

Διερεύνηση των απόψεων σπουδαστών της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Βόλου σχετικά με το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών: μια ποιοτική μελέτη

Ηρακλής Γρηγορόπουλος, Έλλη Σακελλαρίου

Εισαγωγή

Ο ρόλος¹ του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι κοινωνικό-πολιτιστικοί, κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία κ.λπ.) εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να διαφοροποιείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Ντούσκας, 2007). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, έχει ένα ρόλο πολυσύνθετο και πολυδιάστατο. Δεν περιορίζεται μόνο στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά μπορεί να γίνει και συμβουλευτικός σε κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα των μαθητών, αφού η καθημερινή εξοικείωση με τους μαθητές του προσφέρει ευνοϊκές προοπτικές για μια γνήσια παιδαγωγική- συμβουλευτική σχέση (Ντούσκας, 2007).

Οι Krumboltz & Thoresen (1976), βλέπουν τη Συμβουλευτική ως μια διαδικασία παροχής βοήθειας στους ανθρώπους, ώστε να μάθουν πώς να λύνουν ορισμένα διαπροσωπικά συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα αποφάσεων, ενώ ο McLeod (2005), αναφέρει ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι «η Συμβουλευτική δεν είναι απλώς μια διαδικασία ατομικής μάθησης, αλλά και μια κοινωνική δραστηριότητα που έχει κοινωνική σημασία, [...] ένα μέσο πολιτισμικά αποδεκτό που καθιστά δυνατή την προσαρμογή του ατόμου στους κοινωνικούς θεσμούς και συχνά οι άνθρωποι στρέφονται σε αυτή σε μια μεταβατική φάση της ζωής τους» (σ. 36).

Βασικός στόχος της Συμβουλευτικής θεωρείται η εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων που θα βοηθήσουν τα άτομα/συμβουλευόμενους,

¹ Το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου το οποίο κατέχει μία θέση σε μια ομάδα.

να φτάσουν σε ένα επίπεδο αυτονομίας και μεγαλύτερης αυτογνωσίας, ώστε να πετύχουν μια εκούσια εποικοδομητική αλλαγή της προσωπικότητάς τους. «Η αλλαγή αυτή στο άτομο μπορεί να αφορά τη συμπεριφορά του, τον τρόπο σκέψης του ή μια συνολική αναδόμηση των εσωτερικών νοηματικών και συναισθηματικών σχημάτων του» (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996: 9), με αποτέλεσμα τη μείωση της εσωτερικής σύγκρουσης και τη χρησιμοποίηση όλο και περισσότερης ενέργειας για τη συγκρότηση και καλυτέρευση της ζωής τους. Η Συμβουλευτική αφορά στη στήριξη των ανθρώπων να βοηθήσουν τον εαυτό τους να σκέφτεται πιο θετικά για τους ίδιους και τις ικανότητές τους, αλλά και για τις αντιξοότητες που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001; Μπρούζος & Ράπτη, 2001). Τα προβλήματα του ατόμου μπορούν να έχουν σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον και ιδιαίτερα με τους 'σημαντικούς άλλους', όπου 'σημαντικοί άλλοι' θεωρούνται οι γονείς, οι φίλοι, οι εκπαιδευτικοί και όσοι είναι δυνατόν να ασκήσουν άμεση επίδραση στο άτομο (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). Σκοπός της πορείας της Συμβουλευτικής, είναι να αναπτυχθεί ένα συναισθηματικό κλίμα που θα βοηθήσει το άτομο στην ανάπτυξη του. Προϋποθέσεις για αυτό είναι να νιώσει το άτομο την ασφάλεια και την ελευθερία να εξερευνήσει τον εαυτό του και να έρθει σε μεγαλύτερη επαφή με τα δικά του συναισθήματα (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), αλλά και η ικανότητα του συμβούλου να δημιουργεί συναισθηματική επαφή με τους άλλους. Η απλή παροχή πληροφοριών, η παροχή συμβουλών, συστάσεων και προτάσεων, ο επηρεασμός των στάσεων, των πεποιθήσεων ή της συμπεριφοράς του άλλου, η επίδραση στη συμπεριφορά με πειθαναγκασμό, πίεση ή απειλή ή μια οποιαδήποτε απλή συνέντευξη δεν αποτελούν στοιχεία της συμβουλευτικής διαδικασίας (Δημητρόπουλος, 1999; Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996).

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

μια κίνηση για ανάπτυξη των δεξιοτήτων Συμβουλευτικής από όλο και περισσότερα άτομα (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη- Ράπτη, 1996).

Όταν το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής οριοθετείται σε συνάρτηση με το χώρο εφαρμογής της, που στην περίπτωση μας είναι ο σχολικός, και αποφασίζεται ποιες από τις λειτουργίες της αξιοποιούνται στην περίπτωση αυτή, τότε μιλάμε για Σχολική Συμβουλευτική (Δημητρόπουλος, 1999). «Η Σχολική Συμβουλευτική είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση σύμβουλο ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα. Συνήθως, ο όρος αναφέρεται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (σ. 41).

Παρόλο που οι ρόλοι του συμβούλου και του εκπαιδευτικού ασκούνται συνήθως από διαφορετικά άτομα, το συμβουλευτικό έργο έχει στοιχεία και φάσεις που δεν είναι δυνατό - και πρέπει - να μην ασκούνται και από άλλους συναφείς επαγγελματικούς ρόλους, όπως του εκπαιδευτικού. Η σχολική παιδευτική πρακτική δείχνει ότι: α) το συμβουλευτικό έργο χρειάζεται να ασκείται τόσο από τον ειδικό σύμβουλο, όσο και από τον εκπαιδευτικό, β) ο εκπαιδευτικός, ως ψυχοπαιδαγωγός, είναι υποχρεωμένος να δρα και ως σύμβουλος, τουλάχιστον σε γενικό επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών, γ) η συμβουλευτική διάσταση συνιστά την 'καρδιά' του έργου του εκπαιδευτικού και αποτελεί λάθος για το δάσκαλο να απαρνηθεί αυτή τη διάσταση του έργου του, δ) σε περιπτώσεις που απαιτείται ειδική ή συνεχής συμβουλευτική υποστήριξη από εξειδικευμένο στη συμβουλευτική άτομο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργήσει συμβουλευτικά προς το παιδί ή/και τους γονείς του, τόσο στην αρχή της διαδικασίας όσο και στη συνέχεια, για να διευκολύνει και να υποστηρίξει το έργο του ειδικού, ε) η ειδική ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, όπως και η άσκηση, αλλά και η ψυχολογική ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού δεν θα τον βοηθήσει μόνο στον ορθό χειρισμό των περιπτώσεων, αλλά και στη γνώση και αποδοχή των ορίων της συμβουλευτικής του παρέμβασης, μέσα από το ρόλο του και ως παιδαγωγού (Κοσμόπουλος, 1996).

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2004) η συμβουλευτική διαδικασία στο σχολείο αποσκοπεί στην πρόληψη είτε αυτή είναι: πρωτογενής (αφορά μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα και έχουν στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μαθητών), δευτερογενής (αφορά την αντιμετώπιση δυσκολιών πριν εξελιχθούν σε σοβαρά μελλοντικά προβλήματα), ή τριτογενής (αφορά τη μείωση των επιπτώσεων σοβαρών ψυχικών, νοητικών ή άλλων προβλημάτων για παραπομπή). Ειδικότερα, η συμβουλευτική, μέσα από μια ενεργητική διαδικασία αυτογνωσίας και αυτοεξέλιξης, βοηθάει σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των μαθητών (ψυχολογική,

συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική, επαγγελματική κ.α.), στην αύξηση της αυτοεκτίμησης τους, στη λήψη αποφάσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στην βελτίωση της επικοινωνίας, στη δημιουργία θετικής προδιάθεσης και στάσης προς τον εαυτό τους και τους άλλου και στη δημιουργία θετικών γενικά φιλοσοφίας προς τον κόσμο και τη ζωή. (McLeod, 2005).

Το σχολείο, σαν βασικός φορέας κοινωνικοποίησης και οι εκπαιδευτικοί πιο συγκεκριμένα έχουν τον πρώτο λόγο στην έγκαιρη ανίχνευση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Η επιτυχία στον παραπάνω στόχο προϋποθέτει οι καθηγητές να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση αλλά και να επιμορφώνονται συνεχώς με τα νέα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης και της ψυχολογίας των εφήβων, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται όχι μόνο στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών αλλά και στις ανάγκες τους για επικοινωνία και κοινωνική στήριξη γενικότερα (Ματσαγγούρας, 2003; Δημητρόπουλος, 1999). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, πρέπει να ασκούν συμβουλευτική στους μαθητές/τριες τους, διότι βρίσκονται σε ιδανική θέση για να τους βοηθήσουν στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα διότι τους βλέπουν κάθε μέρα για μεγάλο χρονικό διάστημα κι επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία γύρω από την ανάπτυξη των μαθητών/τριων (ψυχική, πνευματική, σωματική) έτσι συνήθως είναι ικανοί να αντιληφθούν ποιοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες/προβλήματα (Hornby et al., 2006) Στόχος του εκπαιδευτικού-συμβούλου είναι να εξελιχθεί το παιδί σε ένα πρόσωπο αυτοδύναμο, που μέσω της δικής του βούλησης να ελέγχει την πορεία του στη ζωή, να προγραμματίζει και να αξιολογεί τις ενέργειες του, να θέτει στόχους, να αποδέχεται τον εαυτό του και να αντισταθμίζει αποτελεσματικά τυχόν αδυναμίες και λάθη του (Δημητρόπουλος, 1999; Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001; Μπρούζος, 2009; Fontana, 1996).

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά και θεωρητικά δεδομένα κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των σπουδαστών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ)² της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ)³ Βόλου, σχετικά με το αν είναι εφικτό ο εκπαιδευτικός πέρα από τον καθορισμένο διδακτικό ρόλο που έχει στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας, να έχει και ρόλο συμβουλευτικό, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της εστιασμένης συζήτησης μεταξύ φοιτητών του τμήματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ ώστε να αναδυθούν οι απόψεις, οι στάσεις και οι εμπειρίες τους.

² Για λόγους συντομίας θα χρησιμοποιείται τα αρχικά Ε.Π.ΠΑΙ.Κ

³ Για λόγους συντομίας θα χρησιμοποιηθούν τα αρχικά Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ

1. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

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

Επίσης οι Cooper, Hough & Lound (2005) διερεύνησαν πόσο δεκτικοί και ενημερωμένοι ήταν οι Σκωτσέζοι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη συμβουλευτική. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά θετικοί απέναντι στη συμβουλευτική, εκτιμώντας, συγκεκριμένα, την ανεξαρτησία και την εξειδίκευση του συμβούλου. Όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη συμβουλευτική ως έννοια, οι περισσότερες αντιλήψεις φαίνονται να συνάδουν με τις αντιλήψεις των προσωποκεντρικών συμβούλων, όπου η 'ακρόαση', η 'υποστήριξη' και η 'βοήθεια' είναι βασικά στοιχεία του έργου της συμβουλευτικής. Άλλα ευρήματα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τις εξειδικευμένες δεξιότητες που διαθέτει ένας σύμβουλος και ότι αντιλαμβάνονταν τη συμβουλευτική ως παροχή συμβουλών. Η ίδια έρευνα ανέδειξε και αρνητικές απόψεις για τη συμβουλευτική, όπως ότι οι μαθητές θα μπορούσαν να κάνουν κατάχρηση της υπηρεσίας συμβουλευτικής.

Εστιάζοντας, στον Έλληνα εκπαιδευτικό ο Ξωχέλλης, το 1984, διαπίστωσε ότι οι Έλληνες δάσκαλοι αποβλέπουν πρωτίστως στη διάπλαση χαρακτήρα, ακολουθούν η κοινωνικοποίηση και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενώ η απόκτηση γνώσεων έρχεται τελευταία. Σε έρευνα της Κοσμίδου-Hardy (1998), η οποία διερευνούσε τα στοιχεία που συνθέτουν το προφίλ για τον επιτυχημένο-αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, διαπιστώθηκε ότι ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός φαίνεται ότι είναι επιτυχημένος με το να είναι ο εαυτός του, με το να είναι γνήσιος, ανοικτός, ζεστός και 'ανθρώπινος', με βαθιά κατανόηση (ενσυναίσθηση), αγάπη, σεβασμό, φροντίδα καταφέροντας έτσι να ανταποκριθεί στο παιδαγωγικό του έργο, που δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά δίνει έμφαση στην ανθρώπινη συνάντηση και επικοινωνία.

Σε έρευνα του Μπρούζου (1997), σε μαθητές λυκείων με στόχο να ανιχνεύσει πώς βιώνουν και αξιολογούν οι ίδιοι οι μαθητές τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς τους, διαφάνηκε η τάση, πολλοί μαθητές να βιώνουν ένα μέρος των εκπαιδευτικών μόνο ως φορέα μεταβίβασης εξειδικευμένων

γνώσεων, ενώ θα επιθυμούσαν να είναι και συμπαραστάτες και συνομιλητές τους για την προώθηση της εξέλιξης της προσωπικότητάς τους και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων.

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

Στην έρευνα των Αγγελόπουλου κ.ά., (2006), οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η συμβουλευτική είναι αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας καθώς και ότι το σχολείο έχει να διαδραματίσει ένα νέο ρόλο, 'ανθρωποδιαμορφωτικό' που επίκεντρο θα έχει το μαθητή και στόχο την άμβλυνση των προβλημάτων.

2. Υλικό και Μέθοδος Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων μιας ομάδας φοιτητών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ Βόλου για τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, τέθηκαν οι παρακάτω ανοιχτές θεματικές: 1) Αντιλήψεις για τη Συμβουλευτική στο σχολείο 2) Αντιλήψεις για τους τομείς βοήθειας της Συμβουλευτικής στο σχολείο, 3) Αντιλήψεις για το συμβουλευτικό ρόλο των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στην ποιοτική έρευνα οι ερωτήσεις ουσιαστικά δημιουργούνται πάνω στη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων. Δηλαδή, δεν μπορεί εκ των προτέρων ο ερευνητής να γνωρίζει τις μοναδικές εμπειρίες, πεποιθήσεις και τα πιστεύω των συμμετεχόντων στην έρευνα και να κατασκευάσει μια απόλυτη ερευνητική ερώτηση γι' αυτούς, αλλά θα κατασκευάζει κάθε φορά μοναδικές ερωτήσεις για κάθε

μοναδική εμπειρία ή πεποίθηση του κάθε συμμετέχοντα (Μαντζούκας, 2007).

Εργαλεία

Για την διερεύνηση των αντιλήψεων αυτών επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, διότι επιδίωξη των ερευνητών ήταν να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων αναφορικά με το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών (Μαντζούκας, 2007). Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου και παρέχει τη δυνατότητα «εισόδου» στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Οι συνεντεύξεις προβάλλουν γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει (πληροφορίες, γνώσεις), τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) και κυρίως τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις) (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Ειδικότερα, στη μελέτη αυτή εφαρμόστηκε ο σχεδιασμός έρευνας «ομάδων εστίασης» (focus group). Ο σκοπός των εστιασμένων συνεντεύξεων ομάδας είναι να αντλήσει πληροφόρηση με «ποιοτικό τρόπο» συλλογής πληροφοριών, από ένα προκαθορισμένο και περιορισμένο σε μέγεθος δείγμα (Krueger, 1988). Οι ομάδες εστίασης είναι μια μορφή ομαδικής συνέντευξης, όπου λαμβάνονται πληροφορίες τόσο από κάθε συμμετέχον μέλος όσο από τη διάδραση μεταξύ των μελών της ομάδας. Το πλεονέκτημα για την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδιασμού με συνεντεύξεις ομάδων εστίασης είναι ότι, κινητοποιεί τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν ή ακόμη και να αντικρούσουν ο ένας τη γνώμη του άλλου (Μωραΐτη, 2010). Οι ερευνητές των ομάδων εστίασης επικεντρώνονται στις λέξεις αλλά και στην παρατήρηση των αντιδράσεων και των μη λεκτικών μηνυμάτων, γενικά της ομάδας αλλά και κάθε μέλους της ειδικότερα, με στόχο να προβάλλουν την πραγματικότητα (Stewart et al, 1990).

Ένα αυστηρά δομημένο ερωτηματολόγιο ενδεχομένως να περιόριζε την ελεύθερη πορεία της συζήτησης, τον διάλογο και την εκδήλωση των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων. Αντίθετα, κρίθηκε περισσότερο χρήσιμο ένα ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο με αριθμό ερωτήσεων, που δεν ξεπερνούσαν τις τρεις, πάνω στο ερευνητικό θέμα. Δεν ακολουθήθηκε μια προκαθορισμένη σειρά ερωτήσεων αλλά αυτές επιλέγονταν ανάλογα με τη ροή της συζήτησης σε συγκεκριμένες στιγμές.

Όλη η διαδικασία μαγνητοφωνήθηκε και διήρκησε για την πρώτη ομάδα 40 λεπτά και για τη δεύτερη ομάδα 30 λεπτά. Η μαγνητοφώνηση στις ποιοτικές ερευνητικές συνεντεύξεις είναι αναγκαία ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των ερωτηθέντων και την μετέπειτα μελέτη τους από τον ερευνητή (Χασάνδρα, 2003). Ο κύριος ερευνητής κατεύθυνε τις συνεντεύξεις και ένας

παρατηρητής παρακολουθούσε και κατέγραφε τις αντιδράσεις της ομάδας καθώς και τα μη λεκτικά μηνύματα των φοιτητών.

Πληθυσμός μελέτης

Η ομάδα εστιασμένης συζήτησης (Focus Groups), όπως αναφέρθηκε, αφορά μια σχετική μικρή ομάδα ατόμων την οποία συντονίζει ο ερευνητής πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Κάθε ομάδα δημιουργείται με σκόπιμη δειγματοληψία⁴ ώστε να υπάρχει ομοιογένεια των συμμετεχόντων ως προς το βασικό χαρακτηριστικό που συνδέει τα μέλη της ομάδας που όμως έχουν διαφορετικές προσωπικές εμπειρίες (Μωραΐτη, 2010).

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν λίστες με αριθμούς που αντιπροσώπευαν ονόματα φοιτητών, από τις οποίες επιλέχθηκαν τυχαία αριθμοί -που αντιστοιχούσαν σε φοιτητές- από άτομο που δεν μετείχε στην παρούσα έρευνα (Morse, 1991). Οι φοιτητές που επιλέχθηκαν να συμμετάσχουν στις ομάδες εστιασμένων συνεντεύξεων ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, για την μαγνητοφώνηση της συζήτησης, και τη δυνατότητα που είχαν να αποχωρήσουν από την ομάδα και τη συζήτηση εφόσον δεν ήθελαν να συμμετέχουν άλλο και τέλος ότι τα στοιχεία της έρευνας θα ήταν ανώνυμα. Για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν δύο ομαδικές εστιασμένες συνεντεύξεις η μία των 4 ατόμων (ομάδα Β) και η δεύτερη των 2 ατόμων (ομάδα Α), φοιτητών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ Βόλου. Δύο από τους τέσσερις συμμετέχοντες της δεύτερης ομάδας δεν προσήλθαν στο προγραμματισμένο ραντεβού και δεν ενημέρωσαν για τη μη προσέλευση τους. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από άτομα που ήταν συμμαθητές στο ίδιο τμήμα, δηλαδή δυο ομάδες από δύο τμήματα, έτσι ώστε να γνωρίζονται μεταξύ τους, να υπάρχει άνεση, οικειότητα, επικοινωνία και διαδραστικότητα. Η ομοιογένεια του δείγματος της έρευνας και το γεγονός ότι τα μέλη των ομάδων γνωρίζονταν μεταξύ τους, βοήθησε τόσο τον άνετο τρόπο επικοινωνίας όσο και τη διαδραστικότητα της ομάδας (Μωραΐτη, 2010). Το ηλικιακό εύρος του δείγματος ήταν μεταξύ 27 και 45 ετών με μέση τιμή ηλικίας τα 36 έτη, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι φοιτήτριες από τις οποίες τρεις είχαν προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία.

⁴ Δείγμα σκοπιμότητας (Purposive sampling): Ο ερευνητής επιλέγει το δείγμα σκόπιμως και όχι τυχαία, γιατί το συγκεκριμένο δείγμα έχει την γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να του δώσει πιο ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στην ερευνητική του ερώτηση.

3. Συλλογή δεδομένων

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας ακολουθήθηκαν οι παρακάτω διαδικασίες. Μετά από τη συνάντηση της ομάδας γινόταν απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια γινόταν ανάγνωση του κειμένου της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης και σε συνδυασμό με τις σημειώσεις που κρατούσε ο παρατηρητής, γινόταν συμπλήρωση στοιχείων που αφορούσαν τη μη λεκτική επικοινωνία των φοιτητών που συμμετείχαν στην ομάδα εστιασμένων συνεντεύξεων. Στις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου και από τους δύο ερευνητές και παράλληλα από άλλους ανεξάρτητους ερευνητές για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων (Graneheim & Lundman, 2004). Ακόμη, για την ανάλυση εφαρμόστηκε η μέθοδος της κωδικοποίησης και της θεματικής κατηγοριοποίησης. Για την κωδικοποίηση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, οι ερευνητές μελέτησαν τις συνεντεύξεις προκειμένου να εντοπίσουν τις απόψεις των φοιτητών ώστε να τις κωδικοποιήσουν.

Συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία ανάπτυξης του συστήματος κωδικοποίησης οι ερευνητές απέδιδαν έναν αντιπροσωπευτικό κωδικό σε μια μεγάλη ενότητα του κειμένου. Ο κωδικός αυτός εξέφραζε σε συντομία την ερμηνεία που ο ερευνητής/ η ερευνήτρια έδινε στο συγκεκριμένο κομμάτι της συνέντευξης, π.χ. Ανάγκη εκπαίδευσης στη Συμβουλευτική (που αφορά στη θεματική: Έλλειψη κατάρτισης στη συμβουλευτική ή η διαθεσιμότητα (που αφορά στη θεματική: Ικανότητες και δεξιότητες του εκπαιδευτικού – συμβούλου). Πρέπει να σημειωθεί ότι ο κωδικός αναδύοταν μέσα από το κείμενο και δεν επιβάλλονταν από τον ερευνητή/ την ερευνήτρια εκ των προτέρων. Στη συνέχεια και αφού όλο το κείμενο της συνέντευξης είχε συμπυκνωθεί σε μια σειρά από αντιπροσωπευτικούς κωδικούς, τότε αυτοί οι κωδικοί συγκρίθηκαν μεταξύ τους για να εντοπιστούν κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα ώστε να διαμορφώσουν τις θεματικές κατηγορίες που αναδύθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων (Latimer, 2003). Ο εντοπισμός όμοιων κωδικών από διαφορετικούς ερευνητές/ ερευνήτριες διασφάλισαν την εγκυρότητα της ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας (Latimer, 2003).

4. Αποτελέσματα

Από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των ομάδων εστίασης προέκυψαν έξι θεματικές κατηγορίες. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των φοιτητών, οι θεματικές κατηγορίες που αποτυπώνουν τις απόψεις και τις εμπειρί-

ες τους για το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών είναι: «ο βοηθητικός ρόλος της συμβουλευτικής σε ποικίλες καταστάσεις», «Έλλειψη κατάρτισης στη συμβουλευτική», «Εμπόδια στην άσκηση της συμβουλευτικής», «Ικανότητες και δεξιότητες του εκπαιδευτικού – συμβούλου», «Ανάγκη οριοθέτησης της συμβουλευτικής βοήθειας του εκπαιδευτικού», «Έλλιπής υποστήριξη του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών από άλλες ειδικότητες και φορείς».

A') Ο βοηθητικός ρόλος της συμβουλευτικής σε ποικίλες καταστάσεις

Αναφορικά με τη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία οι συμμετέχοντες θεωρούν, καταρχάς, πως συμβουλευτική είναι η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, όπου ο εκπαιδευτικός βοηθάει τον μαθητή να βρει λύση στο πρόβλημά που αντιμετωπίζει χωρίς να υπάρχει επιβολή της άποψης του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή. Η Β1 (12:39) αναφέρει: «.. θα έβαζα και το θέμα της ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης σε ενδοπροσωπικό επίπεδο στο μαθητή. Μπορούμε νομίζω να αντιληφθούμε μέσα στις τάξεις μας κάποια παιδιά τα οποία είναι πιο εσωστρεφή και ποιά είναι εκτός ομάδας....». Αναδύεται και το γεγονός ότι η συμβουλευτική δεν βοηθάει μόνο τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια συγκεκριμένα προβλήματα αλλά μπορεί να έχει και πιο ευρεία εφαρμογή. Η Β4 (30:37) αναφέρει: «.....η συμβουλευτική δεν είναι μόνο για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα. Η συμβουλευτική στην πραγματικότητα θα έπρεπε να λειτουργεί και να έχει και έναν δεύτερο ρόλο. Αυτό που είπε και η Β1 πριν, αυτογνωσία, το παιδί να αντιληφθεί τα θέλω του, τι είναι στη πραγματικότητα, να αυτοπροσδιοριστεί.»

B') Έλλειψη κατάρτισης στη συμβουλευτική

Σε αυτή τη θεματική κατηγορία επισημαίνεται η έλλιπης κατάρτιση, εκφράζεται η ανάγκη των συμμετεχόντων για συνεχή σεμινάρια ή εκπαίδευση στη συμβουλευτική και η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν οι ίδιοι κάνει συμβουλευτική πριν την εφαρμόσουν. Εκφράζεται η άποψη: Β2 (37:46): «Σεμινάρια και επιμόρφωση και όχι μόνο μια φορά στην αρχή, ή μετά από δέκα χρόνια. Πιστεύω ότι χρειάζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα για να φρεσκάρονται κάποια πράγματα στο μυαλό μας» (συμφωνία πάνω σε αυτό και των υπόλοιπων). Η Α1(17:59) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ένας εκπαιδευτικός για να κάνει συμβουλευτική θεωρώ ότι και ο ίδιος σαν άτομο πρέπει να έχει δεχτεί συμβουλευτική, να έχει ο ίδιος την δική του αυτογνωσία, να τα έχει βρει με τον εαυτό του για να μπορέσει μετά να κάνει κάτι αντίστοιχο στα παιδιά. Γιατί αλλιώς θα μπει στην τάξη και δεν θα έχει το ψυχικό απόθεμα να τα αντέξει όλα αυτά και να ασκήσει σωστά τον συμβουλευτικό ρόλο»..

Γ) Εμπόδια στην άσκηση της συμβουλευτικής

Ο περιορισμένος χρόνος, η πίεση της ύλης και τα ποικίλα καθήκοντα παρεμποδίζουν την ανάπτυξη μιας ποιοτικής συμβουλευτικής σχέσης με τους μαθητές. Η Β2 (22:58) αναφέρει μία προσωπική εμπειρία «... όταν είσαι σε ένα σχολείο και έχεις την πίεση να βγάλεις την ύλη και σου στέλνουν συνέχεια το χαρτάκι σε ποια σελίδα είσαι και είσαι πίσω, πόσο χρόνο μπορείς να διαθέσεις για ασχοληθείς ουσιαστικά με τέτοια προβλήματα». Επίσης η Β4 (05:18) λέει «... δεν πρέπει να αφήνουμε τον καθηγητή, τον δάσκαλο, τον εκπαιδευτικό γενικότερα να φτάνει σε ένα burn out και στο τέλος να έχει φτάσει ως εδώ, γιατί ακριβώς προσπαθεί να αντεπεξέλθει σε χίλιους δύο ρόλους μέσα στο σχολείο που είναι και αντιφατικοί πολλές φορές».

Δ) Ικανότητες και δεξιότητες του εκπαιδευτικού - συμβούλου

Κατά τη διάρκεια των ομαδικών συνεντεύξεων οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε αρκετές ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος, όπως η διαθεσιμότητα, η παρατηρητικότητα, οι σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης με τους μαθητές, τους γονείς και τους άλλους συναδέλφους. Η Β3 (32:56) αναφέρει: «Παρ' όλα αυτά πρέπει να δείχνουμε πάντα ανοιχτοί στα παιδιά. να τους δείχνουν ότι είμαστε διαθέσιμοι να ακούσουμε κι αν αυτά μας πλησιάσουν με τέτοιο σκοπό θα είναι αυτό πάρα πολύ καλό. Δεν μπορούμε να τα πετύχουμε κι όλα βέβαια». Η Α2 (07:04) επίσης: «Πιστεύω ότι δεν θα πάει ο μαθητής που αντιμετωπίζει ένα σοβαρό πρόβλημα να το μοιραστεί με τον καθηγητή του. Εγώ νομίζω ότι αυτό δεν θα το κάνει ο μαθητής παρά μόνο αν έχει πολύ καλές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό».

Ε) Ανάγκη οριοθέτησης της συμβουλευτικής βοήθειας του εκπαιδευτικού.

Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει «εισαγωγικό» συμβουλευτικό ρόλο και κυρίως για προβλήματα που δημιουργούνται εντός του σχολείου. Για προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στους μαθητές εκτός σχολείου, κυρίως οικογενειακά θεωρούν ότι εμπλέκονται πολλοί παράγοντες τους οποίους δεν μπορούν να γνωρίζουν και είναι επικίνδυνο να αναμειχτούν, γιατί μπορεί η ανάμειξη τους να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα αλλά και να εμπλακούν νομικά.

Η Β1 (4:00) αναφέρει: «Εγώ θα ήθελα να συμπληρώσω ότι μπορούμε να έχουμε κάποιες γνώσεις αλλά μέχρι ένα σημείο. Αν δούμε ότι τα πράγματα ξεφεύγουν θα ήταν λάθος από μέρος μας να έχουμε ένα συμβουλευτικό ρόλο και να το παίζουμε ότι είμαστε παντογνώστες και μπορούμε να συμβουλέψουμε με τους γονείς και να δώσουμε και τις λύσεις. Απλώς μέχρι ένα σημείο έχουμε τις κεραίες μας ανοιχτές, γνωρίζοντας ή κάνοντας συνεδρίες σε συμ-

βουλευτικούς σταθμούς, να δώσουμε κάποιες κατευθύνσεις και από εκεί και πέρα αν είναι σκληρότερα τα πράγματα, πιο δύσκολα και οι γονείς αντιμετωπίζουν και άλλα προβλήματα, τότε παραπέμπεις σε κάποιον ειδικό σύμβουλο».

ΣΤ') Ελλιπής υποστήριξη του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών από άλλες ειδικότητες και φορείς

Στη συγκεκριμένη θεματική κατηγορία οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι δεν υπάρχει, σύνδεση των υπαρχόντων φορέων συμβουλευτικής, ιδιωτικών και δημόσιων, με την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και υποστήριξη τους από άλλες ειδικότητες μέσα στο σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται: B2 (2:36): «Εγώ πιστεύω, ότι μπορεί να υπάρχουν μέσα στην τάξη περιπτώσεις που μπορούμε να τις αντιμετωπίσουμε με τις γνώσεις και την εμπειρία που έχουμε σαν εκπαιδευτικοί. Μπορεί να μας τύχουν όμως και περιπτώσεις οι οποίες να είναι δύσκολες και η εμπειρία και οι γνώσεις να μην μπορούν να τις καλύψουν. Οπότε πιστεύω ότι σε εκείνη τη φάση ή θα πρέπει να έχουμε υποστήριξη από έναν φορέα ο οποίος έχει τη γνώση και την εμπειρία να μας στηρίξει για να βοηθήσουμε ή θα πρέπει να υπάρχει μέσα στο σχολείο ένας οργανωμένος φορέας που να μπορούμε να στέλνουμε τα παιδιά απευθείας εκεί.». Επίσης: B2 (4:48): «Έχεις δίκιο ... γιατί και η αλήθεια είναι ότι σήμερα στο ελληνικό σχολείο δεν μπορείς να βρεις αρμόδιο φορέα. Δηλαδή μου έχει τύχει να ακούσω για σχολείο που είχε δημιουργηθεί ένα σοβαρό πρόβλημα με ένα παιδάκι της Δευτέρας δημοτικού το οποίο ήθελε συμβουλευτική υποστήριξη και αυτό και οι γονείς του και ρώτησα στη συνέχεια να δω τι έγινε και δεν υπήρχε εξέλιξη. Το χειρίστηκε ο διευθυντής μέχρι ένα σημείο και έμεινε εκεί γιατί δεν υπήρχε αρμόδιος φορέας να το αναλάβει».

6. Συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες αντιλήφθηκαν το συμβουλευτικό ρόλο ως βοηθητικό στην επίλυση διαφόρων προβλημάτων των μαθητών (πρβλ, Ντούσκας, 2007) και στη διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών (πρβλ. Μπρούζος, 2009). Οι συμμετέχοντες φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι στόχος της Συμβουλευτικής δεν πρέπει να είναι μόνο η παροχή συμβουλών, καθοδήγησης ή η παροχή εναλλακτικών λύσεων στα προβλήματα των μαθητών (Μπρούζος 1998), αλλά κυρίως «η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των μαθητών με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση» (Μπρούζος & Ράπτη, 2001: 31).

Διαφαίνεται ότι παρά τις προόδους στον τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης των λειτουργών συμβουλευτικής και προσανατολισμού στην Ελλάδα η κατάσταση που επικρατεί σε σχέση με την εκπαίδευση τους δε φαίνεται να

είναι ικανοποιητική. Τυπικά, όλα τα προγράμματα εκπαίδευσης επαγγελματικών συμβούλων περιλαμβάνουν κάποιο αριθμό καθαρά διδακτικών ωρών, όχι όμως πρακτική άσκηση σε πραγματικές συνθήκες με μαθητές ή με παρατήρηση σε χώρους συμβουλευτικής (Κασσωτάκης κ.α., 2002). Κρίθηκε πολύ σημαντική η παρακολούθηση σεμιναρίων συμβουλευτικής κατάρτισης από τους εκπαιδευτικούς και πριν μπουν στην εκπαίδευση αλλά και κατά τη διάρκεια της θητείας τους και τα οποία (σεμινάρια) μάλιστα θα πρέπει να επικαιροποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα και να επαναλαμβάνονται. Οι ελλείψεις αυτές στην εκπαίδευση και κατάρτιση των συμβούλων αποτελούν σοβαρές αδυναμίες του συστήματος συμβουλευτικής στη χώρα μας και θα πρέπει να αποτελέσουν το αντικείμενο ιδιαίτερης προσοχής εάν θέλουμε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα ήταν, επίσης, να αναζητηθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων σε επιμορφωτικά προγράμματα συμβουλευτικής στην Ελλάδα, το φύλο και άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους (π.χ. η ειδικότητα τους). Μέσω της επιμόρφωσης, εξάλλου, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιδιώξει και την περαιτέρω ενδοσκόπηση και να εκπαιδευτεί στην δεξιότητα της ικανοποιητικής επικοινωνίας με τους μαθητές, γονείς και τους συναδέλφους του.

Ανάλογο εύρημα υπάρχει και στην έρευνα των Αγγελόπουλου κ.ά. (2006), όπου διαφαίνεται ότι οι ίδιοι οι δάσκαλοι επιθυμούν τον εαυτό τους ως φορέα υλοποίησης της Συμβουλευτικής στο δημοτικό σχολείο με την προϋπόθεση ότι θα έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα σε θέματα Παιδαγωγικής και Σχολικής Συμβουλευτικής.

Όπως αναφέρουν και οι Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη (1996), η προσωπική ανάπτυξη, η βαθιά θεωρητική ενημέρωση και η ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων εκ μέρους του συμβούλου παίζουν σημαντικό ρόλο στην συμβουλευτική διαδικασία. Τονίζουν ιδιαίτερα την πρακτική άσκηση και επισημαίνουν ότι, εφαρμόζοντας τη Συμβουλευτική, ο κάθε σύμβουλος μαθαίνει και αναπτύσσει τόσο τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και τις ανάλογες δεξιότητές του. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν βοηθήθηκαν, ίσως ποτέ, να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τον εαυτό τους. Δεν έχουν βοηθηθεί ούτε μέσα από την προηγούμενη παιδεία τους, ούτε από την 'προετοιμασία' τους στα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, να δουλέψουν πάνω στον εαυτό τους, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και άλλες κοινωνικές δεξιότητες χρήσιμες για τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία με πολλαπλούς ρόλους στο εργασιακό του περιβάλλον. Ούτε όμως, και αργότερα τους προσφέρεται συμβουλευτική υποστήριξη, πράγμα που σε κάποιες χώρες έχει αρχίσει να γίνεται (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996), αλλά επαφίεται στην ευαισθησία του καθενός η οικοδόμηση τέτοιων

διαπροσωπικών σχέσεων όχι μόνο με τους μαθητές τους, αλλά και με τους συναδέλφους και τους γονείς (Μπρούζος, 2004).

Σημαντικά προβλήματα στην εδραίωση μιας συμβουλευτικής σχέσης με τους μαθητές αναφέρθηκε ότι προκαλούν το φορτωμένο διδακτικό πρόγραμμα, το οποίο προκαλεί άγχος και πίεση στους εκπαιδευτικούς, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στα τμήματα (τουλάχιστον 23 ατόμων) και οι λίγες ώρες κάποιων ειδικοτήτων σε τάξεις.

Δεν πρέπει, επομένως, να παραγνωρίζεται ότι η συνεχής πίεση χρόνου και η υποχρέωση του εκπαιδευτικού στην κάλυψη διδασκαλίας μιας ορισμένης ύλης μπορεί να γίνουν τροχοπέδη στο συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα, να αντιδρά άμεσα και γρήγορα, να καταφεύγει συχνά σε βεβιασμένους ή και λανθασμένους χειρισμούς, όπως εκνευρισμό, φωνές, αντιδικία με παιδιά, παραπομπή του θέματος στο διευθυντή του σχολείου, οι οποίοι δε συνάδουν με τη συμβουλευτική πρακτική (Μυλωνά-Καλαβά, 1995).

Οι συμμετέχοντες προσδίδουν ως απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός συμβούλου τη διαθεσιμότητα, την παρατηρητικότητα, την ικανότητα επικοινωνίας, τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης με τους μαθητές, τους γονείς και τους άλλους συναδέλφους. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν βασικούς παράγοντες κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας και είναι σύμφωνα με τις αρχές της προσωποκεντρικής προσέγγισης (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001; Μπρούζος, 2004).

Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων φαίνεται να υποστηρίζουν περισσότερο τη συμβολή της Συμβουλευτικής στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται εντός του σχολείου. Για προβλήματα που έχουν δημιουργηθεί στους μαθητές έκτος σχολείου, και αφορούν κυρίως την οικογένεια θεωρούν επικίνδυνη την πιθανή ανάμιξη τους. Ενδεχομένως το εύρημα αυτό να αφορά ζητήματα έλλειψη συναίνεσης των γονέων σε μια ενδεχόμενη συμβουλευτική υποστήριξη των παιδιών τους, το στιγματισμό των μαθητών αλλά και την έλλειψη ανταπόκρισης από την πλευρά των μαθητών (πρβλ, Baginsky, 2003)

Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν άλλες ειδικότητες, είτε για την υποστήριξη του συμβουλευτικού τους ρόλου είτε για την παραπομπή μαθητών, τις δυσκολίες των οποίων οι ίδιοι θεωρούν ότι δεν είναι ικανοί να διαχειριστούν. Επομένως, είναι κατά κάποιο τρόπο αναγκαίο να συνεπικουρείται ο εκπαιδευτικός και από άλλους εξειδικευμένους λειτουργούς συμβουλευτικής ή/και από συμβουλευτικούς φορείς. Σε έρευνα του Δημάκου (Dimakos, 2006), που αφορά στη σημαντικότητα μιας σειράς δραστηριοτήτων που μπορούν να προσφέρουν οι σχολικοί ψυχολόγοι και γενικότερα ένα εξειδικευμένο προσωπικό στην παροχή

συμβουλευτικής υποστήριξης στο σχολικό πλαίσιο, φαίνεται ότι και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί (φοιτητές/μελλοντικοί δάσκαλοι) θεωρούν αυτές τις δραστηριότητες σημαντικές. Στην έρευνα αυτή τονίζεται ιδιαίτερα ότι η πρόσληψη ειδικών συμβούλων, σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών θα πρόσφερε μεγάλη βοήθεια σε δασκάλους και μαθητές. Επιπλέον, η παρουσία των ειδικευμένων συμβούλων θα μπορούσε να συμβάλλει στην αυτογνωσία και αυτοκριτική των εκπαιδευτικών αναφορικά με το συμβουλευτικό τους έργο και ταυτόχρονα, θα τους παρείχε υποστήριξη και ενδυνάμωση στο σχεσιοδυναμικό έργο τους με το μαθητή (Dimakos, 2006; Μπρούζος, 1999).

Συμπερασματικά, οι περισσότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών, δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης, βοήθεια προς τους μαθητές να εξερευνήσουν και να βιώσουν τα συναισθήματά τους) είναι θετικές και συμβαδίζουν με τις αντιλήψεις των συμβούλων για το έργο τους, όπου η «ακρόαση», η «υποστήριξη» και η «βοήθεια» είναι βασικά στοιχεία του έργου της Συμβουλευτικής (πρβλ, Mearns & Thorne, 1999). Ωστόσο, υποστηρίζεται από τους συμμετέχοντες ότι η συμβουλευτική μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται είτε να υπολειπургεί είτε να μην λειτουργεί καθόλου.

Ως ερευνητές του θέματος συμεριζόμαστε τις απόψεις των συμμετεχόντων και θεωρούμε ότι η θέση της συμβουλευτικής στο σχολείο είναι απαραίτητη και θα πρέπει να ξεκινάει από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να στηρίζει τους μαθητές καθ' όλη την διάρκεια της σχολικής και φοιτητικής τους πορείας.

Βιβλιογραφία

- Αγγελόπουλος, Η., Πολυδώρου, Α., & Πολυδώρου, Ε. (2006). *Η Συμβουλευτική στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο ρόλος του δασκάλου*. Αθήνα: Προπομπός.
- Baginsky, W. (2003). *Counselling in Schools: A Survey of the Views of School Staff and Pupils in Northern Ireland*. London: NSPCC
- Cooper, M., Hough, M. & Lound C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of, counseling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33(2), 199-211.
- Dimakos, I. (2006). The Attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services. *School Psychology International*, 27(4), 415-425.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). *Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: δυο προβλήματα, μια λύση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 22-23, 51-62.

- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία* (τόμος Α') (γ' εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Σαββάλας.
- Graneheim UH, Lundman B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 2004, 24: 105-112.
- Hornby, G., Hall, C., Hall, E. (2006). *Counselling pupils in schools: Skills and Strategies for Teachers*. London. Routhledge Falmer.
- Κασσωτάκης, Μ., & Μάνος, Κ. (2002). Η κατάρτιση και ο ρόλος των Λειτουργών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (σελ. 393-409), Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Κλεφτάρας, Γ. (2009). *Πολιτισμική και Πολυπολιτισμική Συμβουλευτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσκινάς, Χ. & Ραφαηλίδης, Γ. (2006). *Ο δάσκαλος ως λειτουργός Συμβουλευτικής- Οι απόψεις των δασκάλων για το συμβουλευτικό ρόλο τους και πως τους κρίνουν οι μαθητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: εμπειρική έρευνα*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 76-77, 78-97.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική, θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998). *Ο Δάσκαλος ως Σύμβουλος στη διδακτική – μαθησιακή συνάντηση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 46-47, 33-63
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). *Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δνο όψεις του ίδιου νομίσματος*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 38-39, 102-109.
- Krueger R., A (1988). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications, California.
- Krumboltz, J. and Thoresen, C. (1976). *Counselling Methods*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Latimer J. (2003). *Advanced Qualitative Research for Nursing*. Blackwell Publishing, Australia.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1):88-98.
- Ματσαγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική τάξη. Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχία- Μέθοδος*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπρούζος, Α. (1997). *Οι μαθητές κρίνουν τους καθηγητές τους ως λειτουργούς συμβουλευτικής: Εμπειρική προσέγγιση*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 40-41, 143-161.
- Mearns, D & Thorne, B. (1999). *Person-centred counselling in action (2nd ed)*. London: SAGE.

- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* (β' εκδ.). Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών*. Επιστημονική Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 12, 99-134.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μπρούζος, Α. (2009) "Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης." Γ' έκδοση. Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001). *Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 56-57, 25-41.
- Morse J.M.(1991). Approach to qualitative-quantitative research in additions: An unhelpful divide. *Addiction*, 90:749-751.
- Μυλωνά-Καλαβά, Ν. (1995). *Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού*. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 34-35, 81-88.
- Μωραΐτη, Α. (2010). *Η χρήση των ομάδων εστιασμένης συζήτησης στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων*. *Νοσηλευτική*, 49(4): 347-354.
- Navin, S.L., Yaakub, N.F. & Mohamed, O. (1996). Assessment of counselling needs: a comparative study of the perception of primary school teachers in Lesotho and Malaysia. *International Journal for the Advancement of Counselling* , 18(1), 97-113.
- Ντούσκας, Ν.(2007) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 28-41
- Ξωχέλλης, Π. (1984), *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος-Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The journal for Open and Distance Education and Education technology*, Vol. 4, No. 1, 72-81
- Stewart D.W, Shamdasani P.N. (1990). Analyzing focus group data. In *Focus Groups: Theory and practice*. Edited by: Shamdasani P.N. Sage Publications:Newbury Park.
- Watkins, M.W., Crosby, E.G. & Pearson, J.L. (2001). Role of the school psychologist-perceptions of school staff. *School Psychology International*, 22(1), 64-73.
- Χασάνδρα, Μ. (2003) "Κριτήρια Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας στην ποιοτική-Ερμηνευτική Έρευνα" Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας. Τόμος 2, σελ.31-47.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Abstract

Counseling in schools is fundamental because at any particular time, children might need extra emotional support beyond the normal pastoral care offered by their teachers. Counseling, in general, meets the needs of students in three basic domains: academic development, career development, and personal/social development.

The **aim** of this qualitative study was to explore student's views, studying in the school of Pedagogical and Technological education of Volos, for their counseling role in a school setting. **Material and method:** Focus groups of 6 students were held to explore their views on their counseling role in schools. The participants were divided into two groups in order to facilitate the focus group interviews. The qualitative data derived from the interviews, was analyzed using thematic categories and coding. **Results:** From data analysis of the focus group interviews, six thematic categories emerged. In accordance with student's views in this study "the helping role of counseling in various situations", "lack of training in counseling", obstacles in the practice of counseling", "counseling skills for teachers", "limits for the counseling role of a teacher", "insufficient support of teachers from counseling institutions" were identified as the thematic categories.

Conclusions: The results of the study indicated that students were not particularly satisfied with the quality of their counseling training. In addition, it is apparent the necessity to foster the counseling role of the teacher in a school setting.

Ηρακλής Γρηγορόπουλος

Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., διδάσκων με σύμβαση Π.Δ. 407/80 στο
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
e-mail: griraklis@gmail.com

Γ. Σχολαρίου 4, 54644 Θεσσαλονίκη

Abstract

Counseling in schools is fundamental because at any particular time, children might need extra emotional support beyond the normal pastoral care offered by their teachers. Counseling, in general, meets the needs of students in three basic domains: academic development, career development, and personal/social development.

The **aim** of this qualitative study was to explore student's views, studying in the school of Pedagogical and Technological education of Volos, for their counseling role in a school setting. **Material and method:** Focus groups of 6 students were held to explore their views on their counseling role in schools. The participants were divided into two groups in order to facilitate the focus group interviews. The qualitative data derived from the interviews, was analyzed using thematic categories and coding. **Results:** From data analysis of the focus group interviews, six thematic categories emerged. In accordance with student's views in this study "the helping role of counseling in various situations", "lack of training in counseling", obstacles in the practice of counseling", "counseling skills for teachers", "limits for the counseling role of a teacher", "insufficient support of teachers from counseling institutions" were identified as the thematic categories.

Conclusions: The results of the study indicated that students were not particularly satisfied with the quality of their counseling training. In addition, it is apparent the necessity to foster the counseling role of the teacher in a school setting.

Ηρακλής Γρηγορόπουλος

Διδάκτωρ Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., διδάσκων με σύμβαση Π.Δ. 407/80 στο
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
e-mail: griraklis@gmail.com

Γ. Σχολαρίου 4, 54644 Θεσσαλονίκη