****



**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Ο ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ**

της

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ ΣΤΟΓΙΑΝΝΙΔΟΥ

Επιβλέπων Καθηγητής

Ιωάννης Ρουσσάκης

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

Θεσσαλονίκη, Αύγουστος 2020



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 Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδας, 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, Δευτέρα, 17 Αυγούστου, 2020

Η Δηλούσα: Ευαγγελία Στογιαννίδου

# Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα .Ευχαριστώ επίσης και την οικογένεια μου για την στήριξη και την κατανόηση της καθώς και τον καθηγητή μου για την καθοδήγηση του.

# Περίληψη

Ο στόχος του τεχνικού - επαγγελματικού σχολείου εκτός από την παροχή της απαιτούμενης εκπαιδευτικής μόρφωσης είναι η μείωση της ανεργίας μέσω της αύξησης των γνώσεων και ικανοτήτων του εργατικού και τεχνικού δυναμικού, η εξάλειψη των διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων, η αποτελεσματικότερη κοινωνική ένταξη των ατόμων, η ενίσχυση της εργατικής παραγωγικότητας και η εξασφάλιση κατάλληλου εξειδικευμένου εργατικού προσωπικού που θα είναι σε θέση να καλύπτει τις διάφορες παραγωγικές ανάγκες. Το γεγονός αυτό αναγνωρίστηκε σε διάφορες αναπτυγμένες χώρες όπως η Αμερική και η Αγγλία και για το λόγο αυτό εισήγαγαν το θεσμό του Συμβούλου στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση προάγει τη μάθηση, τη διδασκαλία, και την αρμονική συμβίωση στο σχολείο μέσω της αμοιβαίας συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως στη Διεθνή εκπαίδευση έτσι και στην Ελληνική πραγματικότητα, η συμβουλευτική στο σχολείο έχει στόχο την υποστήριξη των μαθητών, την προαγωγή της αποτελεσματικής μάθησης, και την επίτευξη της ομαλής συμβίωσης όλων των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος του συμβούλου καθηγητή προσαρμόζεται και βελτιώνεται συνεχώς μέσα από την καθημερινή τριβή, τις ισχύουσες συνθήκες και την αξιολόγηση των μαθητών. Με αυτόν τον θεσμό, το σχολείο γίνεται περισσότερο οικείο και λιγότερο απρόσωπο για τον μαθητή. Οι μαθητές πλέον γνωρίζουν που θα απευθυνθούν για να λάβουν ενημέρωση και στήριξη σχετικά με τη σχολική τους ζωή, τους στόχους τους και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η εξέταση, ανάλυση και αποτύπωση των απόψεων των συμβούλων καθηγητών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και τις προοπτικές του θεσμού του Συμβούλου-Καθηγητή στα ΕΠΑΛ. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού επιλέχθηκε ένα δείγμα των 10 ατόμων οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε 5 ερωτήσεις μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης. Ενώ υπάρχει προθυμία και θέληση για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του θεσμού, τα εμπόδια είναι αρκετά με συνέπεια οι Σύμβουλοι-Καθηγητές να αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές, ωστόσο υπάρχουν πολλές προοπτικές για μελλοντική ανάπτυξη του θεσμού σε περισσότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Λέξεις-κλειδιά: ΕΠΑΛ, Σύμβουλος-Καθηγητής, Συμβουλευτική, Απόψεις & Στάσεις

# Abstract

The aim of the technical-vocational school (EPAL) is to reduce unemployment by increasing the knowledge and skills of the workforce and technical workforce, the elimination of various social problems, the more effective social integration of individuals, the enhancement of labor productivity and the provision of suitable skilled workers who will be able to meet the various productive needs. This fact was recognized in various developed countries such as the United States of America and England, who introduced the statute of «Mentoring» (and/or Counseling) in the various educational levels. Mentoring in education promotes learning, teaching, and harmonious coexistence in school through mutual participation in the educational process. As in the international educational framework, in the Greek educational settings school mentoring aims to support students, promote effective learning, and achieve the smooth coexistence of all students through their involvement in the educational process. The role of the teacher-mentor is constantly adapted and improved through the daily friction, the current conditions and the evaluation of the students. With this institution, the school becomes more intimate and less impersonal for the student. Students now know where to turn for information and support about their school life, goals and curriculum.

The aim of this dissertation was the examination, analysis and recording of the views of the teachers-mentors regarding the effectiveness and the prospects of the institution of the teaching advisor in EPAL. To achieve this goal a sample of 10 people were selected who were asked to answer 5 questions through the interview process. While there is a willingness and will to improve the effectiveness of the institution, the obstacles are many with the consequence that the teachers-mentors face several problems. There is no clear picture regarding the effectiveness of the institution for both themselves and the students; however there are many prospects for future development of the institution in more educational levels.

Key-words: EPAL, Teacher-Μεντορ, Consulting, Opinions & Attitudes

Περιεχόμενα

[Ευχαριστίες 4](#_Toc47342588)

[Περίληψη 5](#_Toc47342589)

[Abstract 6](#_Toc47342590)

[Κατάλογος Πινάκων 9](#_Toc47342591)

[Κατάλογος Γραφημάτων 10](#_Toc47342592)

[Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή 11](#_Toc47342593)

[1.1 Προβληματική της Έρευνας 11](#_Toc47342594)

[1.2 Σκοπός της έρευνας 12](#_Toc47342595)

[1.3 Διάρθρωση της έρευνας 13](#_Toc47342596)

[Κεφάλαιο 2. Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα 14](#_Toc47342597)

[2.1 Ιστορική αναδρομή 14](#_Toc47342598)

[2.2 Ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης 17](#_Toc47342599)

[2.3 Η τρέχουσα κατάσταση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης 20](#_Toc47342600)

[2.4 Επαγγελματική εκπαίδευση και προφίλ εκπαιδευτικών 27](#_Toc47342601)

[Κεφάλαιο 3. Ο θεσμός της συμβουλευτικής 29](#_Toc47342602)

[3.1. Η έννοια της Συμβουλευτικής: στόχοι και αρχές 29](#_Toc47342603)

[3.2 Ο ρόλος του Συμβούλου 32](#_Toc47342604)

[3.3 Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική έννοια, βασικές αρχές και χαρακτηριστικά των συμβούλων 34](#_Toc47342605)

[3.4 Διαλεκτική Συμβουλευτική 37](#_Toc47342606)

[3.5 Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας 40](#_Toc47342607)

[3.6 Ο ρόλος του συμβούλου καθηγητή ως υπεύθυνου του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού 42](#_Toc47342608)

[Κεφάλαιο 4. Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση 44](#_Toc47342609)

[4.1 Η συμβουλευτική στη Διεθνή Εκπαίδευση 44](#_Toc47342610)

[4.2 Ιστορική αναδρομή της συμβουλευτικής στην Ελληνική Εκπαίδευση 45](#_Toc47342611)

[4.2.1 Εισαγωγή της Συμβουλευτικής στην Ελληνική πραγματικότητα 45](#_Toc47342612)

[4.2.2 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1976 – 1977 48](#_Toc47342613)

[4.2.3 Ο νόμος 1566/1985 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 50](#_Toc47342614)

[4.2.4 Η συμβουλευτική στον 21ο αιώνα 51](#_Toc47342615)

[4.3 Η προσωποκεντρική προσέγγιση της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση 53](#_Toc47342616)

[4.4 Η συστημική – κονστρουβιστική προσέγγιση της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση 54](#_Toc47342617)

[Κεφάλαιο 5. Ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα 56](#_Toc47342618)

[5.1 Διερεύνηση, ρόλος και αρμοδιότητες του συμβούλου καθηγητή 56](#_Toc47342619)

[5.2 Θεσμικό πλαίσιο και αρμοδιότητες συμβούλου καθηγητή στα ΕΠΑΛ 58](#_Toc47342620)

[5.3 Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού 61](#_Toc47342621)

[5.3.1. Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού: H μελέτη περίπτωσης του ΕΠΑΛ Καισαριανής 62](#_Toc47342622)

[5.3.2. Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού: H μελέτη περίπτωσης του 1ου και 2ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας 63](#_Toc47342623)

[5.3.3 Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού σε ευρύτερο πλαίσιο 65](#_Toc47342624)

[5.4 Εκπαιδευτικές πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη του συμβούλου καθηγητή 67](#_Toc47342625)

[5.4.1. Συνεργασία και δικτύωση του 1ου και του 2ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας μέσω της δράσης του «Συμβούλου Καθηγητή» 67](#_Toc47342626)

[Κεφάλαιο 6. Ερευνητική Μεθοδολογία 70](#_Toc47342627)

[6.1 Το είδος της έρευνας 70](#_Toc47342628)

[6.2 Το δείγμα της έρευνας 70](#_Toc47342629)

[6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων 73](#_Toc47342630)

[6.3 Ανάλυση Δεδομένων 74](#_Toc47342631)

[Κεφάλαιο 7. Αποτελέσματα της έρευνας 76](#_Toc47342632)

[Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα – Συζήτηση 84](#_Toc47342633)

[Βιβλιογραφία 86](#_Toc47342634)

[Παράρτημα 92](#_Toc47342635)

# Κατάλογος Πινάκων

[Πίνακας 1. Εξέλιξη Σχολικού Πληθυσμού της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης 2008/09 - 2017/18 (ΕΛΣΤΑΤ, 2019). 23](#_Toc47286992)

[Πίνακας 2. Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό 24](#_Toc47286993)

[Πίνακας 3. Εγγεγραμμένοι και αποφοιτήσαντες μαθητές κατά είδος σχολικής μονάδας και περιφέρεια (ΕΛΣΤΑ, 2019) 25](#_Toc47286994)

[Πίνακας 4. Αιτίες που ωθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν έναν σύμβουλο καθηγητή 76](#_Toc47286995)

[Πίνακας 5. Οι προτάσεις βελτίωσης του θεσμού, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών 80](#_Toc47286996)

[Πίνακας 6. Τα εμπόδια στην υλοποίηση του θεσμού, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών 81](#_Toc47286997)

# Κατάλογος Γραφημάτων

[Γράφημα 1. Εξέλιξη Σχολικού Πληθυσμού της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης 2008/09 - 2017/18 (ΕΛΣΤΑΤ, 2019) 24](#_Toc47287017)

[Γράφημα 2. Εξέλιξη αριθμού διδακτικού προσωπικού λοιπών Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών, 1979-2014 (ΙΟΒΕ, 2017) 28](#_Toc47287018)

[Γράφημα 3. Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο 71](#_Toc47287019)

[Γράφημα 4. Η κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης 71](#_Toc47287020)

[Γράφημα 5. Η κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως καθηγητές 72](#_Toc47287021)

[Γράφημα 6. Η κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη εμπειρίας ως σύμβουλοι καθηγητές 72](#_Toc47287022)

[Γράφημα 7. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο αν πραγματοποιείται επιμόρφωση των συμβούλων καθηγητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς 76](#_Toc47287023)

[Γράφημα 8. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο αν η επιμόρφωση των συμβούλων καθηγητών είναι επαρκής 77](#_Toc47287024)

[Γράφημα 9. Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους ένας μαθητής προσεγγίζει τον σύμβουλο καθηγητή και η συχνότητα εμφάνισης κάθε αιτίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων 78](#_Toc47287025)

[Γράφημα 10. Οι απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών σχετικά με τον χώρο διενέργειας των συναντήσεων 79](#_Toc47287026)

[Γράφημα 11. Οι απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών σχετικά με την διάρκεια των συναντήσεων 79](#_Toc47287027)

[Γράφημα 12. Οι απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού των συμβούλων καθηγητών 80](#_Toc47287028)

[Γράφημα 13. Η συχνότητα εμφάνισης των προτάσεων βελτίωσης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων 82](#_Toc47287029)

[Γράφημα 14. Τα σημαντικότερα εμπόδια που συναντούν οι σύμβουλοι καθηγητές στην υλοποίηση του θεσμού όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων 83](#_Toc47287030)

# Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

## 1.1 Προβληματική της Έρευνας

Ο σημαντικός ρόλος της συμβουλευτικής στην ανάπτυξη του ατόμου αναγνωρίστηκε ήδη από το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και μετά, και αναπτύχθηκε από τις αρχές του 1960 κυρίως σε ακαδημαϊκό επίπεδο σε χώρες όπως η Αμερική και η Αγγλία. Βασικός στόχος της συμβουλευτικής είναι να κατακτήσει το άτομο την αυτονομία, την αυτογνωσία και να πετύχει μια εποικοδομητική στροφή στην σκέψη και την συμπεριφορά του, και κατ’ επέκταση στην προσωπικότητά του (Κοσµίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συμβουλευτική σχετίζεται άρρηκτα με την Παιδαγωγική, αφού κεντρικό πρόσωπο είναι ο μαθητής, η στήριξή του, η εξέλιξή του, η ανάπτυξή του και η αυτοπραγμάτωσή του.

Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση προάγει τη μάθηση, τη διδασκαλία, και την αρμονική συμβίωση στο σχολείο μέσω της αμοιβαίας συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, 1999). Η συμβουλευτική ως θεσμός έκανε την εμφάνιση της στην Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και μετά και από τότε μέχρι σήμερα αναβαθμίζεται συνεχώς προκειμένου να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Όπως στη Διεθνή εκπαίδευση έτσι και στην Ελληνική πραγματικότητα, η συμβουλευτική στο σχολείο έχει στόχο την υποστήριξη των μαθητών, την προαγωγή της αποτελεσματικής μάθησης, και την επίτευξη της ομαλής συμβίωσης όλων των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος και Ράπτη, 2001). Μέσα από την εφαρμογή σημαντικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, στόχος ήταν η περαιτέρω ανάπτυξη και αναβάθμιση της συμβουλευτικής προκειμένου να πετύχει στους στόχους που έχουν τεθεί. Μαζί με τις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, έκανε και την εμφάνιση του και ο θεσμός του συμβούλου-καθηγητή.

Ο Σύμβουλος-Καθηγητής είναι επιφορτισμένος με την εκπόνηση και εκτέλεση του προγράμματος Συμβουλευτικής (ή μέρους αυτού), σε συνεργασία με τους μαθητές που έχει υπό την ευθύνη και εποπτεία του (είτε ομαδικά, είτε ατομικά μέσω εξατομικευμένων συναντήσεων), και όπου είναι εφικτό σε συνεργασία και με τους υπολοίπους συναδέλφους του. Πρωταρχική σημασία αποτελεί η ανάπτυξη του ατόμου και η αποδοχή του εαυτού του, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται και συν διαμορφώνεται μέσα από τη συνεργασία και επικοινωνία με τον Σύμβουλο-Καθηγητή ο οποίος βρίσκει τα κατάλληλα κίνητρα και τις κατάλληλες τεχνικές για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων (Κουμουνδούρου, 2009). Ο θεσμός εφαρμόστηκε στην αρχή πιλοτικά από το 2005 και μετά στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ωστόσο ο ρόλος του Συμβούλου-Καθηγητή περιορίζονταν στην διευθέτηση των ατομικών και συλλογικών προβλημάτων που αντιμετώπιζε ο μαθητής στη σχολική μονάδα. Η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και για πρόληψη αντί για θεραπευτική παρέμβαση ανέπτυξε ακόμη περισσότερο τη λειτουργία της συμβουλευτικής, ενώ η συμβουλευτική επαγγέλματος αναβαθμίστηκε ακόμη περισσότερο, από την απλή εύρεση εργασίας, στη μακροπρόθεσμη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων και εφήβων (Χατζηχρήστου, 2011).

Καθώς η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από στοιχεία πολυπολιτισμικότητας και ετερότητας, ο θεσμός τους συμβούλου-καθηγητή και η εφαρμογή της συμβουλευτικής πρακτικής είναι απαραίτητα όχι μόνο στο Γενικό Λύκειο και στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά επίσης και στις Επαγγελματικές-Τεχνικές Σχολές, κάτι το οποίο έγινε αντιληπτό από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές. Ο θεσμός του Συμβούλου – Καθηγητή μπορεί να διευκολύνει τόσο την ένταξη των μαθητών στην κοινότητα και την ανάληψη ενεργών ρόλων σε ομαδικές παιδαγωγικές δράσεις, όσο και τη διαμόρφωση ατομικού πλάνου εργασιών, μαθημάτων ενίσχυσης και τέλος μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση στην επιλογή του επαγγέλματος που θα αξιοποιεί τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

## 1.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής αποτελεί η εξέταση, η παρουσίαση και η ανάλυση της αποτελεσματικότητας, των προβλημάτων και του τρόπου εφαρμογής του θεσμού του συμβούλου-καθηγητή στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Για την ολοκλήρωση του σκοπού της έρευνας πραγματοποιήθηκε συνδυασμός βιβλιογραφικής επισκόπησης και ποιοτικής έρευνας. Η ποιοτική έρευνα περιλάμβανε διεξαγωγή συνέντευξης με 10 εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με το έργο του σχολικού-συμβούλου σε ΕΠΑΛ της περιοχής Γιαννιτσών Νομού Πέλλας. Μέσα από γενικές και ειδικές ερωτήσεις, σκοπός της πρωτογενούς έρευνας είναι η συγκέντρωση δεδομένων και η παρουσίαση των στοιχείων που δείχνουν τις στάσεις, απόψεις και γνώσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του θεσμού στα πλαίσια της επαγγελματικής-τεχνικής εκπαίδευσης

## 1.3 Διάρθρωση της έρευνας

H εργασία αναπτύσσεται σε οκτώ κεφάλαια τα οποία στόχο έχουν να συνδέσουν το θεωρητικό με το ερευνητικό κομμάτι όσο το δυνατόν πιο περιεκτικά, εμπεριστατωμένα και επιστημονικά.

Στο 1ο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί την Εισαγωγή, γίνεται παρουσίαση της προβληματικής της Έρευνας, του σκοπού και της διάρθρωσης της.

Στο 2ο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από την ιστορική της αναδρομή, και αναδεικνύεται ο ρόλος της για την ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας. Επίσης αποτυπώνεται το προφίλ των εκπαιδευτικών καθώς και στοιχεία για την τρέχουσα κατάσταση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στο 3ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της Συμβουλευτικής και αποτυπώνονται οι στόχοι και οι αρχές της. Καθορίζεται ο ρόλος του Συμβούλου μέσα από την Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική και αναλύονται οι έννοιες της Διαλεκτικής Συμβουλευτικής και Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Τέλος αναδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου του συμβούλου-καθηγητή ως υπευθύνου του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Στο 4ο κεφάλαιο αποτυπώνεται η σημασία της Συμβουλευτικής στον τομέα της εκπαίδευσης μέσα από την παρουσίαση της ιστορικής της αναδρομής στη Διεθνή και Ελληνική Βιβλιογραφία. Αναλύονται οι κυριότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι δυο πιο σημαντικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις της συμβουλευτικής, της προσωποκεντρικής και της συστημικής - κοντρουκτιβιστικής.

Στο 5ο κεφάλαιο εξετάζεται ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του συμβούλου-καθηγητή στον Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο και οι αρμοδιότητες του στα ΕΠΑΛ. Αποτυπώνονται τα στοιχεία από την πιλοτική εφαρμογή του θεσμού σε ΕΠΑΛ, ενώ εξετάζονται και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη του συμβούλου-καθηγητή.

Στο 6ο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί την Μεθοδολογία της έρευνας, περιλαμβάνονται η συγκέντρωση των δεδομένων, ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου, το δείγμα της έρευνας, καθώς και η περιγραφή της μεθοδολογικής προσέγγισης και η περιγραφή συλλογής και τεχνικών επεξεργασίας των στοιχείων.

Στο 7ο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί το κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων, γίνεται η παρουσίαση των στοιχείων τόσο μέσα από γραφικές απεικονίσεις όσο και από αριθμητικά δεδομένα. Τέλος στο 8ο κεφάλαιο, περιέχονται τα συμπεράσματα της διατριβής και οι προτάσεις για διενέργεια δράσεων αλλά και μελλοντικών ερευνών. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στην εργασία τεκμηριώνονται με Ελληνικές και Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές αναφορές.

# Κεφάλαιο 2. Η επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα

## 2.1 Ιστορική αναδρομή

Ανάλογα με τις οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν σε μια χώρα, επηρεάζεται αντιστοίχως και ο θεσμός της τεχνικής εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 1985). Η τεχνική εκπαίδευση είχε ως αρχικό στόχο την ένταξη των παιδιών που προέρχονταν από οικογένειες της εργατικής τάξης, οι οποίες μετακινήθηκαν σε μεγάλα αστικά κέντρα για εύρεση εργασίας, να λάβουν την απαιτούμενη στοιχειώδη μόρφωση έτσι ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν και αυτά με τη σειρά τους στην αγορά εργασίας (Banks, 1987). Στην Ελλάδα, ως θεσμός εμφανίστηκε ήδη από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του επίσημου Ελληνικού κράτους, με την ίδρυση του Πρώτο Τεχνικού Σχολείου στην Αίγινα το 1828 από τον κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών σε γνώσεις απαραίτητες για την ανοικοδόμηση της χώρας. Ενώ η κλασική εκπαίδευση είχε πολύ σημαντικότερη θέση και έχριζε καλύτερης αποδοχής από τους πολίτες, η τεχνική εκπαίδευση ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο με την ίδρυση του Πρώτου Γεωργικού Σχολείου στην Τίρυνθα το 1829, με στόχο την εκπαίδευση των ενδιαφερομένων σε θέματα του πρωτογενούς τομέα, και με την ίδρυση του Πολυτεχνικού Σχολείου το 1836 το οποίο είχε σαν στόχο την εκπαίδευση των μαθητευομένων στον τομέα της οικοδομικής και αρχιτεκτονικής. Το συγκεκριμένο σχολείο το 1863 με διάταγμα χρήστηκε ισότιμο με τη μέση εκπαίδευση, το 1887 προσέφερε μεταγυμνασιακή ειδίκευση περνώντας στην ανώτερη εκπαίδευση, ενώ από το 1914 μετατρέπεται σε Ανώτατη Τεχνική Σχολή και μετονομάζεται σε Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (Πανόπουλος, 2010).

Ωστόσο, η δυσμενής οικονομική κατάσταση της χώρας σε συνδυασμό με τις ελλείψεις σε απαραίτητους πόρους και σε τεχνικό προσωπικό κρίσιμων ειδικοτήτων είχε σαν αποτέλεσμα την καλλιέργεια μιας τεχνοκρατικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική πολιτική η οποία θεωρούνταν πολύ κατώτερη από την γενική εκπαίδευση (Προβατά, 2002). Η πρώτη σοβαρή προσπάθεια για την επιτυχημένη ανάπτυξη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) πραγματοποιήθηκε το έτος 1959 με την εφαρμογή του Ν.Δ. 3971/1959[[1]](#footnote-2) το οποίο οριοθετεί επισήμως την τεχνική εκπαίδευση (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Όλες οι τεχνικές σχολές, εκτός από τις σχολές μαθητείας του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ), τις σχολές της γεωργικής εκπαίδευσης του Υπουργείου Γεωργίας και τις σχολές του νοσηλευτικού προσωπικού του Υπουργείου Υγείας, εισήχθησαν στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Παιδείας, θέτοντας τα πρώτα βήματα για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης και την εισαγωγή περαιτέρω μεταρρυθμίσεων με στόχο την ανάπτυξη και ενίσχυση της. Τα επόμενο χρόνια πραγματοποιείται η ίδρυση της Γενικής Διεύθυνσης Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και συστάθηκε θέση Γενικού Επιθεωρητή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ενώ ιδρύονται πολύ σημαντικές τεχνικές σχολές όπως η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) και το Ζάνειο Πειραματικό Τεχνικό Γυμνάσιο. Προκειμένου ο σχεδιασμός των σχολών να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικός, το Υπουργείο Υγείας συνεργάστηκε με ειδικούς επιστήμονες από την Αμερική οι οποίοι βοήθησαν σημαντικά στην καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολών. Παρόλο αυτά η δυσμενής πολιτική, κοινωνική και οικονομική κατάσταση της χώρας τα επόμενα χρόνια είχαν σημαντική αρνητική επίδραση της ανάπτυξη και αναβάθμιση της ΤΕΕ στην Ελλάδα. Τα «Ιουλιανά» εμπόδισαν την ψήφιση του νομοσχεδίου αναφορικά με την Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (έτος 1965), ενώ ταυτόχρονα η εμφάνιση μιας αστικής τάξης η οποία είχε παραγωγικό χαρακτήρα, ο αργός ρυθμός βιομηχανικής ανάπτυξης και ο κλασικισμός που επικρατούσε στις αντιλήψεις των πολιτών είχαν σαν αποτέλεσμα την προτίμηση της εκπαιδευτικής βαθμίδας ανωτέρων σπουδών, η οποία οδηγούσε σε οικονομική ανέλιξη και ήταν κοινωνικά καταξιωμένη, επηρεάζοντας ακόμη περισσότερο αρνητικά την εικόνα για την Τεχνική Εκπαίδευση (Ομάδα Εργασίας ΚΕΜΕΤΕ, 2011).

Από την εποχή της μεταπολίτευσης και μετά με την καθιέρωση του Ενιαίου Λυκείου ως θεσμός προαιρετικός μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση του γυμνασίου (Ν.576/1977) ενισχύθηκε σημαντικά η Τεχνική Εκπαίδευση η οποία πλέον παρείχε στους μαθητές τίτλους σπουδών ισότιμους με αυτούς του απολυτηρίου του γυμνασίου. Το γεγονός αυτό αποτελεί σημαντικό κίνητρο και οι μαθητές που επιλέγουν να ολοκληρώσουν τις εκπαιδευτικές τους σπουδές σε Τεχνικές Σχολές αγγίζει περίπου το ¼ των μαθητών της Γενικής Εκπαίδευσης. Το 1985 με το Ν.1566/1985 έγινε η πρώτη προσπάθεια για ισότιμη ανάπτυξη της Τεχνικής Εκπαίδευσης με τη Γενική Εκπαίδευση, εκτινάσσοντας τα ποσοστά των μαθητών που φοιτούσαν σε Τεχνικές Σχολές στο 43% (Στη Γενική Εκπαίδευση το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 57%) ενώ σύμφωνα με μετρήσεις το μέγιστο δυναμικό το έτος 1997 φτάνει τις 180.000 (Γκότσης, 2008). Οι αλλαγές και οι νομοθετικές ρυθμίσεις που εισήγαγαν οι κυβερνήσεις βοήθησαν σημαντικά στην μείωση της περιθωριοποίησης του θεσμού της Τεχνικής Εκπαίδευσης, ο οποίος ωστόσο ήταν ακόμη υποδεέστερος στις αντιλήψεις, στάσεις και απόψεις την πολιτών συγκριτικά με αυτόν της Γενικής. Η εμφάνιση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (ΕΠΛ) τα επόμενα χρόνια είχε στόχο τη σύνδεση της Γενικής με την Επαγγελματική Εκπαίδευση και έγινε προσπάθεια προκειμένου οι μαθητές να λαμβάνουν ένα φάσμα γενικών και επαγγελματικών γνώσεων παράλληλα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες παράλληλα με τις γνώσεις τους. Μέσω των ΕΠΛ χορηγούνταν στον μαθητή Απολυτήριο (ακόμη και αν αυτός/η φοιτούσε σε Προεπαγγελματικό κλάδο), ενώ εάν επέλεγε να παρακολουθήσει ακόμη ένα έτος Ειδίκευσης τότε του χορηγούνται Πτυχίο. Ωστόσο ο θεσμός αυτός καταργείται με τον Ν.2640/1998, ο οποίος μείωσε δραματικά το ποσοστό των μαθητών που επιλέγουν τη φοίτηση σε Τεχνικές Σχολές, στρέφοντας ακόμη περισσότερους στο Ενιαίο Λύκειο, αφού πλέον οι τίτλοι που χορηγούν τα ΤΕΕ παραπέμπουν σε σχολές παλαιοτέρων ετών και όχι σε κτήση Απολυτηρίου Λυκείου. Στην αγορά εργασίας δημιουργήθηκε σύγχυση αναφορικά με τις αναγνωρισμένες ειδικότητες και τα επαγγελματικά δικαιώματα που χορηγούσαν οι σχολές ΤΕΕ με αποτέλεσμα η εισαγωγή του Ν.3475/2006 ο οποίος είχε στόχο την εισαγωγή των απαιτούμενων μεταρρυθμίσεων προκειμένου να αντιμετωπισθούν τα διαφαινόμενα προβλήματα (μειωμένος αριθμός μαθητών, μη αναγνώριση επαγγελματικών δικαιωμάτων κα) και οι απαξιώσεις της ΤΕΕ (Στυλιανίδης, 2008). Ο τομέας της ΤΕΕ άλλαξε ριζικά σαν δομή και φιλοσοφία με τον νόμο 3475/2006 μέσω του οποίου γίνεται διαχωρισμός του ενιαίου χαρακτήρα ανάμεσα στην Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση. Δημιουργήθηκαν δυο διαφορετικές εκπαιδευτικές δομές, τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) και αναθεωρήθηκε ο ρόλος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από το Υπουργείο Παιδείας ο οποίος αναφέρει ότι *οι ειδικότεροι στόχοι της δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι ο συνδυασμός της γενικής παιδείας με την τεχνική επαγγελματική γνώση έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η ανάπτυξη των κατάλληλων ικανοτήτων, της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας των μαθητών, μέσα από την μετάδοση των απαραίτητων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων προκειμένου οι μαθητές να έχουν όλα τα απαιτούμενα εφόδια για να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα η οποία είναι τα ΕΠΑ.Λ ή ΕΠΑ.Σ.*

Το 2013 με τον Ν.4186/2013 καταργήθηκε ο θεσμός των ΕΠΑΣ και ιδρύθηκαν οι Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) οι οποίες είναι μεταγυμνασιακού επιπέδου όμως δεν ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο θεσμό των ΕΠΑΛ πραγματοποιούνται αλλαγές στα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα σπουδών και εισάγεται ακόμη ένα έτος μαθητείας το οποίο δεν θεωρείται ότι είναι μεταλυκειακές σπουδές. Συνοπτικά οι προσπάθειες για νομοθετική ρύθμιση και ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης από το 2000 μέχρι σήμερα έχει γίνει μέσα από τη ψήφιση τεσσάρων νόμων, *Ν.3191/2003 για το Εθνικό σύστημα σύνδεσης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την απασχόληση, Ν.3369/2205 για τη συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης, Ν.3879/2010 για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και Ν.4186/2013 για την αναδιοργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης*, ως απόρροια των απαιτήσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκειμένου να δημιουργηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα ικανό για την ανάπτυξη εργατικού δυναμικού τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων. Φυσικά οι αλλαγές αυτές ήταν και απόρροια των αναγκών της Ελληνικής κοινωνίας που στόχο είχε να πετύχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα υψηλής ποιότητας και αποδοτικότητας, μέσω του οποίου οι μαθητές θα μπορούν να έχουν καλύτερη μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της, κάτι το οποίο μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσα από τη διασύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης με τον τομέα της οικονομίας και της απασχόλησης (Mc Coschan et al., 2008; Wolf 2011; Cedefop, 2012). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις επέφεραν σημαντικές αλλαγές και αναδιάρθρωσαν την επαγγελματική εκπαίδευση (Ioannidou and Stavrou, 2013), ωστόσο ακόμη και σήμερα εξακολουθούν να υπάρχουν προβλήματα τα οποία επηρεάζουν σημαντικά την προσέλκυση νέων για φοίτηση σε σχολές επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη σύνδεση της αγοράς εργασίας με τους εργοδότες. Προκειμένου να κατανοηθεί ακόμη καλύτερα η έννοια και η ανάγκη ύπαρξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης θα γίνει προσπάθεια αποτύπωσης του ρόλου της στην οικονομία και στην αγορά εργασίας.

## 2.2 Ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης

Παρόλο το γεγονός ότι η ανάπτυξη της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτέλεσε προτεραιότητα της Ελληνικής πολιτείας, όπως φαίνεται και από την ιστορική αναδρομή στο προηγούμενο κεφάλαιο, δεν έλαβε ποτέ ακόμη και σήμερα την ισότιμη μεταχείριση και αντιμετώπιση με την γενική εκπαίδευση. Η ανάγκη ύπαρξης και ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης φάνηκε τα αμέσως επόμενα χρόνια μετά τη λήψη του δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου, όπου η χώρα έπρεπε να ανοικοδομηθεί και να στελεχωθεί με κατάλληλα καταρτισμένα άτομα τα οποία θα συντελέσουν στην οικονομική αναβάθμιση της χώρας. Προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι δυσκολίες ανασύστασης και να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που έθεσε το Ελληνικό κράτος, δόθηκε προτεραιότητα στην ανάπτυξη ενός σχολικού δικτύου το οποίο είχε σαν επίκεντρο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και κατά δεύτερο λόγο τη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, αφήνοντας την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση αρκετά παραμελημένη και αποξενωμένη συγκριτικά με τη γενική εκπαίδευση. Οι ανάγκες καθιέρωσης του εκπαιδευτικού αυτού τομέα για την ανάπτυξη της οικονομίας της χώρας είχαν αποτυπωθεί στις εκπαιδευτικές πολιτικές, ωστόσο οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Καζαμίας, 1983). Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1985), οι οποιεσδήποτε προσπάθειες ανάπτυξης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, παρόλο που ο τομέας αυτός εξυπηρετούσε καλύτερα τα συμφέροντα και τις απαιτήσεις του κεφαλαίου, δεν συνοδεύτηκαν ποτέ από τις αναγκαίες επενδύσεις σε κεφάλαια και πόρους (εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, υποδομές, υλικοτεχνικές υποδομές κα.) με αποτέλεσμα να μην αναπτυχθεί αποτελεσματικά ο συγκεκριμένος κλάδος εκπαίδευσης, αποκόπτοντας τον ακόμη περισσότερο από την αγορά εργασίας. Η αποξένωση αυτή εάν και έχει αντιμετωπισθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια μέσα από τις υιοθετημένες εκπαιδευτικές πολιτικές, έχει σαν αποτέλεσμα την σημαντική διαφοροποίηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από αυτά άλλων Ευρωπαϊκών χωρών (ΚΑΝΕΠ/ΓΕΣΕΕ, 2017).

Σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό του χαρακτήρα και των αποτελεσμάτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί η αποτύπωση του ρόλου του, ο οποίος είναι δυναμικός και πολυδιάστατος. Σύμφωνα με τον Ιακωβίδη (2003), ο ρόλος του τεχνικοεπαγγελματικού σχολείου εκτός από την παροχή της απαιτούμενης εκπαιδευτικής μόρφωσης στο νέο, είναι η μείωση της ανεργίας μέσω της αύξησης των γνώσεων και ικανοτήτων του εργατικού και τεχνικού δυναμικού, η εξάλειψη των διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων, η αποτελεσματικότερη κοινωνική ένταξη των ατόμων, η ενίσχυση της εργατικής παραγωγικότητας και η εξασφάλιση κατάλληλου εξειδικευμένου εργατικού προσωπικού το οποίο θα είναι σε θέση να καλύπτει τις διάφορες παραγωγικές ανάγκες. Διάφορες θεωρίες έχουν αναπτυχθεί οι οποίες προσπαθούν να αποσαφηνίσουν τον ρόλο και τον χαρακτήρα της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και γενικότερα, με μια από αυτές να είναι η λειτουργική – φονξιοναλιστική θεωρία του Parsons. Η θεωρία αυτή αποτυπώνει τη θεώρηση ότι η κοινωνία είναι ένα σύστημα αλληλένδετων στοιχειών τα οποία θα πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία μέσα από την εφαρμογή διαφόρων μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου, με την εκπαίδευση να αποτελεί την αρχή της κοινωνικής προόδου και ισορροπίας (Προβατά, 2002). Οποιοσδήποτε αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης, ως απόρροια των οικονομικών κυρίως απαιτήσεων της κοινωνίας, έχουν σημαντική επίδραση στην ποιότητα της κοινωνίας. Η ανάπτυξη και η εξέλιξη μιας κοινωνίας δεν πραγματοποιείται μόνο μέσα από την αξιοποίηση διαφόρων πηγών πλούτου (ορυκτός πλούτος, ευφορία της γής κτλ), αλλά σημαντική παράμετρος αποτελεί το ανθρώπινο κεφάλαιο και η αποτελεσματική ανάπτυξη του μέσα από το σύστημα εκπαίδευσης προκειμένου να αξιοποιηθεί στη συνέχεια για τις ανάγκες της κοινωνίας. Με την έννοια αυτή λοιπόν, ο ρόλος της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη κατάλληλου ανθρωπίνου κεφαλαίου το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες αναβάθμισης και ανάπτυξης της οικονομίας της χώρας.

Ο ρόλος και ο χαρακτήρας της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχει δεχτεί πολλές αλλαγές με την πάροδο των χρόνων, προκειμένου να υπάρχει ταύτιση με τις ανάγκες και οικονομικές απαιτήσεις της αντίστοιχης χρονικής περιόδου. Έτσι διακρίνονται δυο διαφορετικές περίοδοι στις οποίες η επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση λαμβάνει διαφορετικό ρόλο και σκοπό. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 146 το έτος 2006[[2]](#footnote-3) ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη των απαιτούμενων ικανοτήτων, η μετάδοση των κατάλληλων τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και η παροχή των κατάλληλων εφοδίων στους μαθητές έτσι ώστε να είναι σε θέση να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Αντιστοίχως το έτος 2013 με το ΦΕΚ 193[[3]](#footnote-4) καθορίζονται αναλυτικά οι σκοποί του Επαγγελματικού Λυκείου οι οποίοι καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα αναγκών. Στόχος της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η συμβολή στην γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την προαγωγή της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη των γνώσεων, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων τους. Επιπρόσθετα, στόχος της είναι η καλύτερη προετοιμασία των ατόμων για την εισαγωγή τους στην κοινωνία των πολιτών μέσα από την καλλιέργεια του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και την καλλιέργεια δημοκρατικής, συλλογικής και αλληλέγγυας προσωπικότητας. Τέλος, μέσω της επαγγελματικής εκπαίδευσης στόχος είναι η παροχή των κατάλληλων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες θα οδηγήσουν το άτομο να μπορέσει να γίνει ενεργό μέλος του εργατικού δυναμικού, μειώνοντας παράλληλα την ανεργία και ενισχύοντας την οικονομία της χώρας (Ηλιάδης, 2004). Γίνεται αντιληπτό επομένως ότι η επαγγελματική εκπαίδευση έχει πολυδιάστατο ρόλο και στοχεύει στην ανάπτυξη του ανθρώπινο κεφαλαίου όχι μόνο για την ενίσχυση της οικονομίας της χώρας, αλλά και την κοινωνική – πολιτισμική της εξέλιξη στην οποία οι άνθρωποι αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην εξασφάλιση της μελλοντικής της βιωσιμότητας.

## 2.3 Η τρέχουσα κατάσταση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης

Τα διάφορα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης επηρεάζονται από τις ιστορικές και πολιτιστικές εξελίξεις της περιόδου και διαμορφώνονται με βάση τις εθνικές παραδόσεις. Έχουν κυρίως εργαλειακό χαρακτήρα και συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχημένη εξασφάλιση πολιτικών, οικονομικών, εθνικών και κοινωνικών στόχων. Η τελική ποιότητα και απόδοση της επαγγελματικής εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με τις συνθήκες που επικρατούν στην κοινωνία τη δεδομένη χρονική στιγμή, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά (θετικά ή αρνητικά) το βαθμό επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων που έχουν τεθεί.

Οι κυριότεροι πάροχοι της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.), οι σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ) και τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) τα οποία είναι είτε δημόσια, είτε ιδιωτικά. Σύμφωνα με τον νόμο 4186/2013, μετά το γυμνάσιο οι απόφοιτοι μπορούν να επιλέξουν *είτε να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Γενικό Λύκειο*, είτε *να αποκτήσουν επαγγελματική εκπαίδευση στα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος* σε κάποιο επαγγελματικό λύκειο, ημερήσιο ή εσπερινό, είτε *να αποκτήσουν επαγγελματική εκπαίδευση στα πλαίσια του μη τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος* σε Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης, σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, σε κολλέγια και σε Κέντρα Δια Βίου Μάθησης. Στα Επαγγελματικά Λύκεια τα διάφορα προγράμματα σπουδών είναι χωρισμένα σε ομάδες, τομείς και ειδικότητες. Αναφορικά με τους τομείς ο μαθητής μπορεί να επιλέξει μια ή περισσότερες ειδικότητες, οι οποίες διαμορφώνονται σύμφωνα με τις Εθνικές και Περιφερειακές ανάγκες της οικονομίας, και τις προτάσεις από τα Υπουργεία και τους κοινωνικούς εταίρους. Οι προσφερόμενοι τομείς επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι οι τομείς της *Μηχανολογίας, Υγείας-Πρόνοιας-Ευεξίας, Ηλεκτρολογίας-Ηλεκτρονικής, Διοίκησης και Οικονομίας, Δομικών έργων, Πληροφορικής, Μηχανολογίας, Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Γραφιστικών Τεχνών, Πλοιάρχων και Μηχανικών Εμπορικού Ναυτικού, Γεωπονίας και Τεχνολογίας Τροφίμων*. Τα διάφορα προγράμματα σπουδών καθορίζονται σύμφωνα με οδηγίες του Ευρωπαϊκού Συστήματος Πιστωτικών Μονάδων στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ECVET) και τις επαγγελματικές οδηγίες προερχόμενες από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).

Ο μαθητής που φοιτά στο Επαγγελματικό Λύκειο μπορεί να ακολουθήσει είτε κάποιο τριετές είτε κάποιο τετραετές πρόγραμμα σπουδών (αυτό εξαρτάται από τον τύπο ΕΠΑΛ, εσπερινό ή ημερήσιο) καθώς και από ένα επιπλέον έτος μαθητείας. Τα ημερήσια ΕΠΑΛ τα οποία ανήκουν στο δευτεροβάθμιο κύκλο περιλαμβάνουν 3 έτη σπουδών, στα οποία οι μαθητές μπορούν να εγγραφούν χωρίς τη διενέργεια εξετάσεων στην Α’ τάξη αφού τελειώσουν το γυμνάσιο ή έχουν στην κατοχή τους κάποιο ισότιμο τίτλο. Τα άτομα που τελειώνουν την Α’ τάξη μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στη Β΄ τάξη του ΕΠΑΛ ή στην Β’ τάξη του Γενικού Λυκείου κατόπιν εγγραφής τους, έχοντας τη δυνατότητα της οριζόντιας κινητικότητας. Όσοι αποφοιτήσουν το ΕΠΑΛ αποκτούν πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 4 και απολυτήριο το οποίο είναι ισότιμο με το αντίστοιχο του Γενικού Λυκείου. Οι απόφοιτοι έχουν το δικαίωμα να συνεχίσουν τη μαθητεία τους σε ένα τέταρτο έτος, το οποίο καλείται τάξη μαθητείας (παροχή πρακτικής εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας), η οποία είναι προαιρετική και ο μαθητής λαμβάνει τις απαιτούμενες πρακτικές γνώσεις και πιστοποιήσεις του μαθήματος ειδικότητας που έχει λάβει σε αντίστοιχο χώρο εργασίας. Όσοι είναι απόφοιτοι της τάξης μαθητείας, μπορούν να πιστοποιήσουν τα προσόντα τους μέσα από τον Εθνικό φορέα ΕΟΠΠΕΠ και να λάβουν πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 5, ενώ εάν πετύχουν στις αντίστοιχες εξετάσεις πιστοποίησης που διενεργούνται λαμβάνουν και αντίστοιχη άδεια ασκήσεως επαγγέλματος καθώς και πτυχίο της ειδικότητας που έχουν τελειώσει. Σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι όσοι έχουν αποφοιτήσει από ΕΠΑΛ έχουν δικαίωμα να συμμετάσχουν σε ειδικές Πανελλαδικές εξετάσεις για να εισαχθούν σε Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ), καθώς και να διεκδικήσουν ανοιχτές θέσεις για ΑΕΙ και στρατιωτικές σχόλες με ειδικές ποσοστώσεις. Τα ΕΠΑΛ σε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ έχουν την ευθύνη για την τοποθέτηση των φοιτούντων που έχουν επιλέξει την τάξη μαθητείας σε αντίστοιχα περιβάλλοντα εργασίας ανάλογα την ειδικότητα τους, ενώ η χρηματοδότηση της τάξης πραγματοποιείται από Κοινοτικούς και Εθνικούς πόρους (Παϊδούση, 2016).

Οι μαθητές που επιλέγουν τη φοίτηση σε Σ.Ε.Κ. έχουν ως στόχο την άμεση απόκτηση πρακτικής εξάσκησης, και όχι τόσο απόκτηση θεωρητικής γνώσης, προκειμένου να εισαχθούν στην αγορά εργασίας με το ρόλο των ειδικευμένων τεχνιτών. Η εκπαιδευτική αυτή κατηγορία χωρίζεται σε τρείς τάξεις, όπου στην Α’ τάξη έχουν τη δυνατότητα εγγραφής οι νέοι οι οποίοι είναι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου ή κάποιου άλλου ισότιμου τίτλου, στην Β’ τάξη εγγράφονται τα άτομα που έχουν προαχθεί από την Α’ τάξη ενώ στην τελευταία τάξη, την τάξη μαθητείας, δυνατότητα εγγραφής έχουν οι απόφοιτοι της Β’ τάξης. Όσοι έχουν ολοκληρώσει τη Β’ τάξη λαμβάνουν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης Επιπέδου 2, ενώ τα άτομα που έχουν επιτυχημένα ολοκληρώσει την τάξη μαθητείας λαμβάνουν Βεβαίωση Επαγγελματικής Κατάρτισης Επιπέδου 3.

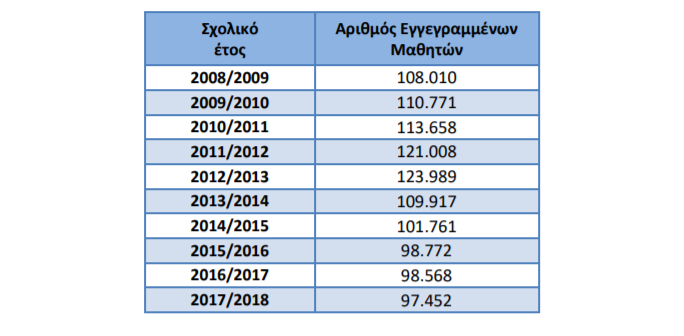
Τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.), τα οποία διακρίνονται σε ιδιωτικά και δημόσια προσφέρουν υπηρεσίες συμπληρωματικής ή αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. Τα τμήματα που περιλαμβάνονται στα Ι.Ε.Κ. έχουν τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσουν άτομα που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου (συγκεκριμένων ειδικοτήτων) και άτομα που είναι απόφοιτοι όλων των τύπων Λυκείου, όπως επίσης και άτομα που είναι ενήλικα και επιθυμούν να λάβουν τις αναγκαίες γνώσεις προκειμένου να αποκτήσουν ή να αναβαθμίσουν συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα που διαθέτουν, να αυξήσουν την παραγωγικότητα τους, να γνωρίσουν σύγχρονες μεθόδους και τεχνολογίες καθώς και μπορέσουν να μετακινηθούν από κάποιο επάγγελμα σε ένα άλλο, όλα με επίκεντρο την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Ο σπουδαστής στα Ι.Ε.Κ. πρέπει να συμπληρώσει τέσσερα εξάμηνα τα οποία περιλαμβάνουν την θεωρητική κατάρτιση και ένα εξάμηνο το οποίο έχει την πρακτική άσκηση και μετά από επιτυχημένες εξετάσεις που διενεργεί ο ΕΟΠΠΕΠ αποκτάει το Δίπλωμα Επαγγελματικής Ειδικότητας επιπέδου 5 καθώς και την αντίστοιχη πιστοποίηση. Η Γενικής Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας είναι υπεύθυνη για τον έλεγχο και την εποπτεία των φορέων, δημοσίων και ιδιωτικών της μη τυπικής εκπαίδευσης, οι οποίοι προσφέρουν την αντίστοιχη επαγγελματική κατάρτιση. Οι αντίστοιχοι δημόσιοι φορείς της επαγγελματικής κατάρτισης, η οργάνωση και οι ειδικότητες που προσφέρουν, σχεδιάζονται σύμφωνα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της Εθνικής και τοπικής οικονομίας ύστερα από αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας.

Τέλος αναφορικά με τα κολλέγια, στόχος τους είναι να παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία είναι σύμφωνα με διάφορες συμφωνίες με διάφορα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της αλλοδαπής, τα οποία είναι αναγνωρισμένα από τις αντίστοιχες αρμόδιες αρχές της χώρας. Τα προγράμματα αυτά οδηγούν στην απόκτηση πρώτου πτυχίου ύστερα από την επιτυχημένη ολοκλήρωση τριών ετών σπουδών ή σε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τα προγράμματα αυτά ανήκουν στην κατηγορία της μη τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, παρόλο αυτά τα πτυχία που χορηγούν, οι τίτλοι και οι βεβαιώσεις που παρέχουν έχουν τη δυνατότητα να αναγνωριστούν ως επαγγελματικά ισοδύναμα με τους αντίστοιχους τίτλους της ανώτατης τυπικής εκπαίδευσης του Ελληνικού συστήματος.

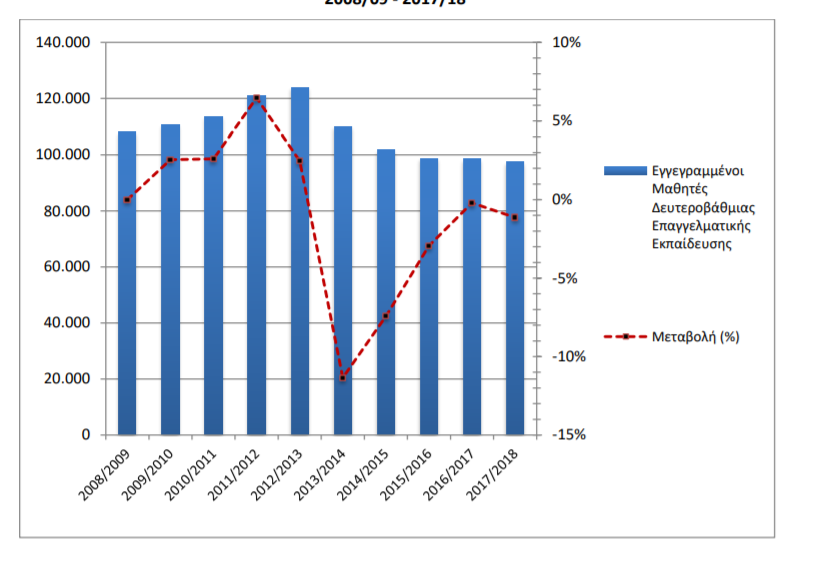
Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ), και η οποία πραγματοποιείται κάθε χρόνο, κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018 τα στατιστικά στοιχεία για τη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Επαγγελματικά Λύκεια ΕΠΑΛ και Επαγγελματικές Σχολές ΕΠΑΣ) είναι τα εξής:

* ***Αριθμός σχολικών μονάδων*** το έτος 2017-2018 456, μια μικρή αύξηση κατά 2 μονάδες έναντι του σχολικού έτους 2016-2017.
* ***Αριθμός διδακτικού προσωπικού*** 12.536 άτομα έναντι των 12.568 ατόμων που καταγράφηκαν το έτος 2016-2017.
* ***Εγγεγραμμένοι μαθητές*** 97.452, μειωμένοι από τους αντίστοιχους 98.568 για το σχολικό έτος 2016-2078.
* ***Σημαντική μείωση του αριθμού των αποφοίτων μαθητών*** το σχολικό έτος 2017-2018 συγκριτικά με το σχολικό έτος 2016-2017 κατά 1.885 στους 26.610.
* ***Αναλογία διδακτικού προσωπικού ανά μαθητές*** παρέμεινε ίδια συγκριτικά με το έτος 2016-2017 σε 1 εκπαιδευτικό για 7,8 μαθητές.

Σύμφωνα με τα στοιχεία από τις έρευνες της ΕΛΣΤΑΤ η εξέλιξη του σχολικού πληθυσμού της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εμφανίζει συνεχώς πτωτικούς αριθμούς εκτός από την περίοδο 2011-2012 & 2012-2013 που ήταν στο αποκορύφωμα, με αποτέλεσμα τα δεδομένα της σχολικής περιόδου 2017-2018 να είναι μειωμένα κατά περίπου 15% συγκριτικά με το σχολικό έτος 2008-2009 (Πίνακας 1 & Γράφημα 1).

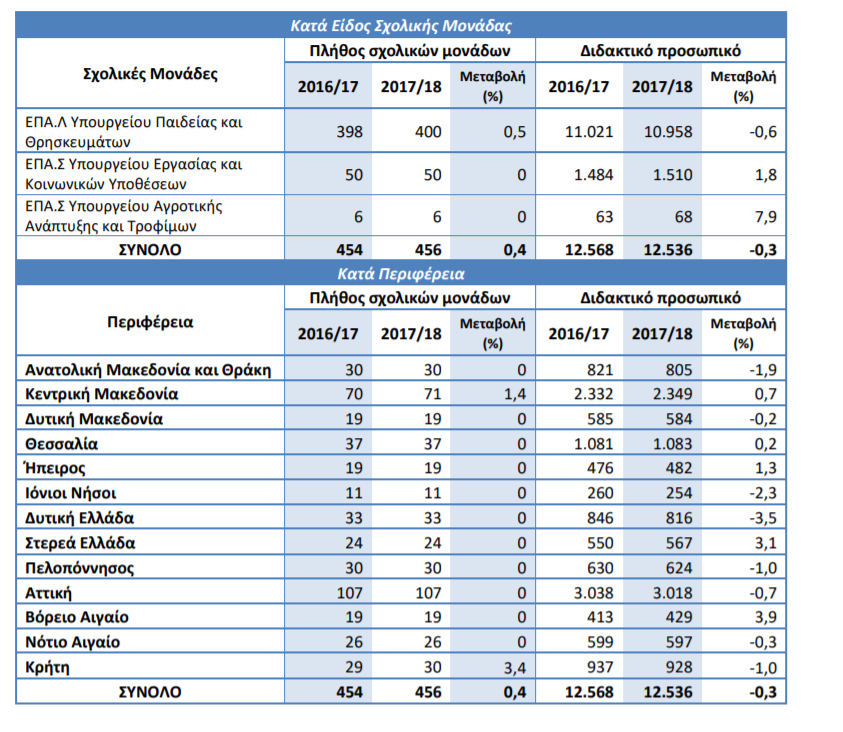


Πίνακας 1. Εξέλιξη Σχολικού Πληθυσμού της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης 2008/09 - 2017/18 (ΕΛΣΤΑΤ, 2019).



Γράφημα 1. Εξέλιξη Σχολικού Πληθυσμού της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης 2008/09 - 2017/18 (ΕΛΣΤΑΤ, 2019)

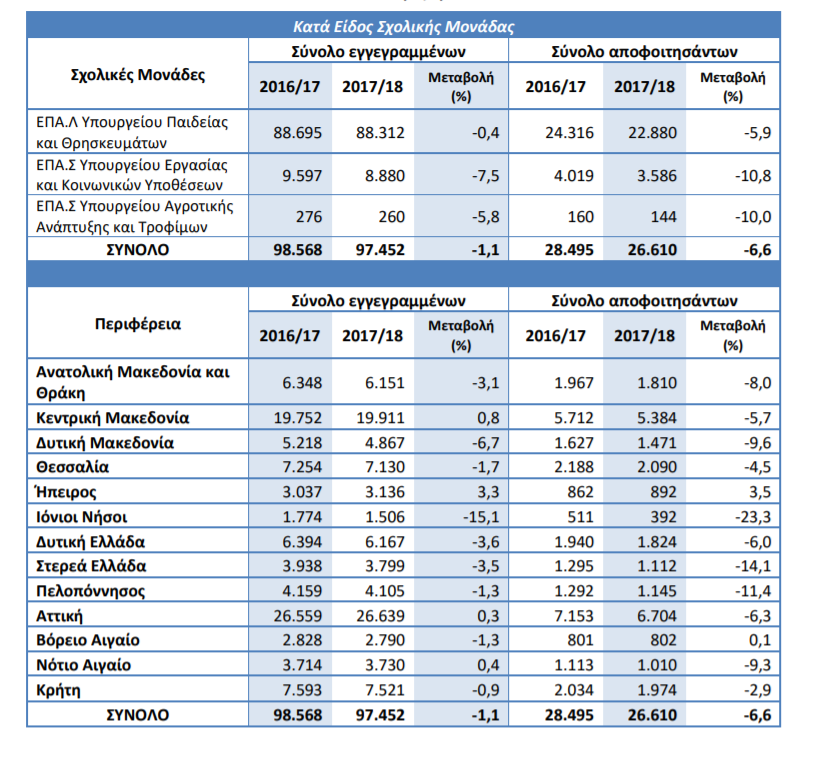
Το έτος 2017-2018 το διδακτικό προσωπικό των ΕΠΑΛ είχε μια μείωση της τάξης του 0,6% συγκριτικά με το αντίστοιχο του 2016-2017, παρόλο που οι σχολικές μονάδες των ΕΠΑΛ αυξήθηκαν κατά δυο σε σχέση με το έτος 2016-2017. Το αντίστοιχο διδακτικό προσωπικό των ΕΠΑΣ είχε μια συνολική αύξηση της τάξεως του 9.7% ενώ το πλήθος των αντίστοιχων σχολικών μονάδων παρέμεινε ίδιος. Το μεγαλύτερο ποσοστό του διδακτικού προσωπικού βρίσκεται στην περιφέρεια της Αττικής (3.038), με την Κεντρική Μακεδονία να έρχεται δεύτερη (2.349) και αμέσως μετά η περιφέρεια της Θεσσαλίας (1.083). Οι περιφέρειες με τον χαμηλότερο αριθμό διδακτικού προσωπικού είναι η περιφέρεια Ιόνιων Νήσων (254), η περιφέρεια Βορείου Αιγαίου (429) και η περιφέρεια της Ηπείρου (482). Το 47,1% των σχολικών μονάδων βρίσκεται στις περιφέρειες Αττικής, Κεντρικής Μακεδονίας και Θεσσαλίας, αφήνοντας το υπόλοιπο ποσοστό να κατανέμεται στις υπόλοιπες 10 περιφέρειες (Βλέπε Πίνακας 2).



Πίνακας 2. Πλήθος σχολικών μονάδων και διδακτικό προσωπικό

(ΕΛΣΤΑ, 2019)

Τέλος, ο συνολικός αριθμός των αποφοιτησάντων επαγγελματικής εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2017-2018 είχε 6.6% μείωση σε σχέση με το αντίστοιχο σχολικό έτος 2016-2017, με το μεγαλύτερο ποσοστό μείωσης να προέρχεται από αποφοιτήσαντες των ΕΠΑΣ (20.8%), ενώ μείωση εμφάνισε και ο αριθμός εγγεγραμμένων κατά 1.1% με τον αριθμό των εγγεγραμμένων στα ΕΠΑΣ να μειώνεται κατά 13.3% αντιστοίχως. Η μεγαλύτερη μείωση στους αποφοιτήσαντες καταγράφηκε στην περιφέρεια των Ιονίων Νήσων με μείωση 23.3% ενώ η ίδια περιφέρεια εμφάνισε και την μεγαλύτερη μείωση σε σύνολο εγγεγραμμένων 15.1%. Σε όλες τις περιφέρειες καταγράφηκε μείωση του συνόλου των αποφοιτησάντων, είτε μεγάλη είτε μικρή, εκτός από την περιφέρεια της Ηπείρου και του Βορείου Αιγαίου που καταγράφηκε μια αύξηση της τάξεως του 3.5% και 0.1% αντιστοίχως (Βλέπε Πίνακας 3).



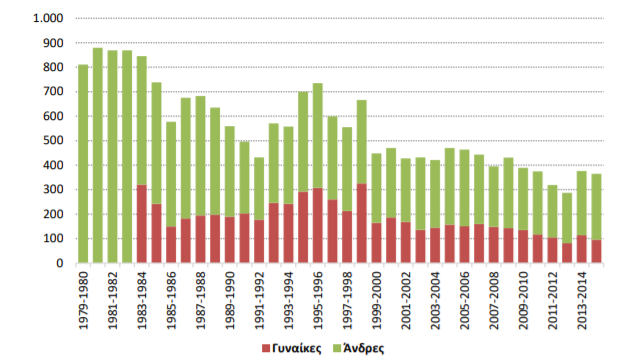
Πίνακας 3. Εγγεγραμμένοι και αποφοιτήσαντες μαθητές κατά είδος σχολικής μονάδας και περιφέρεια (ΕΛΣΤΑ, 2019)

Από τα στοιχεία φαίνεται η συνεχής υποβάθμιση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης η οποία χαρακτηρίζεται επίσης και από κοινωνική απαξίωση. Συγκριτικά με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες ο τομέας της επαγγελματικής εκπαίδευσης έχει αρκετά υψηλούς δείκτες, στην Ελλάδα μόνο ένας στους τρείς που τελειώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση επιλέγει τη φοίτηση σε επαγγελματικά σχολεία. Αυτό κυρίως είναι απόρροια των κοινωνικών προκαταλήψεων που προέρχονται από τις οικογένειες και του νέους, και την πεποίθηση ότι η επαγγελματική εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με μια πιο επίπονη και υποδεέστερη σωματική εργασία (Παϊδουση, 2016). Καθώς μετά τη λήψη του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου, πολλοί γονείς αναγκάστηκαν να εργαστούν πολύ σκληρά για την ανοικοδόμηση του κράτους, κυρίως τη δεκαετία του 1960, και αρκετοί από αυτούς αναγκάστηκαν να μεταναστεύουν στο εξωτερικό για την ανεύρεση εργασίας, επιθύμησαν ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους, το οποίο φαίνεται να παρέχει η γενική και τριτοβάθμια εκπαίδευση και η εισαγωγή σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (CEDEFOP, 2014). Ως αποτέλεσμα αυτού η επαγγελματική εκπαίδευση αποτέλεσε δεύτερη επιλογή από τους γονείς και τα παιδιά, και επαγγελματικός θεσμός στον οποίο πηγαίνουν μαθητές με χαμηλές αποδόσεις, προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, και οικογένειες μεταναστών, υποβαθμίζοντας ακόμη περισσότερο την εικόνα της επαγγελματικής εκπαίδευσης, δυσχεραίνοντας την υιοθέτηση κατάλληλων πολιτικών για την ενίσχυση της δυναμικής της επαγγελματικής εκπαίδευσης και δυσκολεύοντας το ρόλο τόσο της πολιτείας, όσο και των εκπαιδευτικών στην παροχή της απαιτούμενες εκπαιδευτικής κατάρτισης.

## 2.4 Επαγγελματική εκπαίδευση και προφίλ εκπαιδευτικών

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και τις αρχές του 2000, οι οποιασδήποτε εκπαιδευτικές ανάγκες των σχολών τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης καλύπτονταν από εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο ήταν απόφοιτοι οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας χωρίς να υπήρχαν κάποια άλλα κριτήρια, καθώς υπήρχε σημαντικό πρόβλημα από πτυχιούχος επαγγελματίες οι οποίοι ήθελαν να αποκτήσουν την απαιτούμενη παιδαγωγική κατάρτιση προκειμένου να ασχοληθούν επαγγελματικά με τον τομέα της εκπαίδευσης. Ως απόρροια της κατάσταση αυτής οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ήταν διορισμένοι στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευσης ήταν απόφοιτοι μεσαίων ή κατωτέρων σχολών, ή ακόμη και τεχνικών λυκείων οι οποίοι καλούνταν να διδάξουν και στην πλειονότητα τους αναλάμβαναν συγκεκριμένα εργαστηριακά μαθήματα σε συνεργασία με άτομο το οποίο ήταν απόφοιτο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2007). Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο συνεισέφεραν σημαντικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που υπήρχαν στην επαγγελματική εκπαίδευση ενώ σιγά σιγά άρχισαν να μπαίνουν στο χώρο καθηγητές οι οποίοι είχαν πτυχία ΑΕΙ, ΑΤΕΙ και ΣΕΛΕΤΕ, και στη συνέχεια καθηγητές με μεταπτυχιακά και διδακτορικά αναβαθμίζοντας σημαντικά την εκπαίδευση στο θεσμό. Παρόλο αυτά, ακόμη και σήμερα δεν πραγματοποιείται στοχευόμενη αξιοποίηση των προσόντων του εκπαιδευτικού προσωπικού με αποτέλεσμα να αξιοποιούνται σε ειδικότητες ή κατηγορίες ειδικοτήτων στις οποίες δεν έχουν τις απαιτούμενες αλλά μόνο τις στοιχειώδεις γνώσεις, όχι μόνο σε επίπεδο εκπαιδευτικό αλλά και τεχνικό (πρακτικό) (ΚΑΝΕΠ/ΓΕΣΕΕ, 2017).

Τέλος τα πιο σύγχρονα δεδομένα αναφορικά με τα στοιχεία των εκπαιδευτικών που είναι ως διδακτικό προσωπικό σε τεχνικές και επαγγελματικές σχολές αφορούν την περίοδο 1979-2014 με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ίδρυμα Οικονομικών & Βιομηχανικών Ερευνών (ΙΟΒΕ) το 2017. Σύμφωνα με την έρευνα το διδακτικό προσωπικό εμφανίζει μια πτώση της τάξεως του 55% το έτος 2013-2014 σε σχέση με το έτος 1979-1980, ωστόσο σημαντική είναι η αύξηση της συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση με 4 στους 10 εκπαιδευτικούς να είναι γυναίκες (Βλέπε Γράφημα 2). Το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού προσωπικού 54% είναι προσωπικό με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου, ενώ το 41% είναι τακτικό προσωπικό (τα στοιχεία αφορούν την εξέλιξη της μορφής της διδακτικής διδασκαλίας από το 2004 μέχρι το 2014) (ΙΟΒΕ, 2017). Θα πρέπει να τονισθεί στο σημείο αυτό ότι κατόπιν σημαντικών αλλαγών που εισήχθηκαν στην επαγγελματική εκπαίδευση, όπως η υιοθέτηση του θεσμού του συμβούλου καθηγητή ως επαγγελματίας προσανατολισμού και του θεσμού του σχολικού συμβούλου, άλλαξε σημαντικά η εικόνα της επαγγελματικής εκπαίδευσης με την εμφάνιση και εφαρμογή του θεσμού της συμβουλευτικής.



Γράφημα 2. Εξέλιξη αριθμού διδακτικού προσωπικού λοιπών Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών, 1979-2014 (ΙΟΒΕ, 2017)

# Κεφάλαιο 3. Ο θεσμός της συμβουλευτικής

Προτού προχωρήσουμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αναγκαιότητα της εισαγωγής και ύπαρξης της συμβουλευτικής στα σχολεία, θα προηγηθεί η ανάλυση της έννοιας της συμβουλευτικής, θα παρατεθούν οι στόχοι και αρχές της, η σημαντικότητα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι προσεγγίσεις της και κυρίως η προσωποκεντρική και η συστηµική-κονστρουκτιβιστική θεώρηση της συμβουλευτικής.

## 3.1. Η έννοια της Συμβουλευτικής: στόχοι και αρχές

Κατά καιρούς έχουν προταθεί ποικίλοι ορισμοί στην έννοια της συμβουλευτικής, γι’ αυτό και καθίσταται δύσκολο να οριοθετηθεί με μία και μόνο έννοια (Γαλάνη, Γεωργίου και Καραγιάννη, 2014). Οι ορισμοί της συμβουλευτικής αναδεικνύουν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των διαφόρων «σχολών» συμβουλευτικής και των υπαρχουσών θεωριών, μερικές από τις οποίες θα παρατεθούν στη συνέχεια. Αρχικά, δεν θα πρέπει να συγχέονται οι έννοιες της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής. Η Συμβουλευτική Ψυχολογία ανήκει στον κλάδο της Ψυχολογίας και εφαρμόζεται από επαγγελματίες ψυχολόγους, ενώ η Συμβουλευτική ανήκει στις επιστήμες της φιλοσοφίας και των παιδαγωγικών, και είναι δυνατόν να ασκηθεί από πολλούς κλάδους επαγγελμάτων, όπως η εκπαίδευση, η ιατρική και οι ανθρωπιστικές επιστήμες (Μαλικιώση-Λοίζου, 2011). Οι δύο αυτές έννοιες ταυτίζονται ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία τους, αλλά διαφέρουν ως προς την εξειδίκευση των επαγγελματιών που τις ασκούν (Θεοδωροπούλου &Προδρόμου, 2015).

Ο όρος συμβουλευτική προκύπτει από την ελληνική πρόθεση συν (με, μαζί) και τη βουλή (σκέψη, απόφαση) ή το ρήμα βουλεύομαι (σκέφτομαι, κάνω σχέδια ή αποφασίζω μετά από σκέψη με κάποιο άλλο πρόσωπο, δηλαδή συσκέπτομαι) (Μπαμπινιώτης, 2002). Ο πατέρας της Συμβουλευτικής Carl Rogers, ορίζει την συμβουλευτική ως μία διαδικασία που στοχεύει να βοηθήσει το άτομο να πετύχει μία εποικοδομητική αλλαγή στις στάσεις και τη συμπεριφορά του (Κοσµίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Μέσα από μια σειρά βημάτων, το άτομο πετυχαίνει την αυτογνωσία και τη δυνατότητα να αποκτήσει έναν νέο προσανατολισμό, καθώς και να αρχίσει να κινείται προς αυτόν. Ο Beck ορίζει τη συμβουλευτική ως τη βοήθεια που προσφέρει ένα άτομο σε κάποιο άλλο με στόχο την εύρεση ενός εποικοδομητικού πλάνου δράσης για την επιβίωση του ατόμου (Θεοδωροπούλου & Προδρόμου, 2015). Ο Block (1974) βλέπει τη συµβουλευτική ως μία διαδικασία βοήθειας προς ένα άλλο άτοµο, ώστε να αποκτήσει επίγνωση του εαυτού του και να κατανοήσει τους τρόπους µε τους οποίους απαντά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Κοσµίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996).

Ο Ellis (1977) ορίζει τη συμβουλευτική ως τη διαδικασία, με την οποία ένα άτοµο αρχίζει να σκέπτεται με λογική, ώστε να κατανοήσει τις λανθασμένες σκέψεις και πράξεις που το οδηγούν σε καταστρεπτική και αναποτελεσματική συμπεριφορά. Οι Krumboltz & Thoresen (1976), αντιλαμβάνονται τη συµβουλευτική την προσφορά βοήθειας σε άτομα, με στόχο να διδαχθούν τον τρόπο επίλυσης προσωπικών προβλημάτων, ενώ ο Mc Leod (2005), αναγνωρίζει στη συμβουλευτική την ατομική της σημασία, αλλά και την κοινωνική, αφού αποτελεί ένα µέσο κοινωνικά αποδεκτό που βοηθά το άτομο να προσαρμοστεί και να λειτουργήσει σύμφωνα με τους κοινωνικούς θεσµούς. Ο ∆ηµητρόπουλος, ορίζει τον θεσμό ως µια οργανωμένη και εντατική προσπάθεια της κοινωνίας με στόχο να παρέχει βοήθεια στα μέλη της, να ενσωματωθούν επιτυχώς στο κοινωνικό σύνολο και να αξιοποιήσει τον εαυτό του προς όφελος τόσο του ίδιου όσο και του συνόλου» (∆ηµητρόπουλος & Μπακατσή, 1996). Ο McLaughlin βλέπει τη συμβουλευτική ως τη συγκεκριμένη, αλληλοβοηθούμενη σχέση ενός ατόμου με ένα άλλο, που είτε ατομικά, είτε ομαδικά, οδηγεί στη διερεύνηση του προβλήματος (Θεοδωροπούλου & Προδρόμου, 2015). Η συμβουλευτική του McLaughlin αποτελεί μια εξελικτική-αναπτυξιακή διαδικασία, μία μετάβαση δηλαδή από μια κατάσταση σε μία άλλη. Το άτομο, μέσω της συμβουλευτικής, αντιλαμβάνεται τον προσωπικό του κόσμο αλλά και το εξωτερικό περιβάλλον, κατακτώντας εποικοδομητικές αλλαγές ως προς το πως διαχειρίζεται τις περιβαλλοντικές επιδράσεις που λαμβάνει, οδεύοντας προς τον απώτερο στόχο της αυτογνωσίας. Αυτή η γενική θεώρηση των παραπάνω σχολών, μπορεί να αναλυθεί σε ειδικότερους στόχους που έχουν να κάνουν με το άτομο και τη σχέση του με το εκπαιδευτικό, επαγγελματικό και κοινωνικό του πλαίσιο.

Όπως έχει γίνει κατανοητό, είναι αδύνατον να ορίσουμε την συμβουλευτική με έναν καθολικό ορισμό, ούτε είναι δυνατόν να καταγραφούν όλοι οι ορισμοί σχετικά με τον θεσμό. Εντούτοις, η κεντρική σημασία της συμβουλευτικής είναι ότι πρόκειται για μία διαδραστική σχέση που στοχεύει να προσφέρει βοήθεια σε ένα άτομο να κατανοήσει τον εαυτό του και με αυτήν την αντίληψη να γίνει πιο αποτελεσματικό μέλος της κοινωνίας (Unesco, 2011). Για τον ορισμό της συμβουλευτικής, η Βρετανική Εταιρία Συμβουλευτικής (1985) αναφέρει ότι η συμβουλευτική εφαρμόζεται όταν ένα άτομο φέρει συχνά ή προσωρινά τον ρόλο του συμβούλου, προσφέρει χρόνο, προσοχή και σεβασμό σε ένα άλλο άτομο (Μπρούζος & Ράπτη, 2001). Στοχεύει, επομένως στο να έχει ο συμβουλευόμενος τη δυνατότητα να ανακαλύψει εποικοδομητικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς που θα τον οδηγήσουν στην επιτυχία. Κατά την Unesco (2011) οι κύριοι στόχοι της συμβουλευτικής είναι οι παρακάτω:

1. Η στήριξη στα άτομα, ώστε να κατανοήσουν την προέλευση και τα αίτια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και να αποκτήσουν έλεγχο στα συναισθήματα και στις πράξεις τους.
2. Η αλλαγή καταστρεπτικών συμπεριφορών.
3. Η διαδικασία στήριξης και ενδυνάμωσης των ατόμων.
4. Η παροχή γνώσεων και πληροφοριών στο άτομο για την καλύτερη προσαρμογή του.

Αν προσεγγίσουμε την έννοια αντιστρόφως, όχι δηλαδή τι είναι συμβουλευτική αλλά τι δεν είναι, θα καταλήξουμε στα εξής: Συμβουλευτική δεν είναι η απλή πληροφόρηση ενός ατόμου, οι συστάσεις, οι συμβουλές και οι προτάσεις από τον σύμβουλο, η άσκηση επιρροής στο άτομο, η πίεση, η επιβολή και ο εξαναγκασμός ενός ατόμου, μία απλή συνέντευξη.

Βασικός στόχος της συμβουλευτικής είναι να κατακτήσει το άτομο την αυτονομία, την αυτογνωσία και να πετύχει μια εποικοδομητική στροφή στην σκέψη και την συμπεριφορά του, και κατ’ επέκταση στην προσωπικότητά του (Κοσµίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Η αλλαγή αυτή θα επιδράσει θετικά στην βελτίωση της ζωής του και στη μείωση των βλαβερών συμπεριφορών. Υπονοείται, λοιπόν, η παροχή βοήθειας στο άτομο να αναπτυχθεί, να σκέφτεται πιο εποικοδομητικά και θετικά με στόχο να αντιμετωπίζουν τις επιδράσεις που δέχονται, να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν αναφορικά με το οικογενειακό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001α). Σημαντική προϋπόθεση της συμβουλευτικής είναι να δημιουργηθεί μία σχέση μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευομένου, η οποία θα επιτρέψει ο στο άτομο να αισθανθεί ασφάλεια, σεβασμό και ελευθερία να ανακαλύψει τον εαυτό του, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συμβουλευτική σχετίζεται άρρηκτα με την Παιδαγωγική, αφού κεντρικό πρόσωπο είναι ο μαθητής, η στήριξή του, η εξέλιξή του, η ανάπτυξή του και η αυτοπραγμάτωσή του. Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση προάγει τη μάθηση, τη διδασκαλία, και την αρμονική συμβίωση στο σχολείο μέσω της αμοιβαίας συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, 1999). Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο μαθητής επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα προβλήματα και αναπτυξιακά θέματα, ενώ ταυτόχρονα λαμβάνει στήριξη στην διαχείριση των προβλημάτων αυτών και στην βελτίωση των σχέσεων του με τους «σημαντικούς άλλους». Η επίτευξη της αυτογνωσίας καθώς και η ανάπτυξη στρατηγικών για την επίλυση των προβλημάτων και τη διευκόλυνση των αλλαγών είναι επίσης σημαντικά στοιχεία της συμβουλευτικής (McGinnis&Jenkins, 2006).

Επιπλέον, είναι απαραίτητο ο σύμβουλος να πληροφορεί το μαθητή και για τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές διαστάσεις, τη διδασκαλία, την αγωγή και την αξιολόγηση. Ο σύμβουλος οφείλει να δημιουργεί ένα πλαίσιο κατανόησης, στήριξης και ελευθερίας και να αναγνωρίζει στο μαθητή τη δική του ανεξάρτητη προσωπικότητα, ανάγκες και επιθυμίες. Επομένως, είναι απαραίτητο ο μαθητής να αισθάνεται αποδοχή, ώστε να σχηματίσει μία θετική αυτοεικόνα, το οποίο αποτελεί πυλώνας της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση (Μπρούζος, 1999). Οι στόχοι της συμβουλευτικής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οφείλουν, επίσης, να είναι σε ισορροπία με τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών, τις δυνατότητές τους, τις βασικές αρχές του σχολείου, τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της συμβουλευτικής και τις υφιστάμενες συνθήκες.

Μία επιπλέον συνθήκη που πρέπει να τηρείται στην συμβουλευτική είναι η ίση μεταχείριση, που είναι αναγκαία στο κοινωνικό και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς η διαφορετικότητα και η ισότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον θεσμό της συμβουλευτικής, βάσει των οποίων λειτουργεί και εφαρμόζεται (Κοσµίδου-Hardy & Γαλανουδάκη Ράπτη, 1996). Στις βασικές αρχές της συμβουλευτικής περιλαμβάνει η αρχή ότι κάθε άτομο είναι μία μοναδική προσωπικότητα, με ίση αξία, χωρίς διακρίσεις, δικαιούται σεβασμό, εκτίμηση και κατανόηση και είναι σε θέση να κρίνει και προβαίνει σε αποφάσεις με τη δική του υποκειμενική άποψη. Επομένως, οι ανθρωποκεντρική προσέγγιση της συμβουλευτικής είναι αποτελεσματική εφόσον θεωρείται ως αναγκαία συνθήκη η αποδοχή, ο σεβασμός στα δικαιώματα του άλλου, η αμοιβαιότητα και το πνεύμα ίσης μεταχείρισης. Η τυχόν έλλειψη της αμοιβαιότητας ή η ύπαρξη διακρίσεων μπορεί να δημιουργήσει το συναίσθηµα της αδικίας με αποτέλεσμα να καταστρατηγείται η ισότητα στη μεταχείριση ατόμων. Ο εκπαιδευτικός χώρος έχει τη δυνατότητα να προσφέρει ένα περιβάλλον που θα επιτρέπει τη διαφορετικότητα και θα καλλιεργεί ήδη από νεαρή ηλικία τον σεβασμό στα δικαιώματα και στις ιδιαιτερότητές των ατόμων, την αρμονική συνεργασία και το πνεύμα ισότητας μεταξύ τους.

## 3.2 Ο ρόλος του Συμβούλου

Ο ρόλος του συμβούλου αλλάζει ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο ασκεί τη συμβουλευτική, τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου, των περιπτώσεων που διαχειρίζεται και του ευρύτερου περιβάλλοντος (Κασσωτάκης, 2003). Ο σύμβουλος οφείλει να κατανοεί και να εξυπηρετεί τα συμφέροντα του φορέα στον οποίο εργάζεται (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011). Επίσης, βασικός του ρόλος είναι να πετυχαίνει τον συγκερασμό της προσωπικότητας και της κατάρτισής του στην εφαρμογή των τεχνικών στο συμβουλευτικό έργο.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο σύμβουλος μπορεί να εμπλακεί στη συμβουλευτική μαθητών, στη συμβουλευτική ομάδας μαθητών, στη συνεργασία με άλλους δασκάλους, στη διοίκηση και τους γονείς, καθώς και στην αξιολόγηση (Μαλικιώση, 2011β). Οι βασικοί άξονες της συμβουλευτικής είναι τρεις: o προληπτικός, o εκπαιδευτικός/εξελικτικός και o θεραπευτικός. Με την προληπτική του διάσταση, ο σύμβουλος προλαβαίνει, προβλέπει και παραμερίζει τυχόν προβλήματα που δύναται να προκύψουν μελλοντικά. Με την εκπαιδευτική/εξελικτική διάσταση, ο σύμβουλος υποστηρίζει το άτομο να κερδίσει όσο το δυνατόν περισσότερα από τις εμπειρίες του, ενδυναμώνοντάς το παράλληλα να εξερευνήσει και να πραγματοποιήσει τις επιθυμίες του. Τέλος, στη θεραπευτική διάσταση της συμβουλευτικής, ο σύμβουλος στηρίζει το άτομο που είναι δυνατό να βιώνει μία κρίσιμη κατάσταση (Ζώης & Δημητρακόπουλος, 2003). Επιπροσθέτως, ο σύμβουλος έχει τη δυνατότητα να εμπλακεί σε θέματα έρευνας, παίρνοντας έναν ρόλο ερευνητικό ή και διοικητικό. Συνολικά, οι ρόλοι που μπορεί να διαδραματίσει ο σύμβουλος είναι οι παρακάτω:

* Ο Σύμβουλος ως παράγοντας αλλαγής
* Ο Σύμβουλος ως συνήγορος
* Ο Σύμβουλος ως λειτουργός ανθρωπίνων σχέσεων
* Ο Σύμβουλος ως παράγοντας μαθησιακής ανάπτυξης
* Ο Σύμβουλός ως ψυχοπαιδαγωγός
* Ο Σύμβουλος ως οικογενειακός σύμβουλος
* Ο Σύμβουλος ως σύνδεσμος των κοινωνικών υπηρεσιών
* Ο Σύμβουλος ως περιβαλλοντιστής
* Ο Σύμβουλος ως οδηγητής

Σύμφωνα με τον Rogers (1959), η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή να συμπάσχει κανείς και να ταυτίζεται ψυχικά με την κατάσταση ενός άλλου, είναι ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματα του συμβούλου που μπορεί να προβλέψει και την αποτελεσματικότητά του. Άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η αυθεντικότητα, που σημαίνει ότι ένα άτομο «συμβολίζει με ακρίβεια τις προσωπικές του εμπειρίες και τις εντάσσει στην αυτοαντίληψή του με σαφώς συμβολιζόμενο τρόπο». Σύμφωνα με την Μαλικιώση - Λοΐζου, 2012, άλλα στοιχεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του συμβούλου είναι τα εξής:

* ευφυΐα, η οποία σχετίζεται με λογική σκέψη και δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων,
* συνεργάζεται αρμονικά με τους ανθρώπους,
* αποδέχεται τον εαυτό του,
* τον διέπει η αξιοπρέπεια, η αίσθηση του χιούμορ και η αναγνώριση και κατανόηση του εαυτού του,
* οι αξίες του,
* ανεκτικότητα και δυνατότητα διαχείρισης ασαφών καταστάσεων
* γνώση της ψυχολογίας, ώστε να εντοπίζει, να αντιλαμβάνεται και να διαχειρίζεται ικανοποιητικά ποικίλες καταστάσεις και συμπεριφορές, χωρίς να επιβάλλει τη συμμόρφωση,
* σεβασμό στη διαφορετικότητα και πνεύμα ισότητας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία αλλά και το ειλικρινές ενδιαφέρον θεωρούνται βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν τον σύμβουλο, ώστε να ανταπεξέλθει στο έργο της συμβουλευτικής αποτελεσματικά (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2012). Ο McLeod (2003), παρουσιάζει ένα μοντέλο επτά διαφορετικών πεδίων-ικανοτήτων του συμβούλου, το οποίο περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές ικανότητες, τις προσωπικές πεποιθήσεις και αξίες, την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης, την σταθερότητα, την τεχνική επάρκεια, την ικανότητα κατανόησης και εργασίας μέσα στα κοινωνικά συστήματα και τέλος, θέληση για μάθηση και έρευνα.

Πέρα από τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον σύμβουλο, σημαντικός άξονας της συμβουλευτικής είναι η σχέση που δημιουργείται μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευόμενου. Η ποιότητα της σχέσης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην έκβαση της συμβουλευτικής διαδικασίας (McLeod, 2003).

## 3.3 Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική έννοια, βασικές αρχές και χαρακτηριστικά των συμβούλων

Ο όρος **«πολιτισµός»** (culture), στον κόσμο της συμβουλευτικής αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, τόπος, επίπεδο μόρφωσης, εθνικότητα, γλώσσα κ.τ.λ.) (Παπαστυλιανού, 2003). Ο πολιτισμός είναι πολύπλευρη έννοια και εντάσσονται σε αυτήν η ταυτότητα του ατόμου (είτε ατομική είτε ομαδική), το σύστημα αξιών του, τα πιστεύω του, η συμπεριφορά του και οι πεποιθήσεις του. Το κάθε άτομο ανήκει σε παραπάνω από έναν πολιτισμό ανάλογα με τα δημογραφικά του στοιχεία, την γεωγραφική του θέση, την κατάστασή του, ακόμα και τον σεξουαλικό του προσανατολισμό. Οι ορισμοί του πολιτισμού που έχουν αποδοθεί κατά καιρούς παρουσιάζουν ποικιλομορφία, καθώς για κάποιες σχολές η κουλτούρα αναφέρεται στις κοινωνικο-οικονομικές διαφορές και τον τρόπο ζωής, ενώ για άλλες σχολές σχετίζεται κυρίως με εθνοτικά, φυλετικά και γλωσσικά στοιχεία (Spinthourakis, 2006).

Αυτά ακριβώς τα κοινά στοιχεία που υπάρχουν σε ένα σύστημα κουλτούρας, διαμορφώνουν και τις μεθόδους και προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο. Είναι τόσο σημαντική η κουλτούρα που έχει υποστηριχθεί ότι η **πολυπολιτισμικότητα** πρέπει να θεωρείται βασικό στοιχείο της συμβουλευτικής (Ponderotto, Casas, Suzuki & Alexander, 2001). Ο όρος πολυπολιτισμικότητα δηλώνει όλες τις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της μετανάστευσης και των προσφύγων (Κρίβας, 2007). Η πολυπολιτισμικότητα τη συμβουλευτική, αναφέρεται στη σχέση συμβουλευτικής μεταξύ του συμβούλου και του συμβουλευόμενου όταν αυτοί ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, που συνεπάγονται με διαφορετικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις (Παπαστυλιανού, 2003).

Η **«Πολυπολιτισµική Συµβουλευτική»** (Multicultural counseling), αφορά λοιπόν τους συμβουλευόμενους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, που αποτελούν τη μειονότητα του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιείται η συμβουλευτική (Κλεφτάρας, 2009). Αυτό σημαίνει ότι ο σύμβουλος οφείλει να εφαρμόζει τις γνώσεις και τις ικανότητες του, που σχετίζονται με το συμβουλευτικό έργο, προσεγγίζοντας τη διαδικασία, όμως, υπό το πολυπολιτισμικό πρίσμα.

Στις βασικές αρχές της πολυπολιτισμικής συμβουλευτικής συμπεριλαμβάνεται η αποδοχή της διαφορετικότητας, ως ένα θετικό στοιχείο που δρα συμπληρωματικά και εμπλουτιστικά σε ένα περιβάλλον. Η αποτελεσματική πολυπολιτισμική συμβουλευτική έχει ως στοιχείο το να εντοπίζει ο σύμβουλος την πολιτισμική διαφορετικότητα, να την αποδέχεται ως χρήσιμο και επιθυμητό χαρακτηριστικό και να την αξιοποιεί στην διαδικασία υποστήριξης του ατόμου να επιλύσει τα προβλήματά του (Mc Leod, 2005). Είναι απαραίτητο κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής πράξης να λαμβάνεται υπόψη η πολιτισμική συνείδηση όχι μόνο του ατόμου ξεχωριστά, αλλά και του περιβάλλοντός του, της οικογένειάς του και της ιδιαίτερης ομάδας στην οποία λειτουργεί (Κλεφτάρας, 2009). Έχει δοθεί επανειλημμένως έμφαση από πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις, ότι για την αποτελεσματική συμβουλευτική πράξη, είναι απαραίτητο να χτιστεί μία υγιής και με θετική χροιά συμβουλευτική σχέση μεταξύ των δύο συμβαλλομένων. Για να καταστεί αυτό δυνατό, πρέπει ο σύμβουλος να βλέπει τα προβλήματα που απασχολούν τον συμβουλευόμενο όχι μόνο ως ατομικά αλλά ως προϊόν του πολιτισμικού πλαισίου από το οποίο προέρχεται και το οποίο συχνά αντιμετωπίζεται με αρνητική διάθεση. Το ίδιο ακριβώς πρέπει να κάνει και ο συμβουλευόμενος, να κατανοήσει δηλαδή ότι αρκετά από τα ζητήματα που θεωρούσε ατομικά ή προσωπικά, προκύπτουν ως κοινά ζητήματα του πολιτισμικού περιβάλλοντος, στο οποίο ανήκουν. Είναι σημαντικό να αποκτήσουν την ευαισθητοποίηση και αντίληψη ότι το πρόβλημά τους δεν είναι ατομικής, αλλά συλλογικής, κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής φύσεως (Νelson-Jones, 2003).

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι η πολιτισμική ταυτότητα και συνείδηση ενός ατόμου αποτελούν κεντρικό στοιχείο στην συμβουλευτική πράξη, και ειδικότερα όταν αυτή πραγματοποιείται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Για να είναι ικανός, όμως, ο σύμβουλος να κατανοήσει το πολιτισμικό περιβάλλον και τις αξίες που το συνοδεύουν, πρέπει να λάβει γνώση του περιβάλλοντος αυτού, τις πεποιθήσεις του, τις αξίες και τα τυπικά χαρακτηριστικά του (Κλεφτάρας, 2009). Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, θα πρέπει να δημιουργηθεί στον σύμβουλο η κοινωνική αναπαράσταση του τί θεωρείται τυπικό στο δεδομένο πολιτισμικό πλαίσιο και να αποτελέσει σημείο σύγκρισης με την συμπεριφορά του συμβουλευόμενου. Με απλά λόγια, στην συμβουλευτική πράξη, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η κουλτούρα του ατόμου, η διαφορετικότητά του, η μοναδική του αξία και η σημαντικότητα των αξιών στο πλαίσιο της συμβουλευτικής πράξης (Μπρούζος & Ράπτη, 2001β).

Για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία οι σύμβουλοι στο έργο αυτό, είναι απαραίτητο να συγκεντρώνουν ορισμένα στοιχεία. Ενδεικτικά, τα στοιχεία που επιτρέπουν στον σύμβουλο να φέρει εις πέρας την πολυπολιτισμική συμβουλευτική είναι το να ακούει προσεκτικά τον συμβουλευόμενο, να είναι ευέλικτος και με ανοιχτό μυαλό, να γνωρίζει εις βάθος το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται το άτομο, να χειρίζεται τις παρεμβάσεις του με διακριτικότητα και επιδεξιότητα, να είναι δίκαιος, να δημιουργεί κλίμα ισοτιμίας, να έχει αυτογνωσία και να έχει συγκεντρώσει μία ποικιλία εμπειριών στη ζωή του (Constantine, Melincoff, Barakett, Torino, & Warren (2004). Οι σύμβουλοι θα συναντήσουν διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές σε μία πολυπολιτισμική σχέση, γι’ αυτό είναι απαραίτητο να γνωρίζουν το υπόβαθρο και το πλαίσιο μέσα από το οποίο αυτές προκύπτουν, ώστε να τις αποδεχτούν. Να έχουν δηλαδή πολιτισμική επίγνωση και του δικού τους πολιτισμικού πλαισίου, αλλά και του πλαισίου του συμβουλευόμενου, ειδάλλως είναι πιθανό να αντιμετωπιστεί ο συμβουλευόμενος αρνητικά, επικριτικά και να καταπιεστεί προς την οδό της συμμόρφωσης. Σύμφωνα με τους Sue & Sue (1998), έχουν οργανωθεί τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να έχει αποκτήσει ένα σύμβουλος, ώστε να θεωρείται πολιτισμικά επιδέξιος

1. επίγνωση (awareness),
2. γνώση (knowledge),
3. δεξιότητες (skills).

Η επίγνωση είναι το χαρακτηριστικό συμβούλου που αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά, σχετικά με τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις του δικού του πολιτισμικού πλαισίου, καθώς και τις προκαταλήψεις και τους περιορισμούς του πλαισίου του συμβουλευόμενου. Ο σύμβουλςο που έχει προβεί σε αυτήν την διαδικασία έχει κατανοήσει τους περιορισμούς που του ασκεί η δική του κουλτούρα, καθώς και το γεγονός ότι κεντρικά στοιχεία της νοοτροπίας του είαν ιδυνατόν να προκύπτουν από τη συλλογική συνείδηση του δικού του πολιτισμικού πλαισίου. Αντιστοίχως, γνωρίζει και κατανοεί ότι ο συμβουλευόμενος έχει δεχθεί διαφορετικές πιέσεις, η σκέψη του αντανακλά διαφορετικούς περιορισμούς, τα οποία πρέπει να τα αντιμετωπίσει στωικά και με σεβασμό, χωρίς επικριτική διάθεση. Αυτό βεβαίως δεν συνεπάγεται με το ότι ο σύμβουλος θα ενστερνιστεί ή θα πρέπει να συμφωνήσει με τις απόψεις του συμβουλευόμενου, αλλά με το ότι αποδέχεται τις σκέψεις του ως νοοτροπία. Αυτός ο λεπτός χειρισμός από την πλευρά του συμβούλου απαιτεί την ανάπτυξη και εξάσκηση συγκεκριμένων εργαλείων, μεθόδων και στρατηγικών κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής σχέσης με συμβουλευόμενο από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τον Κλεφτάρα (2009), οι δύο κυρίαρχες τάσεις στην πολυπολιτισμική συμβουλευτική είναι η καθολική και η εστιασμένη. Η καθολική προσέγγιση αφορά την συμβουλευτική πράξη που είναι επικεντρωμένη στα ζητήματα πολιτισμικής φύσης. Ως βάση της συμβουλευτικής πράξης δεν είναι το άτομο, αλλά το πολιτισμικό του περιβάλλον, τα ζητήματα του οποίου πρέπει να εξετάζονται σε κάθε συνεδρία. Η εστιασμένη προσέγγιση δίνει απλώς έμφαση στην κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας, η οποία προκύπτει ως προϊόν της πολυπολιτισμικότητας. Οι συμβουλευόμενοι αποτελούν βάση της συμβουλευτικής πράξης ως άτομα, αλλά και ως μέλη του πολιτισμικού τους πλαισίου. Ταυτόχρονα, έχει υποστηριχθεί ότι οι δύο αυτές τάσεις δεν αποτελούν τα δύο άκρα ενός δίπολου, αλλά παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί συμπληρωματικά από τον σύμβουλο.

## 3.4 Διαλεκτική Συμβουλευτική

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αρχίσει να κερδίζει έδαφος μια ειδική μέθοδος συνεργασίας, η Διαλεκτική Συμβουλευτική (consultation) (Χατζηχρήστου, 2011). Είναι μία μορφή συμβουλευτικής που εμπλέκει τον σύμβουλο, τον συμβουλευόμενο και τον έμμεσο, τελικό αποδέκτη του συμβουλευτικού έργου. Ο συμβουλευόμενος ωθείται στην συμβουλευτική με στόχο να καταστεί μελλοντικά ο ίδιος σύμβουλος για την διαχείριση των προβλημάτων του τρίτου, του τελικού αποδέκτη. Επί παραδείγματι, ο συμβουλευόμενος μπορεί να είναι ο διευθυντής ενός σχολείου, ο εκπρόσωπος του συλλόγου γονέων/εκπαιδευτικών ή και κάποιος σχολικός σύμβουλος. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να απευθυνθεί στον σύμβουλο, ώστε να λάβει αποτελεσματικές οδηγίες διαχείρισης μιας συγκεκριμένης περίπτωσης μαθητή. Στόχος του εκπαιδευτικού θα ήταν η ενδυνάμωση του επαγγελματικού του ρόλου και δεξιοτήτων, ώστε να αντιμετωπίζει κρίσιμες καταστάσεις (Bell, 1996).

Η διαλεκτική συμβουλευτική, επομένως, είναι η εθελοντική, και μη ιεραρχική σχέση μεταξύ δύο επαγγελματιών από διαφορετικούς κλάδους, με στόχο την διαχείριση ζητημάτων και την υποστήριξη της αυτογνωσίας και της προσωπικής ανάπτυξης του πελάτη για την επίτευξη της καλής λειτουργίας του συστήματος, μέσα στο οποίο λειτουργούν και οι δύο, υπηρετώντας ευρύτερους επαγγελματικούς, εκπαιδευτικούς, μαθησιακούς και προσωπικούς στόχους.

Η συμβουλευτική διακρίνεται ανάλογα την βαρύτητα που δίνει α) στον συμβουλευόμενο β) στο σύστημα στο οποίο εντάσσονται γ) στον πελάτη. Μπορεί να γίνει και περαιτέρω ταξινόμηση στην (α) διαλεκτική συμβουλευτική, με έμφαση στο συμβουλευόμενο και (β) στη διαλεκτική συμβουλευτική διαχείρισης με έμφαση στο συμβουλευόμενο αντίστοιχα, ανάλογα τις τεχνικές που χρησιμοποιεί για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του πελάτη ή του συστήματος (Caplan, 2004).

Η εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική (instructional consulation) είναι ουσιαστικά η υλοποίηση της μεθόδου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τους εκπαιδευτικούς ως συμβούλους, ώστε να παράσχουν υποστήριξη σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η συγκεκριμένη μέθοδος συναντάται κυρίως σε ζητήματα που σχετίζονται με σχολική υγεία ή επίδοση, για την επίλυση των οποίων επιστρατεύονται εργαλεία διδακτικής και τεχνικές χειρισμού της σχολικής τάξης σε συνδυασμό με τα βασικά στοιχεία της διαλεκτικής συμβουλευτικής. Η πρωτοβουλία προσέγγισης ανήκει συνήθως στον συμβουλευόμενο και τον πελάτη, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Η αφορμή συνήθως προκύπτει από την έλλειψη γνώσεων/πληροφοριών για ένα συγκεκριμένο θέμα, λόγω αδυναμίας επίλυσης ενός ζητήματος, έλλειψης αυτοπεποίθησης ή αμεροληψίας είτε λόγω συναισθηματικής φόρτισης (Caplan, 2004).

Ο Parsons (1996) δίνει έμφαση σε δύο κατηγορίες της διαλεκτικής συμβουλευτικής: τη συμβουλευτική που έχει στόχο την πρόληψη και τη συμβουλευτική που παρεμβαίνει ώστε να δώσει λύση ή να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα. Η πρώτη κατηγορία της συμβουλευτικής χωρίζεται σε τρία επιμέρους στάδια:

1. Στην πρωτογενή πρόληψη, που δίχως την ύπαρξη κάποιου προβλήματος, στοχεύει στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων, στον αυτοπροσδιορισμό τους και στην καλλιέργεια υγιών σχέσεων.
2. Στη δευτερογενή πρόληψη, στη διαχείριση ζητημάτων του συστήματος, χωρίς να έχουν προκύψει σοβαρά προβλήματα.
3. Στην τριτογενή πρόληψη, στην αντιμετώπιση και επίλυση σημαντικών ζητημάτων που επηρεάζουν τα άτομα και το περιβάλλον τους.

Ο ρόλος της συμβουλευτικής είναι αποτελεσματικός και πετυχημένος, όταν δρα συμπληρωματικά και βοηθητικά προς τον συμβουλευόμενο και τις εκάστοτε ανάγκες του, υποστηρίζοντάς τον επιλύσει μόνος του τυχόν προβλήματα και να προβεί σε σωστές αποφάσεις. Υπάρχουν, ωστόσο, δύο είδη συμβούλων, αυτοί που είναι ειδικοί στο αντικείμενο και λειτουργεί άμεσα στην επίλυση ενός προβλήματος, και αυτοί που είναι ειδικοί στη διαδικασία και δρουν έμμεσα, δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας με το συμβουλευόμενο, ώστε να διαχειριστεί τα ζητήματα που τον αφορούν. Παρόλα αυτά, ο σύμβουλος ενθαρρύνει τα άτομα να δρουν σε κλίμα συνεργασίας, ώστε να επιλύσουν τα θέματά τους ομαδικά, αφαιρώντας το αίσθημα του ανταγωνισμού και προωθώντας την αξία της ομαδικής δουλειάς.

Πολύ σημαντική θεωρείται και η ενημέρωση του ατόμου σχετικά με τα στοιχεία του περιβάλλοντος στο οποίο εντάσσεται, όπως απόψεις, προκαταλήψεις, ειδοποιός διαφορά από άλλα συστήματα, καθώς επίσης και η ανάλυση των ατόμων – «πελατών» - τελικών αποδεκτών της συμβουλευτικής.

Η Διαλεκτική Συμβουλευτική ως διαδικασία αποτελείται από πέντε βήματα (Χατζηχρήστου, 2011). Αρχικά, πρέπει να καλλιεργηθεί ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο μία σχέση ισότιμη που επιτρέπει στο άτομο την ελευθερία και ανεξαρτησία του και διέπεται από εμπιστοσύνη και αποδοχή. Ταυτόχρονα πρέπει να αποσαφηνιστούν με καθαρότητα και ακρίβεια οι ρόλοι του συμβούλου και του συμβουλευόμενου. Έπειτα, ορίζεται το πρόβλημα που οδήγησε το άτομο στην συμβουλευτική σχέση, αναλύοντας όλες τις παραμέτρους που το απαρτίζουν ή το δημιουργούν. Η αποσαφήνιση του προβλήματος οδηγεί και στον καθορισμό των στόχων της διαλεκτικής συμβουλευτικής, ενώ ταυτόχρονα το πρόβλημα αλλάζει υπόσταση σιγά σιγά αποκτώντας μία θετική διάσταση που θα οδηγήσει στην αντιμετώπισή του. Το επόμενο στάδιο αφορά την παρέμβαση αυτή καθεαυτή, η οποία στη συνέχεια υλοποιείται. Στην υλοποίησή της, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η τήρηση όσων συμφωνήθηκαν με τον συμβουλευόμενο και η συνεχής στήριξη και αποδοχή του, ώστε να διατηρείται το θετικό κλίμα μεταξύ τους. Τέλος, αξιολογείται το τελικό προϊόν της συμβουλευτικής σχέσης, είτε με στόχο να υπάρξουν αλλαγές, είτε συνολικά αφού έχει ολοκληρωθεί. Σαφώς, για να είναι αποτελεσματική η αξιολόγηση της παρέμβασης κρίνεται σκόπιμο να οριστούν εξαρχής τα κριτήρια επιτυχίας και το αναμενόμενο αποτέλεσμα.

Μετά την αξιολόγηση της διαδικασίας, ο σύμβουλος προβαίνει στην ανασκόπησή της, ώστε να εκφραστούν οι απόψεις και των δύο μερών σχετικά με την επιτυχία της διαδικασίας, το τελικό αποτέλεσμα, καθώς και την σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ τους. Είναι σημαντικό να δώσει τα εύσημα που αναλογούν τον συμβουλευόμενο για την προσπάθεια που κατέβαλε, τις ικανότητες που ανέπτυξε κατά τη διάρκεια της διαδικασίας και να καταστεί σαφές ότι ο σύμβουλος είναι διαθέσιμος για τυχόν μελλοντικά ζητήματα του συμβουλευόμενου.

## 3.5 Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας

Στις σύγχρονες συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας, ο εργαζόμενος οφείλει να δείχνει υπευθυνότητα, πρωτοβουλία και να καταφέρει να διαχειριστεί την επαγγελματική του πορεία και σταδιοδρομία αποτελεσματικά (Hall, 2004). Γι’ αυτόν τον λόγο, η δια-βίου μάθηση και κατάρτιση του ατόμου είναι αναγκαία για την καθοδήγησή του, όπως επίσης και η εκπαίδευση σε ικανότητες εκτός της τυπικής εκπαίδευσης. Παρόλο που τα τυπικά προσόντα φαίνεται να θέτουν την βάση ως το κατώτερο επιτρεπτό επίπεδο ικανοτήτων για μία εργασία, οι μη τυπικές δεξιότητες θεωρούνται παράλληλα σημαντικές από τους εργοδότες.

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός βρίσκεται στη σφαίρα της Συμβουλευτικής και στοχεύει στην ενημέρωση, στήριξη και προετοιμασία του μαθητή για την αγορά εργασίας και το ξεκίνημα της σταδιοδρομίας του. Καθώς χρησιμοποιεί την προσέγγιση και τα εργαλεία της συμβουλευτικής, ονομάζεται σύνθετα «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Είναι ένας θεσμός που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται ακολουθώντας και προσαρμόζοντας στις συνθήκες της οικονομίας και της κοινωνίας, γεγονός που δημιούργησε την ανάγκη να αποδοθούν σαφέστεροι ορισμοί, όπως **«Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας»**, «Αγωγή Σταδιοδρομίας» «Επαγγελματική Συμβουλευτική», και άλλα. Σύμφωνα με τον Zunker (2000) η συμβουλευτική σταδιοδρομίας αποτελεί ένα «κίνημα» και όχι μία εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο αφορά όλες τις διαστάσεις της ζωής (οικονομία, πολιτική, κοινωνία κ.α.).

Η συμβουλευτική προσανατολισμού είναι λοιπόν μία διαδικασία παρέμβασης, με στόχο να καλλιεργήσει περαιτέρω την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και να το οδηγήσει σε κατάλληλες αποφάσεις για την επαγγελματική του ζωή (Spokane, 1991). Η συγκεκριμένη συμβουλευτική καλύπτει το στάδιο προετοιμασίας του ατόμου για την έναρξη της επαγγελματικής του ζωής και σταδιοδρομίας, υποστηρίζοντας ταυτόχρονα την επαγγελματική του ανάπτυξη (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006). Θεωρείται θα λέγαμε μία δια-βίου διαδικασία με εξελικτικό χαρακτήρα.

Τα θέματα με τα οποία ασχολείται η συμβουλευτική σταδιοδρομίας είναι τα παρακάτω:

* Βοήθεια και στήριξη σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό,
* Εύρεση εργασίας,
* Υποστήριξη στην μεταπήδηση από το εκπαιδευτικό σύστημα στην αγορά εργασίας,
* Υποστήριξη στις επαγγελματικές αλλαγές που μπορεί να προκύψουν στην επαγγελματική πορεία του ατόμου,
* Διαχείριση των εργασιακών ζητημάτων που μπορεί να συναντήσει το άτομο στην επαγγελματική του πορεία,
* Διαχείριση της ισορροπίας στους πολλαπλούς ρόλους που αναλαμβάνει ένα άτομο στη ζωή του, πέραν του επαγγελματικού.

Το άτομο καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν στο «ποιος είναι» και «τι ξέρει», κάνοντας μία επιχείρηση ενδοσκόπησης, ώστε να αναγνωρίσει τι είναι σημαντικό γι’ αυτόν και ποιες είναι οι προτεραιότητές του (Sultana, 2011). Καλείται επίσης να αναλύει τα ζητήματα σταδιοδρομίας, χωρίς να τα διαχωρίζει από τα προσωπικά, με δεδομένο ότι συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, επομένως, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα πλάνο σχεδιασμού ζωής. Το άτομο, μέσω αυτής, αναπτύσσει δεξιότητες σχεδιασμού και διαχείρισης, διερευνά τον εαυτό του μέσω ενδοσκόπησης, εντοπίζει ευκαιρίες για μάθηση, λαμβάνει πρωτοβουλίες και αποφάσεις, διαχειρίζεται τα μεταβατικά στάδια της ζωής του, αναπτύσσεται και ενδυναμώνεται (Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., 2013).

Για την επιλογή της επαγγελματικής πορείας είναι απαραίτητη η κατάκτηση της αυτογνωσίας και η γνώση της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας μπορεί να βοηθήσει προς τις δύο αυτές κατευθύνσεις. Για την αυτογνωσία του ατόμου πρέπει να συνυπολογιστούν ορισμένες παραμέτρους:

* Τα ενδιαφέροντα του ατόμου,
* Οι ικανότητες και δεξιότητές του,
* Οι εργασιακές του αξίες,
* Οι μεταβιβάσιμες δεξιότητές του (από άλλες πτυχές της ζωής του).

Για να αποκτήσει ο συμβουλευόμενος καλύτερη γνώση της αγοράς εργασίας είναι απαραίτητο να εξεταστούν τα παρακάτω:

* Ενημέρωση του ατόμου σχετικά με τις προοπτικές διαφόρων επαγγελμάτων (πχ. κορεσμός),
* Ενημέρωση του ατόμου σχετικά με τις υποχρεώσεις, ευθύνες και τα καθήκοντα του επαγγέλματος,
* Πληροφόρηση του ατόμου σχετικά με την περαιτέρω εκπαίδευση που είναι απαραίτητη για να εισαχθείς σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα (π.χ. σχολές).

Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι η σύγχρονη συμβουλευτική σταδιοδρομίας επικεντρώνεται κυρίως στην αυτογνωσία, στην ανακάλυψη του εαυτού, την πληροφόρηση για την αγορά εργασίας και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που οδηγούν στη λήψη αποφάσεων.

## 3.6 Ο ρόλος του συμβούλου καθηγητή ως υπεύθυνου του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να σημειωθεί σχετικά με τον ρόλο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι η σωστή εκπαίδευση των συμβούλων καθηγητών για να αναλάβουν υπεύθυνα και επιτυχημένα τον ρόλο της προετοιμασίας των μαθητών για την επαγγελματική τους πορεία. Οι σύμβουλοι είναι αρμόδιοι να αναλάβουν τον ρόλο αυτόν αφού έχουν πρώτα παρακολουθήσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σεμιναρίων επιμόρφωσης στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Στα τυπικά προσόντα συμπεριλαμβάνονται η παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό ή η Μετεκπαίδευση σε συναφές με το ΣΕΠ αντικείμενο, όπως είναι η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, η Εργασία, η Παιδαγωγική και οι Οικονομικές Επιστήμες. Η οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό στην Ελλάδα, ξεκίνησε μετά το 1977 και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εκπονήθηκαν προγράμματα σεμιναρίων από την ΣΕΛΜΕ, το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης και το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ) με στόχο την επιμόρφωση στο αντικείμενο του ΣΕΠ.

Η αναγνώριση της αξίας και σημαντικότητας του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού είχε ως αποτέλεσμα να εισαχθεί ως νέο αντικείμενο σπουδών στα Πανεπιστήμια της χώρας (Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικές Σχολές και στη ΣΕΛΜΕ). Πιο συγκεκριμένα, οι αυξημένες απαιτήσεις σχετικά με τους αρμόδιους για την πραγματοποίηση του ΣΕΠ και η βαρύτητα που αποδόθηκε στο αντικείμενο οδήγησε το 1998 στη δημιουργία του Τμήματος Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην ΑΣΠΑΙΤΕ στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και την Πάτρα. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων το 1999 ανέλαβε συγκεκριμένα την επιμόρφωση των καθηγητών στον ΣΕΠ με επιμορφωτικούς κύκλους που απευθύνονταν σε ειδικούς του ΚΕΣΥΠ και στους εκπαιδευτικού συμβούλους ΣΕΠ και ήδη από το 2000 οι καθηγητές άρχισαν να εισάγονται στις νέο-δημιουργηθείσες δομές.

Δημιουργήθηκε επίσης ειδική Ομάδα Εργασίας για το ΣΕΠ, η οποία συνέταξε τη μεθοδολογία εφαρμογής του θεσμού και ολοκληρωμένο, στοχευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας (curriculum) που περιελάμβανε στόχους, εργαλεία μάθησης και ασκήσεις εξάσκησης. Ταυτόχρονα, σχεδιάστηκε ο Οδηγός Σπουδών για τα Πανεπιστήμια και ο Οδηγός Επαγγελμάτων, τα οποία επανακυκλοφόρησαν προσφάτως από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με τον ΟΑΕΔ, με βελτιώσεις και τροποποιήσεις. Πολύ σημαντική υπήρξε η Υπουργική Απόφαση (2012) για την επιλογή και τοποθέτηση των Υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), καθώς και η διδασκαλία του αντικειμένου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Παρά τη σοβαρή πρόοδο που σημειώθηκε στην επιμόρφωση σχετικά με τον ΣΕΠ, υπάρχει το ζήτημα της έλλειψης εκπαιδευτικών με επαρκή επιμόρφωση, ώστε να αναλάβουν να υλοποιήσουν τον θεσμό. Αυτό συμβαίνει κυρίως γιατί η επιμόρφωση ΣΕΠ αξιοποιείται κυρίως από τους καθηγητές ώστε να ανελιχθούν διοικητικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, παρά για να αναλάβουν στην πράξη να στηρίξουν τον θεσμό. Ταυτόχρονα, εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στον ΣΕΠ, τυγχάνει να μη δηλώσουν να το πραγματοποιήσουν στην πράξη, με αποτέλεσμα να μη θεωρείται κύριο έργο στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά περιστασιακό βοήθημα.

# Κεφάλαιο 4. Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση

## 4.1 Η συμβουλευτική στη Διεθνή Εκπαίδευση

Η εισαγωγή της συμβουλευτικής στον τομέα της εκπαίδευσης εμφανίστηκε ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, όπου πολλές αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες ανά τον κόσμο αποφάσισαν την υιοθέτηση και εφαρμογή του θεσμού. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία η συμβουλευτική εφαρμόζεται διαφορετικά στην εκπαίδευση ανάλογα με την κουλτούρα, και τις πολιτικές της χώρας στην οποία απευθύνεται. Η συμβουλευτική εισήχθηκε στη Διεθνή Εκπαίδευση σαν μια διαδικασία βοηθητικής σχέσης μέσω της οποίας μεμονωμένα άτομα ή ομάδα ατόμων είναι υπεύθυνα για τη διερεύνηση ενός προβλήματος, μια κατάστασης ή γεγονότος στο χώρος της εκπαίδευσης (McLaughlin, 1999). Η συμβουλευτική στον τομέα της εκπαίδευσης περιλαμβάνει τρείς διαφορετικές λειτουργίες (McLaughlin, 1999). Περιέχει την *εκπαιδευτική λειτουργία*, μέσω της οποίας επιδιώκεται η προσωπική και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, την *αντανακλαστική λειτουργία* μέσω της οποίας πραγματοποιείται διερεύνηση της πιθανής συμβολής των πρακτικών της τάξης και του σχολείου στην ψυχική υγεία και στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και τέλος τη *λειτουργία της ευημερίας*, η οποία είναι υπεύθυνη για τον κατάλληλο σχεδιασμό ενεργειών για την αντιμετώπιση των ζητημάτων/προβλημάτων που επηρεάζουν την ευημερία του μαθητή.

Μέσω της συμβουλευτικής επιδιώκεται η εμφάνιση καλύτερων σχολικών αποτελεσμάτων, ενώ ήδη από την αρχή της εφαρμογής της στην πράξη αναγνωρίστηκε η σημαντικότητα του ρόλου, της στάσης και της δεκτικότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Freely, 2002). Για το λόγο αυτό σημαντικό στοιχείο της εξέλιξης της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση αποτέλεσε η επιλογή εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν τα απαραίτητα χαρακτηριστικά και στοιχεία, έτσι ώστε να συμβάλλουν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στην παροχή επιτυχημένης συμβουλευτικής (Tatar, 1998). Τα σχολεία αναγνώρισαν πως προκειμένου ο θεσμός να λειτουργήσει στην πράξη αποτελεσματικά, έπρεπε όχι μόνο να προληφθούν άτομα ικανά με τις αντίστοιχες δεξιότητες, αλλά να εφαρμοστούν και οι κατάλληλες εκείνες συνθήκες, όπως σχολικά διαλλείματα, εκπαιδευτικές εκδρομές, εξωσχολικές δραστηριότητες μέσω των οποίων θα επιτυγχανόταν η καλύτερη ανάπτυξη συνομιλίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, και στην ανάπτυξη δεσμών μεταξύ τους μειώνοντας τα αντίστοιχα εμπόδια που προηγουμένως υπήρχαν (Low, 2009). Με την πάροδο των χρόνων και την αύξηση της μετανάστευσης και της πολιτισμικής ετερότητας στα σχολεία, αναγνωρίστηκε η ανάγκη για καλύτερη ανάπτυξη εκπαιδευτικών οι οποίοι θα είναι σε θέση να χειρίζονται την πολυπολιτιστμική αυτή διαφορετικότητα και θα μπορούν να παρέχουν τις κατάλληλες υπηρεσίες συμβουλευτικής η οποία θα είναι ωφέλιμη τόσο για την ίδια την κοινωνία όσο και για το ίδιο το άτομο, σεβόμενη τη διαφορετική κουλτούρα του (Low, 2009). Μέσω της συμβουλευτικής άρχισε να γίνεται επιδίωξη της μείωσης της διαφορετικότητας, την ώρα που τα σχολεία έρχονται αντιμέτωπα με τις όλο και αυξανόμενες παγκόσμιες αλλαγές, όπως οι μετακινήσεις ανθρώπων από μια χώρα σε άλλη χώρα (είτε οικιοθελώς, είτε αναγκαστικά) και οι εξελίξεις στην τεχνολογία (ευέλικτες μορφές μάθησης). Το γεγονός αυτό αύξησε της προκλήσεις των σχολικών συμβούλων, και προκειμένου οι χώρες να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά έθεσαν τις παραμέτρους εκείνες μέσω των οποίων θα επιτυγχάνεται όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη διαχείριση των διαπολιτισμικών ορίων, μέσα από την εφαρμογή της συμβουλευτικής η οποία έχει σαν στόχο την διαπολιτισμική προετοιμασία του ατόμου για την ένταξη του στις ανάγκες, και απαιτήσεις της κοινωνίας (Paisley and McMahon, 2001).

## 4.2 Ιστορική αναδρομή της συμβουλευτικής στην Ελληνική Εκπαίδευση

### 4.2.1 Εισαγωγή της Συμβουλευτικής στην Ελληνική πραγματικότητα

Η συμβουλευτική ως θεσμός έκανε την εμφάνιση της στην Ελλάδα από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 και μετά και από τότε μέχρι σήμερα αναβαθμίζεται συνεχώς προκειμένου να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. Όπως στη Διεθνή εκπαίδευση έτσι και στην Ελληνική πραγματικότητα, η συμβουλευτική στο σχολείο έχει στόχο την υποστήριξη των μαθητών, την προαγωγή της αποτελεσματικής μάθησης, και την επίτευξη της ομαλής συμβίωσης όλων των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος και Ράπτη, 2001). Τέθηκαν οι πρώτοι στόχοι της Σχολικής Συμβουλευτικής μέσω της οποίας επιδιώκεται η στήριξη, η αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, και η εμψύχωση των μαθητών με τόλμη, θάρρος, αυτοπεποίθηση και αποφασιστικότητα (Μπρούζος και Ράπτη, 2001) προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη και στο σχολείο μέσω του οποίου προετοιμάζεται ο μαθητής τόσο για το σχολείο όσο και για τη ζωή μετά από αυτό. Επιδίωξη της Ελληνικής πολιτείας αποτέλεσε η ενδυνάμωση των μαθητών μέσω της Σχολικής Συμβουλευτικής, έτσι ώστε να αποκτήσουν το δικό τους τρόπο μάθησης και να καταστούν ικανοί να αποφασίζουν από μόνοι τους αναφορικά με εκπαιδευτικά και μη θέματα (Μπρούζος και Ράπτη, 2001). Τα επόμενα χρόνια η Συμβουλευτική αναπτύχθηκε ακόμη περισσότερο λαμβάνοντας ένα εύρος φάσματος υπηρεσιών. όπου εκτός από την ατομική υποστήριξη και ανάπτυξη των μαθητών, στόχος της είναι η διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών-γονέων, η υποστήριξη αναφορικά με προβλήματα γονέων-μαθητών, η αντιμετώπιση διαταραχών μάθησης και η παροχή επαγγελματικού προσανατολισμού.

Στην Ελλάδα η έννοια της Συμβουλευτικής είναι ενιαία μαζί με τον Προσανατολισμό και έχει ονομασθεί ως «Συμβουλευτική – Προσανατολισμός» από την Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.). Ο θεσμός αυτός στα πλαίσια του σχολείου έχει σαν στόχο τη διευκόλυνση του μαθητή προκειμένου να πετύχει μια υγιή ανάπτυξη και να είναι σε θέση να αξιοποιήσει τον εαυτό του και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα τυχόν διάφορα προβλήματα τόσο για το δικό του καλό όσο και για το καλό του κοινωνικού συνόλου (∆ηµητρόπουλος, 2006). Ο Θεσμός της Συμβουλευτικής θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικός σε σχέση με τη λειτουργία της εκπαιδευτικής αγωγής, αναγνωρίζοντας την αποτελεσματικότητα του στον εξανθρωπισμό των διαπροσωπικών σχέσεων και στην επιτυχημένη ολοκλήρωση του μαθητή (Δημητρόπουλος, 2006). Σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι η Συμβουλευτική έλαβε τον χαρακτήρα της παιδαγωγικής πράξης, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα κατά την περίοδο της ανάπτυξης, ενσωματώνοντας σε όλη την παιδαγωγική της διαδικασίας όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως του ρόλου που έχουν αναλάβει στην επιτυχημένη προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Ιωαννίδου, 2014). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, δημιουργήθηκαν εξωτερικοί φορείς, ο ρόλος των οποίος ήταν η παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με την εκτέλεση των καθηκόντων της συμβουλευτικής Οι φορείς αυτοί λειτουργούν ως συμπληρωματικοί και έχουν ρόλο την πραγματοποίηση της παιδαγωγικής δραστηριότητας μέσα από την συνεργασίας με τους σχολικούς συμβούλους. Προκειμένου το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικότερα τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, στην οποία οι επαγγελματικές επιλογές γίνονται όλο και πιο δύσκολες και οι μαθητές βρίσκονται σε ακόμη μεγαλύτερη αδιέξοδο λόγω και της κατάστασης της χώρας, απαραίτητη κρίθηκε η εισαγωγή της Συμβουλευτικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες από ειδικούς συμβούλους οι οποίοι ήταν επιφορτισμένοι με την ανάληψη της συμβουλευτικής και την εκτέλεση των απαιτούμενων καθηκόντων. Στην πραγματικότητα όμως δεν έγινε διαχωρισμός μεταξύ εκπαιδευτικού – σχολικής εκπαιδευτικής πρακτικής και συμβούλου – σχολικού συμβουλευτικού έργου, κάτι το οποίο δεν επέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να ασκεί και ο ίδιος το συμβουλευτικό έργο, όπως και ο ειδικός σύμβουλος, καθώς ως ψυχοπαιδαγωγός θα πρέπει είναι υπεύθυνος να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη για ανάπτυξη στάσεων, απόψεων και αντιλήψεων των παιδιών, διευκολύνοντας παράλληλα το έργο του ειδικού συμβούλου (Κοσμόπουλος, 1996). Ο εκπαιδευτικός πρέπει λοιπόν να είναι να θέση να αναλάβει το ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής, καθώς η παιδαγωγική πρακτική περιλαμβάνει εκτός από την παροχή της απαιτούμενης διδασκαλίας, επίσης την αγωγή, την αξιολόγηση και τη συμβουλευτική πράξη. Ωστόσο όπως φάνηκε σε διάφορες μελέτες οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα εκπαιδευμένοι και δεν διέθεταν τις απαιτούμενες γνώσεις προκειμένου να φέρουν σε πέρας το δύσκολο έργο της συμβουλευτικής (Καμπουρίδης, 2002).

Έρευνες αναφορικά με τις επιθυμίες των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως συμβούλων έθεσαν τα θεμέλια για την πραγματοποίηση των αναγκαίων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Έρευνα το 1997 σε μαθητές λυκείου ανέδειξε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνταν μόνο ως φορέας μετάδοσης εξειδικευμένων γνώσεων, ενώ αναγνωρίστηκε η ανάγκη να αναλάβουν το ρόλο του συνομιλητή και συμπαραστάτη για την αντιμετώπιση των διαφόρων θεμάτων του μαθητή και την παροχή βοήθεια με γνώμονα την προσωπική εξέλιξη (Μρούζος, 1997). Αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2006 ανέδειξε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των προηγούμενων ετών μετέτρεψαν τον εκπαιδευτικό σε έναν σύμβουλο αρκετά επιτυχημένο, ως απόρροια των διαφόρων γνώσεων, εξειδικεύσεων που έχει λάβει από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα με την διεκπεραίωση μαθημάτων ψυχολογίας και παιδαγωγικής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (τα μαθήματα αυτά πλέον είναι υποχρεωτικά στις παιδαγωγικές σχολές), αλλά και από την καθημερινή τριβή με τους ίδιους τους μαθητές εντός της σχολικής τάξης (Κοσκινάς και Ραφαηλίδης, 2006). Προκειμένου να ενισχυθεί ακόμη περισσότερο ο θεσμός της συμβουλευτικής, αναγκαία κρίθηκε η εισαγωγή του και στο δημοτικό σχολείο, όπου στη συγκεκριμένη βαθμίδα ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του φορέα έκφρασης και υλοποίησης της συμβουλευτικής και στόχο τη διευκόλυνση της πνευματικής ζωής του μαθητή, την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και τη επιτυχημένη ένταξη του ατόμου στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Αγγελόπουλος κ.α., 2006). Η συμβουλευτική αναγνωρίζεται σιγά σιγά ότι καθίσταται απαραίτητη ως λειτουργία τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών στην παροχή στήριξης στους μαθητές για την αντιμετώπιση διαπροσωπικών προβλημάτων αρχίζει να αλλάζει και να αποκτά θετικό χαρακτήρα με όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς να επιθυμούν την ένταξη της συμβουλευτικής στο σχολείο μέσα από την οποία πραγματοποιείται αποτελεσματικότερη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Μόσχου, 2009). Τα προβλήματα ωστόσο φαίνεται να υπήρχαν ακόμη, και για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία επιπλέον προσωπικού υποστήριξης στα σχολεία τα οποία είναι επιφορτισμένα με την εξασφάλιση και πραγματοποίηση της Συμβουλευτικής πρακτικής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό την εσωτερική αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων και την μείωση της εξάρτισης από εξωτερικούς φορείς (Παπακωνσταντίνου και Αναστασίου, 2013). Προσλήφθηκαν ειδικού σύμβουλοι, όπως σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και υποστηρικτικό προσωπικό, οι οποίοι προσφέρουν σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, ενισχύοντας ακόμη περισσότερο το έργο του συμβούλου εκπαιδευτικού αλλά και την εφαρμογή της συμβουλευτικής πρακτικής. Θα πρέπει να τονισθεί όμως στο σημείο αυτό ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να εφαρμόσουν την συμβουλευτική στην πράξη, δεν αρκεί μόνο η βοήθεια που παρέχεται από τους ειδικούς, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών τους γνώσεων, αλλά η σύνδεση της συμβουλευτικής με τον ίδιο τον γονέα προκειμένου να επιτευχθεί μια σφαιρική και ολιστική ανάπτυξη της ψυχικής υγείας και της αποτελεσματικής κοινωνικής ένταξης του ατόμου προερχόμενη τόσο από το σχολείο όσο και από την ίδια την οικογένεια. Προκειμένου να εξετασθεί η αποτελεσματική εφαρμογή της διασύνδεσης της συμβουλευτικής πρακτικής με όλο το φάσμα των κοινωνικών παραγόντων (σχολείο, οικογένεια), γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των νομοθετικών ρυθμίσεων που θεωρήθηκαν σταθμοί στην ανάπτυξη της συμβουλευτικής στην Ελληνική εκπαίδευση.

### 4.2.2 Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1976 – 1977

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 – 1977 εισήγαγε για πρώτη φορά το μάθημα της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και ατομικής συμβουλευτικής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο περιορίζεται μόνο στην ενημέρωση των μαθητών αναφορικά με την αγορά της εργασίας προκειμένου οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να μπορέσουν να λάβουν καλύτερες επαγγελματικές αποφάσεις, με επίκεντρο την Ελληνική οικονομία και όχι την ανάπτυξη του ατόμου ποιοτικά. Στο άρθρο 28 του Ν.309/1976 εισήχθηκε η διδασκαλία του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) ως ένα αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο της Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης με πρόγραμμα σπουδών το οποίο εντάσσεται οργανικά και βοηθάει τους νέους που τελειώνουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση να επιλέξουν σωστά την κατεύθυνση σπουδών που θέλουν να ακολουθήσουν ή τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό μετά το πέρας του σχολείου. Σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του θεσμού, παρόλο τις εισηγήσεις διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων για εφαρμογή του θεσμού και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν βρήκε ποτέ εφαρμογή στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία, θέτοντας έτσι τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό σε αντιδιαστολή με την αρχή της συνέχειας και συνοχής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κασσωτάκης, 2004). Διεθνείς και εγχώριες έρευνες ανέδειξαν τη σημαντικότητα εφαρμογής της συμβουλευτικής στους νέους ήδη από την παιδική τους ηλικία, προκειμένου να μπορέσουν να διαμορφώσουν ένα γερό, σφαιρικό και ολιστικό σύστημα επαγγελματικών αξιών μέσα από την ανάπτυξη των ειδικών στοιχείων της προσωπικότητας τους και την καλύτερη κατανόηση των απαιτήσεων της κοινωνίας από αυτούς. Η πρακτική εφαρμογή του νέου νόμου πραγματοποιήθηκε το τελευταίο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 1976-2977 σε συγκεκριμένα γυμνάσια της Αθήνας, του Πειραιά και της Θεσσαλονίκης. Την επόμενη σχολική χρονιά, η θεσμός εφαρμόστηκε σε όλα τα γυμνάσια της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και του Πειραιάς καθώς και σε γυμνάσια και άλλων περιοχών της Ελλάδας (Βόλος, Πάτρα, Ιωάννινα). Η εφαρμογή του θεσμού επομένως έγινε στην αρχή πιλοτικά και σταδιακά, κυρίως λόγω έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών και κατάλληλου εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού το οποίο διέθετε τόσο τις απαιτούμενες εκπαιδευτικές γνώσεις όσο και την κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία. Το σχολικό έτος 1980-1981 έγινε η συγγραφή των πρώτων αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων διδασκαλίας του μαθήματος από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ), ενώ από τα μέσα του 1980 ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός Πανεπιστημιακών και επιστημόνων αρχίζουν να ασχολούνται με τον τομέα της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Με την ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.) το 1986 ενισχύθηκε σημαντικά η ανάπτυξη του θεσμού στην Ακαδημαϊκή κοινότητα, ενώ από το σχολικό έτος 1981-1982 διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο σε όλες τις τάξεις της Γ’ γυμνασίου πανελλαδικώς. Το επόμενο σχολικό έτος (1982-1983) εισήχθηκε και στην Β’ τάξη λυκείου καθώς και στην Α’ τάξη των Επαγγελματικών Λυκείων, ενώ από τη σχολική χρονιά 1984-1985 διδασκόταν πλέον στην Α’ και Β’ τάξη Γυμνασίου, στην Α’ τάξη του Γενικού λυκείου και στην Α’ τάξη του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (πρώτη λειτουργία το ίδιο σχολικό έτος). Μέχρι το έτος 1985 γίνεται επομένως σταδιακή εφαρμογή του θεσμού στις πρώτες τάξεις όλων των τύπων λυκείου της χώρας, ενώ παράλληλα καλύπτει όλες τις τάξεις του γυμνασίου αντίστοιχα.

### 4.2.3 Ο νόμος 1566/1985 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997

Με τον νόμο 1566/1985 αφιερώνεται ειδικό κεφάλαιο για τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, ως απόρροια της αύξησης του κοινωνικού ενδιαφέροντος για αυτόν, ενώ σε κάθε Διεύθυνση ή Γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πραγματοποιείται απόσπαση εκπαιδευτικού ο οποίος λειτουργεί ως υπεύθυνος του ΣΕΠ, και έργου του είναι η επιτυχημένη οργάνωση και εφαρμογή του στα σχολεία της περιοχής ευθύνης του. Στον ίδιο νόμο, μέσω του άρθρου 37 πραγματοποιείται διερεύνηση της δυναμικής του μαθήματος και στόχος του θεσμού καθορίζεται πλέον η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, η παροχή της κατάλληλης πληροφόρησης αναφορικά με τις επαγγελματικές τους επιλογές και τις απαιτήσεις της επαγγελματικής εργασίας καθώς, η αρμονική ένταξη τους στην κοινωνία και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να επιμορφώνονται, δημιουργούνται νέα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα και καινούρια διδακτικά υλικά, ωστόσο ο θεσμός από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 έρχεται σε κάμψη, η οποία συνεχίζει να υφίσταται μέχρι το 1997. Παρόλο που το ενδιαφέρον της κοινωνίας είναι αμείωτο, το 1994 καταργείται η διδασκαλία του στις Α’ και Β’ τάξεις των γυμνασίων, προκειμένου οι μαθητές να διδαχθούν καινούρια γνωστικά αντικείμενα.

Το 1997 μέσα από καινούριες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, γίνεται προσπάθεια καλύτερης ανάπτυξης και αναμόρφωσης του θεσμού έτσι ώστε να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες της κοινωνίας και της Ελληνικής πραγματικότητας. Στόχος είναι να βελτιωθεί, να εκσυγχρονιστεί και να γίνει προσαρμογή του θεσμού στις ανάγκες τόσο της αγοράς εργασίας όσο και του ίδιου του μαθητή. Τα αμέσως επόμενα χρόνια, ιδρύεται το Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ) το 1999 (ΦΕΚ 179/29-07-98) στόχος του οποίου αποτελεί η υποστήριξη των υπαρχουσών εκπαιδευτικών δομών, τόσο τεχνικά όσο και επιστημονικά, η επιμόρφωση των Στελεχών Επαγγελματικού Προσανατολισμού, και η σύνδεση των εργοδοτών με τους εργαζομένους σε θέματα Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Με τον νέο Ν.2525/97 πραγματοποιούνται καθοριστικές αλλαγές στη φιλοσοφία και στους τρόπους πραγματοποίησης του ΣΕΠ, ο οποίος πλέον παύει να έχει μόνο ενημερωτικό χαρακτήρα αναφορικά με εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές μετά το Γυμνάσιο ή το Λύκειο, αλλά αποκτά καθαρά συμβουλευτικό χαρακτήρα. Μέσω του αναδιαμορφωμένου Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού επιδιώκεται ο μαθητής να αποκτήσει την κατάλληλη αυτογνωσία, να αναπτύσσει τις δεξιότητες τους, να συνειδητοποιήσει τις κλίσεις του, να λάβει όλη την απαιτούμενη πληροφόρηση έτσι ώστε να μπορέσει να αποφασίσει όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένα αναφορικά με τις μελλοντικές του επιλογές. Επίσης ιδρύονται 70 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ) σε όλη την Ελληνική επικράτεια, με έδρα τους νομούς και ρόλο υποστηρικτικό στην καλύτερη εφαρμογή του θεσμού στις περιοχές ευθύνης τους. Τα κέντρα αυτά διαθέτουν υπεύθυνο και ειδικό πληροφόρησης οι οποίες είναι υποχρεωμένοι να παρέχουν τις υπηρεσίες τους στους νέους μέχρι 25 ετών, στους μαθητές και στους γονείς με χρήση των διαφόρων εκπαιδευτικών και πληροφοριακών υλικών που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό δίκτυο. Δημιουργείται επίσης ΚΕΣΥΠ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο είναι επιφορτισμένο με τον συντονισμό, τον σχεδιασμό, την ανανέωση και την οργάνωση του εκπαιδευτικού και πληροφοριακού υλικού που υπάρχει διαθέσιμο στα ΣΕΠ της Ελληνικής επικράτειας αναφορικά με θέματα σχετικά με επαγγελματικό προσανατολισμό και σπουδές. Απόρροια του Ν.2525/97 αποτελεί επίσης η ίδρυση 200 Γραφείων Συμβουλευτικής (ΓΡΑΣΕΠ) σε ισάριθμα Γυμνάσια και Λύκεια της Ελληνικής επικράτειας, στόχος των οποίων είναι η υποστήριξη και η τήρηση της εφαρμογής του θεσμού στις σχολικές μονάδες. Με τον τρόπο γίνεται μια πρώτη στοχευόμενη προσπάθεια προκειμένου η Συμβουλευτική και η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας να αποκτήσει ένα πιο προσωποκεντρικό και κοινωνικό χαρακτήρα, και να προσφέρει όσο το δυνατόν πιο εξειδικευμένες και εξατομικευμένες συμβουλές στους μαθητές, προκειμένου να λάβουν τις σωστές αποφάσεις αναφορικά με τις επαγγελματικές και σπουδαστικές τους επιλογές. Τα Γραφεία Συμβουλευτικής κρατούνε πλήρης ιστορικό των μαθητών, είναι επιφορτισμένα με την πραγματοποίηση ομαδικών συνεδριών τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς προκειμένου με γνώμονα την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και την επίτευξη των στόχων και απαιτήσεων της κοινωνίας από το νέο άτομο. Για πρώτη φορά λοιπόν ο θεσμός στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποκτάει στρατηγικό χαρακτήρα και γίνεται συνεργασία και διασύνδεση μεταξύ των σχολικών μονάδων και διαφόρων εξωτερικών φορέων, προκειμένου να έχει όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα.

### 4.2.4 Η συμβουλευτική στον 21ο αιώνα

Η εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής πραγματοποιείται ως διδακτικό υλικό στη Γ’ τάξη Γυμνασίου και στο πρώτο τετράμηνο της Α’ τάξης του Ενιαίου Λυκείου από τις αρχές του 21 αιώνα, ενώ όλες οι απαιτούμενες πληροφορίες διανέμονται σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή σε όλα τα ΚΕΣΥΠ και ΓΡΑΣΕΠ, προκειμένου να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων των φορέων που είναι επιφορτισμένοι με το αντικείμενο αυτό. Το έτος 2000 μέσω ΦΕΚ (ΦΕΚ 161/16-02-200) θεσμοθετείται η αγωγή σταδιοδρομίας η οποία καλλιεργεί και ενισχύει ακόμη περισσότερο τον θεσμό, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό να γίνει καλύτερη ανάπτυξη της συμβουλευτικής και του προσανατολισμού σε όλα τα γυμνάσια και τα λύκεια της χώρας, μέσα από την εφαρμογή διαφόρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως συμμετοχή σε πολιτιστικά, περιβαλλοντικά και προγράμματα αγωγής υγείας. Οι δραστηριότητες αυτές αναπτύσσονται ακόμη περισσότερο όταν το 2003 με Υπουργική Απόφαση (140178/Γ7/11-12-2003) ιδρύονται 370 νέα ΓΡΑΣΕΠ και 11 νέα ΚΕΣΥΠ σε όλη την Ελλάδα, ενώ μέσα από χρηματοδότηση από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, ιδρύονται 105 Γραφεία Σύνδεσης (ΓΡΑΣΥ) στα ΤΕΕ[[4]](#footnote-5) τα οποία είναι επιφορτισμένα με την σύνδεση της αγοράς εργασίας με τον επαγγελματικό προσανατολισμό (53717/Γ2/03-06-2003 Υπουργική Απόφαση). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το έτος 2003 πραγματοποιήθηκε η ίδρυση της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠΕΔ) στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, στο οποίο γίνεται ένταξη τμήματος ΣΕΠ. Καθώς το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ καθυστέρηση να τεθεί σε εφαρμογή τα πρώτα 7 ΚΕΣΥΠ και 270 ΓΡΑΣΕΠ λειτούργησαν το 2005, ενώ το 2006 κατόπιν υπουργικής απόφασης (Υπουργική Απόφαση 125865/Γ7/23-11-2006) ξεκινά και επισήμως η λειτουργία και των υπολοίπων 4 ΚΕΣΥΠ και 100 ΓΡΑΣΕΠ.

Η συμβουλευτική πλέον αναλαμβάνεται σε μεγάλο βαθμό από τα Γραφεία Συμβουλευτικής, τα οποία είναι υπεύθυνα για την παροχή υπηρεσιών ομαδικής και ατομικής συμβουλευτικής σε μαθητές και γονείς, για τη διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων σταδιοδρομίας, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη συλλογή του απαραίτητου πληροφοριακού υλικού για την εκτέλεση του έργου τους. Η συμβουλευτική ενισχύεται ακόμη περισσότερο καθώς επιτυγχάνεται σύνδεση της με τοπικούς φορείς (Δήμοι, Επιχειρήσεις, ΟΑΕΔ, Ενώσεις Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων και Υπηρεσίες Ψυχικής Υγιεινής) και δίνεται για πρώτη φορά η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έχουν όλα τα απαραίτητα εφόδια και την απαιτούμενη πληροφόρηση προκειμένου να επιτελέσει σωστά το συμβουλευτικό έργο, παράλληλα με το εκπαιδευτικό (Κασσωτάκης, 2004). Φυσικά, δεν θα πρέπει να παραμεληθεί το γεγονός πως ανεξαρτήτως των ενεργειών και των πολιτικών για την ανάπτυξη, αναβάθμιση και ενίσχυση του θεσμού, η προσωπικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού και ο χαρακτήρας που λαμβάνει το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα της παρεχόμενης συμβουλευτικής πρακτικής.

## 4.3 Η προσωποκεντρική προσέγγιση της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση

O Rogers το 1942 σχεδίασε την προσωποκεντρική προσέγγιση της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση με στόχο την προώθηση της ευθύτητας, της ειλικρίνειας, της εξέλιξης, της κατανόησης και της εισαγωγής αλλαγών στις συμβουλευτικές διαδικασίες. Ως προσέγγιση θεωρείται πολύ πρακτική και χρήσιμη στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς μέσω αυτής πραγματοποιείται επίλυση των προσωπικών προβλημάτων των μαθητών που δεν σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Μέσω της προσέγγισης αυτής, στόχος της συμβουλευτικής είναι η κατανόηση και διευθέτηση ζητημάτων αναφορικά με τις ανθρώπινες σχέσεις, και η ανάπτυξη ηθικής συμπεριφοράς καθώς και η επίτευξης της συναισθηματικής εξέλιξης του ατόμου. Προκειμένου ωστόσο να ενισχυθεί ο χαρακτήρας της προσέγγισης αυτής, απαραίτητη κρίθηκε η εισαγωγή επιπλέον παραγόντων, όπως η αποδοχή, η συναισθηματική ταύτιση και η θετική προσοχή από τους άλλους έτσι ώστε διευκολυνθεί η συμβουλευτική διαδικασία (Gatongi, 2007). Μέσω της προσέγγισης αυτής ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συμβούλου ο οποίος διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης, ενός σκοπός του είναι να βοηθήσεις τους μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν οι ίδιοι τις ανάγκες και τις αξίες που τους διέπουν, ώστε να πάρουν τις ανάλογες και σωστές αποφάσεις αναφορικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία. Για να επιτευχθεί η διαδικασία του συγκεκριμένου τύπου μάθησης, αναγκαία κρίνεται η συνύπαρξη των εξής παραγόντων (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001):

* *Αναγνώριση του προβλήματος από το ίδιο το άτομο το οποίο θεωρείται συμβουλευόμενος.*
* *Συμφωνία ή ύπαρξη γνησιότητας μεταξύ του συμβούλου εκπαιδευτικού, της εμπειρίας του, του χαρακτήρα του έτσι ώστε να επιτυγχάνεται μια αληθινή και αποτελεσματική συμβουλευτική σχέση μεταξύ του ιδίου και του συμβουλευόμενου.*
* *Απεριόριστη και χωρίς όρια θετική αναγνώριση του συμβουλευόμενου, μέσα από την σωστή έκφραση και παρουσίαση των αρνητικών και επώδυνων συναισθημάτων που ο ίδιος νιώθει αλλά και έκφραση των θετικών συναισθημάτων που έχει αποκτήσει από τη διαδικασία.*
* *Και τέλος αναγκαία κρίνεται η ύπαρξη ενσυναίσθητης κατανόησης μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η ανάπτυξη όχι μόνο του μαθητή, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού*.

Ο εκπαιδευτικός στοχεύει στη δημιουργία μιας θετικής και ανοιχτής επικοινωνίας, και προσπαθεί να δει τον κόσμο όπως τον βλέπει ο μαθητής προκειμένου να μπορέσει να τον βοηθήσει να αναπτυχθεί ακόμη πιο αποτελεσματικά. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποδέχεται τον μαθητή, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του, καθώς μέσα από την αποδοχή αυτή θα μπορεί να συμβάλλει στην συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή και στην εξεύρεση στοχευόμενων και κατάλληλων λύσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του (Κοσµίδου-Hardy και Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Στην προσωποκεντρική προσέγγιση η θετική και εποικοδομητική ατμόσφαιρα συζήτησης διαχωρίζεται από τέσσερα βασικά στοιχεία με τον εκπαιδευτικό να εκφράζει το ειλικρινές ενδιαφέρον του για το μαθητή, αποδεχόμενος το γεγονός ότι αυτός αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό πρόσωπο, με τη συμβουλευτική να επιτρέπει την αληθινή έκφραση των συναισθημάτων και να οδηγάει στην αποδοχή των χαρακτηριστικών του ατόμου από τον ίδιο, τον μαθητή να νιώθει ελεύθερος να εκφράσει τα συναισθήματα του και να μαθαίνει να ελέγχει τα παρορμητικά του στοιχεία και τη σχέση μεταξύ συμβούλου και μαθητή να είναι απαλλαγμένη από κάθε μορφή πίεσης και εξαναγκασμού (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001).

Η σχέση που αναπτύσσεται επομένως ανάμεσα στον παιδαγωγό και στο μαθητή είναι μια σχέση συμμαχίας, στην οποία ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να λύσει ο ίδιος το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο μαθητής, αλλά αναλαμβάνει το ρόλο του διευκολυντή ο οποίος επικεντρώνεται στον συναισθηματικό κόσμου του μαθητή, και μέσα από την ενθάρρυνση του οδηγείται ο ίδιος να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που βιώνει, μέσα από την αποσαφήνιση των σκέψεων και αντιλήψεων του, με αποτέλεσμα ο ίδιος να είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση και τις αλλαγές στις καταστάσεις που ζει (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Θα πρέπει να τονισθεί ωστόσο, ότι η εφαρμογή της προσέγγισης αυτής αποδεικνύεται πολύ δύσκολη σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών, καθώς επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα, τις αντιλήψεις, τις αξίες, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και την ενσυναίσθηση που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές δυσχεραίνοντας την εφαρμογή μιας επιτυχημένης συμβουλευτής πρακτικής (Μπρούζος, 2004).

## 4.4 Η συστημική – κονστρουβιστική προσέγγιση της Συμβουλευτικής στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή το σχολικό σύστημα θεωρείται ως ένα δυναμικό σύστημα, μέσω του οποίου πραγματοποιείται σύνδεση και αλληλεπίδραση του έμβιου και υλικού περιβάλλοντος, η οποία διαδικασία επιφέρει συχνές αλλαγές και εμφάνιση καταστάσεων αβεβαιότητας. Το σχολείο, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αναλαμβάνουν διαφορετικού ρόλους, ενώ στην προσέγγιση αυτή δεν πραγματοποιείται απομόνωση του ατόμου και των προβλημάτων του, αλλά εξέταση της ανάπτυξης και εξέλιξης του σε συνάρτηση με επιπρόσθετους εξωτερικούς παράγοντες όπως το σχολείο και η οικογένεια (Πετρογιάννης, 2003). Στη συστημική προσέγγιση σημαντικό ρόλο ενέχει η διερεύνηση του πλαισίου, το οποίο περιέχει όλες τις αλληλεπιδράσεις που εμφανίζονται ανάμεσα στις συνιστώσες του συστήματος και επηρεάζουν την αποτελεσματική επικοινωνία όλων των στοιχείων τα οποία το αποτελούν (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Το σχολικό σύστημα είναι οργανωμένο ως ένα ανοικτό σύστημα μέσα στο οποίο η συμπεριφορά κάθε μέλους επηρεάζει τη συμπεριφορά των υπολοίπων μελών, η οποία ωστόσο πρέπει να γίνεται αντιληπτή μέσα από τις προσωπικές σχέσεις των ατόμων και την αναπτυξιακή – εξελικτική πορεία του μαθητή. Στα πλαίσια του σχολείου ο μαθητής κατασκευάζει τις προσωπικές και κοινωνικές του αντιλήψεις οι οποίες επηρεάζονται από τις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους δασκάλους, τους συμμαθητές, καθώς και το εξωτερικό περιβάλλον (Κρίβας, 2007). Η συμβουλευτική επομένως αναλαμβάνει ένα δυναμικό χαρακτήρα ο οποίος βασίζεται στο μοντέλο της δράσης – αντίδρασης, και στόχο έχει να εντοπίζει και να αναπτύσσει τις κατάλληλες αμοιβαίες σχέσεις μεταξύ του μαθητή, του γονέα και του εκπαιδευτικού προκειμένου να αναπτυχθούν οι κατάλληλες παρεμβατικές ενέργειες σε προληπτικό και στη συνέχεια σε θεραπευτικό επίπεδο (Κρίβας, 2007).

Η εξέταση και η αποτύπωση των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιούνται εντός του σχολικού πλαισίου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή της συμβουλευτικής πρακτικής, στις αρχές της και στην διασφάλιση των αρχών του «όλου» και της κυκλικότητας» για την αναγνώριση και αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων και συμπεριφοράς (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Η συμβουλευτική έχει σημαντική θέση καθώς οποιαδήποτε προτεινόμενη αλλαγή ή παρέμβαση επιφέρει αλλαγές σε ολόκληρο το σύστημα. Γίνεται αντιληπτό επομένως ότι η επίτευξη αλλαγής στη συμπεριφοράς ενός μαθητή, μπορεί να πραγματοποιηθεί με παρεμβάσεις σε άλλα μέλη ή καταστάσεις που υφίστανται στο σχολικό σύστημα και όχι με πραγματοποίηση άμεσης επέμβασης στο ίδιο το άτομο. Τέλος η συμβουλευτική δεν προσπαθεί να αναζητήσει την αιτία για την εμφάνιση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, αλλά προσπαθεί να αναζητήσει το λόγο που πραγματοποιείται η συμπεριφορά αυτή μέσα από την εξέταση του συνολικού πλαισίου το οποίο διέπεται από την αρχή της κυκλικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης των ατόμων.

# Κεφάλαιο 5. Ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα

## 5.1 Διερεύνηση, ρόλος και αρμοδιότητες του συμβούλου καθηγητή

Ο θεσμός του Συμβούλου-Καθηγητή εφαρμόστηκε πρωταρχικά στο ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα της Αμερικής και της Αγγλίας, ενώ γενέτειρα του όρου *counsellor* υπήρξε η Βόρεια Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1920. Πατέρας του εκπαιδευτικού θεσμού θεωρείται ο Carl Rogers, ενώ άλλοι ερευνητές θεωρούν τον Frank Parsons ως πατέρα της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας (Bell, 1996). Ως θεσμός ωστόσο αναπτύχθηκε σημαντικά μετά το πέρας του 2ου Παγκοσμίου πολέμου, και κυρίως τις δεκαετίες 1960 και 1970 σε διάφορα πανεπιστήμια της Βόρειας Αμερικής και του Ηνωμένου Βασιλείου, και τα θετικά αποτελέσματα που έφερε στο εκπαιδευτικό σύστημα είχε σαν αποτέλεσμα να καθιερωθούν οι πρακτικές του σε Διεθνές επίπεδο, με εφαρμογή στην αρχή ως ατομική συμβουλευτική για τους φοιτητές και στη συνέχεια και προς τους μαθητές, προκειμένου να ενισχυθεί η ανάπτυξη της προσωπικότητας τους, να αντιμετωπισθούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικότερα τα διάφορα προσωπικά και συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να επιτευχθεί η ομαλότερη και αποδοτικότερη κοινωνική ένταξη και επαγγελματική αποκατάσταση. Ο θεσμός του Συμβούλου – Καθηγητή στην πορεία απέκτησε διαφορετική διάσταση και έννοια από τον εκπαιδευτικό θεσμό του Ακαδημαϊκού Καθοδηγητή (Counsellor), καθώς ο πρώτος είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση της συναισθηματικής, κοινωνικής, και ατομικής ταυτότητας του ατόμου μέσω της παροχής συμβουλών, ενώ ο δεύτερος έχει σαν στόχο την ακαδημαϊκή κυρίως πρόοδο του ατόμου, προκειμένου να μπορέσει να αποφοιτήσει στο απαιτούμενο χρονικό περιθώριο και να λειτουργήσει αξιοπρεπώς ως μέρος της πανεπιστημιακής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011).

Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός ανεξαρτήτου ειδικότητας έχει τη δυνατότητα να γίνει Σύμβουλος-Καθηγητής, ο οποίος έχει υπό την εποπτεία του ένα καθορισμένο αριθμό ατόμων (μαθητές και μαθήτριες), το μέγιστο μέχρι είκοσι άτομα, με τα οποία συνεργάζεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου με γνώμονα την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για το κάθε άτομο. Ο Σύμβουλος-Καθηγητής έχει στη δυνατότητα του μια γκάμα από ψυχομετρικά εργαλεία και εκπαιδευτικές μεθόδους μέσω των οποίων έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει τα απαιτούμενα ποιοτικά δεδομένα, και σε συνδυασμό με τις προσωπικές παρατηρήσεις του από την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, την σχολική κοινότητα, την αγορά εργασίας και τον ίδιο το μαθητή, είναι σε θέση να διεξάγει τις απαραίτητες προτεινόμενες δράσεις/ενέργειες. Ο θεσμός εφαρμόστηκε στην αρχή πιλοτικά από το 2005 και μετά στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ωστόσο ο ρόλος του Συμβούλου-Καθηγητή περιορίζονταν στην διευθέτηση των ατομικών και συλλογικών προβλημάτων που αντιμετώπιζε ο μαθητής στη σχολική μονάδα. Η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και για πρόληψη αντί για θεραπευτική παρέμβαση ανέπτυξε ακόμη περισσότερο τη λειτουργία της συμβουλευτικής, ενώ η συμβουλευτική επαγγέλματος αναβαθμίστηκε ακόμη περισσότερο, από την απλή εύρεση εργασίας, στη μακροπρόθεσμη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων και εφήβων (Χατζηχρήστου, 2011).

Ο Σύμβουλος-Καθηγητής είναι επιφορτισμένος με την εκπόνηση και εκτέλεση του προγράμματος Συμβουλευτικής (ή μέρους αυτού), σε συνεργασία με τους μαθητές που έχει υπό την ευθύνη και εποπτεία του (είτε ομαδικά, είτε ατομικά μέσω εξατομικευμένων συναντήσεων), και όπου είναι εφικτό σε συνεργασία και με τους υπολοίπους συναδέλφους του. Η πρώτη ομαδική συνάντηση αποτελεί το βασικό θεμέλιο της συμβουλευτικής σχέσης, έχει δυαδική μορφή καθώς περιλαμβάνει τη συνάντηση ανάμεσα στο σύμβουλο και στο μέλη της κάθε ομάδας, ενώ πραγματοποιείται η σύναψη, διατύπωση και συνυπογραφή από το Σύμβουλο-Καθηγητή και τα μέλη του προγράμματος των στόχων της συνεργασίας, η διάρκεια, οι αρχές, οι κανόνες λειτουργίας και το επιδιωκόμενο τελικό προϊόν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Καθορίζεται επίσης ο αριθμός των εξατομικευμένων συνεδριών, η περιοδικότητα τους, η συχνότητα συναντήσεων, τα είδη και ο αριθμός των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιούνται είτε ατομικά είτε συνεργατικά, ενώ παράλληλα τίθενται οι περιορισμοί από πλευράς κάθε ατόμου. Πρωταρχική σημασία αποτελεί η ανάπτυξη του ατόμου και η αποδοχή του εαυτού του, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται και συν διαμορφώνεται μέσα από τη συνεργασία και επικοινωνία με τον Σύμβουλο-Καθηγητή ο οποίος βρίσκει τα κατάλληλα κίνητρα και τις κατάλληλες τεχνικές για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων (Κουμουνδούρου, 2009). Ο Σύμβουλος-Καθηγητής δεσμευτεί για την τήρηση της εμπιστοσύνης και είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη θετικού κλίματος συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί με την ομάδα (Κουμουνδούρου, 2009).

Μετά το πέρας της εισαγωγικής συνεδρίας, η οποία έχει ομαδικό χαρακτήρα, πραγματοποιείται προσωπική συνάντηση με το κάθε ένα άτομο της ευθύνης του ξεχωριστά προκειμένου να γίνει διερεύνηση των αναγκών του κάθε ατόμου ατομικά και προσωπικά, καθώς και των λόγων για τους οποίους το παιδί αποφάσισε να δηλώσει συμμετοχή στο πρόγραμμα. Στο σημείο αυτό αποτυπώνονται οι προσδοκίες του παιδιού, προκειμένου ο Σύμβουλος-Καθηγητής να αναπτύξει τις κατάλληλες μεθόδους που θα επιτύχουν το σκοπό αυτό. Στη συνέχεια πραγματοποιείται ειδική συνεδρία μεταξύ όλων των Συμβούλων-Καθηγητών προκειμένου να καταρτίσουν τα κοινά αντικείμενα των προγραμμάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας που θα εφαρμοστούν, οι άξονες του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και οι στόχοι που επιδιώκονται, χωρίς ωστόσο να υπάρχει κάποια τυποποιημένη διαδικασία πραγματοποίησης τους. Το τελικό παραδοτέο προϊόν της συμβουλευτικής πρακτικής είναι η κατάρτιση του ατομικού φακέλου για τον κάθε μαθητή, ο οποίος παραμένει στη σχολική μονάδα ως μια σταθερή βάση αξιολόγησης καθώς και ένα ηλεκτρονικό βιβλίο μονογραφιών το οποίο εμπλουτίζεται ετησίως.

Σημαντική παράμετρος αποτελεί η ενημέρωση του Συμβούλου-Καθηγητή σε συχνή και σταθερή βάση από τους συναδέλφους και τους συμβουλευμένους αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις του ατόμου, η στενή συνεργασία με τους γονείς καθώς και τον Υπεύθυνο Εξωτερικό Ενισχυτή, προκειμένου να πραγματοποιήσει ή όχι επιπρόσθετες ατομικές συνεδρίες, εάν κριθεί αναγκαίο, για να αντιμετωπισθούν τα διαφαινόμενα προβλήματα. Ο Σύμβουλος-Καθηγητής πρέπει να έχει μια συνολική εικόνα για τη σχολική ζωή του μαθητή/της μαθήτριας, τις προτιμήσεις του, τις απόψεις τον συμμαθητών για αυτόν/ήν καθώς και τις τοποθετήσεις του συγγενικού και οικογενειακού περιβάλλοντος, προκειμένου να είναι σε θέση να βοηθήσει ακόμη πιο αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην προσωπική του ζωή (Παπακωνσταντίνου, 2011). Οι Σύμβουλοι-Καθηγητές οφείλουν να επιμορφώνονται και να αναπτύσσουν τις γνώσεις τους συνεχώς τόσο προσωπικά όσο και στα πλαίσια της σχολικής τάξης, ενώ θα πρέπει να είναι γνώστες των αρχών αναφορικά με το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (όπως βιωματικά εργαστήρια, χρήση θεατρικών τεχνικών, αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)), υπηρετώντας τις αρχές και τις απαιτήσεις της σύγχρονης Συμβουλευτικής προκειμένου να είναι σε θέση να αναπτύσσει τη νοητική ικανότητα και προσωπικότητα του ατόμου ενώ παράλληλα εξελίσσεται και ο ίδιος.

## 5.2 Θεσμικό πλαίσιο και αρμοδιότητες συμβούλου καθηγητή στα ΕΠΑΛ

Η θεσμοθέτηση Συμβούλων Καθηγητών στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ) αποτελεί μία καινοτόμο δράση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές της Α’ τάξης και στοχεύει στη συνεχή στήριξη των μαθητών στη σχολική τους ζωή και στην καλλιέργεια ενός υγιούς κλίματος στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ο θεσμός του Συμβούλου-Καθηγητή συστάθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-Υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑΛ» του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2014-2020 (ΦΕΚ 5343/2018).

Στο κύριο έργο του «Συμβούλου Καθηγητή» συγκαταλέγονται τα παρακάτω καθήκοντα:

* Η στήριξη και βοήθεια στους μαθητές της Α’ τάξης για την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον,
* Η καλλιέργεια και δημιουργία υγιών σχέσεων μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών που χαρακτηρίζονται από σεβασμό και εμπιστοσύνη, με στόχο την αποφυγή των εντάσεων,
* Η εισαγωγή δραστηριοτήτων που προάγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών,
* Η εύρεση των παραμέτρων που δρουν ανασταλτικά στην γνωστική ανάπτυξη και πρόοδο των μαθητών,
* Η εισαγωγή δραστηριοτήτων που προωθούν την δικτύωση και επικοινωνία του σχολείου με άλλα σχολεία που υλοποιούν τον θεσμό του συμβούλου καθηγητή, για την ανταλλαγή καλών πρακτικών,
* Η επικοινωνία και συνεργασία με τον ψυχολόγο του σχολείου.

Στην αρχή του νέου σχολικού έτους, ο Διευθυντής/τρια του σχολείου δημιουργεί την ομάδα των εκπαιδευτικών βάσει των δηλώσεων που έχουν υποβάλει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εθελούσια για να υπηρετήσουν τον θεσμό και καθορίζεται ο Συντονιστής. Η ομάδα υπό την επίβλεψη του ψυχολόγου εξασκείται στις δραστηριότητες του Προγράμματος "Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.", ώστε να αναλάβει υπεύθυνα και αποτελεσματικά τις αρμοδιότητες της. Η εκπαίδευση αφορά κυρίως τεχνικές επικοινωνίας, ενεργή ακρόαση και συνεργασία σε συνδυασμό με την διαθέσιμη βιβλιογραφία, στην οποία μπορούν να ανατρέξουν. Η ομάδα, κατά την υλοποίηση της δράσης, έχει τη δυνατότητα να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με άλλα σχολεία που υλοποιούν τον θεσμό για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσή της ομάδας, ο Συντονιστής ενημερώνει τον Σύλλογο Γονέων, καθώς και τους μαθητές Α΄ τάξης της σχολικής μονάδας, για την ύπαρξη του θεσμού και τον στόχο του. Επίσης, ενημερώνεται και η ιστοσελίδα του σχολείου, καθώς και ο γενικός πίνακας ανακοινώσεων του σχολείου.

Ο Συντονιστής αντιστοιχεί κάθε μαθητή της Α’ τάξης σε έναν σύμβουλο καθηγητή της ομάδας, ο οποίος δεν μπορεί να αναλάβει πάνω από πέντε μαθητές. Είναι απαραίτητο να έχει προβλέψει ο Συντονιστής να μην διδάσκει ο σύμβουλος στο τμήμα του μαθητή που έχει αναλάβει και φυσικά να μην είναι ο Διευθυντής ή ο Υποδιευθυντής του σχολείου. Η συχνοτητα των συναντήσεων που αναλαμβάνει ο σύμβουλος είναι περίπου 1-2 φορές μηνιαίως, διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) λεπτών η κάθε μία. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται μέσα στο σχολικό ωράριο, όταν ο σύμβουλος καθηγητής δεν διδάσκει σε κάποια τάξη. Ο «Σύμβουλος-Καθηγητής» συναντά τον μαθητή στην τάξη του απ’ όπου τον παραλαμβάνει και τον επιστρέφει μετά την ολοκλήρωση της συνάντησης. Οι συναντήσεις λαμβάνουν χώρα σε ειδικό χώρο, φροντίζοντας να τηρείται η ιδιωτικότητα.

Ο «Σύμβουλος-Καθηγητής», οφείλει να πληροφορήσει το μαθητή από την πρώτη συνάντηση για τη δράση, καθορίζοντας τα όρια της επικοινωνίας τους και το πρόγραμμα των συναντήσεών τους. Επίσης, οφείλει να τηρήσει όσες τεχνικές διδάχθηκε στην εκπαίδευση της ομάδας στην αρχή του σχολικού έτους και να πληροφορηθεί για τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Βοηθά το μαθητή να επιλύσει τα τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει είτε ατομικά είτε με την συνδρομή του ψυχολόγου του σχολείου, χωρίς φυσικά να επιχειρήσει να αντικαταστήσει τον επαγγελματία ψυχοθεραπευτή, αλλά δρώντας αυστηρά μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του συμβούλου καθηγητή. Αν παρουσιαστεί συνθήκη, στην οποία δεν είναι δυνατόν να παρέμβει ο σύμβουλος καθηγητής, πρέπει να ενημερωθεί ο Διευθυντής του σχολείου και να απευθυνθούν στον αρμόδιο φορέα.

Πέρα από τις συναντήσεις των «Συμβούλων-Καθηγητών» με τους μαθητές, ορίζονται και συναντήσεις συστηματικέ μεταξύ της ομάδας συμβούλων για την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με όλα τα προβλήματα που προκύπτουν από τις συναντήσεις με τους μαθητές, τα οποία παρουσιάζουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Οι συναντήσεις αυτές στοχεύουν στην αξιολόγηση της δράσης και την ανατροφοδότησή της. Ο ψυχολόγος συμμετέχει στις τακτικές συναντήσεις των συμβούλων και παρέχει εξειδικευμένη γνώση προς τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση ιδιαίτερων περιπτώσεων. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων τηρούνται πρακτικά. Οι σύμβουλοι καθηγητές παρουσιάζουν τα οφέλη και τα αρνητικά στοιχεία της υλοποίησης της δράσης, καθώς και προτάσεις βελτίωσης του θεσμού. Συντάσσουν, επίσης, εκθέσεις με τη συνολική τους εμπειρία, οι οποίες αρχειοθετούνται, ώστε να χρησιμοποιηθούν μελλοντικά για αξιολόγηση. Είναι δεδομένο ότι κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της δράσης, τηρούνται οι απαραίτητοι κανονισμοί που διασφαλίζουν το απόρρητο όλων των στοιχείων των μαθητών και των εκθέσεων, και τα στοιχεία βρίσκονται σε ανωνυμοποιημένη μορφή για να αποφεύγεται η ταυτοποίηση.

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο θεσμός του συμβούλου-καθηγητή υλοποιείται στο πλαίσιο τεσσάρων επιπέδων επικοινωνίας, μεταξύ:

1. των εκπαιδευτικών – μαθητών για τη καλλιέργεια της εμπιστοσύνης των μαθητών προς το σχολείο,
2. των εκπαιδευτικών, ώστε να συνεργάζονται ομαλά μεταξύ τους και να λαμβάνουν ικανοποίηση από το έργο τους,
3. των σχολικών μονάδων, ώστε να μοιράζονται τις πρακτικές τους και τις εμπειρίες τους,
4. της σχολικής μονάδας και των δημοσίων υπηρεσιών συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης.

Η επικοινωνία και συνεργασία των συμβούλων καθηγητών τους βοηθά να διαχειριστούν τα ιδιαίτερα προβλήματα του κάθε μαθητή και η συνδρομή του ψυχολόγου όταν κρίνεται απαραίτητο κάνει ακόμα πιο αποτελεσματική την αντιμετώπιση τυχόν κρίσεων και την διαχείριση πολύπλοκων ζητημάτων. Ο ρόλος του συμβούλου καθηγητή προσαρμόζεται και βελτιώνεται συνεχώς μέσα από την καθημερινή τριβή, τις ισχύουσες συνθήκες και την αξιολόγηση των μαθητών. Με αυτόν τον θεσμό, το σχολείο γίνεται περισσότερο οικείο και λιγότερο απρόσωπο για τον μαθητή. Οι μαθητές πλέον γνωρίζουν που θα απευθυνθούν για να λάβουν ενημέρωση και στήριξη σχετικά με τη σχολική τους ζωή, τους στόχους τους και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

## 5.3 Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού

Ο θεσμός του «Συμβούλου – Καθηγητή» εφαρμόστηκε πιλοτικά το 2009-2010 στο **ΕΠΑΛ Καισαριανής**. Ο στόχος ήταν να βελτιωθεί το κλίμα που επικρατούσε στο πλαίσιο του σχολείου και να κεφαλαιοποιηθεί η εμπειρία από την υλοποίηση του θεσμού στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Εν συνεχεία, το 2012-2013, θεσμός υλοποιήθηκε και στο ΕΠΑΛ Καισαριανής, το 1ο ΕΠΑΛ Δάφνης, το ΕΠΑΛ Υμηττού, το 2ο ΓΕΛ Καισαριανής, το 2ο ΓΕΛ Βύρωνα και το 2ο Γυμνάσιο Καισαριανής. Οι σύμβουλοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν άρχισαν να επικοινωνούν μεταξύ τους και να σχηματίζουν μία ομάδα με κοινούς στόχους, επιτυχαίνοντας τη δικτύωση των σχολείων και την ανταλλαγή εμπειριών. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκαν δράσεις σε συνεργασία των σχολείων που υλοποιούσαν τον θεσμό, όπως επί παραδείγματι η εκδήλωση με θέμα «Ποίηση και Μυθολογία» το 2010-2011.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ορισμένες σχολικές μονάδες ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή ανακόπηκε λόγω μη ώριμων συνθηκών για την εφαρμογή του ή μη διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει εξαρχής να τον εφαρμόσουν. Ανάμεσα στις σχολικές μονάδες που επέτυχαν στην συνέχιση του θεσμού ήταν το ΕΠΑΛ Δραπετσώνας, το ΕΠΑΛ Καισαριανής και το 1ο ΕΠΑΛ Δάφνης. Οι αιτίες που λειτούργησαν καταλυτικά στην επιτυχία του εγχειρήματος ήταν η συνδρομή των σχολικών συμβούλων, των διοικητικών στελεχών, των συντονιστών και η υποστήριξη του ψυχολόγου.

Μέσα από την υλοποίηση του θεσμού, διαφάνηκε για πρώτη φορά η διαδικασία αυτό-οργάνωσης των σχολείων, με παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους μαθητές, αντιμετωπίζοντας με επιτυχία τα προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος των ΕΠΑΛ. Οι σύμβουλοι καθηγητές που επιτέλεσαν το εν λόγω έργο απέκτησαν ανεκτίμητη εκπαιδευτική εμπειρία, δημιούργησαν εκ νέου σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές και εκκίνησαν μία συνεργατική σχέση μαζί τους. Για τον λόγο αυτό, καθώς και για τα ποικίλα οφέλη που συνοδεύουν τον θεσμό, οι καθηγητές έχουν στην πλειονότητά τους «αγκαλιάσει» τη δράση. Πέρα από τη θετική επίδραση στη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών, η δράση βοήθησε και τη σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, δημιουργώντας ένα κλίμα στενής συνεργασίας και ανταλλαγής καλών πρακτικών, καθώς και την εισαγωγή νέων δραστηριοτήτων στην σχολική μονάδα, όπως σχολικές εορτές, τηλεδιασκέψεις με άλλες σχολικές μονάδες και οργανισμούς εντός αλλά και εκτός της χώρας. Η καινοτόμος δράση του Συμβούλου – Καθηγητή είναι δυνατόν να λειτουργήσει καταλυτικά στην προσαρμογή και οικειοποίηση των μαθητών στην σχολική κοινότητα, καθώς και στην ανάληψη ρόλων σε νέες ομαδικές εκπαιδευτικές δράσεις, στο σχεδιασμό πλάνου εργασιών, μαθημάτων ενίσχυσης και τέλος, στην προετοιμασία του μαθητή για την λήψη απόφασης σε σχέση με τον επαγγελματικό του προσανατολισμό.

### 5.3.1. Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού: H μελέτη περίπτωσης του ΕΠΑΛ Καισαριανής

Μετά την ολοκλήρωση της υλοποίησης του θεσμού στο ΕΠΑΛ Καισαριανής, ακολούθησαν αξιολογήσεις από την πλευρά των μαθητών, που είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα. Οι μαθητές που έδωσαν θετικές αξιολογήσεις είχαν συμβούλους που προσπάθησαν ενεργά και πίστεψαν στην υλοποίηση του θεσμού, ενώ αντιθέτως οι μαθητές που έδωσαν αρνητικές αξιολογήσεις είχαν μάλλον συμβούλους που δεν είχαν έντονο ενδιαφέρον για τον θεσμό. Το αποτέλεσμα της δράσης, σύμφωνα με τις απόψεις της σχολικής κοινότητας, ήταν η βελτίωση του κλίματος στο σχολείο και η αποφυγή συγκρούσεων αι εντάσεων.

Το 2008-2009 είχαν καταγραφεί στη σχολική μονάδα περιπτώσεις βίας, φθορές στην περιουσία της σχολικής μονάδας, παραβατική συμπεριφορά, παρεμπόδιση του εκπαιδευτικού έργου και περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Μετά την ολοκλήρωση του θεσμού, το σχολικό κλίμα είχε παρουσιάσει έντονη βελτίωση. Οι παράμετροι που οδήγησαν στην βελτίωση του κλίματος στη σχολική μονάδα υπήρξαν κατά κύριο λόγο:

* η μεθοδικότητα και η υπευθυνότητα στην τήρηση των κανονισμών,
* η εθελούσια αποχώρηση μαθητών από τη σχολική μονάδα, οι οποίοι δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν λόγω της εισαγωγής της δράσης
* η υλοποίηση ενός κύκλου συμβουλευτικής μαθητών από τους καθηγητές στην Α ́ τάξη υπό την επίβλεψη της ψυχολόγου.

Οι εκπαιδευτικοί που πρότειναν εθελοντικά να αναλάβουν τον ρόλο του συμβούλου καθηγητή ήταν 20, από τους οποίους κάθε ένας ανέλαβε περίπου 3-4 μαθητές, με τους οποίους διεξήγαγε τακτικές συναντήσεις. Η δράση αυτή είχε ως αποτέλεσμα να γίνει η σχολική δομή λιγότερο απρόσωπη για τους μαθητές, βοηθώντας εν τέλει στην εξοικείωσή τους με το σχολικό περιβάλλον του ΕΠΑΛ και την προσαρμογή τους στην σχολική κοινότητα. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και εκπαιδευτικών παρουσίασε μεγάλη βελτίωση, όπως επίσης και η σχέσεις των καθηγητών μεταξύ τους.

Ο εγκαινιασμός της σχολικής βιβλιοθήκης ήταν μία καινοτόμος δράση, που προωθήθηκε με μεθοδικότητα από τα διοικητικά στελέχη του σχολείου και συνοδεύτηκε με τη δημιουργία αίθουσας εκδηλώσεων εμπλέκοντας τους ίδιους τους μαθητές και του εκπαιδευτικούς στο εγχείρημα αυτό. Άλλες δραστηριότητες εισήχθηκαν επίσης στη σχολική μονάδα, όπως η δενδροφύτευση, οι τηλεδιασκέψεις της σχολικής κοινότητας με επιστήμονες, η διοργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων από τους μαθητές με την υποστήριξη των καθηγητών και τέλος, η εισαγωγή του διαλόγου στο εκπαιδευτικό έργο. Όλα τα παραπάνω οδήγησαν στη δημιουργία ενός θετικού και υγιούς κλίματος στο ΕΠΑΛ Καισαριανής, που προήγαγε την συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

### 5.3.2. Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού: H μελέτη περίπτωσης του 1ου και 2ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας

Κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018, πραγματοποιήθηκαν 7 μηνιαίες συναντήσεις υποστήριξης και εμψύχωσης της ομάδας των Συμβούλων Καθηγητών των δύο σχολείων. Στη διάρκεια των συναντήσεων οι καθηγητές μιλούσαν για τις δυσκολίες των συναντήσεων με τους μαθητές, αντάλλαζαν απόψεις, εξέφραζαν τα συναισθήματά τους, μοιράζονταν την εμπειρία τους. Επιπλέον δίνονταν από τις συντονίστριες κατευθύνσεις για την επόμενη συνάντηση και υλικό που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν με βιωματικό τρόπο. Στο τέλος των συναντήσεων οι μαθητές και οι καθηγητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αξιολόγησης, όπου καταγράφηκαν οι απόψεις και οι προτάσεις τους για την εξέλιξη και βελτίωση του προγράμματος. Τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές δήλωσαν ικανοποιημένοι από την υλοποίηση του προγράμματος και επιθυμούν τη συνέχισή του. Για τους μαθητές το πρόγραμμα σήμαινε ότι το σχολείο ενδιαφέρεται γι’ αυτούς, υπάρχει κάποιος που τους ακούει και μπορούν να μιλήσουν για πράγματα που τους απασχολούν. Για τους καθηγητές το πρόγραμμα ήταν μία ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα με τους μαθητές, να συνεργαστούν με τους συναδέρφους τους και να εξελιχθούν σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

Βασικό αίτημα των καθηγητών σ’ όλη τη διάρκεια της χρονιάς ήταν η επιμόρφωση στις αρχές της συμβουλευτικής και της ενεργητικής ακρόασης, καθώς και η ύπαρξη συγκεκριμένου υλικού που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν σε κάθε συνάντηση. Επιπλέον, εντόπισαν δυσκολίες στο οργανωτικό πλαίσιο των συναντήσεων με τους μαθητές (χώρος, χρόνος) και των υποστηρικτικών συναντήσεων (ρόλος συντονιστή, χρόνος, συχνότητα και διάρκεια συναντήσεων). Κατά τη διάρκεια των υποστηρικτικών συναντήσεων οι συντονίστριες παρατήρησαν και κατέγραψαν τις δυσκολίες των Συμβούλων Καθηγητών:

* συμμετοχή εκπαιδευτικών που δεν ήταν έτοιμοι ή σίγουροι ότι μπορούν να αναλάβουν αυτό το ρόλο,
* αμφιθυμία απέναντι στις συναντήσεις υποστήριξης, ενώ ζητούσαν συγκεκριμένες προτάσεις και κατευθύνσεις για την πραγματοποίηση των συναντήσεων με τους μαθητές, εξέφραζαν δυσπιστία και αντίδραση απέναντι σε προτάσεις που είχαν βιωματικό χαρακτήρα,
* η απουσία επιμόρφωσης στην έναρξη του προγράμματος δημιούργησε ανασφάλεια, αμηχανία και σύγχυση σχετικά με το ρόλο του Συμβούλου Καθηγητή και την εφαρμογή του,
* στη μέση της σχολικής χρονιάς δήλωσαν κόπωση και απογοήτευση, επειδή θεώρησαν ότι δεν εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες τους για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος μέσα στην τάξη, παρά τις διαπιστώσεις συναδέλφων τους για τη μείωση των επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο τους,
* ασυνέπεια στην ώρα προσέλευσης και αποχώρησης από τις συναντήσεις και διαρροή μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών στις δύο τελευταίες.

Στο τέλος της υλοποίησης του θεσμού της σχολικής χρονιάς, αφού παρουσιάστηκαν οι δυσκολίες, καθώς και τα οφέλη, προχώρησαν στην σύνταξη προτάσεων για τη βελτίωση του προγράμματος. Οι προτάσεις ήταν η εξής:

1. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα να είναι εθελοντική.
2. Η επιμόρφωση των Συμβούλων Καθηγητών να προηγείται της έναρξης του προγράμματος και να συνεχίζεται στη διάρκεια της χρονιάς σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.
3. Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που λειτουργεί ως συντονιστής της ομάδας των Συμβούλων Καθηγητών. Είναι αυτός που συντονίζει την ομάδα, οργανώνει το πρόγραμμα των συναντήσεων και φροντίζει για την τήρησή του, ενημερώνει την εκπαιδευτική κοινότητα για την πορεία του προγράμματος. Χρειάζεται να είναι υπεύθυνος, συνεπής, οργανωτικός, επικοινωνιακός, συνεργάσιμος και να έχει το χρόνο και τη διάθεση. Ο συντονιστής μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διατήρηση της συνοχής της ομάδας και στην ενδυνάμωσή της σε στιγμές κόπωσης και απογοήτευσης.
4. Εποπτεία των Συμβούλων Καθηγητών σε σταθερή βάση, με συγκεκριμένο οργανωτικό πλαίσιο για την τήρηση του οποίου θα δεσμεύονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και οι δύο πλευρές. Την εποπτεία θα μπορούσαν να αναλάβουν σε συνεργασία ο/η ψυχολόγος του σχολείου και οι υποστηρικτικές δομές της κοινότητας.
5. Δικτύωση-συνεργασία του σχολείου με τις υποστηρικτικές δομές για παρεμβάσεις συνολικά στη σχολική κοινότητα: γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς.

### 5.3.3 Αξιολόγηση της εφαρμογής του θεσμού σε ευρύτερο πλαίσιο

Ο ρόλος του ψυχολόγου στη σχολική μονάδα είναι καινοτόμος και περίπλοκος, δεδομένου ότι οι καθηγητές είχαν συνηθίσει να εργάζονται ανεξάρτητα και ατομικά, χωρίς την επίβλεψη ψυχολόγου. Επομένως, η σχέση ψυχολόγου – καθηγητή χρήζει οριοθέτησης, καθώς οδηγεί τους καθηγητές στην ανάληψη νέων καθηκόντων. Την ίδια στιγμή, οι καθηγητές πρέπει να φροντίσουν να υπάρχει ισορροπία στ εκπαιδευτικό και συμβουλευτικό τους έργο, ώστε να μην περάσει τη γραμμή της ψυχοθεραπευτικής πράξης. Καταλυτικός είναι ο εποπτικός ρόλος του ψυχολόγου στην επιτυχία του εγχειρήματος αυτού.

Το γεγονός ότι ο θεσμός έγινε σχεδόν καθολικά αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, υποδηλώνει ότι υπάρχουν άμεσα οφέλη, όπως η βελτίωση του κλίματος και της συνεργασία τη σχολικής κοινότητας. Η υλοποίηση της δράσης του συμβούλου εκπαιδευτικού φαίνεται να προκάλεσε μία αφύπνιση στην σχολική κοινότητα και στον τρόπο που λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί.

Αξιοσημείωτη καινοτομία για την ελληνική πραγματικότητα αποτέλεσε και η δικτύωση των σχολείων μεταξύ τους, μέσω τηλεδιασκέψεων. Η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με σχολεία που υλοποιούσαν τον θεσμό ή επρόκειτο να τον υλοποιήσουν προήγαγε την επικοινωνία και τη συνεργασία. Εντούτοις, πριν την υλοποίηση των τηλεδιασκέψεων είχαν εκφραστεί αρκετές αμφιβολίες από τους εκπαιδευτικούς του ΕΠΑΛ της Χαλκίδας, οι οποίες όμως κάμφθηκαν έπειτα από την παρέμβαση των έμπειρων εκπαιδευτικών του 1ου ΕΠΑΛ Δάφνης που ήδη υλοποιούσαν την δράση. Η συμμετοχή του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης στην πρώτη τηλεδιάσκεψη λειτούργησε καταλυτικά και δημιούργησε θετικό κλίμα στους εκπαιδευτικούς, που εν τέλει πείστηκαν για την υλοποίηση της δράσης. Ως φαίνεται, είναι σημαντικό να υπάρξει ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος θα εμπνεύσει τους υπολοίπους να ακολουθήσουν στην υλοποίηση της δράσης.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής του θεσμού έδειξαν ότι ο σύμβουλος θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκει ο ίδιος στους μαθητές που του έχουν ανατεθεί, ενώ η επιλογή του φύλου μεταξύ των δύο δεν φαίνεται να διαδραματίζει κάποιον ρόλο. Οι σύμβουλοι παραλαμβάνουν τους μαθητές από την τάξη τους, μπροστά στα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους οδηγούν σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, που εξασφαλίζει την εμπιστευτικότητα και την ιδιωτικότητα. Η βελτίωση του κλίματος και του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι καθηγητές βλέπουν τον ρόλο τους, δηλώνει ότι «μετέχουν ενός κοινού οράματος για το σχολείο». Το «κοινό όραμα» αποτελεί έναν κοινό στόχο, χωρίς περιθώρια για προσωπικές επιδιώξεις, το οποίο να προκαλεί την ενδοσκόπηση και την βελτίωση των σχέσεων.

Ερωτήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης αποτελούν οι αιτίες διακοπής του θεσμού σε κάποιες σχολικές μονάδες, ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να εξασφαλιστεί η συνεχής υλοποίησή του, τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται οι σύμβουλοι-καθηγητές, η μέθοδος με την οποία υλοποιείται η εποπτεία τους και η επικοινωνία των συμβούλων μεταξύ τους, ώστε να γίνουν ομάδα με κοινούς στόχους.

## 5.4 Εκπαιδευτικές πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη του συμβούλου καθηγητή

### 5.4.1. Συνεργασία και δικτύωση του 1ου και του 2ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας μέσω της δράσης του «Συμβούλου Καθηγητή»

Το 2015-2016 άρχισε συστηματικά η προσπάθεια να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν οι καθηγητές του 1ου και του 2ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας. Προς αυτόν τον στόχο, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες για την επιμόρφωση των καθηγητών και την συστηματική επικοινωνία των σχολικών μονάδων με υποστηρικτικούς φορείς, καθώς και με το 1ο ΕΠΑΛ Δάφνης. Τα σεμινάρια επιμόρφωσης είχαν ως κοινό και τους καθηγητές αλλά και τους μαθητές. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα που απευθυνόταν στους καθηγητές είχε την εξής θεματολογία:

1. «Ο σύμβουλος καθηγητής: Καινοτομία – καλή πρακτική για την βελτίωση του σχολικού κλίματος»,
2. «Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον – Διατμηματική επικοινωνία στον χώρο εργασίας».
3. Ενεργητική ακρόαση,
4. «Οι μαθησιακές δυσκολίες στα φιλολογικά μαθήματα στα ΕΠΑΛ», «Παρουσίαση λογισμικού υποστηρικτικής τεχνολογίας για αξιολόγηση μαθητών με ΔΕΠ-Υ».

Το σύνολο των μαθητών της Α΄ τάξης του 1ου και του 2ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας παρακολούθησαν πρόγραμμα σεμιναρίων με θέμα την «Διερεύνηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική μονάδα». Ο στόχος του κύκλου σεμιναρίων ήταν η επίτευξη της καλύτερης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και ο εντοπισμό τυχόν ζητημάτων. Επιπλέον, διοργανώθηκε επιμορφωτική ημερίδα με θέμα: «Τρόποι συμβουλευτικής υποστήριξης μαθητών και δράσεις βελτίωσης του σχολικού κλίματος» στην Χαλκίδα. Η ημερίδα είχε ως στόχο την πληροφόρηση για την δράση του «Συμβούλου- Καθηγητή» εκ μέρους των ίδιων των καθηγητών του ΕΠΑΛ Αθήνας & του Πειραιά (1ο ΕΠΑΛ Δάφνης, 1ο ΕΠΑΛ Υμηττού, 1ο ΕΠΑΛ Καισαριανής, 1ο ΕΠΑΛ Δραπετσώνας) και των δυο ΕΠΑΛ της Χαλκίδας (1ο και 2ο ΕΠΑΛ) που την υλοποίησαν.

Στην εκδήλωση αυτήν έγινε παρουσίαση των καλών πρακτικών που τέθηκαν σε εφαρμογή, όπως η αξιοποίηση του ρόλου της ψυχολόγου στο 3ο ΕΠΑΛ της Σιβιτανιδείου Δημόσιας Σχολής Τεχνών και Επαγγελμάτων. Επίσης, δόθηκε έμφαση σε βιωματικές συνεδρίες στις προσεγγίσεις «Coaching-mentoring» στην εκπαιδευτική διαδικασία», καθώς και στο ευρωπαικό σύστημα ανάπτυξης των σχολείων και της σχολικής κοινότητας μέσω δράσεων των αξόνων ΚΑ1 και ΚΑ2 του Erasmus+. Έγινε επίσης πρόδηλη η ανάγκη να τεθεί ως προτεραιότητα η επιμόρφωση των καθηγητών, η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης και η δικτύωση των σχολείων. Τα εγχείρημα επικοινωνία και δικτύωσης των υποστηρικτικών δομών έλαβε χώρα ύστερα από την πρόσκληση για συμμετοχή στα μέλη που την απαρτίζουν από την Σχολική Σύμβουλο, υπεύθυνη παιδαγωγικής ευθύνης των δύο σχολείων, η οποία δρούσε κα ως συντονίστρια της ομάδας.

Έλαβαν ενημέρωση για τη δράση του συμβούλου καθηγητή τα μέλη του ΚΕΔΔΥ, του ΚΕΣΥΠ και του ΣΣΝ, το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας, η Υπηρεσία Επιμελητών Ανηλίκων και Κοινωνικής Αρωγής και η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση ν. Ευβοίας. Η πρόσκληση είχε ως αποτέλεσμα την σύσταση της “υποστηρικτικής ομάδας” υπό την επίβλεψη της σχολικής συμβούλου και σε συνεδρίες μεταξύ τους που στόχευαν στον καλύτερο συντονισμό των δράσεων και προτάσεις βελτίωσης στο 1ο και στο 2ο ΕΠΑΛ Χαλκίδας. Η υποστηρικτική ομάδα μοιραζόταν εμπειρίες και καλές πρακτικές με στόχο να επιλυθούν τα τυχόν ζητήματα, προτείνοντας δραστηριότητες στους καθηγητές των σχολείων.

Το 2015-2016 η υποστηρικτική ομάδα παρακολούθησε τις συναντήσεις του Συλλόγου Διδασκόντων του 1ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας και του 2ου ΕΠΑΛ Χαλκίδας με θέμα «Αποτύπωση προβλημάτων στο 1ο ΕΠΑΛ/ 2ο ΕΠΑΛ Χαλκίδας: Προτάσεις για παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος». Αναφέρθηκαν οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο σχολείο, τα προβλήματα που εμφανίστηκαν, οι αντιλήψεις και τα σχόλια των μαθητών και κατά πόσο είναι επιθυμητή η συνέχιση του θεσμού. Με μεγάλη πλειοψηφία, οι καθηγητές απάντησαν θετικά στην συνέχεια του θεσμού μόνο εάν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση, καθοδήγηση και στήριξη.

Έπειτα, διοργανώθηκαν συνεδρίες με τα μέλη της “υποστηρικτικής ομάδας” και τους καθηγητές των δύο ΕΠΑΛ που δήλωσαν εθελοντική συμμετοχή στον θεσμό. Η υποστήριξη των συμβούλων καθηγητών θα γινόταν μηνιαίως με βιωματικές συναντήσεις υπό τον συντονισμό της υπεύθυνης του ΣΣΝ και της εκπροσώπου του Κέντρου Πρόληψης των Εξαρτήσεων. Στις συναντήσεις αυτές μοιραζόταν χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό και προωθήθηκε το χτίσιμο στενών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Οι συναντήσεις ολοκληρώθηκαν με την αποτίμηση της εφαρμογής του θεσμού. Αποφασίστηκε, επομένως, η καθολική εφαρμογής της δράσης σε όλους τους μαθητές της Α΄ Τάξης κατά το σχολικό έτος 2017-2018.

# Κεφάλαιο 6. Ερευνητική Μεθοδολογία

## 6.1 Το είδος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία *ποιοτική έρευνα,* καθώς για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων προτιμήθηκε η συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, καθώς πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες και είναι μία προσέγγιση που αρμόζει στη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο». Το κεντρικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας και κατ’ επέκταση των ποιοτικών μεθόδων γενικότερα, είναι ότι επικεντρώνεται στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, της βιωματικής πραγματικότητας των συμμετεχόντων και στην ιδιαιτερότητα της συνείδησης και των βιωμάτων τους. Η ουσία της έρευνας δεν βασίζεται στην αντικειμενικότητα και την τυποποίηση, όπως στην ποσοτική μέθοδο, αλλά στις επιμέρους προοπτικές των συμμετεχόντων και στην ιδιαιτερότητα των περιγραφών τους.

Η ποιοτική προσέγγιση είναι κατά βάση μία διερευνητική (exploratory) μέθοδος, αποσκοπεί δηλαδή κυρίως στην ανακάλυψη νέων θεωριών και δεδομένων παρά στην επαλήθευση ήδη υπαρχουσών μοντέλων ή στη γενίκευση των δεδομένων. Η κεντρική πρόθεση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας ήταν η εμβάθυνση σε μικρό αριθμό περιπτώσεων αποκαλύπτοντας την ιδιαιτερότητα κάθε περίπτωσης, με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των συμβούλων καθηγητών σχετικά με την υλοποίηση του θεσμού του συμβούλου καθηγητή στα ΕΠΑΛ.

## 6.2 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούλιο του 2020 από την ίδια την ερευνήτρια και συμμετείχαν δέκα (n=10) «Σύμβουλοι –Καθηγητές» από το 1ο και το 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών. Το δείγμα αυτό προέρχεται από δειγματοληψία ευκολίας, περιλαμβάνει δηλαδή δειγματοληπτικές μονάδες που επιλέχθηκαν από τον πληθυσμό με κριτήριο την ευκολία και όχι την τυχαιότητα ή την επιδίωξη της αντιπροσωπευτικότητας του πληθυσμού. Επομένως, το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και για το λόγο αυτό η ερμηνεία και η γενικευσιμότητα των ευρημάτων είναι περιορισμένη.

Ειδικότερα, το παρόν δείγμα αποτελείται από επτά (7) γυναίκες και τρείς (3) άντρες συμβούλους εκπαιδευτικούς του 1ο και το 2ο ΕΠΑΛ Γιαννιτσών (Βλ. Γράφημα 3).

Γράφημα 3. Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Από τους 10 συμμετέχοντες, μόνο ένας (10%) έχει Διδακτορικό τίτλο σπουδών, τρεις (30%) έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης και έξι (60%) έχουν Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (Βλ. Γράφημα 4).

Γράφημα 4. Η κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

Από τους 10 συμμετέχοντες οι τέσσερις (40%) έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας, οι τέσσερις (40%) έχουν 15-20 έτη προϋπηρεσίας και οι δύο (20%) έχουν κάτω από 15 έτη προϋπηρεσίας (Βλ. Γράφημα 5).

Γράφημα 5. Η κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη προϋπηρεσίας ως καθηγητές

Από τους 10 συμμετέχοντες ο ένας (10%) έχει δύο έτη εμπειρίας ως σύμβουλος καθηγητής και οι υπόλοιποι εννέα (90%) έχουν ένα έτος εμπειρίας (Βλ. Γράφημα 6).

Γράφημα 6. Η κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη εμπειρίας ως σύμβουλοι καθηγητές

## 6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η *δομημένη συνέντευξη (structured interview)*. Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των ποιοτικών συνεντεύξεων είχε ως προϋπόθεση την προετοιμασία από την πλευρά της ερευνήτριας, ώστε να διατυπωθούν σωστά οι ερωτήσεις και με ενιαίο τρόπο στο σύνολο του δείγματος κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της συνέντευξης.

Ως εργαλείο ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το *δομημένο ερωτηματολόγιο (βλέπε Παράρτημα)*, το οποίο περιείχε τυποποιημένες και προκαθορισμένες ερωτήσεις. Η αρχική ιδέα για το σχεδιασμό του παρόντος ερωτηματολογίου και η επιλογή των θεματικών ενοτήτων του, βασίστηκε στην αποτίμηση της υλοποίησης της δράσης συμβούλου καθηγητή από την πιλοτική του εφαρμογή στο 1ο ΕΠΑΛ Καισαριανής (2009) και από την εφαρμογή του στο 1ο και 2ο ΕΠΑΛ Χαλκίδας (2017-2018).

Η ερευνήτρια υπέβαλε σε ένα δείγμα δέκα (10) ατόμων πέντε (5) ερωτήσεις, από τις οποίες οι τέσσερις (4) ήταν ανοιχτού τύπου (ερώτηση 2,3,4,5) και η μία (1) ήταν κλειστού τύπου (ερώτηση 1). Οι ερωτήσεις τέθηκαν από την ερευνήτρια στους ερωτώμενους προφορικά με μία συγκεκριμένη σειρά. Αρχικά, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους ερωτωμένους σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης, ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεση του υποκειμένου (π.χ. ανωνυμία του υποκειμένου, τρόπος αξιοποίησης των απαντήσεών του κ.α.). Επίσης, ζητούνταν από τους συμμετέχοντες η, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη ακρίβεια και ειλικρίνεια στις απαντήσεις-επιλογές τους. Εν συνεχεία, για κάθε υποκείμενο συλλέχθηκαν συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία:

1. Φύλο
2. Επίπεδο εκπαίδευσης
3. Έτη εργασιακής εμπειρίας ως καθηγητής
4. Έτη εργασιακής εμπειρίας ως σύμβουλος καθηγητής

Έπειτα, η ερευνήτρια απηύθυνε τις πέντε βασικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με τον θεσμό του συμβούλου καθηγητή:

1. Πραγματοποιείται επαγγελματική και εκπαιδευτική επιμόρφωση των συμβούλων-καθηγητών; Αν ναι, θεωρείτε ότι είναι επαρκής;
2. Ποια είναι τα κυριότερα ζητήματα για τα οποία ένας μαθητής προσεγγίζει τον σύμβουλο-καθηγητή;
3. Ποιος είναι ο χώρος συνάντησης, η χρονική διάρκεια και η συχνότητα των συναντήσεων;
4. Θεωρείτε ότι ο θεσμός του συμβούλου-καθηγητή συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίλυση των ζητημάτων των μαθητών; Προτείνετε τρόπους βελτίωσης.
5. Ποια είναι τα σημαντικότερα εμπόδια που συναντάτε στην εφαρμογή των καθηκόντων σας ως σύμβουλος-καθηγητής;

Οι απαντήσεις των ερωτωμένων ήταν *ανώνυμες* και *εμπιστευτικές* και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης εργασίας. Το ερωτηματολόγιο θα διατηρηθεί σε φυσικό και ηλεκτρονικό φάκελο και θα καταστραφεί με την πάροδο ενός (1) έτους από την τελική υποβολή τους.

## 6.3 Ανάλυση Δεδομένων

Tα εμπειρικά, ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στη φάση της συλλογής των δεδομένων μέσω των συνεντεύξεων καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια. Έπειτα, ακολούθησε η κατάλληλη προετοιμασία για την εισαγωγή και επεξεργασία των δεδομένων στο Microsoft Excel. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν στο Microsoft Excel μέσω της δημιουργίας ενός πίνακα κωδικοποίησης. Ο πίνακας αυτός αντιστοιχίζει κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου σε μια μεταβλητή (π.χ. φύλο: άνδρας=1, γυναίκα=2).

Προηγήθηκε, σαφώς, η ανάγνωση των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση της συνέντευξης, ώστε να αφαιρεθούν τυχόν στοιχεία που δεν ανταποκρίνονται θεματικά στην ερώτηση και δεν προφέρουν κάτι στην διαδικασία συλλογής δεδομένων. Έπειτα, η ερευνήτρια κωδικοποίησε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων δημιουργώντας θεματικές ενότητες, στις οποίες εντάσσονται οι απαντήσεις. Η επεξεργασία αυτή ονομάζεται *ανοικτή κωδικοποίηση* (open coding) και αποσκοπεί στην στη δημιουργία μιας σύντομης περιγραφής για κάθε απάντηση που καταγράφεται από τους συμμετέχοντες. Επομένως, οι απαντήσεις με παρόμοιο περιεχόμενο ομαδοποιούνται στις θεματικές ενότητες στις οποίες ανήκουν, ώστε να ακολουθήσει η ανάλυσή τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για την κωδικοποίηση και ομαδοποίηση των απαντήσεων η ερευνήτρια συμβουλεύτηκε την αντίστοιχη θεωρητική προσέγγιση, στην οποία βασίστηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα και σε δεύτερο βαθμό στην προσωπική της κρίση. Επομένως, διαφορετικές κωδικοποιήσεις θα μπορούσαν να προέλθουν από διαφορετικούς ερευνητές στις ίδιες απαντήσεις, δεδομένου ότι θα ήταν σχεδόν αδύνατο να υπάρξει απόλυτη συμφωνία ή πλήρης διαφωνία στην ομαδοποίηση των απαντήσεων. Ως εκ τούτου, η θεματική ανάλυση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα παρουσιάζει έναν βαθμό υποκειμενικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κωδικοποιήσεις που θα μπορούσαν να προκύψουν ανάλογα με τον ερευνητή.

# Κεφάλαιο 7. Αποτελέσματα της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων που διενεργήθηκαν στα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν. Η ανάλυση περιλαμβάνει τη συχνότητα εμφάνισης των μεταβλητών, καθώς και τη συσχέτιση των κυριότερων ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών.

Στην ερώτηση 1α του ερωτηματολογίου, σχετικά με το αν πραγματοποιείται *επιμόρφωση* στους συμβούλους καθηγητές στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, πριν αναλάβουν τον ρόλο τους, η πλειοψηφία των καθηγητών (60%) απάντησε ναι (Μ.Ο=1.5, Τ.Α.= 0,707) (Βλ. Γράφημα 7).

Γράφημα 7. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο αν πραγματοποιείται επιμόρφωση των συμβούλων καθηγητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς

Στην ερώτηση 1β του ερωτηματολογίου, σχετικά με το αν η επιμόρφωση των συμβούλων καθηγητών στην έναρξη της σχολικής χρονιάς είναι *επαρκής*, παρατηρήθηκε υψηλή συμφωνία των συμμετεχόντων στο ότι η επιμόρφωση δεν ήταν επαρκής (70%) (Μ.Ο=1.9, Τ.Α.= 0,567) (Βλ. Γράφημα 8).

Γράφημα 8. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο αν η επιμόρφωση των συμβούλων καθηγητών είναι επαρκής

Στην ερώτηση 2 του ερωτηματολογίου, σχετικά με τις *αιτίες που ωθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν τους συμβούλους καθηγητές* κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, παρατηρήθηκαν οκτώ διαφορετικές κατηγορίες απαντήσεων, οι οποίες φαίνονται στον (Βλ. Πίνακας 4).

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | Λόγοι που αφορούν τις σχέσεις με την οικογένεια και το οικογενειακό περιβάλλον |
| 2 | Λόγοι που αφορούν τις σχέσεις με τους φίλους και τους συμμαθητές |
| 3 | Προσωπικά ζητήματα |
| 4 | Επαγγελματική πορεία / προσανατολισμός |
| 5 | Συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον (είτε με συμμαθητές είτε με καθηγητές) |
| 6 | Λόγοι που αφορούν την σχολική επίδοση του μαθητή |
| 7 | Περιέργεια ή αποφυγή μαθήματος |
| 8 | Σχολικός εκφοβισμός |

Πίνακας 4. Αιτίες που ωθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν έναν σύμβουλο καθηγητή

Όπως γίνεται αντιληπτό από το Γράφημα 9, η κυριότερη αιτία για την οποία οι μαθητές προσεγγίζουν τον σύμβουλο καθηγητή είναι οι σχέσεις με την οικογένεια και το οικογενειακό περιβάλλον, η οποία παρατηρήθηκε στο 70% των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Ακολουθούν με ίσο ποσοστό οι σχέσεις με τους φίλους και τους συμμαθητές (50%), τα προσωπικά ζητήματα (50%) και οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον (50%). Την τρίτη θέση καταλαμβάνει η περιέργεια του μαθητή για τη διαδικασία ή η συμμετοχή του μαθητή στον θεσμό για την αποφυγή του μαθήματος (20%). Τέλος, λιγότερο συχνά οι σύμβουλοι καθηγητές αντιμετωπίζουν ζητήματα όπως η επαγγελματική πορεία του μαθητή (10%), οι σχολικές του επιδόσεις (10%) και ο σχολικός εκφοβισμός (10%).

Γράφημα 9. Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους ένας μαθητής προσεγγίζει τον σύμβουλο καθηγητή και η συχνότητα εμφάνισης κάθε αιτίας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων

Στην ερώτηση 3α του ερωτηματολογίου, σημειώθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον *χώρο* στον οποίο πραγματοποιούνται οι συναντήσεις των συμβούλων καθηγητών, τη *διάρκεια* των συναντήσεων και τη *συχνότητά* τους. Αναφορικά με τον χώρο των συναντήσεων, η πλειοψηφία των συμβούλων καθηγητών (70%) απάντησε ότι χρησιμοποιείται όποια αίθουσα είναι διαθέσιμη τη δεδομένη στιγμή και το 30% των συμβούλων καθηγητών απάντησε ότι χρησιμοποιούν το γραφείο τους ή το γραφείο του υποδιευθυντή (Μ.Ο=1.3, Τ.Α.= 0,483) (Βλ. Γράφημα 10).

Γράφημα 10. Οι απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών σχετικά με τον χώρο διενέργειας των συναντήσεων

Αναφορικά με την διάρκεια των συναντήσεων, η πλειοψηφία των συμβούλων καθηγητών (80%) ότι διαρκεί μέχρι 20 λεπτά (Βλ. Γράφημα 11). Τέλος, σχετικά με την συχνότητα των συναντήσεων, υπήρξε απόλυτη συμφωνία (100%) των συμμετεχόντων ότι οι συναντήσεις πραγματοποιούνται δύο φορές το μήνα, ανά δύο εβδομάδες.

Γράφημα 11. Οι απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών σχετικά με την διάρκεια των συναντήσεων

Στην ερώτηση 4α του ερωτηματολογίου, σχετικά με το αν *ο θεσμός των συμβούλων καθηγητών συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίλυση των προβλημάτων των μαθητών*, δεν υπήρξε ξεκάθαρη απάντηση που να συγκεντρώνει την πλειοψηφία των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Παρόλα αυτά, το 40% των συμμετεχόντων απάντησε πως ο θεσμός των συμβούλων καθηγητών δεν έχει αποτελεσματική συμβολή. Αντιθέτως, το 30% απάντησε πως ο θεσμός έχει αποτελεσματική συμβολή, ενώ το υπόλοιπο 30% δήλωσε ότι δεν γνωρίζει (Μ.Ο=1.9, Τ.Α.= 0,816) (Βλ. Γράφημα 12).

Γράφημα 12. Οι απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού των συμβούλων καθηγητών

Στην ερώτηση 4β του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμβούλους καθηγητές να προτείνουν *τρόπους βελτίωσης*, σύμφωνα με την εμπειρία τους, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του θεσμού στην επίλυση των προβλημάτων των μαθητών. Συνολικά, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψαν εννέα διαφορετικές προτάσεις βελτίωσης του θεσμού (Βλ Πίνακας 5).

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | Επαρκής και ολοκληρωμένη επιμόρφωση των καθηγητών |
| 2 | Καλύτερη οργάνωση και προγραμματισμός στις συναντήσεις (χώρος, χρόνος), |
| 3 | Δικτύωση και ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλα σχολεία |
| 4 | Εμπλοκή και άλλων δομών, όπως ΚΕΔΔΥ, ΚΕΣΥΠ |
| 5 | Συστηματική συνεργασία των συμβούλων εκπαιδευτικών μεταξύ τους καθώς και με τον συντονιστή |
| 6 | Επέκταση του θεσμού και σε άλλες τάξεις |
| 7 | Ένας επαγγελματίας να αναλάβει αυτόν τον ρόλο |
| 8 | Συστηματική συνεργασία με γονείς |
| 9 | Γνώση της τοπικής κοινωνίας από τον σύμβουλο καθηγητή |

Πίνακας 5. Οι προτάσεις βελτίωσης του θεσμού, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών

Όπως γίνεται αντιληπτό από το Γράφημα 13, η πρόταση βελτίωσης με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν η καλύτερη, πιο επαρκής και πιο ολοκληρωμένη επιμόρφωση των συμβούλων καθηγητών πριν αναλάβουν τον ρόλο τους (30%). Ακολουθούν με ίσο ποσοστό η καλύτερη οργάνωση και προγραμματισμός των συναντήσεων (15%) και η επέκταση του θεσμού και στις άλλες τάξεις. Την τρίτη θέση καταλαμβάνουν η καλύτερη δικτύωση και ανταλλαγή καλών πρακτικών με άλλα σχολεία που υλοποιούν τον θεσμό (10%) και η αποτελεσματικότερη συνεργασία των συμβούλων καθηγητών μεταξύ τους, καθώς και με τον συντονιστή της δράσης (10%). Τέλος, στη μειοψηφία των απαντήσεων αναφέρθηκε η εμπλοκή άλλων δομών (5%), η ανάληψη του ρόλου από άλλον επαγγελματία (5%), η συνεργασία του συμβούλου καθηγητή με τους γονείς (5%) και η καλύτερη γνώση της τοπικής κοινωνίας εκ μέρους του συμβούλου.

Γράφημα 13. Η συχνότητα εμφάνισης των προτάσεων βελτίωσης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων

Στην ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμβούλους καθηγητές να αναφέρουν τα *σημαντικότερα εμπόδια* που συναντούν στην εφαρμογή των καθηκόντων τους, σύμφωνα με την εμπειρία τους. Συνολικά, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψαν επτά διαφορετικές κατηγορίες προβλημάτων στην υλοποίηση του θεσμού (Βλ. Πίνακας 6).

|  |  |
| --- | --- |
| 1 | Έλλειψη χρόνου |
| 2 | Ελλιπής επιμόρφωση |
| 3 | Διστακτικότητα των μαθητών |
| 4 | Απροθυμία καθηγητών να συμμετάσχουν |
| 5 | Έλλειψη οργάνωσης και έλλειψη χώρου |
| 6 | Δύσκολες συνθήκες συνεργασίας με τους γονείς |
| 7 | Έλλειψη συλλογικότητας στην σχολική κοινότητα |

Πίνακας 6. Τα εμπόδια στην υλοποίηση του θεσμού, όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμβούλων καθηγητών

Όπως γίνεται αντιληπτό από το Γράφημα 14, το πρόβλημα στην υλοποίηση του θεσμού με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν η ελλιπής επιμόρφωσή τους (70%). Στην δεύτερη θέση ακολουθεί ή έλλειψη χρόνου με 60%. Την τρίτη θέση καταλαμβάνουν η διστακτικότητα των μαθητών (40%) και η έλλειψη οργάνωσης και χώρου για τις συναντήσεις (40%). Ακολουθεί η απροθυμία των καθηγητών με 30% και τέλος, η δύσκολη συνεργασία με του γονείς (10%), καθώς και η έλλειψη συλλογικότητας (10%).

Γράφημα 14. Τα σημαντικότερα εμπόδια που συναντούν οι σύμβουλοι καθηγητές στην υλοποίηση του θεσμού όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων

# Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Ολοκληρώνοντας το τμήμα της έρευνας και σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, έγινε προσπάθεια για όσο το δυνατόν πιο αναλυτική, συγκεντρωτική και δομημένη αποτύπωση της έννοιας του θεσμού του Συμβούλου-Καθηγητή στα ΕΠΑΛ, καθώς και των στάσεων-απόψεων των καθηγητών που έχουν αναλάβει να φέρουν εις πέρας τον ρόλο αυτό. Θα πρέπει να τονισθεί ότι τα συμπεράσματα της έρευνας έχουν αρκετά υψηλό βαθμός υποκειμενικότητας καθώς από την μια πλευρά ο αριθμός του δείγματος δεν θεωρείται επαρκής, ενώ τα αποτελέσματα βασίζονται στις στάσεις και απόψεις των ερωτηθέντων κάτι το οποίο επηρεάζει τα δεδομένα λόγω των αντιλήψεων και της προσωπικότητας του καθενός. Στάση θεωρείται η γνώση που αποκτά ένα άτομο η οποία έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας συστηματικής δράσης προς ένα συγκεκριμένο θέμα-αντικείμενο (Chisnall, 1995). Επίσης, η τάση ενός ατόμου να συμπεριφέρεται με ένα γενικό τρόπο σε συγκεκριμένες καταστάσεις μπορεί και αυτό να χαρακτηριστεί ως στάση (Πιπερόπουλος, 1999). Παρόλα αυτά, ο ερευνητής ήταν σε θέση να εξάγει σημαντικά συμπεράσματα τα οποία θέτουν τις βάσεις για μελλοντικές έρευνες επί του θέματος.

Από την έρευνα φαίνεται πως οι καθηγητές που έχουν αναλάβει το ρόλο του Συμβούλου-Καθηγητή δεν είναι νέοι και άπειροι, αλλά διαθέτουν πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας στον εκπαιδευτικό κλάδο κάτι το οποίο δείχνει ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο το αναλαμβάνουν «ώριμα» και αρκετά έμπειρα εκπαιδευτικά στελέχη. Σημαντικό αποτελεί το γεγονός ότι τα στελέχη επιμορφώνονται μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις που διενεργούν φορείς και μέσω της επιμόρφωσης έχουν τη δυνατότητα να αναβαθμίσουν και να ενισχύσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις πάνω στο αντικείμενο. Ωστόσο, η επιμόρφωση δεν είναι επαρκής και δεν καλύπτει όλο το αναγκαίο εκπαιδευτικό φάσμα με αποτέλεσμα να υπάρχουν ελλείψεις και κενά τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο. Τα κενά αυτά καλούνται να αντιμετωπίσουν οι ίδιοι Σύμβουλοι-Καθηγητές από μόνοι τους, ενώ παράλληλα ένα στοιχείο που φαίνεται από την έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη εικόνα αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του θεσμού τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές κυρίως. Οι οποιεσδήποτε συμβουλευτικές δράσεις διενεργούνται αυστηρά μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, ένας χώρος ο οποίος είναι οικείος για τον καθηγητή και τον μαθητή, ωστόσο η μη διαθεσιμότητα και η δυσκολία εύρεσης χώρου μειώνει σημαντικά το διαθέσιμο χρόνο της συνεδρίας με αποτέλεσμα οι συναντήσεις να διαρκούν το πολύ 20 λεπτά. Σημαντικό στοιχείο που αναδείχτηκε μέσα από την έρευνα αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται και προσεγγίζουν τους Συμβούλους-Καθηγητές για οικογενειακά, προσωπικά ζητήματα καθώς και σχολικά προβλήματα, ενώ δεν ενδιαφέρονται για θέματα αναφορικά με σχολικές επιδόσεις ή επαγγελματική πορεία, κάτι το οποίο αναδεικνύει τη σημαντικότητα του θεσμού σε θέματα πέραν του σχολείου. Ενώ υπάρχουν πολλές προτάσεις για βελτίωση της αποτελεσματικότητας του θεσμού, τα εμπόδια είναι αρκετά με συνέπεια οι Σύμβουλοι-Καθηγητές να αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα. Η διστακτικότητα των μαθητών, η έλλειψη χρόνου, χώρου και συγκεκριμένων προτύπων οργάνωσης λειτουργεί σαν τροχοπέδη με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό, ενώ παράλληλα οι καθηγητές να δείχνουν απροθυμία ανάληψης τέτοιας ευθύνης. Τέλος, θετικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι παρόλο τα προβλήματα, υπάρχουν μέτρα και δράσεις μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί καλύτερη συνεργασία των καθηγητών μεταξύ τους, με τους μαθητές, και με την οικογένεια προκειμένου να επιτευχθεί η ανάπτυξη του θεσμού, να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και να επεκταθεί και σε άλλες τάξεις καλύπτοντας όσο το δυνατόν περισσότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας βοήθησαν τον ερευνητή να κατανοήσει πιο σφαιρικά και ολιστικά την εφαρμογή και αποτελεσματικότητα του θεσμού του Συμβούλου-Καθηγητή στα ΕΠΑΛ. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του θεσμού παίζουν τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία ωστόσο δεν θα είναι μεμονωμένα αλλά αυστηρά οργανωμένα σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς προκειμένου σιγά σιγά να αντιμετωπισθεί η διστακτικότητα και ο οποιοσδήποτε αρνητισμός κατά του θεσμού και να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και των καθηγητών. Θα έχει αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον να εξετασθεί κατά πόσο τέτοιες δράσεις θα καταφέρουν να βοηθήσουν στην αλλαγή στάσεων και απόψεων όλων των εμπλεκόμενων μερών. Σημαντικό ρόλο ωστόσο παίζει και η ίδια η κοινωνία η οποία θα πρέπει να αναλάβει πιο ενεργή δράση προκειμένου να εμπλακούν και άλλες δομές και να πραγματοποιηθεί καλύτερη δικτύωση και ανταλλαγή πρακτικών, απόψεων, ιδεών και εμπειριών οι οποίες θα αναβαθμίσουν ακόμη περισσότερο τη δυναμική του θεσμού. Τέλος, η ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής πρακτικής, με την συμμετοχή των ίδιων των μαθητών στην λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση των συμβουλευτικών υπηρεσιών, κατέχει σημαντική θέση, καθώς δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν με τους μαθητές τις στάσεις και απόψεις του αναφορικά με τον θεσμό, και να προτείνουν λύσεις και πρακτικές οι οποίες θα είναι οι βέλτιστες δυνατές, και θα ταιριάζουν όσο το δυνατόν καλύτερα στη δική τους περίπτωση.

# Βιβλιογραφία

**Ελληνική βιβλιογραφία**

Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). Η Συµβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθµιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου. Αθήνα: Προποµπός

Αθανασούλα-Ρέππα Α.(1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: ∆ιοίκηση Σχολικών Μονάδων του ΕΑΠ, Τόµος Α΄. Πάτρα

Γαλάνη, Κ., Γεωργίου, Ε., & Καραγιάννη, Ι. (2014). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σημασία της συμβουλευτικής στα σχολεία. (Μεταπτυχιακή εργασία). Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. Ανακτήθηκε από: http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/Karagiannis\_Galani\_Georgiou.pdf.

Δημητρόπουλος, A. (2006). Η Ανώτατη Παιδεία στην Ελλάδα σε Συγκριτική Προοπτική: Ιρλανδία, Πορτογαλία, Σουηδία, Τουρκία, Φιλανδία. Έρευνα του ΕΑΙΑΜΕΠ για την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αθήνα: ΕΑΙΑΜΕΠ.

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

Banks O. (1987). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη

Ζώης, Γ., & Δημητρακόπουλος, Σ. (2003).Εγχειρίδιο συμβουλευτικής στήριξης γονέων με αυτιστικά παιδιά. Πάτρα. Ανακτήθηκε από: http:// www.specialeducation.gr/files4users/files/doc/aytismos\_help.doc.

Ηλιάδης, N. (2004). Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην αυγή του 21ου αιώνα. Στο: Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Ε. (επιμ.) Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος. Τόμος Α (σσ. 113-139). Αθήνα: Τυπωθητω-Γιώργος Δαρδανός.

Θεοδωροπούλου, Σ., & Προδρόμου, Β. (2015). Διερεύνηση στάσεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την συμβουλευτική και την τηλεσυμβουλευτική στην εκπαίδευση (Master's thesis). Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλία.

Ιακωβίδης Γ. ,(2003). Η εκπαιδευτική πολιτική και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 36

ΙΟΒΕ (2017). Στρατηγική μελέτη: ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού και 103 καινοτόμος επιχειρηματικότητα: Μελέτη για τον ΣΕΒ

Ιωαννίδου, Α. (2014). Η κατάσταση των νέων στην ελληνική αγορά εργασίας. Τι θα συμβεί, αν δε συμβεί κάτι;. Αθήνα: Διεθνής Πολιτική Ανάλυση. Ίδρυμα Fnednch-Ebert.

Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ. (1995) (επιμ.), Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Εκδ. Σείριος, Αθήνα, σσ. 120-149.

Καμπουρίδης (2002). Οργάνωση και ∆ιοίκηση σχολικών µονάδων, εκδ. Κλειδάριθµος, Αθήνα

ΚΑΝΕΠ/ΓΕΣΕΕ, (2017). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης, η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Μέρος Β το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Ο ρόλος του Συμβούλου Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού,66-67, 29-48

Κασσωτάκης, Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, θεωρία και πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κατσαρός Ι. (2007). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κλεφτάρας, Γ. (2009). Πολιτισµική και Πολυπολιτισµική Συµβουλευτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράµµατα

Κοσκινάς, Χ. & Ραφαηλίδης, Γ. (2006). Ο δάσκαλος ως λειτουργός ΣυµβουλευτικήςΟι απόψεις των δασκάλων για το συµβουλευτικό ρόλο τους και πως τους κρίνουν οι µαθητές τους ως λειτουργούς συµβουλευτικής: εµπειρική έρευνα. Επιθεώρηση Συµβουλευτικής και Προσανατολισµού, 76-77, 78-97.

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

Κοσµόπουλος, Α. Β. (1996) (Επιµ. Εκδ.). Η παιδαγωγική σχέση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουμουνδούρου, Γ. (2009). Επαγγελματική ωριμότητα. Οι διαστάσεις, οι διαμορφωτικοί παράγοντες κι οι συνέπειές της στην επαγγελματική συμπεριφορά των νέων στην Ελλάδα.

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

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

Μόσχου, Κ. (2009). ∆ιερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθµιας και δευτεροβάθµιας εκπαίδευσης σχετικά µε την άσκηση του συµβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο. Μεταπτυχιακή εργασία, Ιωάννινα: Π.Τ.∆.Ε.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002).Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπρούζος, Α. (1999). Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτηµα των σύγχρονων κοινωνικών µεταβολών. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.∆.Ε. Πανεπιστηµίου Ιωαννίνων, 12, 99-134

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001). Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισµού, 56-57, 25-41

Ομάδα Εργασίας ΚΕΜΕΤΕ (2011). Θέσεις και Προτάσεις της ΟΛΜΕ για το Νέο Σχολείο - Νέο Λύκειο. [www.kemete.sch.gr](http://www.kemete.sch.gr)

Παϊδούση Χ. (2016): Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: Κοινωνικές και Έμφυλες Διαστάσεις. ΕΙΕΑΔ

Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2000). Οικογένεια και όρια, συστηµική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράµµατα

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). Συμβουλευτική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από: http:// nemertes. lis.upatras.gr/ jspui/ bitstream/ 10889/ 5023/ 1/ Atremis%20pdf%20teliko.pdf

Παπακωνσταντίνου Γ. και Αναστασίου Σ. (2013). Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού – Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Παπαστυλιανού, Ντ. (2003). ∆ιαπολιτισµική Συµβουλευτική και ∆εοντολογία. Στο ∆ιαπολιτισµική Συµβουλευτική, Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π. (σ. 30-37).

Πετρογιάννης, Κ. (2003). Η µελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικοσυστηµική προσέγγιση. Αθήνα: Κασταντιώτης.

Προβατά Α. (2002). Η Πολυτεχνική Εκπαίδευση και το πρόγραμμα της ΕΔΑ του 1960. Σύγχρονη Εκπαίδευση 124: 41-45

Στυλιανίδης Μ. (2008). Το σχολείο του μέλλοντος. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Α., Παυλόπουλος, Β. (2006). Επαγγελματικές αποφάσεις φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η ταυτότητα του ρόλου του φύλου. Στον ειδικό τόμο: M. Μαλικιώση-Λοίζου, Δ., Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Γ. Κλεφταράς (Επιμ. έκδοσης) Η συμβουλευτική ψυχολογία στις γυναίκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Α., Δρόσος, Ν. (2006). Ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας: Θεωρητικό Πλαίσιο. Αθήνα: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).

Φραγκουδάκη Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο. Εκδ. Παπαζήσης

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Ψυχολογική Συμβουλευτική στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω.

**Ξενόγλωσση βιβλιογραφία**

Bell, E. (1996). Counselling in further and higher education. Buckingham –Philadelphia: Open University Press.

Caplan, G. (2004). Principles of Preventive Psychiatry. New York: Basic Books.

Cedefop (2012). From education to working life: the labour market outcomes from vocational education and training. Cedefop Reference series. <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3063_en.pdf>.

Cedefop (2014). The benefits of vocational education and training. Luxembourg: Publications Office of die European Union.

Constantine, M. G., Melincoff, D. S., Barakett, M. D., Torino, G. C. & Warren, A. K. (2004). Experiences and perceptions of multicultural counselling scholars: a qualitative examination. Counselling Psychology Quarterly, 17(4), 375-393

Freely, M. (2002). School Days. Counselling and Psychotherapy Journal, 13(10), 8- 10.

Gatongi, F. (2007). Person-centred approach in schools: Is it the answer to disruptive behaviour in our classrooms? Counselling Psychology Quarterly, 20(2), 205- 211.

Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. Journal of Vocational Behaviour, 65, 1-13.

Ioannidou, A. & Stavrou, S. (2013) Reformperspektiven der Berufsbildung in Grienchennland Available from: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/10251.pdf>.

Low, P. K. (2009). Considering the Challenges of Counselling Practice in Schools. International Journal for the Advancement of Counselling, 31, 71-79.

Mc Coschan, A. et al. (2008). Beyond the Maastricht communiqué: developments in the opening up of VET pathways and the role of VET in labour market integration: consolidated final report. ECOTEC, 2008

McGinnis, S.,&Jenkins, P. (2006). Good practice guidance for counselling in schools. British Association for Counselling and Psychotherapy. Ανακτήθηκε από: <http://youthcounsellinghull.co.uk/resources/BACP%20School%20Counselling%20Good%20Practice.pdf>.

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

McLeod, J. (2003). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο

Mc Leod, J. (2005). Εισαγωγή στη Συμβουλευτική. Αθήνα: Μεταίχμιο

Paisley, P. O., & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st Century: challenges and opportunities. Professional School Counseling, 5(2), 106-115.

Ponderotto, J. G., Casas, J. M., Suzuki, L. A. & Alexander, C. M. (Eds) (2001). Handbook of multicultural counseling (2rd ed.). Thousand Oaks: Sage.

Polmantier, P.C. (1966). The personality of the counsellor.Vocational Guidance Quarterly, 5, 95-100.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centred framework. In Koch,S. (Ed.), Psychology: A Study of Science.: Formulations of the person and the social context Vol. 3. New York: McGraw- Hill.

Spinthourakis, J. (2006). Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. Studi Emigrazione, 163, 641-656

Spokane, A. (1991). Career Interventions. Englewoof Cliffs, NJ: Prentice Halls.

Sue, D. W., & Sue, D. (1999). Counseling the culturally different: Theory and practice. (3rd ed.). New York: Wiley

Sultana, R. G. (2011). Lifelong guidance, citizen rights and the state: reclaiming the social contract. British Journal of Guidance and Councelling, 93(2).

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

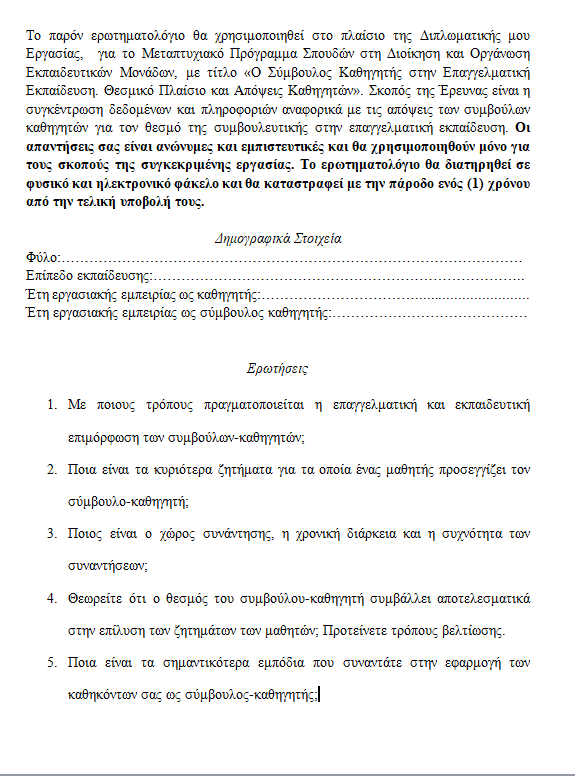
Unesco. (2011). Counselling. Ανακτήθηκεαπό: http:// www. unesco. org/ education/ mebam/module\_2.pdf.

Wolf, A. (2011). Review of vocational education: the Wolf report. Department for Education and Department for Business, Innovation and Skills. https://www.gov.uk/government/publications/review-of-vocational-educationthe-wolfreport

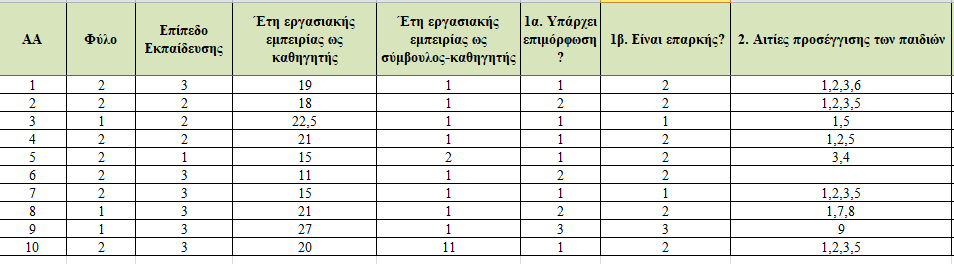
Zunker, V.(2000). Career Counseling applied Concepts of Life Planning Ca: Brooks Cole.

# Παράρτημα

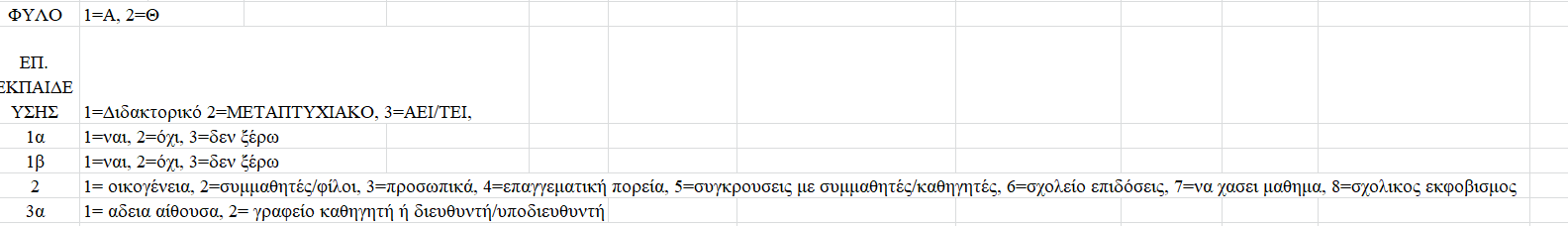
**Ερωτηματολόγιο**

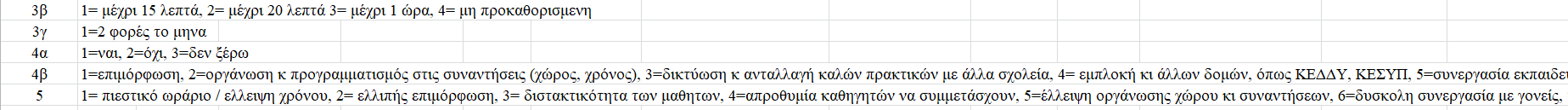


**Κωδικοποίηση ερωτηματολογίων**









1. Ν. 3971/1959 «Περί τεχνικής και επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, οργανώσεως της μέσης εκπαιδεύσεως και διοικήσεως της παιδείας» ΦΕΚ Α΄187. [↑](#footnote-ref-2)
2. Άρθρο 1 Ν.3475/13-07-2006 «Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» [↑](#footnote-ref-3)
3. Άρθρο 6 Ν.4186/17-09-2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» [↑](#footnote-ref-4)
4. Ύστερα από τη μετονομασία των ΤΕΕ σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) το 2007, τα ΓΡΑΣΥ των ΤΕΕ μετονομάζονται σε ΓΡΑΣΥ των ΕΠΑ.Λ και ΕΠΑ.Σ. σύμφωνα με την 137443/Γ2/30- 11-2007 Υπουργική Απόφαση. [↑](#footnote-ref-5)