου.

Σίγουρα, ο σύμβουλος δεν πρέπει να διακατέχεται από οποιασδήποτε μορφής στερεότυπα και προκαταλήψεις και θα πρέπει να προσπαθεί να παρακινεί τους μαθητές στην επίτευξη υψηλότερων γνωστικών στόχων χρησιμοποιώντας όλους τους διαθέσιμους πόρους. Ακόμα, ο σύμβουλος οφείλει να εντοπίσει οποιοδήποτε χάσμα υπάρχει μεταξύ των μαθητών αναφορικά με τα επιτεύγματα, τις ευκαιρίες και την πληροφόρηση προκειμένου να επιτευχθεί η επικράτηση της ισότητας (Dahir et al., 2009).

Εν κατακλείδι σημειώνουμε πως ο σύμβουλος είναι ο μόνος εκπρόσωπος συμβουλευτικών αρχών εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας και ο ρόλος του είναι σημαντικός διότι καλείται να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές, να παρακινήσει την κοινωνικοποίηση των μαθητών και να συμβάλει στην μεγαλύτερη αυτογνωσία τους (Αθανασιάδου, 2011).

Τα καθήκοντα του σχολικού συμβούλου καθώς και οι αρμοδιότητές του καθορίζονται από τις διατάξεις της παρ.2 του άρθρου 1 του Ν.1304/1982, σε συνδυασμό με την αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 Υ.Α. (ΦΕΚ αρ. 1340/Β) όπως τροποποιήθηκε, συμπληρώθηκε και ισχύει, σύμφωνα με την οποία ο σύμβουλος καλείται να συνεργάζεται όχι μόνο με τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, το μαθητικό συμβούλιο του κάθε σχολείου, αλλά και με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, όπως και με τα συμβούλια γονέων και κηδεμόνων κι αν χρειαστεί με μέλη της τοπικής αυτοδιοίκησης για την ακόμη πιο άρτια εκπλήρωση του έργου του. Επίσης, όπως καθορίζει το νομοθετικό πλαίσιο, λαμβάνει μέρος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ αναλαμβάνει δραστηριότητες για την επιμόρφωσή τους, προγραμματίζει το εκπαιδευτικό υλικό και διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική στην περιοχή ευθύνης του. Επιπλέον, συμμετέχει σε υπηρεσιακά συμβούλια και συμβούλια επιλογής σύμφωνα με σχετικές διατάξεις, συμμετέχει στις επιτροπές προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων, στη διαδικασία αναβαθμολόγησης των γραπτών, τοποθετείται ως Διευθυντής ή Υποδιευθυντής σε Π.Ε.Κ., συνέρχεται σε κοινές συντονιστικές συσκέψεις με άλλους σχολικούς συμβούλους κ.λ.π.

Τα τυπικά προσόντα του σχολικού συμβούλου καθορίζονται από Προεδρικό Διάταγμα Υπ. Αριθ. 25 (ΦΕΚ 20/7-2-2002) σύμφωνα με το οποίο 'Υποψήφιοι για τις θέσεις Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να είναι:

α) Προσχολικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης εκπαιδευτικοί των κλάδων νηπιαγωγών και δασκάλων αντίστοιχα, που έχουν δεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία από την οποία οκτώ έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού του ίδιου κλάδου και επί επτά τουλάχιστον έτη έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

β) Ειδικής Αγωγής εκπαιδευτικοί του κλάδου δασκάλων που έχουν τα κατά τις ισχύουσες διατάξεις τυπικά προσόντα τοποθέτηση σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ) ή τμήματα ένταξη δεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία, από την οποία οκτώ έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού του ίδιου κλάδου. Από την υπηρεσία αυτή επτά έτη τουλάχιστον πρέπει να έχουν διανυθεί σε Σ.Μ.Ε.Α., ή σε θέσεις σχολικών συμβούλων Ειδικής Αγωγής. Για την κατά την προηγούμενη περίπτωση απαιτούμενη

επταετή άσκηση διδακτικών καθηκόντων προστίθεται άσκηση των καθηκόντων αυτών και σε άλλα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

### **3.6 Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου**

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν γίνει μια ολοένα και περισσότερο εκτιμημένη προσθήκη στα σχολικά συστήματα παγκοσμίως. Πράγματι, ορισμένες χώρες έχουν εγκρίνει νόμους που απαιτούν από τα σχολεία τους να στελεχωθούν με συμβούλους (Amatea & Clark, 2004). Η ένωση Αμερικάνων συμβούλων (ASCA, American School Counselors' Association, 2005) ορίζει γενικά τους σχολικούς συμβούλους ως εξειδικευμένους εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν σε σχολεία από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο για να προσφέρουν στους μαθητές εκπαιδευτικές, εργασιακές, σχολικές προθέσεις και ατομικές / κοινωνικές ικανότητες.

Τα κύρια καθήκοντά τους περιλαμβάνουν συνήθως την παροχή συμβουλών στους μαθητές και την υποστήριξη της ακαδημαϊκής τους ετοιμότητας, καθώς και τη διεξαγωγή ατομικών και ομαδικών συμβουλών. Οι σχολικοί σύμβουλοι αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και αυτή η σχέση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δυναμική και στην επιτυχία του έργου των συμβούλων, ειδικά επειδή οι εκπαιδευτικοί είναι σε καλύτερη θέση να εκτιμήσουν μια σειρά μαθησιακών αποτελεσμάτων και να τα παραπέμψουν για να αξιολογήσουν την παροχή συμβουλών. Σύμφωνα με τον Beesley (2005), οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι και αποτελεσματικότεροι αξιολογητές των συμβούλων. Οι σύμβουλοι συνεργάζονται επίσης με τους γονείς και τους διευθυντές προκειμένου να βοηθήσουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των φοιτητών γενικότερα .

Οι Burnham και Jackson (2000) δηλώνουν ότι "οι ρόλοι σχολικής συμβουλευτικής είναι συχνά προβληματικοί στον ορισμό, την ερμηνεία και την εφαρμογή". Ο Ford

(2000) υποστηρίζει ότι σήμερα οι σύμβουλοι αναμένεται να εκπληρώσουν τους παραδοσιακούς ρόλους που σχετίζονται με τη σχολική συμβουλευτική και συμβουλευτική σταδιοδρομίας, να οργανώσουν διαβουλεύσεις με γονείς και καθηγητές, να οργανώσουν την εγγραφή σπουδαστών, να διαχειριστούν αρκετές απαιτούμενες εξετάσεις, να προσφέρουν επαγγελματική εξέλιξη, να εποπτεύουν τα μέλη του προσωπικού και να εκτελούν διοικητικά καθήκοντα.

Η Ford εξακολουθεί να δηλώνει ότι ο λόγος των σχολικών συμβούλων προς μαθητές (561: 1) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα σχολεία. Σύμφωνα με τον Clark και τον Amatea (2004), η αντίληψη του σχολικού συμβούλου περιλαμβάνει το να τον βλέπει κανείς να ενεργεί ως «εκπαιδευτικός ηγέτης, μαθητής και φορέας κοινωνικής αλλαγής». Ενώ προσπαθούν να εκπληρώσουν τους απαιτούμενους και ζητούμενους ρόλους, ζητείται από τους σχολικούς συμβούλους να διακρίνουν τις προτεραιότητες για τα προγράμματα και στη συνέχεια να ακολουθούν την υλοποίηση αυτών των προτεραιοτήτων. (Wilgus & Shelley, 1988)

Ενώ οι δάσκαλοι και οι διευθυντές έχουν διαφορετικές προσδοκίες και αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους του σχολικού συμβούλου, οι σύμβουλοι τείνουν να έχουν τις δικές τους πεποιθήσεις για τα καθήκοντά τους. Οι Ginter, Scalise και Presse (1990) δείχνουν ότι ένα ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι σύμβουλοι είναι τα συγκεκριμένα καθήκοντα που πρέπει να εκτελέσουν και η αποτελεσματικότητα της θέσης του συμβούλου μπορεί να μεταβληθεί λόγω της σύγκρουσης μεταξύ της αντίληψης του ρόλου του από τον ίδιο και άλλων μερών, όπως οι δάσκαλοι και οι διευθυντές. Στη μελέτη τους, οι Wilgus και Shelley (1988) αμφισβήτησαν τους σχολικούς συμβούλους από επτά δημοτικά σχολεία της σχολικής περιοχής Tigard σχετικά με τον ορισμό του ρόλου τους.

Μετά τις απαντήσεις των συμβούλων, ζητήθηκε από τους υπαλλήλους να περιγράψουν τον ρόλο του συμβούλου και να ταξινομήσουν τις θέσεις εργασίας ως κάτι που φαινόταν κατάλληλο και στη συνέχεια, τα καθήκοντα που χαρακτηρίζονταν ως ακατάλληλα. Οι ακόλουθες ομάδες καθηκόντων προέκυψαν μετά από τους σχολικούς συμβούλους που κλήθηκαν να περιγράψουν τον ρόλο τους: εκπαίδευση γονέων, καθοδήγηση και παροχή συμβουλών σε ομαδικές συναντήσεις, μη συμβουλευτικές και συμβουλευτικές συναντήσεις, ατομική συμβουλευτική, ομαδική

συμβουλευτική, προγράμματα τάξεων, προγράμματα αναγνώρισης, , ατομικές δοκιμές, ομαδικές δοκιμές, ανάπτυξη προσωπικού, παραπομπές, παρατήρηση στην τάξη και γονική επαφή.

Υπήρχαν επίσης ορισμένες δραστηριότητες που δεν ενέπιπταν σε καμία από αυτές τις κατηγορίες. Αυτά τα ειδικά καθήκοντα εμπίπτουν σε μια κατηγορία που χαρακτηρίζεται ως άλλη. Ορισμένα καθήκοντα, που περιλαμβάνουν οι σύμβουλοι ενώ περιγράφουν την εργασία τους, είναι όμοια με εκείνα των άλλων μελών του προσωπικού σε ένα σχολείο, ενώ άλλα τείνουν να διαφέρουν.

*Αντιλήψεις και προσδοκίες των δασκάλων για τους σχολικούς συμβούλους*

Λόγω της μακράς ιστορίας της, υπάρχει μεγάλη έρευνα που περιβάλλει το θέμα της σχολικής συμβουλευτικής.

Οι Burnham και Jackson (2000) δηλώνουν ότι "οι ρόλοι σχολικής συμβουλευτικής είναι συχνά προβληματικοί στον ορισμό, την ερμηνεία και την εφαρμογή". Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου μπορεί να εξηγηθεί διαφορετικά ανάλογα με το ποιος τον περιγράφει. Σύμφωνα με τον Clark και τον Amatea (2004), η αντίληψη του σχολικού συμβούλου από διάφορα κόμματα περιλαμβάνει την άποψη του σχολικού συμβούλου ως «εκπαιδευτικό ηγέτη, φοιτητή και κοινωνικό παράγοντα αλλαγής».

Από όλες τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες που περιβάλλουν τον ρόλο του σχολικού συμβούλου, αυτή των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία εξαιτίας του γεγονότος ότι οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν επίσης τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των διευθυντών, των γονέων και των μαθητών που, επηρεάζουν το πρόγραμμα παροχής συμβουλών (Reiner, Colbert, Perusse, 2009) μιας και σε καθημερινή βάση οι εκπαιδευτικοί είναι οι μάρτυρες της επίπτωσης της συμβουλευτικής σε κάθε μαθητή τους.

Υπάρχουν διάφοροι ρόλοι του σχολικού συμβούλου που έχουν μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτικούς. Οι Clark και Amatea (2004) προτείνουν ότι ένας σημαντικός ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι αυτός της διαβούλευσης των εκπαιδευτικών που θα βοηθήσει τους μαθητές να έχουν υψηλότερα επίπεδα επίτευξης στο σχολείο.

Ως αποτέλεσμα, δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στον ρόλο του συμβούλου και στον αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

Τα αποτελέσματα από την έρευνά τους αποκάλυψαν ότι δεκατρείς από τους είκοσι τρεις συμμετέχοντες συζήτησαν την ανάγκη συνεργασίας, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι συνεργάστηκαν ως ομάδα. Οι Clark και Amatea συνεχίζουν εξηγώντας ότι αυτή η έμφαση καθιστά σαφές ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη προκειμένου να παρέχονται οι καλύτερες υπηρεσίες για τους μαθητές σχετικά με την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη.

Όπως αναφέρει η περιγραφή της κατάλληλης συνεργασίας του Bemak, η στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την παρατήρηση και συζήτηση σχετικά με τις επιδόσεις στην τάξη και τη συμβολή στην ανακάλυψη και παροχή προγραμμάτων ακαδημαϊκής υποστήριξης που καλύπτουν ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες. Ο Reiner (2009) αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συνεργασία και πολλές άλλες δραστηριότητες ως ορισμένες από τις κατάλληλες ευθύνες του σχολικού συμβούλου.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν σαν να μη συμβουλευόμαστε ποτέ ή σπάνια να συμμετέχουν σε ένα μέρος των κατάλληλων δραστηριοτήτων. Μεταξύ αυτών των δραστηριοτήτων ήταν και η συνεργασία με τους «δασκάλους για να παρουσιάσουν το μάθημα του προγράμματος σπουδών καθοδήγησης, να παρουσιάσουν τα προληπτικά μαθήματα διδακτέας ύλης με βάση την πρόληψη και να δώσουν στους καθηγητές προτάσεις για καλύτερη διαχείριση της αίθουσας μελέτης». Πολλή συνεργασία και ισχυρές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και συμβούλων, καθώς και διαχειριστών είναι ένας παράγοντας που είναι θεμελιώδης για να είναι αποτελεσματικό το σχολείο (Clark & Amatea, 2004).

Όταν οι σύμβουλοι θεωρούνται συνεργάτες, δεν είναι μόνο η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους διευθυντές. Οι Connolly και Protheroe (2009) θεωρούν ότι όταν οι σχολικοί σύμβουλοι συνεργάζονται με τους διευθυντές, καθώς και με άλλους παράγοντες, σε θέματα όπως τα αποτελεσματικά περιβάλλοντα εκμάθησης, το ποσό της εργασίας που χρειάζεται να ολοκληρωθεί γίνεται πιο

εύχρηστο. Οι Connolly και Protheroe συνεχίζουν λέγοντας ότι ένας πολύ αποτελεσματικός τρόπος για τους συμβούλους των σχολείων να συνεργάζονται με τους διαχειριστές και τους δασκάλους είναι να μας χρησιμοποιήσουν το καταναμημένο μοντέλο ηγεσίας και παρέχοντας μέτρα για την αποτελεσματική συνεργασία.

### **3.7 Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η αναγκαιότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός πως ενώ έχουν υπάρξει έρευνες στο παρελθόν που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού συμβούλου (Clark & Amatea, 2004; Reiner, Colbert & Perusse; 2009, Cholewa et al., 2017; Lepak, 2008; Skutley, 2006; Wilgus, 1988; Powers, 2013) , δεν αξιολογούσαν τις πολυπολιτισμικές ικανότητες του σχολικού συμβούλου αλλά τις γενικές ικανότητες του συμβούλου. Από την άλλη υπάρχουν, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα μια σειρά από έρευνες που μελετούν την αξιολόγηση της πολυπολιτισμικής ικανότητας των συμβούλων.

Μέχρι στιγμής όμως δεν υπάρχουν έρευνες που να αξιολογούνται οι πολυπολιτισμικές ικανότητες των συμβούλων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και η ανάγκη για μια τέτοια έρευνα μεγαλώνει μιας και το φαινόμενο των πολυπολιτισμικών σχολείων θα εξαπλώνεται τόσο στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη.



# Μέρος Β΄ - Ερευνητικό

## Κεφάλαιο 4

### Ερευνητική προσέγγιση

#### 4.1 Ποσοτικές μέθοδοι

Στις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες, και μερικές φορές σε άλλους τομείς, η ποσοτική έρευνα είναι η συστηματική εμπειρική διερεύνηση των παρατηρούμενων φαινομένων μέσω στατιστικών, μαθηματικών ή υπολογιστικών τεχνικών (Given, 2008). Ποσοτικά δεδομένα είναι οποιαδήποτε δεδομένα που έχουν αριθμητική μορφή, όπως στατιστικά στοιχεία, ποσοστά κ.λπ. (Given, 2008). Ο ερευνητής αναλύει τα δεδομένα με τη βοήθεια στατιστικών στοιχείων και ελπίζει ότι οι αριθμοί θα δώσουν ένα αμερόληπτο αποτέλεσμα το οποίο μπορεί να γενικευθεί σε κάποιο μεγαλύτερο πληθυσμό.

Η ποιοτική έρευνα, από την άλλη πλευρά, διερευνά συγκεκριμένες εμπειρίες, με σκοπό να περιγράψει και να διερευνήσει το νόημα μέσω κειμένων, αφηγηματικών ή οπτικών δεδομένων, αναπτύσσοντας θέματα αποκλειστικά σε αυτό το σύνολο συμμετεχόντων (Glesne, 2011)

#### 4.2 Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ποσοτική και έτσι ήταν ανάγκη να αναπτυχθεί ένα ερευνητικό εργαλείο που θα συνέβαλε στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η μεθοδολογία που ακολουθεί η συγκεκριμένη εργασία βασίζεται στο ερευνητικό εργαλείο MCCT (Multicultural Counseling Competence and Training Survey, Holcomb-McCoy & Myers, 1999) το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε τρίτο πρόσωπο, έτσι ώστε να εκφράσει την οπτική και τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Το εργαλείο Πολυπολιτισμικής Συμβουλευτικής και Κατάρτισης (MCCTS) αναπτύχθηκε το 1999 από τη Holcomb-McCoy & Myers και χρησιμοποιήθηκε για να

εξετάσει την αντιληπτή αυτο-αποτελεσματικότητα του συμβούλου που σχετίζεται με τις πολυπολιτισμικές συμβουλευτικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, το εργαλείο εξετάζει αυτές τις προτάσεις πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων στους ακόλουθους πέντε τομείς: γνώση πολυπολιτισμικών θεμάτων, ευαισθητοποίηση, καθορισμός σημαντικών όρων, ανάπτυξη φυλετικής ταυτότητας και δεξιότητες (Holcomb-McCoy & Myers, 1999).

Προκειμένου να κατανοηθεί το αναθεωρημένο MCCTS που απευθύνεται στον σύμβουλο που αντιλαμβάνεται την αυτο-αποτελεσματικότητα των δεξιοτήτων πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, είναι σημαντικό να κατανοηθεί το ιστορικό του αρχικού μέτρου που δημιούργησε η Holcomb-McCoy & Myers το 1999.

Το αρχικό MCCTS αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας τις πολυπολιτισμικές ικανότητες που απαριθμούνται στην επιτροπή επαγγελματικών προτύπων της Ένωσης για την Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική και Ανάπτυξη (AMCD). Οι τρεις τομείς αρμοδιότητας της AMCD είναι: (α) η συνειδητοποίηση των προσωπικών κοσμοθεωριών του ατόμου και του γεγονότος πως όλοι μας είμαστε πολίτες του κόσμου, (β) η γνώση των κοσμοθεωρήσεων πολιτιστικά διαφορετικών πελατών, (γ) οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εργασία με πολιτιστικά διαφορετικούς πελάτες (Corvin & Wiggins, 1989, D'Andrea, Daniels, & Heck, 1992, Sue et al., 1992, όπως αναφέρεται στο Holcomb-McCoy & Myers, 1999). Ένα ερωτηματολόγιο 61 ερωτήσεων αποστέλλεται σε ένα στρωματοποιημένο δείγμα 500 μελών ACA, με το ήμισυ του δείγματος να προέρχεται ειδικά από το τμήμα AMCD. Το δείγμα διαστρωματώθηκε με βάση την εθνική προέλευση και την πρόσφατη βαθμολόγηση.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου είναι ένα εργαλείο 32 ερωτήσεων των δηλώσεων συμπεριφοράς που έχουν σχεδιαστεί για να διερευνήσουν στην «αυτο-αντιληπτή ικανότητα, την επάρκεια της κατάρτισης που λαμβάνεται σχετικά με αυτή τη συγκεκριμένη ικανότητα και σε ποιους τύπους κατάρτισης έχουν ληφθεί» (Holcomb-McCoy & Myers, 1999).

Η έρευνα με τα 32 ερωτήματα χρησιμοποιεί μια κλίμακα τύπου Likert 4 βαθμών με υψηλότερη βαθμολογία που δείχνει υψηλότερο επίπεδο επάρκειας. Στη συνέχεια, η έρευνα τροποποιήθηκε από την Stafford (2014). Πρώτον, καθορίστηκε ότι το MCCTS αναφέρεται σε αρκετές δεξιότητες πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής που

συνδέονται με τη γενική πολυπολιτισμική αυτο-αποτελεσματικότητα που σχετίζονται επίσης με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του μαθητή. Παραδείγματος χάριν, συγκεκριμένες ερωτήσεις περιελάμβαναν την αναγνώριση της προσωπικής προκατάληψης, τη δυνατότητα να καθορίσουν όρους όπως προκατάληψη - διάκριση - στερεότυπο και να προσδιορίσουν την πολιτιστική βάση του στυλ επικοινωνίας. Αυτές οι δεξιότητες είναι αυτές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευόμενους συμβούλους, όταν εργάζονται με πελάτες διαφορετικού φυλετικού περιβάλλοντος και ποικίλων κοινωνικοοικονομικών υπόβαθρων. Επιπλέον, το MCCTS διέθετε ένα στοιχείο έρευνας το οποίο αφορούσε άμεσα θέματα φτώχειας των μαθητών και αντίστοιχες πολυπολιτισμικές δεξιότητες συμβούλων. Δεδομένου ότι δε βρέθηκε καμία ενιαία έρευνα που να καλύπτει όλες τις πολυπολιτισμικές συμβουλευτικές δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του πελάτη, καθορίστηκε από τον ερευνητή και τον πρόεδρο της επιτροπής ότι το MCCTS ήταν το εργαλείο που ήταν το πιο παρόμοιο με μια επιθυμητή κλίμακα ατομικής αποδοτικότητας που μετρά τις πολυπολιτισμικές συμβουλευτικές δεξιότητες που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των πελατών.

Βέβαια το συγκεκριμένο εργαλείο δε δημιουργήθηκε για να μετρήσει την προσωπική ικανότητα των συμβούλων αλλά χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει την αντιληπτή πολυπολιτισμική αυτοθεραπεία από τους Ritter & Chang το 2002 και για τους σχολικούς συμβούλους της Holcomb-McCoy & Day-Vines το 2004. Το εργαλείο αναθεωρήθηκε αργότερα από τον Holcomb-McCoy και στόχευε στη λήψη απαντήσεων από σχολικούς συμβούλους. Σε αυτήν την αναθεώρηση, η λέξη "πελάτης" άλλαξε σε "μαθητής", έτσι ώστε η έρευνα να αντικατοπτρίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια τον πληθυσμό πελατών σχολικών συμβούλων.

Οι αναθεωρήσεις του ερωτηματολογίου βασίστηκαν σε έρευνες που σχετίζονται με τις στάσεις, τις αποδόσεις και τις πεποιθήσεις απέναντι στα άτομα βάσει της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τη συμβουλευτική σχέση (Lott, 2002, Toporek & Pope-Davis, 2005, Sue & Sue 2008, Dashiff, DiMicco, Myers, & Sheppard, 2009; Pieterse, Evans, Risner-Butner, Collins & Mason, 2009). Οι αναθεωρήσεις επικεντρώθηκαν στην ενσωμάτωση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης στους πέντε προαναφερθέντες παράγοντες. Ειδικές αναθεωρήσεις έγιναν σε 25 από τα αρχικά 32 στοιχεία που

δημιούργησαν οι Holcomb-McCoy και η Myers. Οι αναθεωρήσεις περιελάμβαναν την αλλαγή της λέξης "πολιτισμός" σε "κοινωνικοοικονομική κατάσταση". Όλες οι αλλαγές εξετάστηκαν από έναν δευτεροβάθμιο ερευνητή με εμπειρία στην έρευνα σχετικά με τη φτώχεια και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση για τον προσδιορισμό της καταλληλότητας των αναθεωρήσεων.

Η ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε από την έρευνα της Μούτου (2012) που διερευνούσε την αντιλαμβανόμενη πολυπολιτισμική ικανότητα των σχολικών συμβούλων στην Ελλάδα και περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την γνώση της ορολογίας, την επίγνωση των πρακτικών της συμβουλευτικής, την αυτοεπίγνωση των πολυπολιτισμικών ευαισθησιών, τη γνώση των πιθανών εμποδίων στην επίτευξη του έργου, των προσωπικών ικανοτήτων και την ανάπτυξη πολιτισμικής ταυτότητας.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους αντιλαμβάνονται και διακρίνουν αυτές τις ποιότητες τους και να αξιολογήσουν κατά πόσο αυτές επηρεάζουν τη συνολική πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα. Για τον λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στο τρίτο ενικό για να αναφέρεται στις ικανότητες αυτές των σχολικών συμβούλων, σύμφωνα με την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο παρέχεται στο παράρτημα 1 της συγκεκριμένης εργασίας. Το ερωτηματολόγιο είναι διαβαθμισμένο με 5-βάθμια Κλίμακα Likert.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει δώδεκα (12) ερωτήματα σχετικά με την πολυπολιτισμική επίγνωση για συμβουλευτική με πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όπως π.χ. η ικανότητα να συζητήσει τις διαφορές ανάμεσα στις μειονοτικές ομάδες, να διακρίνει τις ενδοκοινοτικές κοινωνικές διαφορές εντός των ομάδων, την επιρροή του πολιτιστικού υπόβαθρου στη συμπεριφορά, τη σχέση ανάμεσα σε πολιτισμική κουλτούρα και την εκδήλωση ψυχικών διαταραχών κ.α. Στη συνέχεια, υπάρχουν ερωτήματα που αφορούν την ικανότητα αναγνώρισης της πολυπολιτισμικής επίγνωσης του συμβούλου από τους εκπαιδευτικούς όπως π.χ. την αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς της ικανότητας λεκτικής αποδοχής του συμβούλου για τους πολιτισμικά διαφορετικούς αποδέκτες των υπηρεσιών του, την αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς της ικανότητας μη λεκτικής αποδοχής του

συμβούλου για τους πολιτισμικά διαφορετικούς αποδέκτες των υπηρεσιών του κ.α. Ακολουθούν τέσσερις (4) ερωτήσεις σχετικά με τις πολυπολιτισμικές δεξιότητες του συμβούλου όπως η αναγνώριση των αρνητικών και θετικές αντιδράσεις απέναντι σε άτομα που ανήκουν σε άλλες φυλετικές και εθνοπολιτισμικές ομάδες, η αναγνώριση στερεοτυπικών αντιδράσεων, τέσσερις (4) ερωτήσεις που αφορούν την ικανότητα σχολιασμού πολυπολιτισμικών θεμάτων, τρεις (3) ερωτήσεις που αφορούν την πολυπολιτισμική ορολογία και δύο (2) ερωτήσεις σχετικά με τα εμπόδια.

### 4.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναπτύσσονται στην έρευνα είναι κατά πόσο οι προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του συμβούλου. Οι ερευνητικές υποθέσεις λοιπόν που αναπτύσσονται είναι οι παρακάτω:

1. Το φύλο των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη τους για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Αυτή η υπόθεση θα διερευνηθεί από το t test ανεξαρτήτων δειγμάτων που θα διερευνήσει το κατά πόσο άνδρες και γυναίκες αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

2. Η ηλικία των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη τους για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Αυτή η υπόθεση θα διερευνηθεί από ανάλυση διακύμανσης που θα διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί διαφορετικής ηλικίας έχουν διαφορετική άποψη σχετικά με την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

3. Η εργασιακή προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη τους για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Αυτή η υπόθεση θα διερευνηθεί από ανάλυση διακύμανσης που θα διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί διαφορετικής κατηγορίας προϋπηρεσίας έχουν διαφορετική άποψη σχετικά με την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

4. Οι σπουδές του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντίληψη τους για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Αυτή η υπόθεση θα διερευνηθεί από ανάλυση διακύμανσης που θα διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί διαφορετικής κατηγορίας σπουδών έχουν διαφορετική άποψη σχετικά με την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

5. Η κατάσταση του εκπαιδευτικού ( αναπληρωτής/ διορισμένος) παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη του για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου

Αυτή η υπόθεση θα διερευνηθεί από το t test ανεξαρτήτων δειγμάτων που θα διερευνήσει το κατά πόσο αναπληρωτές και διορισμένοι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

6. Η παρακολούθηση σεμιναρίων συμβουλευτικής από τον εκπαιδευτικό παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη του για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Αυτή η υπόθεση θα διερευνηθεί από το t test ανεξαρτήτων δειγμάτων που θα διερευνήσει το κατά πόσο η παρακολούθηση ή όχι σεμιναρίων συμβουλευτικής κάνει τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

7. Η παρακολούθηση σεμιναρίων πολυπολιτισμικής διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη του για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

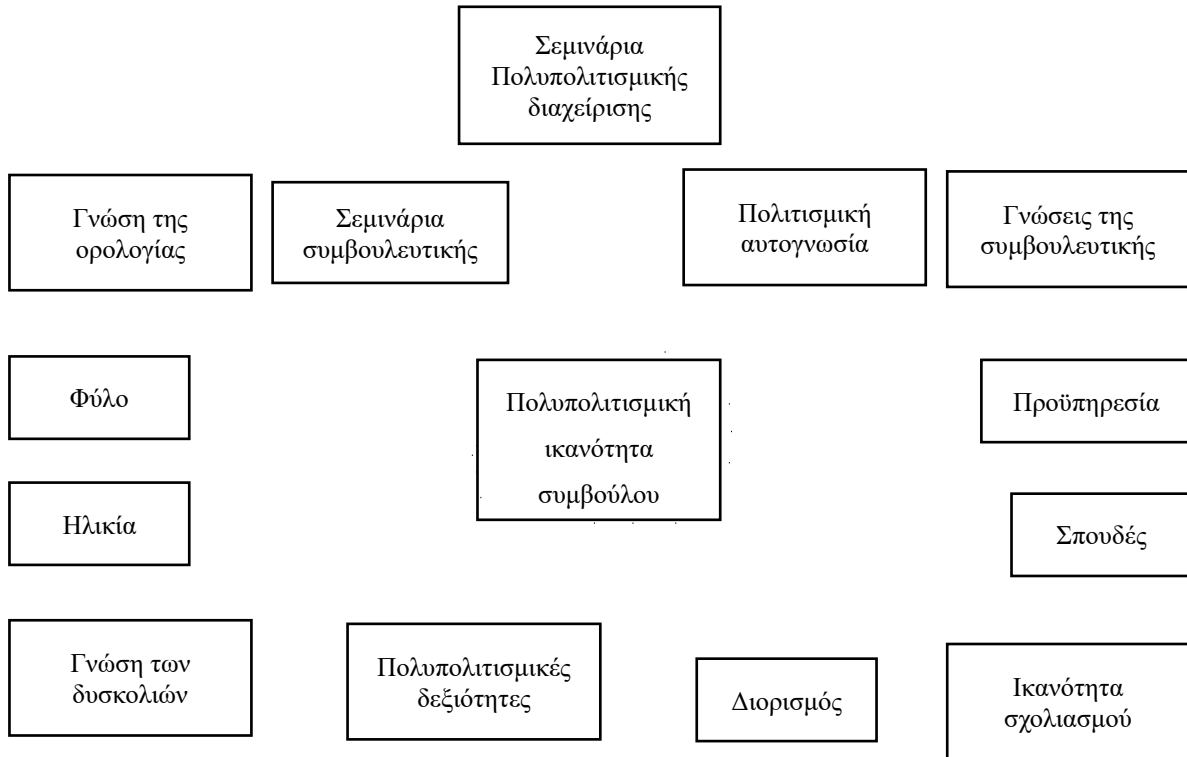
Αυτή η υπόθεση θα διερευνηθεί από το t test ανεξαρτήτων δειγμάτων που θα διερευνήσει το κατά πόσο η παρακολούθηση ή όχι σεμιναρίων πολυπολιτισμικής διαχείρισης κάνει τους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο την

πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου. Όλες οι υπόλοιπες υποθέσεις διερευνώνται με τη βοήθεια της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης.

8. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η γνώση της ορολογίας της συμβουλευτικής επιδρά στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του σχολικού συμβούλου
9. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η αυτογνωσία του έχει θετική επίδραση στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του σχολικού συμβούλου
10. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι γνώσεις της συμβουλευτικής έχουν θετική επίδραση στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του σχολικού συμβούλου
11. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η γνώση των δυσκολιών έχει θετική επίδραση στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του σχολικού συμβούλου
12. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι πολυπολιτισμικές δεξιότητες του συμβούλου έχουν θετική επίδραση στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική του ικανότητα.
13. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η ικανότητα του συμβούλου να σχολιάζει ζητήματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμική συμβουλευτική έχει θετική επίδραση στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική του ικανότητα.

#### 4.4 Ερευνητικό μοντέλο

Η διαμόρφωση των ερευνητικών υποθέσεων βοηθά στην κατασκευή του ερευνητικού μοντέλου της συγκεκριμένης εργασίας το οποίο εμφανίζεται στο σχήμα 1





## 4.5 Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξήχθη τον Μάιο και τον Ιούνιο της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Δεδομένου ότι τα σχολεία όδευαν προς το τέλος λόγω καλοκαιρινών διακοπών ήταν πιο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να δεχτούν να αφιερώσουν λίγα λεπτά από τον χρόνο τους. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε ηλεκτρονικά στην Πρωτοβάθμια Διεύθυνση Ν. Δράμας, από την οποία εν συνεχεία εστάλη σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία του Νομού ηλεκτρονικά στο e mail του κάθε σχολείου. Οι διευθυντές κάθε σχολικής μονάδας με τη σειρά τους μοίρασαν στο διδακτικό προσωπικό της email και ζητήθηκε να συμπληρωθεί. Συνολικά εστάλησαν διακόσια τριάντα (230) ηλεκτρονικά μηνύματα (email) σε εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν την τρέχουσα σχολική χρονιά στο Ν. Δράμας ενώ ελήφθησαν εκατόν σαράντα τρία (143) ερωτηματολόγια. Από τα απαντημένα ερωτηματολόγια, τα δεκαπέντε (15) δεν ήταν πλήρως συμπληρωμένα. Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν γνωριμία με τον σχολικό σύμβουλο και έκριναν πως μπορούσαν να συμμετέχουν στην εν λόγω έρευνα.

# Κεφάλαιο 5

## Αποτελέσματα

### 5.1 Περιγραφικά στοιχεία δείγματος

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS 17 της IBM. Στην έρευνα συμμετείχαν εξήντα πέντε (65) άνδρες και εξήντα τρεις (63) γυναίκες εκπαιδευτικοί. Στην αρχική ανάλυση πραγματοποιείται διερεύνηση των δημογραφικών δεδομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ο πίνακας 1 φανερώνει τις ηλικιακές κατηγορίες στις οποίες ανήκουν οι εκπαιδευτικοί. Παρατηρούμε πως συμμετείχε πληθυσμός από όλες τις ηλικιακές κατηγορίες.

Ηλικία			
		Συχνότητα	Ποσοστό
	25-34	39	30,5
	35-44	31	24,2
Valid	45-54	32	25
	>55	26	20,3
	Total	128	100

Πίνακας 1 Ηλικιακές κατηγορίες

Στον πίνακα 2 εμφανίζεται η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Προϋπηρεσία			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	0-9	39	30,5
	10-19	33	25,8
	20-29	28	21,9
	>30	28	21,9
	Total	128	100,0

Πίνακας 2 Προϋπηρεσία συμμετεχόντων

Στον πίνακα 3 εμφανίζονται οι σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όπως παρατηρείται το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Σπουδές			
		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	Διδασκαλείο	10	7,8
	Παιδαγωγικό	53	41,4
	Μεταπτυχιακό/ διδασκτορικό	65	50,8
	Total	128	100

**Πίνακας 3 Σπουδές συμμετεχόντων**

Στον πίνακα 4 εμφανίζονται οι συμμετέχοντες ανά σεμινάριον που έχουν λάβει σχετικά με τη συμβουλευτική. Από τα αποτελέσματα παρατηρείται πως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια που αφορούν τη συμβουλευτική.

**Παρακολούθηση σεμιναρίων**

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	όχι	8	6,3
	ναι	120	93,8
	Total	128	100,0

**Πίνακας 4 Παρακολούθηση σεμιναρίων**

Αντίστοιχα, στον πίνακα 5 εμφανίζονται οι συμμετέχοντες που ως φοιτητές έλαβαν μέρος σε εργαστήρι συμβουλευτικής.

**Παρακολούθηση εργαστηρίων**

		Συχνότητα	Ποσοστό
Valid	όχι	10	7,8
	ναι	118	92,2
	Total	128	100,0

**Πίνακας 5 Παρακολούθηση εργαστηρίων συμβουλευτικής**

## 5.2 Αξιοπιστία της κλίμακας

Στη συνέχεια ακολουθεί τεστ αξιοπιστίας της κλίμακας του ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία ενός διαγνωστικού εργαλείου επικεντρώνεται στο γεγονός πως όλα τα κομμάτια του μετρικού μας εργαλείου μετρούν την ίδια λανθάνουσα μεταβλητή με τον ίδιο τρόπο. Με τον τρόπο αυτό, για να θεωρηθεί ένα εργαλείο αξιόπιστο, θα

πρέπει να υπάρχει μια σχετικά παρόμοια αντιμετώπιση του εργαλείου από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Η αξιοπιστία του εργαλείου μετράται με το Cronbach  $\alpha$ . Για να θεωρηθεί ένα εργαλείο αξιόπιστο, η τιμή του Cronbach  $\alpha$  θα πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,6. Ο πίνακας που ακολουθεί φανερώνει τα διαφορετικά επίπεδα αξιοπιστίας

Cronbach's $\alpha$ Εσωτερική συνάφεια	
$\alpha \geq 0.9$	Εξαιρετική
$0.7 \leq \alpha < 0.9$	Καλή
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Αποδεκτή
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Φτωχή
$\alpha < 0.5$	Απαράδεκτη

Πίνακας 6 Κριτήρια Αξιοπιστίας κλίμακας

Το εργαλείο της έρευνας φανερώνει μια καλή αξιοπιστία όπως φαίνεται από τον πίνακα 7

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0,879	31

Πίνακας 7 Αξιοπιστία κλίμακας

### 5.3 Σχέση του φύλου με των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου

Στη συνέχεια πραγματοποιείται μια σειρά από τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων η οποία διερευνά το πώς διάφορα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών με δύο πιθανές απαντήσεις επηρεάζουν την άποψή τους για την πολυπολιτισμική ικανότητα των σχολικών συμβούλων. Στη συγκεκριμένη έρευνα έγιναν τρία (3) τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο στη μια περίπτωση, την παρακολούθηση σεμιναρίων στη συμβουλευτική και την παρακολούθηση σεμιναρίων

πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, ενώ εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η αξιολόγηση των πολυπολιτισμικών ικανοτήτων του συμβούλου.

1. Το φύλο των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη τους για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Έστω πως η πρώτη μηδενική ερευνητική υπόθεση είναι πως, το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί την πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του σχολικού συμβούλου δεν επηρεάζεται από το φύλο του συμμετέχοντα στην έρευνα.

Για την διερεύνηση της υπόθεσης πραγματοποιείται t τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα τους σχολικού συμβούλου και ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο του εκπαιδευτικού. Αρχικά, ελέγχεται το τεστ του Levene που θα αναδείξει αν οι 2 υποκατηγορίες έχουν ίσες διακυμάνσεις

$$\text{Levene } F ( 2, 126 ) = 0,204, \text{Sig} = 0.673 > 0.05 (1)$$

Από τα αποτελέσματα της σχέσης ένα (1) εξάγεται το συμπέρασμα πως οι απαντήσεις ανδρών και γυναικών έχουν ίσες διακυμάνσεις. Ο έλεγχος του t-test για την περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων δίνει την σχέση 2

$$t (2, 126) = -0.284, \text{Sig} = 0.707 > 0.05$$

Η πιθανότητα της μηδενικής υπόθεσης να μην υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικού φύλου είναι μεγαλύτερη του 0.05 και έτσι η μηδενική υπόθεση διατηρείται, ενώ η ερευνητική υπόθεση απορρίπτεται.

#### **5.4 Σχέση κατάστασης (αναπληρωτής/ διορισμένος) με την οπτική των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου**

Στη συνέχεια διαμορφώνεται και απαντάται η δεύτερη (2<sup>η</sup>) υπόθεση της έρευνάς που εξετάζει τη σχέση της οπτικής των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου με την κατάσταση του εκπαιδευτικού.

2. Η κατάσταση του εκπαιδευτικού ( αναπληρωτής/ διορισμένος) παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη του για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Για τη διερεύνηση της υπόθεσης πραγματοποιείται t τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα τους σχολικού συμβούλου και ανεξάρτητη μεταβλητή την εργασιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού. Έστω πως η δεύτερη μηδενική ερευνητική υπόθεση που ελέγχει το t-test είναι πως ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν οι εκπαιδευτικοί την πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του σχολικού συμβούλου δεν επηρεάζεται από το εάν ο εκπαιδευτικός είναι διορισμένος ή όχι. Αρχικά, ελέγχεται το τεστ του Levene που θα αναδείξει αν οι δύο υποκατηγορίες έχουν ίσες διακυμάνσεις.

$$\text{Levene } F ( 2, 126 ) = 1.252, \text{ Sig} = 0.265 > 0.05 (2)$$

Από τα αποτελέσματα της σχέσης δύο (2) εξάγεται το συμπέρασμα πως οι απαντήσεις ανδρών και γυναικών έχουν ίσες διακυμάνσεις. Ο έλεγχος του t-test για την περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων δίνει την παρακάτω σχέση:

$$t (2, 126) = -0.703, \text{ Sig} = 0.483 > 0.05 (3)$$

Η πιθανότητα της μηδενικής υπόθεσης να μην υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής κατάστασης διορισμού είναι μεγαλύτερη του 0.05 και έτσι η μηδενική υπόθεση διατηρείται, ενώ η ερευνητική υπόθεση απορρίπτεται.

## 5.5 Σχέση παρακολούθησης σεμιναρίων συμβουλευτικής και πολυπολιτισμικής διαχείρισης με την οπτική των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου

Στη συνέχεια διαμορφώνεται και απαντάται η τρίτη (3<sup>η</sup>) και η τέταρτη (4<sup>η</sup>) υπόθεση της έρευνας που εξετάζει τη σχέση της οπτικής των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου με την παρακολούθηση σεμιναρίων που να σχετίζονται με τη συμβουλευτική και με την πολυπολιτισμική διαχείριση.

3. Η παρακολούθηση σεμιναρίων συμβουλευτικής από τον εκπαιδευτικό παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη του για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Έστω, πως η τρίτη μηδενική ερευνητική υπόθεση που μελετά το t-test ανεξαρτήτων δειγμάτων είναι πως ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα του σχολικού συμβούλου δεν επηρεάζεται από το εάν ο εκπαιδευτικός έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την συμβουλευτική.

Για την διερεύνηση της υπόθεσης πραγματοποιείται t τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του σχολικού συμβούλου και ανεξάρτητη μεταβλητή την παρακολούθηση ή όχι σεμιναρίων συμβουλευτικής. Αρχικά, ελέγχεται το τεστ του Levene που θα αναδείξει αν οι δύο (2) υποκατηγορίες έχουν ίσες διακυμάνσεις.

$$\text{Levene } F ( 2, 126 ) = 1.72, \text{ Sig} = 0.191 > 0.05 (4)$$

Από τα αποτελέσματα της σχέσης τέσσερα (4) εξάγεται το συμπέρασμα πως οι απαντήσεις των δύο υποκατηγοριών έχουν ίσες διακυμάνσεις. Ο έλεγχος του t-test για την περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων δίνει την σχέση 5

$$t (2, 126) = -6.65, \text{ Sig} = 0.000 < 0.05 (5)$$

Η πιθανότητα της μηδενικής υπόθεσης να μην υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το εάν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια συμβουλευτικής ή όχι είναι μικρότερη του 0.05 και έτσι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και η ερευνητική υπόθεση γίνεται αποδεκτή. Ελέγχοντας τους μέσους όρους των απαντήσεων που φαίνονται στον πίνακα 8 καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι παρακολουθήσαντες σεμιναρίων συμβουλευτικής αξιολογούν σημαντικά υψηλότερα την πολυπολιτισμική ικανότητα του σχολικού συμβούλου.

		N	M.O.
Αξιολόγηση συμβουλευτικής ικανότητας	όχι	8	1,6250
	ναι	120	3,8250

**Πίνακας 8 παρακολούθηση σεμιναρίων συμβουλευτικής**

Η τέταρτη μηδενική υπόθεση που εξετάζεται από το τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων είναι το πώς η παρακολούθηση σεμιναρίων πολυπολιτισμικής διαχείρισης δεν έχει επίδραση στην οπτική των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα των σχολικών συμβούλων.

Για τη διερεύνηση της υπόθεσης πραγματοποιείται t τεστ ανεξάρτητων δειγμάτων με εξαρτημένη μεταβλητή την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα τους σχολικού συμβούλου και ανεξάρτητη μεταβλητή την παρακολούθηση σεμιναρίων πολυπολιτισμικής διαχείρισης. Αρχικά, ελέγχεται το τεστ του Levene που θα αναδείξει αν οι 2 υποκατηγορίες έχουν ίσες διακυμάνσεις

$$\text{Levene } F ( 2, 126 ) = 1.51, \text{ Sig} = 0.22 > 0.05 (6)$$

Από τα αποτελέσματα της σχέσης (5) εξάγεται το συμπέρασμα πως οι απαντήσεις των 2 υποκατηγοριών έχουν ίσες διακυμάνσεις. Ο έλεγχος του t-test για την περίπτωση των ίσων διακυμάνσεων δίνει την σχέση 6

$$t (2, 126) = -8.03 , \text{ Sig} = 0.000 < 0.05 (7)$$



Η πιθανότητα της μηδενικής υπόθεσης να μην υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το εάν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής ή όχι είναι μικρότερη του 0.05 και έτσι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται. Ελέγχοντας τους μέσους όρους των απαντήσεων που φαίνονται στον πίνακα 9 καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως οι παρακολουθήσαντες σεμιναρίων συμβουλευτικής αξιολογούν σημαντικά υψηλότερα την πολυπολιτισμική ικανότητα του σχολικού συμβούλου.

		N	M.O.
Αξιολόγηση συμβουλευτικής ικανότητας	όχι	10	1,6000
	ναι	118	3,8644

**Πίνακας 9 Σεμινάρια πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής**

## **5.6 Σχέση ηλικίας εκπαιδευτικού με την οπτική του σχετικά με την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου**

Στη συνέχεια πραγματοποιείται μια σειρά από τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων η οποία διερευνά το πώς διάφορα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών με περισσότερες από δύο πιθανές απαντήσεις επηρεάζουν την άποψή τους για την πολυπολιτισμική ικανότητα των σχολικών συμβούλων. Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιούνται δύο αναλύσεις διακύμανσης. Η μια αφορά το κατά πόσο η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει την οπτική τους σχετικά με την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου και η δεύτερη, το κατά πόσο την επηρεάζει η εργασιακή εμπειρία εντός του σχολείου.

6. Η ηλικία των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη τους για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Η πρώτη υπόθεση που θα εξεταστεί από την ανάλυση διακύμανσης είναι πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας σχετικά με τις πολυπολιτισμικές ικανότητες του συμβούλου. Την υπόθεση αυτή ελέγχει η σχέση 7.

$$F(3, 124) = 1.11, p = 0.344 > 0.05 (7)$$

Η πιθανότητα να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας σχετικά με τις πολυπολιτισμικές ικανότητες του συμβούλου είναι μεγαλύτερη του 0.05 και έτσι η υπόθεση αυτή απορρίπτεται.

### **5.7 Σχέση εργασιακής εμπειρίας εκπαιδευτικού με την οπτική του για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου**

7. Η εργασιακή προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στην αντίληψη τους για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου.

Η δεύτερη υπόθεση που θα εξεταστεί από την ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης είναι πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφορετικής εργασιακής προϋπηρεσίας σχετικά με τις πολυπολιτισμικές ικανότητες του συμβούλου. Την υπόθεση αυτή ελέγχει η σχέση 7

$$F(3, 124) = 0.096, p = 0.962 > 0.05 (8)$$

Η πιθανότητα να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών εργασιακής προϋπηρεσίας σχετικά με τις πολυπολιτισμικές ικανότητες του συμβούλου είναι μεγαλύτερη του 0.05 και έτσι η υπόθεση αυτή απορρίπτεται.

### **5.8 Επικυρωτική παραγοντική ανάλυση**

Στη συνέχεια πραγματοποιείται επικυρωτική ανάλυση παραγόντων η οποία πραγματοποιείται για την ομαδοποίηση μια σειρά ερωτήσεων του ερωτηματολογίου σε ένα συγκεκριμένο αριθμό μεταβλητών. Οι καινούργιες μεταβλητές που δημιουργούνται χρησιμοποιούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης. Η επικυρωτική παραγοντική ανάλυση είναι μια τεχνική ομαδοποίησης μιας σειράς ερωτήσεων σε έναν και μοναδικό παράγοντα και

χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί και επιβεβαιωθεί σε παρόμοιες έρευνες.

Υπάρχει μια σειρά από κριτήρια τα οποία βοηθούν τον ερευνητή να αποφασίσει εάν κάποια από τις ερωτήσεις θα αφαιρεθεί από την ανάλυση, βοηθώντας έτσι στο να γίνει ο παράγοντας πιο αντιπροσωπευτικός. Όπως είπαμε, ίσως ο πιο σημαντικός δείκτης για τους παράγοντες είναι ο δείκτης διακύμανσης ο οποίος δε πρέπει να είναι μικρότερος από το 50%. Επίσης, σημαντικός δείκτης είναι και οι φορτίσεις των ερωτήσεων στον παράγοντα που δεν πρέπει να είναι μικρότερες του 0.4. Μας ενδιαφέρουν επίσης και τα αποτελέσματα των τεστ KMO (Keiser Meier Olkin) της επάρκειας του δείγματος και του Bartlett για τη σφαιρικότητα του δείγματος. Η κρίσιμη τιμή του αποτελέσματος του τεστ KMO πάνω από την οποία θεωρούμε πως το δείγμα μας είναι επαρκές είναι το 0.6. Από την άλλη, το τεστ του Bartlett εξετάζει τη μηδενική υπόθεση  $H_0$  ότι τα δεδομένα μας δεν είναι σφαιρικά. Στην περίπτωση αυτή ελέγχουμε την τιμή της σημαντικότητας Sig που αντιπροσωπεύει την πιθανότητα αυτής της υπόθεσης. Αν η πιθανότητα αυτή είναι μικρότερη του 0.05, τότε η υπόθεση απορρίπτεται και τα δεδομένα μας δεν είναι σφαιρικά. Επίσης, πρέπει να ελέγχουμε σε κάθε ανάλυση και τις κοινοτυπίες (communalities) που είναι και ο πίνακας με τους κρίσιμους δείκτες που βοηθούν τον ερευνητή στο να αποφασίσει ποια από τις μεταβλητές θα μείνει εκτός ανάλυσης και ποια θα συμπεριληφθεί. Για να συμπεριληφθεί μια μεταβλητή στην ανάλυση θα πρέπει να έχει communality μεγαλύτερο από 0.5. Η κάθε ανάλυση θα πρέπει να πραγματοποιηθεί όσες φορές χρειαστεί έτσι ώστε όλες οι ερωτήσεις του παράγοντα να έχουν communality μεγαλύτερο του 0.5. Επιπλέον, ελέγχουμε τον πίνακα συσχετίσεων για να έχουμε μια αίσθηση του αριθμού των παραγόντων που θα προκύψουν από την ανάλυση. Επίσης, καθορίζουμε τον αριθμό των παραγόντων στην ανάλυση βλέποντας ποιοι παράγοντες έχουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1. Τέλος, ελέγχουμε και τη διακρίνουσα του πίνακα συσχετίσεων η οποία θα πρέπει να είναι διαφορετική του μηδενός.

Στον πίνακα 10, εμφανίζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των test KMO και Bartlett, η συνολική διακύμανση του παράγοντα, και οι τιμές της διακρίνουσας του πίνακα συσχετίσεων των ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα της επικυρωτικής

παραγοντικής ανάλυσης είναι η δημιουργία αξιόπιστων παραγόντων που αντιπροσωπεύουν σημαντική διακύμανση από τις ερωτήσεις που τις απαρτίζουν

	KMO	Bartlett	% διακύμανση	Διακρίνουσα
Πολυπολιτισμική επίγνωση συμβουλευτικής	0,882	0,000	53,21	0,087
Πολυπολιτισμική επίγνωση εαυτού	0,742	0,000	53,56	0,497
Σχολιασμός πολυπολιτισμικών θεμάτων	0,616	0,000	59,64	0,622
Ορολογία	0,67	0,000	62,99	0,578
Εμπόδια	0,635	0,000	55,29	0,744
Πολυπολιτισμικές δεξιότητες	0,5	0,000	74,56	0,759

**Πίνακας 10 Συγκεντρωτικός πίνακας ανάλυσης παραγόντων**

## **5.9 Ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης**

Εφαρμόστηκε Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση προκειμένου να ελεγχθεί αν η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμική ικανότητα των συμβούλων προβλέπεται από τις μεταβλητές (Πολυπολιτισμική επίγνωση εαυτού, Πολυπολιτισμική επίγνωση συμβουλευτικής, Πολυπολιτισμικές δεξιότητες, Σχολιασμός πολυπολιτισμικών θεμάτων, Ορολογία, Εμπόδια).

Σύμφωνα με τον πίνακα 11, το μοντέλο (οι ανεξάρτητες μεταβλητές) επεξηγεί το 53% της διακύμανσης της μεταβλητής της αξιολόγησης των πολυπολιτισμικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό [ $F(6,123)= 34.69, p<0,05$ ] με  $R^2=0,53$  και προσαρμοσμένο  $R^2=0,51$ ].

Από το μοντέλο (Πίνακας 11) φάνηκε ότι Πολυπολιτισμική επίγνωση συμβουλευτικής, η Πολυπολιτισμική επίγνωση εαυτού, οι Πολυπολιτισμικές δεξιότητες και τα εμπόδια αποτελούν κατά σειρά σημαντικότητας προβλεπτικές μεταβλητές της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμική ικανότητα των συμβούλων.

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,687	0,064		57,524	0,000
	Πολυπολιτισμική επίγνωση εαυτού	0,204	0,108	0,195	1,893	0,006
	Πολυπολιτισμική επίγνωση συμβουλευτικής	0,396	0,142	0,378	2,797	0,006
	Πολυπολιτισμικές δεξιότητες	0,194	0,128	0,185	1,512	0,003
	Σχολιασμός πολυπολιτισμικών θεμάτων	0,044	0,067	0,042	0,660	0,510
	Ορολογία	0,006	0,068	0,006	0,090	0,928
	Εμπόδια	0,127	0,068	0,121	1,874	0,033

a. Dependent Variable: Αξιολόγηση συμβουλευτικής ικανότητας

Πίνακας 11 Συντελεστές γραμμικής παλινδρόμησης

# Κεφάλαιο 6

## Συζήτηση αποτελεσμάτων

### 6.1. Συζήτηση υποθέσεων

Τα αποτελέσματα, συγκρινόμενα με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, παρεμφερών, όπως αυτή της Μούτου (2012), επιβεβαιώνουν τα ευρήματά της μερικώς. Η σύγκριση βέβαια με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών όπως με αυτά της Παπακωνσταντοπούλου και της Μούτου είναι υποκειμενική, διότι στη μια περίπτωση οι σχολικοί σύμβουλοι αξιολογούσαν τις ικανότητές τους στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική ενώ στην εν λόγω έρευνα αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς. Σε γενικές γραμμές, τα ευρήματα κρίνονται φυσιολογικά, εκτός ίσως από τη σειρά σημαντικότητας των παραγόντων που επιδρούν στη συμβουλευτική ικανότητα των συμβούλων.

Οι υποθέσεις που επιβεβαιώθηκαν είναι πως η παρακολούθηση σεμιναρίων συμβουλευτικής και πολυπολιτισμικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών, η αντίληψη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης του εαυτού, η αντίληψη της πολυπολιτισμικής επίγνωσης της συμβουλευτικής, η αντίληψη για τις πολυπολιτισμικές δεξιότητες και η αντίληψη για τη γνώση των εμποδίων των εκπαιδευτικών για τους σχολικούς συμβούλους επιδρούν στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική ικανότητα των συμβούλων.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως ούτε το φύλο ούτε η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της άποψης του εκπαιδευτικού για τις πολυπολιτισμικές ικανότητες του συμβούλου. Το εύρημα σχετικά με το φύλο έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Μούτου (2012), στην οποία οι γυναίκες σύμβουλοι αισθάνονταν μειονεκτικά απέναντι στους άνδρες συναδέλφους τους.

Αξίζει να αναφερθεί πως οι γυναίκες σύμβουλοι αξιολογούν χαμηλότερα τη συμβουλευτική τους ικανότητα στην έρευνα του Μόσχου (2009), γεγονός που αντικρούεται με τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας. Το εύρημα αυτό αποτελεί σημαντικό, μιας και αναδεικνύει πως οι Ελληνίδες εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον γι' αυτή την έρευνα αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια όταν κρίνουν τη συμβουλευτική ικανότητα του όποιου άλλου ατόμου, σε σχέση με το όταν καλούνται να αξιολογήσουν τα ίδια τους τα καθήκοντα.

Σημαντικό εύρημα αποτελεί και το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί διαφορετικής εργασιακής προϋπηρεσίας εμφανίζουν να μην έχουν σημαντικά αποκλίνουσες απόψεις όσον αφορά την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κάποιας εμπειρίας δεν αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά περιπτώσεις πολυπολιτισμικής κουλτούρας στα σχολεία τους μιας και στο παρελθόν είχαν να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις μαθητών μεταναστών από την Αλβανία και τις πρώην σοσιαλιστικές δημοκρατίες της ΕΣΣΔ.

Τα ευρήματα αυτά δεν έρχονται σε συμφωνία με αυτά της Μούτου (2012), η οποία είχε βρει πως η εργασιακή εμπειρία των συμβούλων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής ικανότητας. Λογικό μπορεί να θεωρηθεί και το εύρημα πως εκπαιδευτικοί με διαφορετική κατάσταση διορισμού (αναπληρωτής/διορισμένος) δεν έχουν σημαντικά διαφορετική άποψη για τη διαπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου, το οποίο επίσης έρχεται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα ευρήματα της Μούτου (2012).

Από την άλλη, η έρευνα φανερώνει το πόσο σημαντική επίδραση έχει η παρακολούθηση σεμιναρίων συμβουλευτικής και η κατανόηση της αξίας της στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με αυτά της Παπακωνσταντοπούλου (2011) η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα πως η επιπλέον κατάρτιση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να έχουν πιο ανεπτυγμένες τις ικανότητες αξιολόγησης της συμβουλευτικής ικανότητας τους.

Το εύρημα σχετικά με τη γνώση της ορολογίας, αποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν την γνώση της ορολογίας ως σημαντικό παράγοντα στην πολυπολιτισμική ικανότητα των συμβούλων. Ίσως αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν και

εκτιμούν την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου στην πράξη και δε θεωρούν πως κάτι τόσο θεωρητικό όπως η γνώση της ορολογίας παίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των πολυπολιτισμικών τους δραστηριοτήτων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε ρήξη με αυτό της Μούτου (2012), η οποία στην έρευνά της πιστοποίησε πως οι σύμβουλοι θεωρούν σημαντική τη γνώση της ορολογίας. Επίσης, έρχεται και σε διαφωνία με την έρευνα των Holcomb McCoy (2004) που είχε πιστοποιήσει πως στη λίστα των παραγόντων που συμβάλλουν στη συμβουλευτική ικανότητα των σχολικών συμβούλων ενώ έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Ritter & Chang (2002) οι οποίοι δε βρήκαν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις πολυπολιτισμικές ικανότητες του συμβούλου και τη γνώση της ορολογίας.

Το επόμενο εύρημα της έρευνας, πιο συγκεκριμένα η επιρροή της πολυπολιτισμικής επίγνωσης του συμβούλου στη γενική πολυπολιτισμική ικανότητα, κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς πως είναι σημαντική. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η ικανότητα του συμβούλου να αντιλαμβάνεται τις συμπεριφορικές διαφορές ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες, τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές ανάμεσα σε άτομα της ίδιας ομάδας, τον τρόπο που επηρεάζει η εκάστοτε κουλτούρα τη συμπεριφορά των μαθητών, έχει θετική επίδραση στη συνολική πολυπολιτισμική συμπεριφορά του συμβούλου. Αυτή η θετική στάση των εκπαιδευτικών ίσως οφείλεται στο γεγονός πως αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της επίγνωσης των κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών διαφορών των ομάδων από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές και το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει στη συνολική πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα και της έρευνας της Μούτου (2012).

Το γεγονός πως οι πολυπολιτισμικές δεξιότητες του σχολικού συμβούλου έχουν θετική συμβολή στη συνολική θεώρηση των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου αναδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πως ο σχολικός σύμβουλος είναι σε θέση να αναγνωρίσει στερεοτυπικές συμπεριφορές, να αξιολογήσει κάθε είδους ρατσιστικές συμπεριφορές να επικοινωνήσει στους μαθητές της ντόπιας κουλτούρας την αξία της πολυπολιτισμικότητας, να αξιολογήσει τον τρόπο παροχής βοήθειας στους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Η ουσία της πολυπολιτισμικής ικανότητας του συμβούλου βρίσκεται στο να μπορούν να βοηθήσουν την παρουσία των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου στην



ζωή εντός και εκτός της σχολικής τάξης και αυτό φαίνεται να αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με το αντίστοιχο εύρημα της Μούτου (2012) όπως επίσης και με τα ευρήματα της έρευνας της Holcomb-McCoy (2004) και των Ritter & Chang (2002)

Όσον αφορά στην ικανότητα του συμβούλου να είναι σε θέση να σχολιάζει πολυπολιτισμικά ζητήματα όπως την πολυπολιτισμική του κληρονομιά, τις πολιτισμικές βάσεις του προσωπικού του τρόπου επικοινωνίας και την ικανότητα συζήτησης αντιμετώπισης ζητημάτων ψυχικής υγείας από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν πως αποτελεί σημαντικό προσόν που συμβάλλει στις πολυπολιτισμικές ιδιότητες του συμβούλου. Πιθανολογείται πως αυτή η στάση δικαιολογείται από το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί, πρώτον δεν είναι σε θέση να κρίνουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα σχολιασμού και δεύτερον διότι προσδοκούν να δουν πράξεις για να κρίνουν την πολυπολιτισμική ικανότητα του συμβούλου. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της Μούτου (2011), με αυτό της Holcomb-McCoy (2004) και των Ritter & Chang (2002).

Τέλος, σημαντικό ρόλο στην όλη αξιολόγηση της πολυπολιτισμικής ικανότητας του συμβούλου φαίνεται να παίζει και η ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των πιθανών εμποδίων που παρουσιάζει η παρουσία μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν από τη δράση του συμβούλου εντός της τάξης πως είναι ικανός να διαχειριστεί όλα τα εμπόδια που θα παρουσιαστούν, στην όποια παιδαγωγική διαδικασία και να συμβουλέψει τους μαθητές ανάλογα. Αυτό συνάδει με την υπόθεση που έγινε προηγουμένως πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την πολυπολιτισμική ικανότητα ως ικανότητα δράσης εντός της τάξης και γι αυτό η αναγνώριση των εμποδίων και η αντίστοιχη αντιμετώπισή τους από τον σύμβουλο αξιολογείται θετικά. Αντίστοιχο ήταν το εύρημα της Παπακωνσταντωπούλου (2011), της Μούτου (2012) και των Ritter & Chang (2002)

Όπως διαφαίνεται λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την πολυπολιτισμική ικανότητα συμβούλου στην πράξη, δηλαδή τις ενέργειες που κάνει για να βοηθήσει τους μαθητές διαφορετικού πολιτισμικού και κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος. Επίσης, όπως προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει κάποιου είδους σεμινάριο

συμβουλευτικής, είναι σε θέση να αξιολογούν σημαντικά υψηλότερα τις ικανότητες του συμβούλου στη διαχείριση πολυπολιτισμικών ζητημάτων εντός της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχα, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα αξιολογούν σημαντικά υψηλότερα τις ικανότητες του σχολικού συμβούλου στη διαχείριση πολυπολιτισμικών ζητημάτων.

Σε γενικές γραμμές, το συμπέρασμα είναι πως τα αποτελέσματα της έρευνας δεν προκάλεσαν κάποια σημαντική εντύπωση αφού έρχονται σε μερική συμφωνία με τις έρευνες των Holcomb-McCoy & Myers (1999), Ritter & Chang (2002), Μούτου (2012) και Παπακωνσταντινοπούλου (2011) και Holcomb & McCoy (2003).

Εξάγεται επίσης το συμπέρασμα, πως ο παράγοντας που επιδρά περισσότερο στη διαμόρφωση της άποψης των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική ικανότητα του σχολικού συμβούλου είναι η πολυπολιτισμική επίγνωση της συμβουλευτικής, γεγονός που μάλλον οφείλεται στη βαρύτητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτή τη διάσταση της συμβουλευτικής. Οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως θεωρούν, πως οι διαστάσεις της θέσης του σχολικού συμβούλου είναι πολύ σημαντικό να εμπεριέχουν και την πολυπολιτισμικότητα, ιδιαίτερα στις ημέρες μας που λόγω των πολέμων στη Μέση Ανατολή, οι μεταναστευτικές ροές είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Οι πρόσφυγες και μετανάστες είναι διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και θρησκευματος και χρήζουν ιδιαίτερης προσέγγισης που θα μπορεί να την προσφέρει μόνο ένας σύμβουλος που έχει γνώσεις της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής.

Η δεύτερη πιο σημαντική παράμετρος που διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί στην πολυπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού είναι η πολυπολιτισμική επίγνωση του εαυτού του. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πως ο σχολικός σύμβουλος θα πρέπει να γνωρίζει την πολιτιστική του ταυτότητα, έτσι ώστε να μπορεί να διακρίνει τις πολιτισμικές διαφορές με τις αντίστοιχες των μεταναστών/προσφύγων.

Ο τρίτος πιο σημαντικός παράγοντας που αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς είναι οι πολυπολιτισμικές ικανότητες των συμβούλων και αυτό διότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν πως οι προηγούμενες μεταβλητές παίζουν σημαντικότερο ρόλο στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική ικανότητα των συμβούλων. Προφανώς, οι

εκπαιδευτικοί θεώρησαν λιγότερο σημαντική την επίδραση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών να εργαστούν με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Το εύρημα αυτό είναι αξιοπερίεργο μιας και οι πολυπολιτισμικές δεξιότητες είναι η επιτομή της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής, αφού αναφέρεται στην εφαρμογή των κανόνων που τη διέπουν. Τέλος, ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική ικανότητα του συμβούλου είναι η γνώση των όποιων εμποδίων μπορούν να προκύψουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο σημαντική την πιθανή πρόληψη για την εξάλειψη των πιθανών πρακτικών εμποδίων σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες.

## **6.2. Περιορισμοί**

Οι περιορισμοί της έρευνας σχετίζονται με το γεγονός πως είναι η πρώτη φορά που μια έρευνα καλείται να ερευνήσει την αξιολόγηση της πολυπολιτισμική ικανότητας των σχολικών συμβούλων, οπότε τα αποτελέσματα δε μπορούν να συγκριθούν από αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Επίσης, περιορισμό της έρευνας αποτελεί και το γεγονός πως υπήρχε δυσκολία να βρεθεί ερευνητικό εργαλείο αξιολόγησης της πολυπολιτισμικής ικανότητας των συμβούλων από κάποια άλλη κοινωνική ομάδα εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας και έτσι χρειάστηκε να τροποποιηθεί το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των πολυπολιτισμικών ικανοτήτων του συμβούλου σε τρίτο πρόσωπο. Ο δεύτερος περιορισμός έγκειται στο γεγονός της περιορισμένης χρονικής διάρκειας της έρευνας και ο τρίτος περιορισμός είναι το γεγονός πως αυτός διεξήχθη σε μια περιφερειακή ενότητα μόνο ,αυτή της Δράμας και τα αποτελέσματά της δε μπορούν να γενικευτούν.

### 6.3. Μελλοντικές έρευνες

Οι μελλοντικές πιθανές έρευνες σχετικά με το θέμα της πολυπολιτισμικής ικανότητας θα μπορούσαν να είναι:

- Η αξιολόγηση της πολυπολιτισμικής ικανότητας των σχολικών συμβούλων από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας σε μία μεγαλύτερη περιφέρεια από αυτήν της Δράμας ή ακόμη και σε ολόκληρη την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.
- Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων του συμβούλου από τα μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων .
- Η αυτοαξιολόγηση των πολυπολιτισμικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε πολυπολιτισμικά σχολεία.

## Βιβλιογραφία

1. Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Συμβουλευτική Παρέμβαση. *Απόψεις Εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63, 13-27. ISSN 1106-2177
2. American Counseling Association (ACA). (1995). Code of ethics and standards of practice. Alexandria, VA: Author
3. Arber, S. (2001) Designing Samples. In N. Gilbert (ed) *Researching Social Life*, 2 nd edn. (pp. 58-82). London: Sage Publications
4. Banks, J. A. (1991). The dimensions of multicultural education. *Multicultural Leader*, 4, 5-6.
5. Barnouw, V. (1973) *Culture and Personality*, revised edn. USA: the Dorsey Press.
6. Barker, C. (2000) *Cultural Studies; Theory and Practice*. London: Sage Publications.
7. Bhabha, H. K. (1994) *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
8. Block, D. (2006) *Multilingual Identities in a Global City: London Stories*. Hampshire: Palgrave MacMillan.
9. Block, D. (2007) *Second Language Identities*. London: Continuum.
10. Bourdieu, P. (1989) Social Space and Symbolic Power, *Sociological Theory*, 7 (1), 14-25
11. Brown, H. D. 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*, Pearson Longman publications

12. Brubaker, R. (2004) Ethnicity without Groups. In May, S., Modood, T. & Squires, J. (eds) Ethnicity, Nationalism and Minority Rights (pp. 50-77) Cambridge: Cambridge University Press
13. Byram, M. & Risager, K. (1999). Language Teachers, Politics and Cultures. Clevedon: Multilingual Matters.
14. Cashmore, E. (1984). Dictionary of Race and Ethnic Relations. London & New York: Routledge.
15. Clark, M., Amatea, E., (2004). Teacher Perceptions and Expectations of School Counselor Contributions: Implications for Program Planning and Training. Professional School Counseling
16. [Ming Ming Chiu](#), [Bonnie Wing-Yin Chow](#), [Catherine McBride-Chang](#) (2008). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science, and reading achievement across 34 countries. [Learning and Individual Differences](#)
17. Γεραρής, Η. (2011), Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής, Τα εκπαιδευτικά, τ. 99-100
18. Γουδήρας, Δ. & Παλαιολόγου, Ν. (2008) Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, *Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πάτρα 11-13 Ιουλίου 2008
19. Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (1999), Θέματα Ελληνικής Ιστορίας και Πολιτισμού, Τόμος II, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
20. Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

21. Δράκος, Γ., Νικολάου, Γ., (2001), «Δραστηριότητες Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των παλινοστούτων μαθητών», in: Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (Ιωάννινα: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ. 14)
22. [Eagleton](#) T (2006), 'The Idea of Culture', Wiley,
23. Fennes, H., Hapgood, K. (1997). 'Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders', Cassell,
24. Ferreira, M., Cardoso, A., P., Abrantes, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29(00):1707-1714
25. Frake, C.O. (1969) *The Ethnographic Study of Cognitive Systems*. In S. A. Tyler (ed), *Cognitive Anthropology* (pp. 21-41). New York: Rinehart & Winston.
26. Gardner, P. (2001) *Teaching and Learning in Multicultural Classrooms*. London: David Fulton Publishers.
27. Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. London: Fontan
28. Glesne C. (2011). [Becoming Qualitative Researchers: An Introduction](#) (4th ed.). Boston: [Pearson](#). ISBN 0137047975. OCLC 464594493.
29. Gilroy, P. (1994) *Black Cultural Politics: an Interview with Paul Gilroy* by Timmy Lott, *Found Object*, vol. 4, pp. 46-81
30. Gill, S. (2007) Overseas' Students Intercultural Education as Intercultural Learning: a Transformative Framework. *Compare*, 37(2), 167-183
31. Given, Lisa M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles: [SAGE Publications](#). ISBN 1-4129-4163-6.

32. Goodenough, W. H. (1964) Cultural Anthropology and Linguistics. In D. Hymes (ed), Language in Culture and Society (pp. 36-39). New York: Harper and Row
33. Goren, H. and Yemini, M. (2017), "Citizenship education redefined – a systematic review of empirical studies on global citizenship education", International Journal of Educational Research, Vol. 82, pp. 170-183.
34. Grant, C.A. and Ladson-Billings (eds) (1997) Dictionary of Multicultural Education. Arizona: the Onyx Press.
35. [Gummadam](#), P., [Pittman](#), L. [Ioffe](#). M. (2015) 'School Belonging, Ethnic Identity, and Psychological Adjustment Among Ethnic Minority College Students', *The Journal of Experimental Education*. 84(2):1-18,
36. Gupta, R (2003b) 'Some recurring themes: Southall Black Sisters 1979-2003 – and still going strong' in R Gupta (ed) From Homemakers to Jailbreakers; Southall Black Sisters, London: Zed
37. Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing Cultural Diversity in Higher Education: A Critical Review of Selected Models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37 (3), 27-49
38. Gray, D. (2006). Preservice teachers' perception of the role and function of the school counselor (doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3214034)
39. Gray, J. (2006) A Study of Cultural Content in the British ELT Global Coursebook: a Cultural Studies Approach. PhD Thesis, Institute of Education, University of London
40. Hall, S. (1992a) The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held and T. McGrew (eds) Modernity and its Futures (pp. 274-316). Cambridge: Polity Press/ Blackwell/The Open University.



41. Hall, S. (1996) Introduction: Who Needs 'Identity'? In S. Hall and P. Du Gay (eds), Questions of Cultural Identity (pp. 1-17). London: Sage Publications.
42. [Henderlong-Corpus, J.](#), [Wormington, S.](#) (2014). Profiles of Intrinsic and Extrinsic Motivations in Elementary School: A Longitudinal Analysis. [The Journal of Experimental Education](#) .
43. Hill, M., Graham, C., Caulfield, C., Ross, N. & Shelton, A. (2007). Inter-ethnic relations among Children at School: the Perspectives of Young People in Scotland, *European Journal of Education*, 42(2), 267-27
44. Holcomb-McCoy, C., (2003). Assessing the Multicultural Competence of School Counselors: A Checklist
45. Kalra, V. S., Kaur, R. and Hutnyk, J. (2005) *Diaspora and Hybridity*. London: Sage Publications.
46. Κασιμάτη Κ. (1992α), «Η διαδικασία της μετανάστευσης και η εγκατάσταση των Ποντίων στην Ελλάδα», στο: Κασιμάτη Κ. κ.ά., Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Κοινωνική και Οικονομική τους ένταξη, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Αθήνα, σ.σ. 75-95
47. Κλεφτάρας, Γ. (2009). Πολιτισμική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
48. Κοντογιάννη, Δ. (2003). Όψεις της ετερότητας: διαχείριση του «Άλλου», στο Καψάλης Γ. Δ., Κατσίκης Α.Ν. (επιμ.) *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου, 17-20 Μαΐου 2003, Ιωάννινα, σσ.1084-1092.
49. Κοτσιώνης, Π. (1997). Η παλιννόστηση των Πόντιων Ομογενών στη χώρα μας από εκπαιδευτική σκοπιά, στο Μάρκου (1997 )

50. Kohli, R. (2014). Unpacking internalized racism: teachers of colour striving for racially just classrooms. *Race Ethnicity and Education*, 17 (3), 367-387.
51. Kramsch, C. J. (2016). A Discussion on the Naming of Mass Rapid Transit Systems: Metros in Taiwan, Language and Culture. Oxford: Oxford University Press.
52. Ksinogala, N. (2000) Gypsies' Cultural Capital as a Framework of Interpretation for their Participation in Education. The Case of the 39'1 ' Primary School in Heraklion, Crete. MA Thesis, University of Crete.
53. Kuper, A. (1999) Culture - The Anthropologists' Account , Camb. MA: Harvard University Press
54. Levy D.C. (2007) Legitimacy and Privatness: Central and Eastern European Private Higher Education in Global Context. In: Slantcheva S., Levy D.C. (eds) Private Higher Education in Post-Communist Europe. Issues in Higher Education. Palgrave Macmillan, New York'
55. Lobb, P.M. (2012). Making Multicultural Education Personal. *Multicultural Perspectives*, 14 (4), 229-233. DOI: 10.1080/15210960.2012.725336
56. Malinowski, B. (1944). A Scientific Theory of Culture and Other Essays. New York: Oxford University Press.
57. Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα : ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.
58. Mason, D.C. (2000). Race and Ethnicity in Modern Britain, 2 nd edn. Oxford: Oxford University Press

59. May, S. (1999). Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism. In S. May (ed) Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education, pp.11-41. Lewes: Falmer Press
60. Μάκρα, Ρ. (2010), Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010
61. Marshall, J. (2014), Introduction to Comparative and International Education, SAGE, London.
62. Miller, D. (1995) On Nationality. Oxford: Clarendon Press
63. Μητακίδου Σ., Δανηλίδου, Ε., Τουρτούρας, Χ. (2007), Διαπολιτισμικά Σχολεία: Πραγματικότητα και Προοπτικές, *Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007
64. Μούτου, Α., (2012). Η πολυπολιτισμική επάρκεια του συμβούλου στην Ελλάδα. <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41451/10965.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
65. Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2014). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.). 12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Τόμος 1, (σσ. 252-262). Πάτρα: Συγγραφέας
66. Μπουγιουκλή, Β.Π. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανασύρθηκε

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16260/3/BougioukliPolyxeniMsc2014.pdf>

67. Murray, D.E. and M.A. Christison. (2011). What English Language Teachers Need to Know Volume II: Facilitating Learning. New York: Routledge
68. Myrie, D. (1995) Experiences of Black Students. In P. Potts, F., Armstrong and M. Masterson (eds) Learning, Teaching and Managing in Schools (pp. 8-16). London: Routledge.
69. Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
70. Νικολάου, Γ. (2007), Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, *Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* Ιωάννινα.
71. Nichter, M., Edmonson, S., L., (2018). Counseling Services for Special Education Students, *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*
72. Nieto, S., & Bode, P. (2008). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (5th ed.). New York: Longman.
73. Ovando, C., Collier, V. and Combs, M. (2003). Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts, 2' edn. New York: McGraw-Hill Companies.
74. Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. *Εκπαιδευτικές, διδακτικές & ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

75. Παπαδόπουλος, Θ. (2008). Δυσκολίες μάθησης και διδακτική διαφοροποίηση στο γενικό σχολείο. Στο Παπούλια – Γιαννάτου, Ε. (επ.) *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*, τόμ. Β', σελ. 23 - 40, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
76. Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα.
77. Παπακωνσταντινοπούλου Α., (2011). Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία.  
<https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5023/1/Atremis%20pdf%20teliko.pdf>
78. Papastergiadis, N. (2000) *The Turbulence of Migration: globalisation, deterritorialization, and hybridity*. Cambridge: Polity
79. Παπαστυλιανού, Α. (2005). *Διαπολιτισμικές Διαδρομές. Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
80. Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006)*. Αθήνα: Gutenberg.
81. Παυλίδης, Π. (2006), *Σύγκρουση των πολιτισμών και παιδεία της πολυπολιτισμικότητας. Κριτική θεώρηση της φιλελεύθερης άποψης*. Δημοσιεύτηκε στο: Κ. Βουδούρης (επ.), *Η φιλοσοφία του πολιτισμού*, εκδ. Ιωνία, Αθήνα 2006,
82. Parekh, B. (1997) *The Meaning of Multicultural Education*. In S. Modgil, G. Verma, K. Mallick and C. Modgil (eds) (trans. A. Zoniou-Sideri and P. Charamis) *Multicultural Education: Problems — Perspectives*, 2<sup>nd</sup> edn (pp. 44-64). Athens: Greek Letters
83. Pedersen, P. (2000). *A handbook for developing multicultural awareness* (3rd ed.). Alexandria, VA: American School Counseling Association.

84. Peterson, A. and Warwick, P. (2015). *Global Learning and Education: Key Concepts and Effective Practice*, Routledge, Abingdon
85. [Pilkington](#) P. (2003). From Institutional Racism to Community Cohesion: the Changing Nature of Racial Discourse in Britain. *Sociological Research Online* 13(3)6
86. Ratts, M., Singh, A., Nassar- McMillan,S., Kent Butler, S., Rafferty McCoullough, (2015). ‘Multicultural and Social Justice Counseling Competencies: Guidelines for the Counseling Profession’, *Journal of Multicultural Counseling and Development*.
87. [Raufelder](#), D., [Sahabandu](#), D. , [Sánchez Martínez](#), G., [Escobar](#),V. (2013). The mediating role of social relationships in the association of adolescents’ individual school self-concept and their school engagement, belonging and helplessness in school. *Educational Psychology* 35(2) ·
88. Ravitch, D., ‘Should we teach patriotism?’ (2006). <https://doi.org/10.1177/003172170608700806>
89. Renan, E. C. (1990) What is a Nation? In H. K. Bhabha (ed) *Nation and Narration* (pp. 8-22). London: Routledge
90. Ritter, K. B., & Chang, C. Y. (2002). Play therapists' self-perceived multicultural competence and adequacy of training. *International Journal of Play Therapy*, 11(1), 103-113.
91. Robinson, T.L. (1999a). The intersections of identity. In A. Garrod, J.V. Ward, T.L
92. Saint-Hilaire, L.A. (2014). So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15 (5), 592- 602. DOI: 10.1080/14623943.2014.900026

93. Santos, M., Araujo e Sa, M.H. and Simoes, A.R. (2014), “Intercultural education in primary school: a collaborative project”, *Language and Intercultural Communication*, Vol. 14 No. 1, pp. 140-150.
94. Saussure, F. (1974) *Course in General Linguistics*. London: Fontana/Collins.
95. Sismanidou Intercultural education in Greece: legislation and primary school teachers’ views
96. Spyridakis, J. (2002). *The Correspondence Between the Intercultural Pedagogical Theory and the Educational Practice in the Intercultural Schools founded by the law 2413/1996. The Case of the Intercultural Primary School in Sapes Rodopi*. MA Thesis, University of Crete.
97. Taboada Leonetti, I. (1992). *From Multicultural to Intercultural: Is it Necessary to Move from One to the Other?* In J. Lynch, C. Modgil and S. Modgil (eds) *Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*, volume one (pp. 153-162). London: Falmer Press.
98. Thompson, R., (1990). *Emotion and self-regulation*, Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation., 36
99. Tsaliki, E. (2005) *Types of Bilingual Education and their Relationship with the 'Hypothesis of Deficiency' and the 'Hypothesis of Difference'. A Theoretical Intercultural Approach*. In P. Georgogiannis (ed) *Intercultural Education — Greek as a Second or Foreign Language — Eighth International Conference — Volume 1* (pp. 359-371). Patra: University of Patra, Department of Primary Education, Centre of Intercultural Education
100. Turner, G. (2003) *British Cultural Studies*. London: Routledge.
101. Triandafyllidou, A., Marouf, M., Dimitriadi, A., & Yousef, K. (2014). *Migration in Greece recent developments in 2014*. Report. ELIAMEP, Hellenic Foundation for European & Foreign Policy.

102. Τριλιάνος, Δ. «Η δια βίου εκπαίδευση: Αναγκαιότητα, πρακτικές θεωρήσεις και προοπτικές», Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 11-13 Νοεμβρίου 1999 με θέμα: Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική, 1999, σ. 69-76.
103. Tylor, E.B. (1873) *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Cambridge: Cambridge University Press.
104. Verma, G. (1997) *Inequality and Intercultural Education*. In D. Woodrow, G. K. Verma, Rocha-Trinidad, G. Campani and C. Bagley (eds) *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice* (pp.55-64) Aldershot: Ashgate.
105. Vermeulen, H.(2001). *Culture and Inequality; Immigrant Cultures and Social Mobility in long-term Perspective*. Amsterdam. Institute for Migration and Ethnic Studies. IMES
106. Williams, R. (1976) *Keywords: a Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana
107. Χαλκιάς, Γ. (2007), Η συμβολή των προσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών στη διαπολιτισμική αγωγή. Δημοσιευμένο στο: Π. Γεωργογιάννης (2015), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση και Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα, 6-8 Ιουλίου 2007. Πάτρα, ISBN: 978-618-82406-6-7
108. Χασάπης, Δ. (2005). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
109. Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.



110. Χριστοδούλου, Θ. (2008), Διδακτικές και μαθησιακές καταστάσεις που προκύπτουν από τη διδασκαλία μαθητών διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, *Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου ΚΕ.ΔΕ.Κ.* - Πάτρα, 11-13 Ιουλίου 2008
111. Ζολώτα, Α. (2010), Ο ρόλος της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη διαδικασία ένταξης των μεταναστών : έρευνα σε μετανάστες στην Πάτρα  
<http://hdl.handle.net/10889/3673>

# Ερωτηματολόγιο

## Εισαγωγή

Ονομάζομαι Μαρία Αλεξίου και είμαι φοιτήτρια του τμήματος Διοίκησης Οργανισμών Μάρκετινγκ και Τουρισμού του ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Θα ήθελα, σας παρακαλώ, να συμμετέχετε στην έρευνα που πραγματοποιώ για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ποιότητες που διέπουν τους σχολικούς συμβούλους σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το ερωτηματολόγιο διερευνά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για μια σειρά από ποιότητες που θα πρέπει να διέπουν τον σχολικό σύμβουλο σε σχέση με την πολυπολιτισμικότητα.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί χωρίς τη δική σας συμβολή και για τον λόγο αυτό σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί το οποίο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία σας και το δεύτερο στις απόψεις σας σχετικά με τις ποιότητες που πρέπει να διέπουν τον σχολικό σύμβουλο. Το ερωτηματολόγιο είναι κοινό για όλους/ες και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Με ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσής του κυμαίνεται γύρω στα 5-7 λεπτά. Πριν απαντήσετε σε κάθε ερώτηση, βεβαιωθείτε ότι την έχετε διαβάσει προσεκτικά.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και τον πολύτιμο χρόνο που πρόκειται να διαθέσετε.

Με εκτίμηση,  
Αλεξίου Μαρία  
Εκπαιδευτικός, ΠΕ70

## **A. Δημογραφικά στοιχεία**

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 25-34
- 35-44
- 45-54
- >54

3. Σπουδές

- Διδασκαλείο
- Παιδαγωγικό
- Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό

4. Διδακτική προϋπηρεσία (χρόνια)

- 0-9
- 10-19
- 20-29
- >29

5. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια συμβουλευτικής;

- Όχι
- Ναι

6. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια διαχείρισης πολυπολιτισμικών μαθητών;

- Όχι
- Ναι

## **B. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικής ικανότητας του σχολικού συμβούλου**

Παρακάτω παρατίθενται δηλώσεις επάρκειας βασισμένες στις Διευκρινιστικές Δηλώσεις και τις Δηλώσεις Επάρκειας στην Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική. Παρακαλώ διαβάστε κάθε δήλωση επάρκειας και εκτιμήστε την πολυπολιτισμική σας επάρκεια χρησιμοποιώντας την ακόλουθη πενταβάθμια κλίμακα.

1. Καθόλου επαρκής (Δε θεωρώ πως είναι σε θέση να το επιτελέσει/επιτύχει επαρκώς)
2. Ελάχιστα επαρκής ( Θεωρώ πως έχει ελάχιστη επάρκεια για το συγκεκριμένο καθήκον )
3. Σε κάποιο βαθμό επαρκής ( Είναι σε θέση να το επιτελέσει/επιτύχει μερικώς)
4. Επαρκής (Είναι σε θέση να το επιτελέσει/επιτύχει επαρκώς)
5. Εξαιρετικά επαρκής (Μπορεί να το επιτελέσει/επιτύχει σε υψηλό επίπεδο)

1. Μπορεί να μιλήσει για την προσωπική του εθνική/πολιτισμική κληρονομιά.  
.....
2. Έχει επίγνωση του τρόπου με τον οποίο το πολιτισμικό του υπόβαθρο και οι εμπειρίες του έχουν επηρεάσει τις στάσεις του απέναντι στις ψυχολογικές διεργασίες  
.....
3. Είναι σε θέση να σχολιάσει τον τρόπο με τον οποίο η κουλτούρα του έχει επηρεάσει τον τρόπο που σκέπτεται.  
.....
4. Μπορεί να αναγνωρίσει πότε οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες του παρεμβαίνουν στην παροχή των καλύτερων δυνατών υπηρεσιών στους συμβουλευόμενους.

.....

5. Εκφράζει λεκτικά την αποδοχή του για τους πολιτισμικά διαφορετικούς αποδέκτες των υπηρεσιών του.

.....

6. Εξωτερικεύει μη λεκτικά την αποδοχή του για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμβουλευόμενους.

.....

7. Μπορεί να σχολιάσει την οπτική του σχετικά με το τι συνιστά αποδεκτούς και μη αποδεκτούς κώδικες συμπεριφοράς

.....

8. Μπορεί να κάνει λόγο για μοντέλα ανάπτυξης της λευκής φυλετικής ταυτότητας.

.....

9. Μπορεί να ορίσει τι είναι ρατσισμός

.....

10. Μπορεί να ορίσει τι είναι προκατάληψη.

.....

11. Μπορεί να ορίσει τι είναι διάκριση

.....

12. Μπορεί να ορίσει τι είναι τα στερεότυπα.

.....

13. Μπορεί να αναγνωρίσει τις πολιτισμικές βάσεις του προσωπικού μου τρόπου επικοινωνίας

.....

14. Μπορεί να αναγνωρίσει τις προσωπικές μου αρνητικές και θετικές συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι σε άτομα που ανήκουν σε άλλες φυλετικές και εθνοπολιτισμικές ομάδες

.....

15. Μπορεί να αναγνωρίσει τις προσωπικές του αντιδράσεις που βασίζονται σε στερεοτυπικές πεποιθήσεις για διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες.

.....

16. Μπορεί να δώσει παραδείγματα για τον τρόπο με τον οποίο στερεοτυπικές πεποιθήσεις για πολιτισμικά διαφορετικά άτομα επηρεάζουν τη συμβουλευτική σχέση.

.....

17. Μπορεί να εκφράσει με σαφή τρόπο τις πιθανές διαφορές στη μη λεκτική συμπεριφορά ανάμεσα στις πέντε κύριες εθνικές ομάδες (Αλβανοί, Μουσουλμάνοι της Θράκης, Ρομά, παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση, μετανάστες και πρόσφυγες από χώρες του Τρίτου Κόσμου).

.....

18. Μπορεί να εκφράσει με σαφή τρόπο τις πιθανές διαφορές στη λεκτική συμπεριφορά ανάμεσα στις πέντε κύριες εθνικές ομάδες

.....

19. Μπορεί να σχολιάσει τις επιπτώσεις στη συμβουλευτική που έχουν δύο τουλάχιστον μοντέλα ανάπτυξης φυλετικής/εθνικής ταυτότητας.

.....

20. Μπορεί να συζητήσει τις ενδο-ομαδικές διαφορές που υπάρχουν στις εθνοπολιτισμικές ομάδες (π.χ. Αλβανοί χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και Αλβανοί υψηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης).

.....

21. Μπορεί να συζητήσει τον τρόπο με τον οποίο το πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων.

.....

22. Μπορεί να συζητήσει τον τρόπο με τον οποίο το πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζει τη συμπεριφορά αναζήτησης βοήθειας των συμβουλευόμενων.

.....

23. Μπορεί να συζητήσει τον τρόπο με τον οποίο η κουλτούρα επηρεάζει την εκδήλωση των ψυχολογικών διαταραχών.

.....

24. Μπορεί να περιγράψει το βαθμό στον οποίο μια συμβουλευτική προσέγγιση είναι κατάλληλη για μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων.

.....

25. Μπορεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο παράγοντες όπως η φτώχεια και η έλλειψη δύναμης έχουν επηρεάσει τις τρέχουσες συνθήκες ζωής δύο τουλάχιστον εθνοπολιτισμικών ομάδων.

.....

26. Μπορεί να συζητήσει ερευνητικά δεδομένα σχετικά με ζητήματα ψυχικής υγείας σε πολιτισμικά/εθνικά διαφορετικούς πληθυσμούς

.....

27. Μπορεί να σχολιάσει τον τρόπο με τον οποίο η συμβουλευτική διαδικασία μπορεί να έρθει σε σύγκρουση με τις πολιτισμικές αξίες δύο τουλάχιστον εθνοπολιτισμικών ομάδων

.....

28. Μπορεί να απαριθμήσει τουλάχιστον τρία εμπόδια τα οποία αποτρέπουν τα άτομα, τα οποία ανήκουν σε εθνο-πολιτισμικές μειονότητες να κάνουν χρήση των συμβουλευτικών υπηρεσιών.

.....

29. Μπορεί να συζητήσει την ενδεχόμενη μεροληψία δύο εργαλείων αξιολόγησης τα οποία χρησιμοποιούνται συχνά στις δομές παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών.

.....

30. Μπορεί να σχολιάσει ζητήματα οικογενειακής συμβουλευτικής μέσα από μια εθνοπολιτισμική συμβουλευτική.

.....

31. Μπορεί να προβλέψει πότε ο προσωπικός του τρόπος παροχής βοήθειας είναι ακατάλληλος για ένα άτομο που ανήκει σε διαφορετική πολιτισμική ομάδα.

.....

32. Μπορεί να βοηθήσει τους συμβουλευόμενούς του να αποφασίσουν κατά πόσο ένα πρόβλημα προέρχεται από το ρατσισμό ή τις προκαταλήψεις των άλλων.

.....

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή!