



«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Διπλωματική Εργασία

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμβούλων - μεντόρων των
Επαγγελματικών Λυκείων του Νομού Σερρών, για το θεσμό του
συμβούλου καθηγητή - μέντορα»

«Γραμματίνα Κούκκου»

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: «Ιωάννα Τσάρπα»

Σέρρες, «Ιούλιος» «2021»

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας / δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας / δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίας στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα / δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα / δημιουργού. Ο συγγραφέας / δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών»

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Εκπαίδευση Ενηλίκων»

Διπλωματική Εργασία

«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συμβούλων - μεντόρων των
Επαγγελματικών Λυκείων του Νομού Σερρών, για το θεσμό του
συμβούλου καθηγητή - μέντορα»

«Γραμματίνα Κούγκου»

Επιτροπή Επίβλεψης Μεταπτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Συν - Επιβλέπων καθηγητής:

«Τσάρπα Ιωάννα»

«Δούργκουνας Γεώργιος»

«Καθηγήτρια – ΣΕΠ-ΕΑΠ»

«Επιβλέπων – Καθηγητής – ΕΑΠ»

Σέρρες, «Ιούλιος» «2021»

«The point of view of the educators and counsellors, of the Professional High School in Serres Prefecture, as far as the institution of counsellor-teacher is concerned»

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Ένα μεγάλο ταξίδι στην γνώση τελειώνει με την εκπόνηση της διπλωματικής αυτής εργασίας για να αρχίσει πιθανόν ένα άλλο στο μέλλον. Ένα όνειρο ολοκληρώνεται με το πέρας των μεταπτυχιακών αυτών σπουδών. Ένα ταξίδι – όνειρο, που περιλάμβανε αρκετές δυσκολίες αλλά και χαρές, όταν κάθε φορά ολοκληρωνόταν με επιτυχία μια επιμέρους προσπάθεια.

Γι' αυτό αισθάνομαι την ανάγκη, στο τέλος αυτής της προσπάθειας, να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Ιωάννα Τσάρπα για την στήριξή της και την ενθάρρυνσή της, κάθε φορά που την χρειαζόμουν. Επίσης ευχαριστώ και τον συν – επιβλέποντα καθηγητή κύριο Γεώργιο Δούργκουνα, ο οποίος μαζί με την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Τσάρπα Ιωάννα έκαναν την τελική αξιολόγηση της Διπλωματικής μου Εργασίας και με βοήθησαν με τα σχόλιά τους να την ολοκληρώσω.

Ευχαριστώ από καρδιάς και τους συναδέλφους μου στο Επαγγελματικό Λύκειο στο νομό Σερρών που υπηρετώ, καθώς και τους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν στα Επαγγελματικά Λύκεια του νομού Σερρών και που συμμετείχαν στην έρευνά μου αυτή, στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων», στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τέλος, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, που ήταν πάντα δίπλα μου σε αυτή την προσπάθειά μου.

Περίληψη

Η έρευνα αυτή είχε ως βασικό της σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, που έγιναν σύμβουλοι – καθηγητές των μαθητών τους στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) που υπηρετούν. Αυτή η συμβουλευτική – mentoring έλαβε χώρα στα πλαίσια του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (MNAE)». Συγκεκριμένα η ερευνήτρια μέσω της εμπειρικής αυτής έρευνας, προσπάθησε να δώσει απαντήσεις στα τέσσερα ερευνητικά της ερωτήματα, που αφορούσαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών – συμβούλων στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών για το θεσμό. Στις δυσκολίες και στα οφέλη που αποκόμισαν, στους προβληματισμούς και στις ενισχύσεις που έλαβαν, τέλος στις απόψεις τους σχετικά με το αν υπήρχε ή υπάρχει και σήμερα, ανάγκη μιας σχετικής επιμόρφωσης. Η ερευνήτρια επέλεξε την ποιοτική στρατηγική στην έρευνά της. Πήρε συνεντεύξεις από είκοσι τέσσερις εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, άνδρες και γυναίκες, που διετέλεσαν σύμβουλοι – καθηγητές στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αναλύθηκαν από την ερευνήτρια με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι σύμβουλοι καθηγητές των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στο θεσμό του μέντορα, θεωρούν ότι είναι μια πτυχή του λειτουργήματος που υπηρετούν, η συμβουλευτική καθοδήγηση των μαθητών της Α' Λυκείου. Πιστεύουν ότι το mentoring συμβάλλει στην ομαλή σχολική ζωή, στην προσωπική τους αυτοβελτίωση αλλά και στην αυτοεκτίμηση των συμβουλευόμενων. Επιζητούν την σχετική με την συμβουλευτική επιμόρφωσή τους, ομολογούν τους αρχικούς δισταγμούς τους αλλά και προβληματίζονται για το ποια είναι τα όρια των αρμοδιοτήτων τους, ως συμβούλων – μεντόρων. Η έρευνα διερευνώντας τις απόψεις των συμβούλων καθηγητών των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών για το θεσμό, διαπίστωσε ότι αυτές έχουν κοινά σημεία με τις απόψεις των Διευθυντών των ΕΠΑ.Λ., ωστόσο είναι η πρώτη φορά που ακούγεται η άποψη της μιας από τις δύο άμεσα εμπλεκόμενες πλευρές στο θεσμό του συμβούλου, πάνω σε πρωταρχικής σημασίας θεματικά πεδία που αφορούν στον καινοτόμο αυτό θεσμό.

Λέξεις – κλειδιά: συμβουλευτική καθοδήγηση – μεντορεία, σύμβουλος – καθηγητής, «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.»

Abstract

The research had as its basic purpose to broaden the aspects of several expertise educators that became counsellors-teachers of their own students in the Professional High Schools where they teach. This mentoring took place within the programme: 'A new beginning in the Professional High Schools.' Specifically the researcher, through this experiment research, tried to give answers to her questions that had to do with the views the educators-counsellors of the Professional High Schools in Serres Prefecture, toward the institution. She referred to the difficulties and benefits they obtained, to the problems and support they got and finally to their views relatively with the fact that if there was or there is need till today for a relevant education. The researcher chose the policy of quality in her research. She interviewed twenty educators of several fields, man and woman, who had worked as counsellors-teachers in those High Schools in Serres Prefecture. These semi-structured interviews were analysed by the researcher with the thematic analysis method. This thematic analysis of the interviews revealed that the specific counsellors-teachers are in favour of this mentor institution and they consider it as a part of the vocation they serve: the consultant guidance of the students in the First Grade. They believe that mentoring helps the normal school life, the self-improvement and the high self-esteem of the students. Moreover, they pursue anything relevant to the consultant guidance, they confess their initial hesitations, but they also wonder about what are the boundaries of their duties as counsellors-mentors. While this research investigated the aspects of the High School counselors-teachers in Serres Prefecture, it also established that those views had a lot in common with the views of the Headmasters of the schools. However, it is the first time that the point of view, on this great importance field that has to do with this innovative institution, is heard by one of the relevant side.

Key - words: consultant guidance – mentoring, counsellor – teacher, 'A new beginning in the Professional High Schools.'

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	11
A. Θεωρητικό Μέρος.....	14
Κεφάλαιο 1. Η συμβουλευτική καθοδήγηση μεντορεία / mentoring /στην εκπαίδευση.....	14
Εισαγωγή.....	14
1.1. Ο εκπαιδευτικός ως μέντορας.....	15
1.2. Τύποι / μοντέλα μέντορα.....	18
1.3. Ρόλοι και ικανότητες ενός καλού μέντορα – δυσκολίες στον ρόλο του.....	21
1.4. Κατάρτιση – επιμόρφωση του μέντορα.....	24
1.5. Οφέλη της συμβουλευτικής (mentoring) για τον μέντορα- εκπαιδευτικό.....	26
1.6.Οφέλη της συμβουλευτικής (mentoring) για το μαθητή (mentee).....	27
1.7. Η συμβουλευτική καθοδήγηση στην εκπαίδευση στον διεθνή χώρο.....	28
1.8. Η συμβουλευτική καθοδήγηση στην εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο.....	31
1.9. Τεχνικές συμβουλευτικής.....	33
Συμπεράσματα.....	36
Κεφάλαιο 2. Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και συμβουλευτική καθοδήγηση /mentoring	37
Εισαγωγή.....	37
2.1. Το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.».....	38
2.2. Ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ.....	41
2.3. Η σημασία του νέου αυτού ρόλου του εκπαιδευτικού για τη σχολική ζωή στα ΕΠΑ.Λ.....	44
2.4. Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ.....	46
2.5. Η εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ.της χώρας	49
Συμπεράσματα.....	51

Κεφάλαιο 3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	52
B. Ερευνητικό μέρος.....	61
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός έρευνας.....	61
4.1. Τεκμηρίωση ερευνητικού προβλήματος.....	61
4.2. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων.....	66
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία της έρευνας.....	76
5.1. Η γενική περιγραφή της έρευνας.....	76
5.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	81
5.3.Ερευνητικά ερωτήματα.....	84
5.4. Πληθυσμός – Δείγμα της έρευνας.....	87
5.5.Εργαλεία διεξαγωγής της έρευνας.....	91
5.6.Διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων.....	103
5.7. Οι περιορισμοί της έρευνας.....	109
Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα.....	113
6.1. Κωδικοποίηση.....	113
6.2. Από τους κωδικούς στα θέματα.....	136
6.3. Από τα θέματα στις κατηγορίες.....	138
Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα.....	140
7.1. Συμπεράσματα.....	140
7.2. Προτάσεις.....	152
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	157
Παραρτήματα.....	180

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συμβουλευτική καθοδήγηση στο χώρο της Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο είναι ένα πεδίο που τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να απασχολεί την εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα. Μολονότι η σημασία του για τον ευαίσθητο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές είναι πλέον έφηβοι, είναι για τους περισσότερους αρκετά πρόδηλη. Στην Επαγγελματική Εκπαίδευση μάλιστα, όπου επί σειρά ετών υφίστανται και τα κοινωνικά στερεότυπα ότι οι μαθητές της είναι χαμηλής μαθησιακής δυναμικής καθώς και ότι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, η ανάγκη της συμβουλευτικής καθοδήγησης των μαθητών αυτών προβάλλει ως ιδιαίτερα χρήσιμη στον εικοστό πρώτο αιώνα (21^ο).

Το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (MNAE)» έχει έλθει από το σχολικό έτος 2018 – 2019 να καλύψει και αυτή την ανάγκη στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, μέσα από τις πολλαπλές του δράσεις. Μία από αυτές ήταν και είναι, καθώς πρόκειται για ένα πρόγραμμα που είναι και σήμερα σε ισχύ, έστω και μετ’ εμποδίων πανδημίας, ο θεσμός του καθηγητή – συμβούλου στους μαθητές, τους νεοεισερχόμενους στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.).

Την πρώτη σχολική χρονιά που υπήρξε καθολική εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου καθηγητή δηλαδή το σχολικό έτος 2018 – 2019 και αφού είχε προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή του, σε έρευνα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) προκειμένου να καταστεί δυνατή η ετήσια αποτίμηση του προγράμματος MNAE, ρωτήθηκε μέσω ερωτηματολογίου η άποψη των Διευθυντών των ΕΠΑ.Λ. της χώρας, για τις δράσεις του MNAE συνολικά, επομένως και για την εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου. Τρία σχολικά έτη μετά την έναρξη εφαρμογής του θεσμού, σήμερα, δεν έχει διερευνηθεί η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών – συμβούλων για το συγκεκριμένο θεσμό αν και υπήρξαν αναφορές σχετικά με τον θεσμό και σε άλλες έρευνες. Έτσι η ερευνήτρια αποφάσισε να δώσει τον λόγο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς – συμβούλους, διερευνώντας τις απόψεις τους για τον ρόλο του συμβούλου που έπαιξαν στους μαθητές τους, τους προβληματισμούς τους, τους φόβους τους αλλά για το αν επιμορφώθηκαν για τον ρόλο αυτό ή αν ωφελήθηκαν από αυτόν. Τα ερευνητικά της ερωτήματα προσπάθησε να τα απαντήσει μέσα από τις πλούσιες

περιγραφές που έδωσαν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί, στις ημιδομημένες συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα τον Απρίλιο του 2021. Αυτήν την ποιοτική εμπειρική έρευνα παρουσιάζει η εργασία αυτή στα κεφάλαια που ακολουθούν.

Έτσι στο πρώτο (1) κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται αναφορά στην συμβουλευτική καθοδήγηση – mentoring στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο (2) κεφάλαιο θίγεται το θέμα των Επαγγελματικών Λυκείων και της συμβουλευτικής καθοδήγησης σε αυτού του είδους τα λύκεια. Στο τρίτο (3) κεφάλαιο αναπτύσσεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας και στο κεφάλαιο τέσσερα (4) δίνεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας. Στο πέμπτο (5) κεφάλαιο ακολουθεί η μεθοδολογία της έρευνας. Κατόπιν στο κεφάλαιο έξι (6) δίνονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος στο έβδομο (7) κεφάλαιο δίνονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Ξεκινώντας στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας η ερευνήτρια αναφέρεται στο mentoring στον εκπαιδευτικό χώρο. Συγκεκριμένα γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα ύπαρξης της συμβουλευτικής καθοδήγησης στον θεσμό της εκπαίδευσης. Δίνεται το στίγμα του τι σημαίνει να είναι ο εκπαιδευτικός της τάξης και μέντορας για τους μαθητές του, αναλύονται τα μοντέλα mentoring που υφίστανται καθώς και οι ικανότητες που οφείλει να κατέχει ο μέντορας αλλά και οι δυσκολίες αυτού του ρόλου. Ακόμη θίγεται το θέμα της επιμόρφωσης του μέντορα καθώς και τα οφέλη της σχέσης αυτής και για τον σύμβουλο και για τον συμβουλευόμενο. Τέλος αφού γίνεται αναφορά στην συμβουλευτική καθοδήγηση στην εκπαίδευση στον ελληνικό και διεθνή χώρο, το πρώτο κεφάλαιο κλείνει με την αναφορά στις διάφορες τεχνικές συμβουλευτικής.

Συνεχίζοντας το δεύτερο κεφάλαιο κάνει λόγο για το mentoring στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Γίνεται λόγος για το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» αλλά και για τον καινοτόμο θεσμό του συμβούλου – καθηγητή που εμπεριέχεται σε αυτό. Αναλύεται η σημασία του θεσμού αυτού, που συνεπάγεται έναν καινούριο ρόλο για τον εκπαιδευτικό, καθώς και η πιλοτική εφαρμογή και στην συνέχεια η καθολική εφαρμογή του προγράμματος σε όλα τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) της χώρας. Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας ακολουθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικών με το θέμα της συμβουλευτικής καθοδήγησης στον νευραλγικό χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Πρόκειται για έρευνες ελλήνων και ξένων ερευνητών παλαιότερες αλλά και πολύ πρόσφατες.

Κατόπιν η εργασία ασχολείται με το καθαρά ερευνητικό της μέρος. Έτσι στο τέταρτο κεφάλαιο, εντοπίζεται και τεκμηριώνεται το ερευνητικό πρόβλημα με σαφήνεια και

διατυπώνονται τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν και οδηγό της ερευνήτριας σε όλη της διάρκεια της έρευνάς της και της εργασίας που προέκυψε από αυτήν.

Ακολουθώς στο πέμπτο κεφάλαιο δίνεται μια γενική περιγραφή της παρούσας έρευνας. Κατατίθενται ο κύριος σκοπός της αλλά και οι επιμέρους στόχοι της. Πρωταγωνιστούν τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα, προβάλλεται ο πληθυσμός που απασχόλησε την ερευνήτρια και το δείγμα που επιλέχθηκε για να ακουστούν οι απόψεις του και φυσικά παρουσιάζεται το εργαλείο της ημιδομημένης ποιοτικής συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε. Τέλος δίνονται οι απαραίτητες εγγυήσεις για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αξιοποιηθέντων εργαλείων αλλά και αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο έκτο κεφάλαιο «ανακοινώνονται» τα αποτελέσματα που έδωσε η έρευνα αυτή, στην προσπάθειά της να δώσει απαντήσεις στα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τις ερωτήσεις που απηύθυνε στους είκοσι τέσσερις (24) ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς για τις απόψεις τους πάνω στο θεσμό του συμβούλου – καθηγητή. Δίνεται η πορεία της θεματικής ανάλυσης των δεδομένων των συνεντεύξεων, που ξεκινούν με την κωδικοποίησή τους, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών και φθάνουν από τους αρχικούς κωδικούς- στα θέματα – τέλος στις κατηγορίες.

Στο τελευταίο και έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η ερευνήτρια συσχετίζοντας συνεχώς τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης που προηγήθηκε, με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και την σχετική με το θέμα της συμβουλευτικής καθοδήγησης – μεντορείας στην εκπαίδευση, θεωρία.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Η συμβουλευτική καθοδήγηση / μεντορεία / mentoring στην εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ο 21ος αιώνας έχει ανάγκη ένα άλλο σχολείο. Μία εποχή έντονων αλλαγών σαν την σημερινή, απαιτεί έναν πιο ολιστικό τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων και στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι ο παραδοσιακός εκπαιδευτικός αλλά και ο μαθητής δεν είναι ο ίδιος, με τον μαθητή μερικά χρόνια πριν. Η συμβουλευτική ουσιαστικά απουσιάζει από το ελληνικό σχολείο, ωστόσο επιβάλλεται να υπάρχει στην εκπαιδευτική κοινότητα σήμερα, την εποχή της παγκοσμιοποίησης (Μπρούζου - Ράπτη, 2001). Στην ίδια προαναφερθείσα εργασία οι συγγραφείς εντοπίζουν μεγάλες αλλαγές ανάμεσα στο σχολείο της δεκαετίας του 1980 και στο αντίστοιχο του 2000. Οι Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκιστάκου (2004) κάνουν λόγο επίσης για ένα σχολείο που θα ακολουθεί ένα πιο ολιστικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων, όπου για να αντιμετωπιστούν τα διάφορα προβλήματα θα προωθείται η συνεργασία μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών ειδικοτήτων. Στην χώρα μας ωστόσο έχει μελετηθεί πολύ η σχέση σχολείου – οικογένειας για το καλό των παιδιών - μαθητών (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006).

Μιας όμως και γίνεται λόγος για εποχή της παγκοσμιοποίησης, παρόμοιοι προβληματισμοί υπάρχουν και στο χώρο της εκπαίδευσης άλλων χωρών. Στην Αγγλία για παράδειγμα, τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μία διάθεση για διευρυμένου τύπου σχολεία, που θα παρέχουν στους εκπαιδευόμενους ποικίλες υπηρεσίες (Fox & Butler, 2007). Στην Αμερική επίσης υπάρχει αντίστοιχος προβληματισμός, όπου όμως αυτός ο ολιστικός τρόπος εφαρμόζεται ήδη και έχει επιτυχία (Brown, 2006).

1.1.Ο εκπαιδευτικός ως μέντορας

Σε μια εποχή αλλαγών όπως η σημερινή, επαναπροσδιορίζονται διάφορες αξίες και ρόλοι. Δεν θα μπορούσε βέβαια να μην συμβεί αυτό και στον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο κάθε εκπαιδευτικός διαδραματίζει βασικό ρόλο σε ολόκληρη την υπόσταση αλλά και την προσωπικότητα των μαθητών του. Πόσο μάλλον σήμερα, που ο άνθρωπος έχει να αντιμετωπίσει πολύ βαθιές αλλαγές στην καθημερινότητά του: παγκοσμιοποίηση, καταγισμός πληροφοριών οικονομική κρίση, πανδημία, κρίση αξιών και θεσμών, πολυπολιτισμικές κοινωνίες και πολλά άλλα. Σίγουρα μια καθοδήγηση από κάποιον ειδικό ή μη, τόσο στους ενήλικες όσο και στους ανήλικους είναι χρήσιμη, αν όχι απαραίτητη. Λογικό είναι επομένως να αλλάζουν ανάλογα με την εποχή και οι απόψεις για το πότε ένας εκπαιδευτικός θεωρείται αποτελεσματικός ή για το ποιες πτυχές απαιτείται να έχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών θεσπίστηκε και ο θεσμός του μέντορα.

Ο όρος καθοδήγηση παρουσιάζεται στην βιβλιογραφία στον διεθνή χώρο μέσα στη δεκαετία του 1980 όπου και τέθηκαν τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας μέντορας και έτσι από τότε και μετά γίνεται λόγος για μεντορισμό στη σύγχρονη εποχή (Gray & Gray, 1985). Ήδη μια δεκαετία πριν από το 1980 το mentoring φάνηκε στις επιχειρήσεις, ως ένας τρόπος να εκπαιδευτούν τα στελέχη τους ώστε να εξασφαλιστεί η συνεχής πρόοδος και εξέλιξή τους (Onchwari & Keengwe, 2008). Αυτό εφαρμόστηκε σε χώρους όπως: στις επιχειρήσεις, στην ιατρική, στην νομική αλλά και αλλού (Collinson et al., 2009). Η καθοδήγηση πλέον υπάρχει σε πολλούς τομείς και μάλιστα όσον αφορά στην εκπαίδευση, ο χώρος της οποίας απασχολεί εδώ, σε κάποιες χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο εμπεριέχεται σε πολλές πρωτοβουλίες στο πολιτικό τομέα με επίκεντρο την υποχρεωτική εκπαίδευση και όχι μόνο των χωρών αυτών, με απώτερο σκοπό να εξαλειφθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός των νέων (Colley, 2008).

Ο Μέντορας στην «Οδύσσεια» του Ομήρου είναι ο φίλος του Οδυσσέα στον οποίο ο πολυμήχανος ήρωας της «Οδύσσειας» αναθέτει την καθοδήγηση του γιου του Τηλέμαχου, όταν φεύγει για τον Τρωϊκό πόλεμο. Αλλά και όταν έχει πλέον λήξει ο Τρωϊκός πόλεμος, η θεά Αθηνά παρουσιάζεται στον Τηλέμαχο για να τον εμψυχώσει, δεν είναι τυχαίο ότι παίρνει την μορφή του Μέντορα. Έτσι προέκυψε ό όρος μέντορας (Βουλγαράκη, 2019). Αλλά και σε ένα κομβικό σημείο της «Οδύσσειας» που αφορά στην εξόντωση των μνηστήρων από τον Οδυσσέα, πάλι

εμφανίζεται ως αρωγός του η θεά Αθηνά, παίρνοντας την μορφή του Μέντορα (Μανιάτης & Μπάτρα, 2016).

Μέσα από το κείμενο του Ομήρου, ο Μέντορας σκιαγραφείται ως ένας άνθρωπος μεγάλης ηλικίας, με σοφία και εμπειρία, που μπορεί να αναπληρώσει τον γονέα αλλά και άξιος εμπιστοσύνης, καθοδηγητής, σύμβουλος, ως κάποιος που ενθαρρύνει και εμπνυχώνει. Εμπνεόμενοι λοιπόν από το ομηρικό πρόσωπο απέδωσαν στον όρο «μέντορας» κάποιες ιδιότητες όπως αυτές που προαναφέρθηκαν (Chitpin, 2011).

Ο Fenelon (1699) πάλι αναφέρεται στην θεά Αθηνά, που με τη μορφή του Μέντορα συμβουλευεί τον Τηλέμαχο και τον συνοδεύει στο ταξίδι του για την αναζήτηση του πατέρα του. Κατόπιν τον ξανασυνδέει με τον πατέρα του, Οδυσσέα. Αλλά οι ρίζες της καθοδήγησης στην Ιστορία, εντοπίζονται και στα πολύ εύστοχα λόγια ενός από τους αρχαίους τραγικούς Έλληνες ποιητές, του Σοφοκλή: «το λογικό είναι να μαθαίνεις από αυτούς που μπορούν να διδάξουν». Στην Αναγέννηση επίσης η μεντορεία ήταν ο πιο διαδεδομένος τρόπος να εκπαιδεύονται τα νέα άτομα σε οποιοδήποτε χώρο εργασίας (Wickman, 1997).

Σήμερα η συμβουλευτική – καθοδήγηση - mentoring ενυπάρχει σε ποικίλα πλαίσια επαγγελματικά, εκπαιδευτικά, επιστημονικά. Ως μια σύγχρονη πλέον πρακτική, που ολοένα επεκτείνεται, σκοπεύει στο να βοηθήσει στην μεταφορά γνώσεων αλλά και τεχνογνωσίας, συνήθως από κάποιο έμπειρο άτομο σε ένα άλλο με λιγότερη εμπειρία και γνώση και με αυτό τον τρόπο να δράσει υποστηρικτικά αλλά και ενισχυτικά στον εκπαιδευόμενο. Με αυτές τις προοπτικές γίνεται κατανοητό γιατί η συμβουλευτική καθοδήγηση πιστεύεται σήμερα έντονα, ότι μπορεί να συνδράμει στο να βελτιωθεί το ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά και ότι είναι καθοριστικής σημασίας, η συμβολή του μέντορα σε αυτό (Βαλάση, 2015).

Ο θεσμός του μέντορα έχει εισαχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με το νόμο 3848 του 2010. Ωστόσο, έως και σήμερα στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα δεν έγινε ακόμα επίσημη εφαρμογή του (Μπουρμπουλέντρα, 2015). Ο μέντορας ως θεσμός αποβλέπει στο να βελτιώσει αποτελεσματικά τόσο την διδακτική όσο και τη μαθησιακή διαδικασία (Bozeman & Feeney, 2007). Ούτως ή άλλως, ο κάθε εκπαιδευτικός δεν αποτελεί στην εποχή μας, μόνο το πρόσωπο που μεταδίδει γνώσεις στα παιδιά ή στους εφήβους, ανάλογα σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης διδάσκει, αλλά είναι και ο ενήλικος, ο οποίος με τον δικό του τρόπο, μπορεί να προσφέρει σημαντική στήριξη στους μαθητές του. Με την στήριξη αυτή θα δημιουργηθεί μια σχέση που θα την διακρίνει η

ποιότητα, αλλά και θα συνδράμει τον μαθητή στην βελτίωση της σχολικής του επίδοσης (Χατζηχρήστου, 2014). Τονίζεται από πολλές πλευρές η ανάγκη για αναγνώριση αλλά και για ενίσχυση της συμβουλευτικής πτυχής του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού (Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001).

1.2. Τύποι / μοντέλα mentoring

Ο μέντορας, που άλλες φορές όπως στο θεσμό του συμβούλου- καθηγητή, προσφέρει εθελοντικά τις υπηρεσίες του και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις ίσως ορίζεται από κάποιους άλλους, καλείται να υιοθετήσει ποικίλους ρόλους. Η ποικιλία των ρόλων αυτών, που συνεπάγονται και αντίστοιχες υποχρεώσεις για τον μέντορα, εκφράζεται και μέσα από την ποικιλία των ορισμών, που βιβλιογραφούνται και δίνουν έμφαση κάθε φορά, σε μια άλλη πτυχή του μεντορικού έργου (Μακροπούλου, 2013).

Υπάρχουν διάφορα κριτήρια με βάση τα οποία μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τα διάφορα μοντέλα του μέντορα. Σύμφωνα με την Βαλάση (2015) και παίρνοντας υπόψη δύο κριτήρια, πρώτον το πώς δομείται η μεντορική σχέση και δεύτερον τι περιεχόμενο έχει η προαναφερόμενη σχέση, διακρίνουμε τους παρακάτω τύπους mentoring: α) τυπικό και άτυπο, β) εσωτερικό και εξωτερικό, γ) ατομικό και ομαδικό, δ) δια ζώσης και διαδικτυακό, ε) βραχείας διάρκειας (short term) και μακράς διάρκειας (long term) στ) μικτό σχήμα, ο τύπος αυτός εμπεριέχει διάφορους συνδυασμούς και σε σχέση με το είδος και σε σχέση με την μορφή.

Ο Zeeb (2009) πρεσβεύει ότι υπάρχουν οι εξής τύποι mentoring, οι οποίοι είναι οι παρακάτω: α) το παραδοσιακό (traditional mentoring), στον τύπο αυτό δημιουργείται μια σχέση ανάμεσα σε δύο άτομα όχι ίσης εμπειρίας. Η σχέση αυτή είναι πρόσωπο με πρόσωπο (face to face), β) το mentoring ανάμεσα σε ισότιμους (peer mentoring) όπου η σχέση αναπτύσσεται ανάμεσα σε άτομα ίδιας ηλικίας ή ίδιου επαγγέλματος και έτσι υπάρχει και η δυνατότητα τα δύο πρόσωπα που συμμετέχουν να εναλλάσσονται στο ρόλο του μέντορα και του συμβουλευόμενου (mentee, protégé). Στόχος της σχέσης αυτού του τύπου είναι ο αμοιβαίος τρόπος ανάπτυξης των συμμετεχόντων, γ) το mentoring σε ομάδες, το οποίο προσομοιάζει με τον τύπο (β) ωστόσο υπάρχει και μία βασική διαφορά μεταξύ τους, αυτήν του αριθμού των ατόμων που συμμετέχουν (group or team mentoring), δ) και τέλος ο τύπος που έχει πολλά κοινά σημεία και με τους τρεις προηγούμενους τύπους, παρ' όλα αυτά χρησιμοποιεί σύγχρονους τρόπους για την επικοινωνία των εμπλεκόμενων (mentor και mentee) όπως είναι το ηλεκτρονικό μήνυμα (email) και η ηλεκτρονική συζήτηση (chat) [online mentoring or telementoring).

Παραδοσιακά η σχέση μέντορα και συμβουλευόμενου είναι φύσει δυαδική. Ωστόσο μπορεί και να διαφοροποιηθεί από αυτό το σύνθετο μοτίβο της (ένας μέντορας- ένας συμβουλευόμενος). Από κάποιους μελετητές αναπτύσσεται και η πιθανότητα ένας

συμβουλευόμενος (protégé) να «αντιστοιχεί» σε περισσότερους από έναν μέντορες, που όλοι θέλουν να τον συνδράμουν στο να εξελιχθεί επαγγελματικά (Higgins & Kram, 2001). Πρόκειται για το λεγόμενο « αναπτυξιακό δίκτυο» (developmental mentoring) Στον συγκεκριμένο τύπο υπάρχουν πλεονεκτήματα, καθώς πολλαπλασιάζονται τα οφέλη, αλλά υπάρχουν φυσικά και μειονεκτήματα όπως για παράδειγμα μπορεί να υπάρξει και σύγκρουση ρόλων (Baugh, 1999 · Higgins, 2000).

Ο Wai - Packard (2009) στην έρευνά του, ενστερνίζεται ότι τα μοντέλα καθοδήγησης χωρίζονται με βάση τη δομή και τη λειτουργία τους. Με βάση τη δομή υπάρχουν τα σχήματα: ένας μέντορας- ένας mentee ή ένα σχήμα με πολλαπλούς μέντορες. Στα δίκτυα αυτά υπάρχουν διαφορές, όσον αφορά στο χρονικό σημείο όπου γίνεται η μετάβαση από έναν μέντορα στον άλλο, αλλά και όσον αφορά στο περιεχόμενο του mentoring. Στα δίκτυα με πολλούς μέντορες, αυτοί μπορούν να εντάσσονται όλοι μαζί ή διαδοχικά. Στις κατηγοριοποιήσεις με βάση το περιεχόμενο πέρα από το mentoring μεταξύ ομοτίμων ο Wai - Packard (2009) διακρίνει ένα μοντέλο μεντορείας, που είναι αρκετά δημοφιλές στον πανεπιστημιακό χώρο. Το μοντέλο αυτό ονομάζεται «καταρράκτης καθοδήγησης». Πρόκειται για διαδικασία κατά την οποία, ο εκπαιδευτικός « συμβουλεύει» φοιτητές μεταπτυχιακού επιπέδου ή που ασχολούνται σε πιο προχωρημένο επίπεδο με την έρευνα, ενώ ο φοιτητής αυτός « συμβουλεύει» με την σειρά του, άλλους φοιτητές σε προπτυχιακό επίπεδο. Αν ληφθεί υπόψη το πώς λειτουργεί το mentoring, παρουσιάζονται δύο τύποι που ισοδυναμούν και με διαφορετικού τύπου υποστήριξη που παρέχουν οι μέντορες: α) ψυχοκοινωνική υποστήριξη, β) επαγγελματική υποστήριξη. Στην πρώτη είδους υποστήριξη ο μέντορας ουσιαστικά λειτουργεί ως φίλος ή σύμβουλος, ενώ στην δεύτερη ως προπονητής ή χορηγός. Βέβαια ο ερευνητής δέχεται ότι δεν υπάρχουν απόλυτες λύσεις. Μπορεί ένας μέντορας ταυτόχρονα να αναλάβει πολλούς ρόλους. Ο παραδοσιακός τύπος mentoring μπορεί να συνδυαστεί εναλλακτικά και με άλλους τύπους, εξαρτάται κάθε φορά από τους διαθέσιμους πόρους σε ανθρώπινο δυναμικό καθώς και από τις ανάγκες της κάθε φορά ομάδας.

Όσον αφορά τον σχολικό mentoring και συγκεκριμένα το mentoring του εκπαιδευτικού στους μαθητές του, σύμφωνα με τα παραπάνω είναι ένα μικτό είδος. Αρχικά πρόκειται για τυπική μορφή mentoring καθώς αφορά στη σχέση που υποστηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) και έχει ορισμένους στόχους. Ακόμη το σχολικό mentoring και πιο συγκεκριμένα ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή, περί ου ο λόγος, είναι εσωτερικής μορφής mentoring, καθώς οι μέντορες

εκπαιδευτικοί προέρχονται και βρίσκονται στον ίδιο φορέα με τον συμβουλευόμενο μαθητή. Επιπρόσθετα πρόκειται για ατομικό και όχι ομαδικό mentoring καθώς ο σύμβουλος καθηγητής προσεγγίζει εξατομικευμένα τον κάθε μαθητή της Α΄ Λυκείου των Επαγγελματικών λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), του οποίου είναι σύμβουλος. Σε αυτήν την δια ζώσης επικοινωνία, ο σύμβουλος ασχολείται με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και προσπαθεί να τον συνδράμει, να τον κάνει να επανατοποθετηθεί απέναντι στον εαυτό του. Είναι αξιοσημείωτη σε αυτόν τον τύπο η δυναμική, που γεννάται ανάμεσα στις δύο πλευρές, τον μέντορα και τον mentee. Μολονότι είναι μία δια ζώσης μεντορική σχέση και όχι διαδικτυακή, υπάρχουν και σε αυτή τη μορφή περιορισμοί, τέτοιοι είναι οι παρακάτω: συμβόλαιο συνεργασίας, ο χρόνος κάθε συνάντησης, αλλά και η συχνότητα, που θα λαμβάνουν χώρα αυτές οι συναντήσεις. Τέλος είναι μια μεντορική συνέντευξη βραχείας διάρκειας, αφού διαρκεί κάποιους μήνες κατά την διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς δεν ξεκινάει από την αρχή της σχολικής χρονιάς και μάλιστα στο τρέχον σχολικό έτος αλλά και στο προηγούμενο υπολειτούργησε λόγω της πανδημίας. Δεν θα μπορούσε να την χαρακτηρίσει κανείς μακράς διάρκειας, καθώς δεν ξεκινά με την προϋπόθεση να τερματίσει μόνο εφόσον πραγματώσει τους προκαθορισμένους στόχους της (Βαλάση, 2015).

1.3. Ρόλοι και Ικανότητες ενός καλού μέντορα- δυσκολίες στον ρόλο του

Στην σύγχρονη εποχή, το μοντέλο του mentoring που δεσπόζει, δεν είναι αυτό, που ένας πιο γηραιός και με περισσή εμπειρία κοινωνεί αρχές και αξίες σε έναν άπειρο και νεαρότερο. Ο Zachary (2002) πιστεύει ότι σήμερα το μοντέλο που ισχύει είναι αυτό, όπου η μεντορεία δεν είναι «προσανατολισμένη στο προϊόν» αλλά στην «διαδικασία», καθώς την απασχολεί να αποκτηθούν γνώσεις, πρακτικές αλλά και να επέλθει αναστοχασμός πάνω σ' αυτά.

Έχουν κατά καιρούς γίνει πολλές περιγραφές για το ρόλο του μέντορα. Μερικές από αυτές είναι: του υποστηρικτή (supporter), του προστάτη (protector), του θετικού προτύπου (positive role model), του εκπαιδευτή (teacher), του εκγυμναστή (coach), ενδυναμωτή χαρισμάτων (developer of talent), του έμπιστου ατόμου (confidant), του επιτυχημένου ηγέτη (successful leader), του εγκαρδιωτή (encourager), του ενεργούντος ως φίλου (befriender), του συμβούλου (counselor- advisor), του προωθητή (sponsor) και τέλος του καθοδηγητή (guide) [Odell, 1990· Feiman- Nemser and Parker, 1992 · Γκούσια - Ρίζου. 2005].

Όπως αναφέρει η McDonald (2003) η έννοια του μέντορα είναι μια έννοια ανοιχτή. Ο κάθε μέντορας δύναται να υιοθετεί ποικίλους ρόλους, όπως του καθοδηγητή, του φίλου, του συμβούλου και πολλούς άλλους κατά καιρούς. Ωστόσο ο μέντορας μεταδίδει και σοφία και εμπειρίες στον συμβουλευόμενο. Σύμφωνα με τον Glutterbuck (2004) τα αρχικά της αγγλικής λέξης Mentor μας προσφέρουν μια οπτική σχετικά με το τι αναμένει κανείς από ένα μέντορα. Ένας μέντορας λοιπόν: διαχειρίζεται τη συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα σε αυτόν και τον συμβουλευόμενο (M: manage the relationship), ενθαρρύνει τον συμβουλευόμενο, τον εμποτίζει με κουράγιο (E: Encourages), τροφοδοτεί την περί ου ο λόγος σχέση, με την περισσή αφοσίωση που δείχνει, με το πόσο υπεύθυνα συμπεριφέρεται αλλά και με πόση συνέπεια, παρέχοντας τα απαραίτητα για να μπορέσει να επιβιώσει σε πρώτη φάση αλλά και αναπτυχθεί μια τέτοιου είδους σχέση. Διδάσκει και κυριολεκτικά και μεταφορικά (T: Teaches), προσφέρει σεβασμό που είναι αμοιβαίος (O: Offers mutual respect) και τέλος δείχνει ανταπόκριση στις ποικίλες ανάγκες των εκπαιδευομένων (R: Responds to the mentees' needs).

Ο ρόλος του μέντορα είναι επομένως ένας πολυεπίπεδος και πολυσυλλεκτικός ρόλος, στον οποίο μπορούν να γίνουν διαφόρων τύπων κατηγοριοποιήσεις, με βάση άλλο κριτήριο κάθε φορά. Ο Jacobi (1991) προτείνει μια τέτοια διάκριση παίρνοντας ως

βάση, τον σκοπό ύπαρξης της μεντορικής σχέσης. Βρίσκει τρία είδη: α) ψυχοκοινωνική και συναισθηματική αρωγή (psychosocial function), β) αρωγή στην σταδιοδρομική εξέλιξη (career function), γ) αρωγή στην διάπλαση προτύπων (role modeling function). Σαφώς, ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή που αποτελεί το αντικείμενο αυτής της έρευνας, ακουμπά όσον αφορά στην παραπάνω διάκριση, και στα τρία είδη. Στοχεύει, έχοντας ως προϋπόθεση την σωστή εφαρμογή του, και στην ψυχοκοινωνική και στην συναισθηματική στήριξη των εφήβων μαθητών της Δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης στην οποία απευθύνεται, σήμερα στην εποχή των έντονων αλλαγών και της παγκοσμιοποίησης, αλλά και στην διαμόρφωση σωστών προτύπων σε μια εποχή, που οι έφηβοι κατακλύζονται από ποικίλες πληροφορίες. Χωρίς να παραγνωρίζεται βέβαια και η σύνδεση του θεσμού του εκπαιδευτικού συμβούλου με την στήριξη του εφήβου – μαθητή σε θέματα, που άπτονται της επιλογής επαγγέλματος των εκπαιδευόμενων, μιας και όταν διανύουν την φάση αυτή τυχαίνει να φοιτούν στις λυκειακές τάξεις. Οι Straus, Chatur and Taylor (2009) πολύ εύστοχα χαρακτήρισαν τον ρόλο του μέντορα ως ρόλο- κλειδί (key role) κυρίως στο θέμα της υποστήριξης του εκπαιδευόμενου.

Καθώς το ενδιαφέρον στην έρευνα αυτή, εστιάζεται στον εκπαιδευτικό ως σύμβουλο, δεν είναι αυτονόητο ότι αν κάποιος είναι καλός ως εκπαιδευτικός, θα είναι εξίσου καλός ως σύμβουλος (Ambrosetti, 2014). Καθώς πέρα από επιστημονικές γνώσεις πάνω στο αντικείμενό του, είτε είναι εκπαιδευτικός γενικής παιδείας, είτε διαφόρων τεχνικών ειδικοτήτων, εφόσον μιλάμε για την δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, απαιτούνται και άλλου τύπου δεξιότητες για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του, ως μέντορας.

Ένας καλός μέντορας είναι αναγκαίο να προσπαθήσει να εδραιώσει μία σχέση εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας με τον εκπαιδευόμενό του, έτσι ώστε αυτός να νιώσει ασφάλεια, ελευθερία στο να εκφραστεί και να νιώσει σιγουριά στο ότι δεν θα γίνουν γνωστά σε τρίτους προσωπικά του στοιχεία (Luck, 2003). Επίσης ο σύμβουλος απαιτείται να έχει το χάρισμα της ευφράδειας αλλά και να μπορεί να είναι καλός ακροατής (Coleman et al., 1996). Επιπρόσθετα, ένα άλλο χαρακτηριστικό του καλού μέντορα είναι να έχει την ικανότητα να κάνει τον εκπαιδευόμενο να ξανασκεφτεί τα συναισθήματα που βίωσε, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να αντιμετωπίζει προβλήματα (Enrich, 2013).

Εφόσον εδώ το αντικείμενο που μας ενδιαφέρει είναι ο εκπαιδευτικός οποιασδήποτε ειδικότητας, που καλείται από την επίσημη πολιτεία, να γίνει σύμβουλος στον μαθητή

του, που είναι έφηβος και φοιτά ως νεοεισερχόμενος στην Α΄ Λυκείου, αυτό που είναι βασικό να έχει ως προσόν είναι ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις, έτσι ώστε να νιώσει ο έφηβος άνετα μαζί του, να ανοιχτεί, αλλά ταυτόχρονα και να νιώσει ότι είναι ανεξάρτητος και μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες. Το τελευταίο αυτό συνάδει και με την μεταιχμιακή φάση της εφηβείας, την οποία διανύει ο εκπαιδευόμενος.

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν και οι δυσκολίες που ενυπάρχουν στο ρόλο του μέντορα. Η έλλειψη χρόνου του μέντορα λόγω των πολλών υποχρεώσεων που πιθανόν έχει (Hudson, 2004). Άλλη δυσκολία είναι η χημεία μεταξύ των ανθρώπων, κάτι που είναι καθοριστικής σημασίας για τις διαπροσωπικές σχέσεις. Ειδικά σε αυτού του είδους την σχέση που απαιτείται συνεργασία, αλληλοσεβασμός, ανοιχτού τύπου συζήτηση (Awaya, et al., 2003). Επιπρόσθετα αναφέρεται η δυσκολία στην επικοινωνία του μέντορα με τον mentee (Martin & Sifers, 2012).

1.4. Κατάρτιση- Επιμόρφωση του μέντορα

Η μεντορική σχέση ως θεσμός έχει μια εξαιρετική σημαντικότητα και μέσα από αυτή προκύπτει η ανάγκη για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - μεντόρων. Επίσης προκύπτει η ανάγκη να δοθεί στους μέντορες περισσότερος χρόνος για να επιτελέσουν τον ρόλο τους ως μέντορες (Totterdell et al., 2002). Φυσικά δεν μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν τα προσόντα που χρειάζονται, έτσι ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί μέντορες για τους εκπαιδευόμενους (Brock & Grady, 1998).

Όπως αναφέρουν ο Βουλτσίδης (2013) αλλά και οι Καψάλης - Παπαναστασίου (2013) η έννοια «κατάρτιση» δηλώνει την εκπαίδευση που περνά κάποιος για να αποκτήσει με συστηματικό τρόπο δεξιότητες πάνω σε κάποιο γνωστικό τομέα και οι δεξιότητες αυτές έχουν αποκτηθεί κατόπιν των βασικών σπουδών. Η προαναφερόμενη εκπαίδευση έχει ως μακροπρόθεσμο στόχο να μπορεί να έχει ο καταρτισμένος, την καλύτερη δυνατή απόδοση στον οποιοδήποτε εργασιακό χώρο.

Η έννοια της επιμόρφωσης αφορά σε οποιαδήποτε επιπλέον μόρφωση λαμβάνει χώρα και είναι σχετική με το επάγγελμα του κάθε φορά επιμορφούμενου (Βασιλειάδου, 2007· Φωτοπούλου, 2013). Η Αναστασιάδου (2016) θεωρεί ότι στην περίπτωση που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωσή τους στοχεύει στο να ωφεληθούν οι μαθητές και να βοηθηθούν αυτοί στην σχολική πρόοδό τους αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να βελτιωθούν και να συνεργαστούν αποδοτικότερα με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους μαθητές τους. Στις σύγχρονες μέρες κάποιοι θεωρητικοί πρεσβεύουν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την καθημερινή σχολική πράξη καθώς και με τις επιλογές που κάνει ο εκπαιδευτικός όσον αφορά στις διδακτικές μεθόδους αλλά και στην παιδαγωγική τακτική που υιοθετεί (Αρβανίτη - Κατσαρός, 2016 · Μπίκος, 2013).

Οι Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνιωτοπούλου (2007) θεωρούν ότι η επιμόρφωση συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών, όταν γίνεται στοχευμένα αναβαθμίζει την παρεχόμενη εκπαίδευση αλλά και αποτελεί μία αξιοσημείωτη αρωγή στον κάθε μεμονωμένο εκπαιδευτικό για να καταστεί ικανός να ανταποκριθεί σε ο,τιδήποτε χρειαστεί στο μέλλον, πάνω στον εργασιακό του τομέα. Κατά τον Νάσαινα (2005) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως έναν από τους στόχους της, το να ανοιχθεί το σχολείο στην κοινωνία. Επιπλέον καθώς η σύγχρονη εποχή, όπως προειπώθηκε, είναι μια εποχή αλλαγών γενικότερα αλλά και ειδικότερα στην

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εποχή εμφάνισης καινοτομιών (π.χ. το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.») η επιμόρφωση επιβάλλεται, καθώς όπως αναφέρει η Βασιλειάδου (2007) όταν συμβαίνουν εκπαιδευτικές αλλαγές, αυτές δεν μπορούν να είναι επιτυχείς, χωρίς την δραστήρια εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Οι επιμορφώσεις συνήθως οργανώνονται από διάφορους θεσμικούς φορείς (π.χ. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) και καθώς αφορούν ενήλικους απαιτείται να ακολουθούν τις προδιαγραφές των προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικους (π.χ. διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών) [Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003].

Επομένως μια επιμόρφωση που θα σχεδιαστεί από κάποιο θεσμικό φορέα πάνω στο καινοτόμο θεσμό του συμβούλου καθηγητή, θα συνδράμει τους εκπαιδευτικούς της τάξης, στο νέο τους ρόλο και θα κάνει την εφαρμογή του θεσμού πιο επιτυχή.

1.5.Οφέλη της συμβουλευτικής (mentoring) για τον μέντορα- εκπαιδευτικό

Η σχέση μέντορα και συμβουλευόμενου έχει χαρακτηριστεί ως σχέση συνεργασίας. Αλλά η σχέση αυτή θεωρείται και σχέση μάθησης, όπου και ο συμβουλευόμενος ενεργεί καθώς ο μέντορας απλώς του προτείνει έναν άλλο τρόπο να δει τα πράγματα (Βαλάση, 2015). Ωστόσο εκτός από τον μέντορα και τον καθοδηγούμενο οφελείται και το ευρύτερο κοινωνικό ή εργασιακό τους περιβάλλον (Μανωλοπούλου, 2011).

Κάποια από τα οφέλη για τον μέντορα που αναφέρει η Βαλάση (2015) μέσα από την σχέση του με τον συμβουλευόμενο είναι: α) αναπτύσσει ή και βελτιώνει τις όποιες δεξιότητες κατέχει στην επικοινωνία με άλλους, β) πολλαπλασιάζει τον αυτοσεβασμό του αλλά και την πληρότητα που νιώθει μέσα από την εργασία του, γ) αποκομίζει νέες εμπειρίες μέσα από το επάγγελμά του, δ) δεν βοηθά μόνο τον συμβουλευόμενο να δει κάτω από ένα άλλο πρίσμα τα πράγματα, αλλά και ο ίδιος ο μέντορας μέσα από την σχέση που αναπτύσσει με τον συμβουλευόμενο, οδηγείται στο να εντοπίσει νέους τρόπους θέασης της ζωής, ε) νιώθει περισσότερο χρήσιμος καθώς μέσα από την σχέση συνεργασίας με τον mentee, του δίνεται η δυνατότητα να προσφέρει την αρωγή του σε κάποιον, στ) μπορεί να μοιραστεί με τον συμβουλευόμενο την εμπειρία και την γνώση που τον διακρίνει. Μοιραζόμενος αυτή την γνώση και την εμπειρία με έναν καθοδηγούμενο, νεότερο στην ηλικία, μπορεί όλο αυτό να καταστεί μια «φρέσκια» εμπειρία για τον ενήλικο μέντορα (Levinson et al., 1978).

1.6. Οφέλη της συμβουλευτικής (mentoring) για το μαθητή (mentee)

Η σχέση μεταξύ μέντορα και μαθητή είναι βέβαια μια σχέση αμφίδρομη. Αυτό συνεπάγεται ότι και ο ένας και ο άλλος παίρνει στοιχεία αλλά και δίνει αντίστοιχα στον άλλο. Επικοινωνούν γόνιμα και αναπτύσσονται και οι δύο πλευρές. Βοηθούν ο ένας τον άλλο αλλά και ο καθένας ωφελείται ατομικά. Έτσι αποκομίζουν σημαντικά οφέλη και οι δύο πλευρές αλλά ταυτόχρονα διαμορφώνεται ένα γόνιμο έδαφος μέσα στο κοινωνικό ή εργασιακό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται αυτή η μεντορική σχέση (Παρασκευοπούλου, 2014).

Ο εκπαιδευόμενος έχει να εισπράξει πολλά και ποικίλα οφέλη από την σχέση που αναπτύσσει με τον μέντορα. Μερικά από αυτά είναι τα παρακάτω: α) αποκτά περισσότερη πίστη και εκτίμηση για τον εαυτό του, β) εντοπίζει τις δυσκολίες και μαθαίνει να έρχεται αντιμέτωπος με αυτές, γ) καθίσταται πιο επικοινωνιακός και πιο κοινωνικός, δ) υιοθετεί καινούριες δεξιότητες όπως να βάζει στόχους και να τους ιεραρχεί, ε) μέσα στην μεντορική σχέση νιώθει προστατευμένος, καθώς το περιβάλλον το αισθάνεται οικείο και όχι επιθετικό για τον ίδιο (Βαλάση, 2015), στ) μετασχηματίζεται ο καθοδηγούμενος (Lankau & Scandura, 2002).

Στην συγκεκριμένη έρευνα που έχει ως αντικείμενο τον εκπαιδευτικό της τάξης στην θέση του μέντορα και τον νεοεισερχόμενο στο επαγγελματικό λύκειο μαθητή, στο ρόλο του καθοδηγούμενου (mentee), ο εκπαιδευτικός έχει να μάθει πολλά μέσα από τον νέο του ρόλο, αυτόν του συμβούλου, να δει μέσα από μια νέα οπτική την σχέση του με τον μαθητή του, να τον βοηθήσει στην ακαδημαϊκή του εξέλιξη και πρόοδο, να αισθανθεί έτσι περισσότερο χρήσιμος, να αναστοχασθεί πάνω στο άτομό του αλλά και στο λειτούργημα που επιτελεί, ειδικά στην σύγχρονη δύσκολη εποχή, να γίνει εν τέλει καλύτερος άνθρωπος. Ο καθοδηγούμενος μαθητής από την άλλη που μπαίνει σε αυτή την σχέση, στην ηλικία της εφηβείας και έχει ως μέντορα τον εκπαιδευτικό της τάξης έχει επίσης να αποκομίσει διάφορα οφέλη. Εξάλλου τη μεντορική σχέση μέχρι πρόσφατα οι ερευνητές την αντιμετώπιζαν από την οπτική των ωφελειών που έχει να προσφέρει στον εκπαιδευόμενο (Ragins & Kram, 2007). Ο έφηβος καθοδηγούμενος θα ενδυναμωθεί στον ψυχικό τομέα, την στιγμή που εισέρχεται στον λύκειο, θα καταφέρει με την βοήθεια του συμβούλου του, να εντοπίσει τυχόν δυσκολίες που ανακόπτουν την πρόοδό του στο σχολείο, να δει με μια άλλη οπτική τον καθηγητή του και το σχολείο, να το νιώσει πιο ανθρώπινο.

1.7. Η συμβουλευτική καθοδήγηση στην εκπαίδευση στο διεθνή χώρο

Πριν γίνει αναφορά στην συμβουλευτική καθοδήγηση στο χώρο της εκπαίδευσης διεθνώς, είναι απαραίτητο να ορισθεί η έννοια της συμβουλευτικής. Δίνονται ποικίλοι ορισμοί της συμβουλευτικής ως έννοιας, γεγονός που σηματοδοτεί και τις αντίστοιχες ποικίλες σχολές που τις πρεσβεύουν. Σύμφωνα με τον Rogers (1942) ως συμβουλευτική ορίζεται η διαδικασία, με την αρωγή της οποίας, το κάθε ανθρώπινο ον θα φέρει εις πέρας με τη θέλησή του πάντα, μια ωφέλιμη μεταβολή στην προσωπικότητά του. Αρκετά χρόνια αργότερα, οι Krumboltz & Thoresen (1976) αντιμετωπίζουν την συμβουλευτική ως τη διαδικασία που συνδράμει τα άτομα στην προσπάθεια επίλυσης προσωπικών τους προβλημάτων με άλλους και ανάληψης των αντίστοιχων αποφάσεων. Ωστόσο υπάρχουν ερευνητές που την διαδικασία της συμβουλευτικής δεν την αντιμετωπίζουν ως μια μόνο ατομική διαδικασία αλλά της αποδίδουν και κοινωνική σημασία (McLeod, 2005).

Στη συγκεκριμένη έρευνα που παρουσιάζεται εδώ, ενδιαφέρει περισσότερο, όσον αφορά στην συμβουλευτική, η προσωποκεντρική θεώρηση του Carl Rogers. Η συγκεκριμένη θεώρηση έχει ένα ορισμένο υπόβαθρο φιλοσοφικό, αποτελεί σημαντικό κομμάτι στην ανθρωπιστική ψυχολογία, ξεπερνώντας τα όρια της θεραπευτικής, ουσιαστικά πρόκειται για μια θεωρία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Σύμφωνα με την θεώρηση του Rogers όλοι οι οργανισμοί έχουν με την γέννησή τους την ικανότητα και το κίνητρο για αυτοπραγμάτωση. Αυτό που μπορεί να δράσει ανασταλτικά στην προσπάθεια αυτή του ατόμου είναι η αλληλεπίδρασή του, με τους « σημαντικούς άλλους» στην ζωή του (Μπρούζος, 2004). Το αξιακό σύστημα του καθενός αποτελείται από αξίες που αποτελούν βιώματά του αλλά και από άλλες που υποβάλλονται από άλλους. Όσο μεγαλώνουμε, μεγαλώνει και η ανάγκη μας για αποδοχή από τους άλλους. Στην προσπάθεια αυτή υιοθετούμε αξίες των άλλων και αυτό οδηγεί το άτομο σε μια δυσαρμονία. Η θεραπεία λοιπόν στοχεύει στο να αποδεχτεί το κάθε άτομο τον εαυτό του όπως είναι, μαζί με τις εμπειρίες του βέβαια (Μπρούζος, 2004).

Σύμφωνα με τον Rogers (1961) η έννοια πρόσωπο σημαίνει να είναι κανείς ο εαυτός του και ταυτόχρονα να νιώθει πληρότητα μέσα από την σχέση του με τον άλλο. Για τον λόγο αυτό, αυτό το οποίο ονομάζεται τεχνικές στην συμβουλευτική, κατανοείται καλύτερα ως στάσεις. Για να λάβει χώρα λοιπόν η αυτοπραγμάτωση υπάρχουν κάποιοι

αναγκαίοι όροι όπως είναι οι παρακάτω: η ενσυναίσθηση, η αποδοχή άνευ όρων και η αυθεντικότητα που χαρακτηρίζει τον σύμβουλο (Rogers, 2013). Οι όροι αυτοί κρίνονται ως αναγκαίοι για περιπτώσεις που αφορούν στο πως θα αναπτυχθεί ένα πρόσωπο, όπως είναι και η σχέση που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, δηλαδή η σχέση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου ή η σχέση συμβούλου- συμβουλευόμενου (Rogers, 1961).

Πάντα ωστόσο το περιεχόμενο που θα δώσουμε στην έννοια της συμβουλευτικής σχετίζεται και με τον χώρο στον οποίο αυτή αφορά. Εδώ στην περίπτωση που ερευνάται, ο χώρος είναι αυτός της εκπαίδευσης και ειδικότερα το Επαγγελματικό λύκειο, που εντάσσεται στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1999) η σχολική συμβουλευτική (school counseling) αναφέρεται στην συμβουλευτική όπως αυτή εφαρμόζεται στο σχολείο από ειδικό σύμβουλο ή εκπαιδευτικό (school counselor) που έχει λάβει την ανάλογη εξειδίκευση.

Η εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα το σχολείο είναι ένας χώρος όπου η διαδικασία της συμβουλευτικής όπως ορίσθηκε αμέσως παραπάνω, επιβάλλεται να έχει κυρίαρχη θέση. Η εκπαίδευση δεν στοχεύει μόνο στην μάθηση. Ο εκπαιδευτικός πέρα από μεταδότης γνώσεων οφείλει να είναι και ψυχολόγος και παιδαγωγός και σύμβουλος ειδικά σήμερα σε μια εποχή έντονων αλλαγών. Στην συμβουλευτική καθοδήγηση στην εκπαίδευση, βασικό ρόλο παίζει η κουλτούρα του μέντορα και του mentee καθώς και του πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα (Θεοδωροπούλου & Προδρόμου, 2015).

Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση σε ξένες χώρες είναι κάτι που υπάρχει εδώ και αρκετά χρόνια. Στην Αγγλία για παράδειγμα εμφανίζεται ήδη από το 1970 σε σχολικές μονάδες και σκοπό έχει να συνδράμει τους μαθητές στο να εξελίσσονται, να προσαρμόζονται στις νέες κάθε φορά συνθήκες αλλά και να συμβάλλει γενικότερα στην ισορροπία μέσα στη μικροκοινωνία του σχολείου (McLaughlin, 1999). Σχετικές έρευνες σε σχολεία στη Μεγάλη Βρετανία μάλιστα έδωσαν πορίσματα που δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των εφήβων μαθητών είναι θετικά προσκείμενοι στην παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής στο σχολείο (Cooper et al., 2005 · Fox & Butler, 2007).

Στην εκπαίδευση της Γερμανίας η συμβουλευτική καθοδήγηση (mentoring) είναι μια σημαντική πτυχή της και έχει ως στόχους να βοηθήσει τους μαθητές που βρίσκονται στην παιδική και την εφηβική ηλικία να συνειδητοποιήσουν, ποιοι είναι αλλά και να υποστηρίξει μαθητές με δυσκολίες (Τριάρχη - Herman, 2004).

Μία ενδιαφέρουσα περίπτωση είναι αυτή της Φιλανδίας, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αυτής, βάζει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το μαθητή και νοιάζεται για το πώς αυτός θα αναπτυχθεί πολύπλευρα και θα καταστεί και μέσω της επαγγελματικής του εξέλιξης, χρήσιμος για το κοινωνικό σύνολο. Όμως προχώρησε ακόμα περισσότερο η χώρα αυτή στην εισαγωγή της συμβουλευτικής στα σχολεία, με το να εισάγει ένα ευρύτερο δίκτυο Συμβουλευτικής το οποίο δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά και έξω από αυτό, με στόχο να προσφέρει αρωγή στους μαθητές σε διάφορους τομείς και μέσα από διάφορες επιστήμες (Αθανασιάδου, 2011). Όπως έδειξαν σχετικές έρευνες στην χώρα, όντως απέδωσαν οι κινήσεις αυτές καθώς οι νέοι της προσαρμόστηκαν επιτυχώς στη σύγχρονη εποχή των αλλαγών (Lairio & Nissila, 2002).

Παρόμοια αλλά όχι ίδια πράγματα, ισχύουν και στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α. Εκεί ωστόσο η συμβουλευτική μαζί με άλλου τύπου υγειονομικές υπηρεσίες προσφέρονται μέσω ολιστικών προγραμμάτων σε παιδιά και εφήβους μέσα και έξω από το σχολείο. Οι αρμόδιοι πρεσβεύουν ότι παρέχοντας σε όλα τα παιδιά και τους εφήβους, ποιοτική εκπαίδευση, θα πετύχουν την αυτοεπίγνωσή τους, που θα τους βοηθήσουν και σε σωστές επιλογές ζωής (Αθανασιάδου, 2011). Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, έδειξαν ότι όντως έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα το σύστημα αυτό (Lapan et al., 2001).

1.8. Η συμβουλευτική καθοδήγηση στην εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο

Το να εισαχθεί η συμβουλευτική στα σχολεία λόγω της σημερινής έκρυθμης κατάστασης αποτελεί μία σημαντική προτεραιότητα στην εκπαίδευση. Μολονότι αυτό είναι κάτι που ήδη συμβαίνει στις περισσότερες χώρες, στην Ελλάδα τις τελευταίες μόνο δεκαετίες γίνονται κάποιες τέτοιες προσπάθειες. Μία πρώτη τέτοιου είδους προσπάθεια ήταν ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.). Επρόκειτο για μία διαδικασία συμβουλευτικής, που είχε θεσμοθετηθεί και οργανωθεί από το κράτος. Ήταν μία ομαδικού τύπου συμβουλευτική διαδικασία αλλά στα περισσότερα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν γινόταν με τόσο σωστό τρόπο, λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών (Πάντα, 1994). Ο Σ.Ε.Π. δεν πρόσφερε στους μαθητές εξατομικευμένα, συμβουλευτικές υπηρεσίες αλλά σε επίπεδο τάξης, τους πληροφορούσε για θέματα Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας (Λάζου - Μπαλτά, 2014). Στην Ελλάδα άρχισε να γίνεται αναφορά στο θέμα της ύπαρξης ψυχολόγων στα σχολεία μέσα στον 21^ο αιώνα. Ο σχολικός ψυχολόγος εισήχθηκε στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή με το νόμο 1566/85 (Χατζηχρήστου, 2011). Ο θεσμός του Σ.Ε.Π. υπέστη τροποποιήσεις, βάσει του νόμου 2525/97 με σκοπό τον εκσυγχρονισμό του (Κασσωτάκης, 2004). Στον ίδιο νόμο προβλεπόταν η ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΚΕΠ), Κέντρων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ), Γραφείων Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΓΡΑΣΕΠ) καθώς και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τα στελέχωναν. Ο Υπεύθυνος ΣΕΠ είχε ως καθήκοντά του: να φροντίζει να εφαρμόζεται ο συγκεκριμένος θεσμός στα σχολεία μιας ορισμένης γεωγραφικής περιοχής, να φροντίζει να γίνονται επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τον ΣΕΠ στη σχολική τάξη και να παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής σε κάθε ενδιαφερόμενο (Δερμεντζοπούλου, 2012). Με τον νόμο 2525/97 υπήρξε η δυνατότητα να παρέχεται προληπτικά και θεραπευτικά, συμβουλευτική στους εφήβους μαθητές εξατομικευμένα. Μέσω των ΓΡΑΣΕΠ, μπορούσαν να βοηθηθούν οι έφηβοι να συνειδητοποιήσουν ποιοι είναι, ποια είναι τα εμπόδια που αναστέλλουν την πρόοδό τους αλλά και να λαμβάνουν πληροφόρηση για τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας. Ωστόσο το ΓΡΑΣΕΠ καταργείται το 2011 ενώ έχει προηγηθεί η κατάργηση του

ΓΡΑΣΥ το 2010 και έτσι ο θεσμός συρρικνώνεται. Πλέον τις υπηρεσίες που παρείχαν τα όργανα αυτά, δηλαδή την συμβουλευτική κατ' άτομο και την συμβουλευτική σε θέματα σταδιοδρομίας, οι έφηβοι μπορούν να τις αναζητήσουν στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕΣΥΠ). Τα ΚΕΣΥΠ βέβαια που λειτουργούν στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά περιοχή δεν είναι και τόσο εύκολο να καλύψουν όλες τις ανάγκες. Σκοπός της ίδρυσής τους είναι να παρέχουν υπηρεσίες σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μερικές από τις υπηρεσίες που παρέχει αφορούν στη ατομική συμβουλευτική μέσω συμβουλευτικής συνέντευξης αλλά και συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Το μάθημα του ΣΕΠ διδάσκεται σήμερα μόνο στην Α' τάξη των ΕΠΑΛ. Οι μαθητές που δεν διδάσκονται το συγκεκριμένο μάθημα μπορούν να τύχουν συμβουλευτικής υποστήριξης μόνο αν πάρουν μέρος σε προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας, που δεν γίνονται σε όλα τα δημόσια λύκεια είτε τα Γενικά είτε τα Επαγγελματικά (Λάζου - Μπαλτά, 2014).

1.9. Τεχνικές συμβουλευτικής

Η μεντορική σχέση είναι καθοριστικής σημασίας και για τις δύο πλευρές και τον μέντορα και τον καθοδηγούμενο. Παλαιότερα η έννοια του μέντορα ήταν συνώνυμη της αυθεντίας. Σήμερα όμως θεωρείται ότι είναι μία σχέση που διέπεται από αμοιβαιότητα και αλληλεπίδραση και για τους δύο συντελεστές της (Rippon & Martin, 2003).

Βασικό προαπαιτούμενο της σχέσης αυτής είναι η ύπαρξη ενός συμβολαίου συνεργασίας, που ουσιαστικά δεσμεύει ηθικά τις δύο πλευρές, ότι στην σχέση αυτή συμμετέχουν με τη θέλησή τους και υπόσχονται αμοιβαία κατανόηση, εμπιστοσύνη, ισοτιμία και αποδοχή (Σαλβαράς, 2013). Όπως επίσης καθοριστικής σημασίας είναι και η εναρκτήρια συνάντηση των δύο μερών της σχέσης, όπου και «υπογράφεται» από τα συμβαλλόμενα μέρη, το συμβόλαιο συνεργασίας και μπαίνει το θεμέλιο της μεντορικής σχέσης. Συνήθως αυτή η πρώτη επαφή- συνάντηση προσφέρεται για να σπάσει ο πάγος (ice breaker) και να γίνει η αλληλογνωριμία.

Όσον αφορά στις τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν στη συμβουλευτική, μερικές από αυτές είναι: α) η ενεργητική ακρόαση, β) η ενσυναίσθηση, γ) οι ερωτήσεις (ανοιχτού κυρίως τύπου ή διευκρινιστικές αν χρειαστεί), δ) θετική αναγνώριση και αποδοχή, ε) ενθάρρυνση - παράφραση – σιωπή ζ) αντανάκλαση συναισθημάτων, η) αυτοαποκάλυψη του μέντορα, θ) ανατροφοδότηση.

α) Η ενεργητική ακρόαση είναι κάτι πιο πολύπλοκο από την απλή ακρόαση, καθώς σύμφωνα με τον Γιαννουλέα (1998) στην πρώτη περίπτωση δεν ακούω απλά τι μου λέει ο συνομιλητής μου αλλά το καταλαβαίνω, αποκωδικοποιώ το μήνυμα που μου στέλνει και αντιλαμβάνομαι γιατί μου δίνει το μήνυμα αυτό. Η σημαντικότητα της τεχνικής αυτής βρίσκεται στο ότι ο δέκτης ακούει προσεκτικά τον ομιλητή, του κάνει ερωτήσεις διευκρινιστικές αν χρειαστεί, βρίσκεται δηλαδή σε μια κατάσταση εγρήγορσης. Αυτό βοηθάει την επικοινωνία και καθιστά θετικό το κλίμα, καθώς ο πομπός εισπράττει το μήνυμα ότι ο δέκτης τον κατανοεί (Brunstein et al., 2007 · Keenan, 1998).

β) Η ενσυναίσθηση είναι η προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού - μέντορα να αντιληφθεί τον κόσμο με τα μάτια του συμβουλευόμενου - μαθητή. Ο κάθε άνθρωπος «βλέπει» με έναν δικό του υποκειμενικό τρόπο το κοινωνικό γίγνεσθαι. Ενώ

ένας συνάνθρωπός του, βλέπει το ίδιο ακριβώς πράγμα με τον δικό του επίσης τρόπο. Αυτή η πολύπλοκη διαδικασία συνίσταται στο να καταλάβει ο μέντορας, τον κόσμο του καθοδηγούμενου και να του «δείξει» ότι τον κατανόησε. Σκοπός της ενσυναίσθησης δεν είναι να ταυτιστούν οι «κόσμοι» των δύο πλευρών της μεντορικής σχέσης, γιατί τότε θα επερχόταν σύγχυση (Μπρούζος, 2004).

γ) Ο τρόπος που κάνει ο σύμβουλος τις ερωτήσεις οποιουδήποτε είδους, ο χρόνος στον οποίο γίνονται αλλά και η συχνότητα με την οποία γίνονται, είναι καθοριστικοί παράγοντες στην μεντορική σχέση. Εδώ όπως και στην ενεργητική ακρόαση παίζει μεγάλο ρόλο η γλώσσα του σώματος. Οι ερωτήσεις βοηθούν τον συμβουλευόμενο να μοιραστεί τις σκέψεις του. Για το λόγο αυτό ο σύμβουλος οφείλει να προσέχει την συχνότητα καθώς οι απανωτές ερωτήσεις θυμίζουν «ανάκριση». Επίσης το ύφος με το οποίο ρωτάει ο μέντορας θέλει ιδιαίτερη προσοχή. Μία συμβουλευτική σχέση μπορεί να πληγεί ανεπανόρθωτα, από λάθος χειρισμό των ερωτήσεων, που ωστόσο αποτελούν εργαλείο για τον μέντορα, αρκεί αυτός να επικεντρώσει την προσοχή του, όχι στο πως βλέπει ο ίδιος τα πράγματα αλλά στο πως τα βλέπει αυτά ο συμβουλευόμενος (Nelson - Jones, 2009).

δ) Η χωρίς επιφυλάξεις, αναγνώριση και αποδοχή του συμβουλευόμενου - μαθητή είναι μια κίνηση υποστήριξης και ενθάρρυνσης από τον σύμβουλο. Όταν αναγνωρίζει ο σύμβουλος τον συμβουλευόμενο με αυτόν τον τρόπο, σημαίνει ότι τον αποδέχεται με τα υπέρ και τα κατά του. Αυτό δεν συνεπάγεται ότι ο μέντορας δεν θα φέρνει καμία αντίρρηση στον καθοδηγούμενο. Απλώς σημαίνει ότι είναι θετικά διακείμενος σε οτιδήποτε το διαφορετικό και το αποδέχεται. Χωρίς να συμφωνεί πάντα με τον συνομιλητή του, εκφράζει την μη συμφωνία του στον mentee χωρίς να τον απορρίπτει (Μπρούζος, 2004).

ε) Η ενθάρρυνση είναι μία βασική τεχνική για να ξεκλειδώσει ο σύμβουλος τον συμβουλευόμενο. Με την παράφραση εισπράττει ο καθοδηγούμενος το μήνυμα ότι ο μέντορας τον έχει ακούσει με προσοχή. Αυτό μπορεί να γίνει λεκτικά ή όχι (Δημητρόπουλος, 1998). Στην παράφραση ο εκπαιδευτικός - μέντορας χρησιμοποιεί λέξεις- κλειδιά από τα λεγόμενα του mentee και κάνει δικές του παρατηρήσεις που αποτυπώνουν την ουσία, όσων έχει πει ο συμβουλευόμενος, εν προκειμένω ο μαθητής του. Η σιωπή από την άλλη μπορεί να προσφέρει επίσης πολλά, αρκεί ο σύμβουλος να είναι προσεκτικός στο πότε η παύση είναι αναγκαία, πόσο είναι καλό να διαρκέσει,

ποιος θα την λήξει. Με τη σιωπή, ένα εσωστρεφές άτομο μπορεί να ανοιχθεί και ένα άλλο άτομο, να πάρει τον χρόνο να σκεφτεί (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2006).

ζ) Η αντανάκλαση συναισθημάτων ουσιαστικά είναι, όταν ο σύμβουλος προσέξει ιδιαίτερα τα συναισθηματικά στοιχεία, που τυχόν αποκαλύπτει ο συμβουλευόμενος και τα εξωτερικεύσει με δικό του λόγο. Λειτουργεί ουσιαστικά ο μέντορας ως «καθρέπτης» για συμβουλευόμενο (Δημητρόπουλος, 1998). Εδώ επίσης ο «χειρισμός» της κατάστασης από τον μέντορα - εκπαιδευτικό είναι πολύ λεπτός. Χρειάζεται προσπάθεια από τον σύμβουλο για να κάνει τον μαθητή – συμβουλευόμενο να νιώσει ότι αντιλαμβάνεται και νιώθει ότι ο έφηβος μαθητής αντιλαμβάνεται και νιώθει. Έτσι ο μαθητής - mentee θα φτάσει στη αυτοεπίγνωση (Ivey, Gluckstern, Bradford Ivey, 2008).

η) Η αυτοαποκάλυψη, το να μοιράζεται δηλαδή ο μέντορας προσωπικά του βιώματα, συναισθήματα με τον καθοδηγούμενό του, είναι επίσης, υπό κάποιες προϋποθέσεις πάλι, εξαιρετική τεχνική, που μπορεί να συνεισφέρει στον mentee, να τον οδηγήσει να περάσει στην δική του αυτοαποκάλυψη. Η χρήση του μέτρου και η επιλογή της κατάλληλης χρονικής στιγμής είναι και σε αυτή την τεχνική απαραίτητη. Ωστόσο επιτυγχάνεται μεγαλύτερη ισοτιμία μεταξύ των δύο μελών της σχέσης καθώς ο εκπαιδευτικός εν προκειμένω, παύει να αποτελεί μια αυθεντία. Βέβαια αυτό συνδράμει στην ενδυνάμωση και του συμβούλου και του συμβουλευόμενου (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2008).

θ) Η ανατροφοδότηση είναι επίσης μία πολλά υποσχόμενη τεχνική συμβουλευτικής. Συγκεκριμένα αφορά στο να εκφραστεί στον μαθητή, το πώς « βλέπει» ο μέντορας ή οι υπόλοιποι, τον συμβουλευόμενο. Εδώ υπάρχουν, όπως και στις υπόλοιπες τεχνικές, κάποιοι περιορισμοί - κλειδιά για να λειτουργήσει θετικά. Απαιτείται να γίνεται σχετικά γρήγορα μετά την συμπεριφορά ή την πράξη στην οποία αναφέρεται, για να γίνει πιο αποτελεσματικά ο συνειρμός των δύο, πράξη – ανατροφοδότησης, στο μυαλό του συμβουλευόμενου. Ακόμη είναι καθοριστικό, να γίνει την κατάλληλη στιγμή. Να μην εστιάσει ο σύμβουλος μόνο στα αρνητικά αλλά και στα προτερήματα. Τέλος να ελέγχει ο εκπαιδευτικός - σύμβουλος, αν έγινε από το μαθητή - συμβουλευόμενο κατανοητή η ανατροφοδότηση και να του αφήνει χρόνο γι' αυτό (Ivey & Gluckstern, 1999 · Nelson - Jones, 2009· Κανδηλάκη, 2004).

Συμπεράσματα

Φαίνεται λοιπόν ότι πληθαίνουν οι φωνές που προβάλλουν ως απαραίτητες τις συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σύγχρονο σχολείο, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Ο ρόλος του μέντορα στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού και όχι του ειδικού επιστήμονα, που κι' αυτός είναι απαραίτητος στα σχολικά πλαίσια, χωρίς να είναι ένας εύκολος ρόλος, έχει να προσδώσει πολλά οφέλη και στη μία και στην άλλη πλευρά της μεντορικής σχέσης. Όταν μάλιστα ακολουθηθούν από τον εκπαιδευτικό - μέντορα οι κατάλληλες τεχνικές συμβουλευτικής στους εφήβους – μαθητές- συμβουλευόμενους τότε ο έφηβος θα αντικρύσει τον εκπαιδευτικό ως έναν ενήλικο που τον οδηγεί στην αυτοεπίγνωση του. Για να γίνει αυτό, χρήσιμη είναι η τακτική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού πάνω στους καινούριους ρόλους, που καλείται στην επαγγελματική του πορεία να αναλάβει. Αυτό θα οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην δική του προσωπική εξέλιξη και αυτοεπίγνωση.

Κεφάλαιο 2: Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) και συμβουλευτική καθοδήγηση / mentoring

Εισαγωγή

Τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) είναι σχολεία με αρκετές απαιτήσεις. Όπως όλα τα σχολεία, έτσι και τα ΕΠΑ.Λ. σε πολύ όμως μεγαλύτερο βαθμό, έχουν να εκπληρώσουν και ένα κοινωνικό ρόλο. Αυτό ισχύει σε μεγαλύτερο βαθμό για τα ΕΠΑ.Λ., καθώς τα ΕΠΑ.Λ. τα επέλεξαν τουλάχιστον μέχρι πρόσφατα, μαθητές που δεν ήταν έτοιμοι, σε ικανοποιητικό βαθμό, να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Δεν γίνεται αναφορά μόνο στην ετοιμότητα ακαδημαϊκού επιπέδου αλλά και στο να ενεργοποιήσει την πολλαπλή του νοημοσύνη (Gardner, 1983). Αλλά και να αναπτύξει πολλαπλές ικανότητες που θα του φανούν χρήσιμες στην αυριανή επαγγελματική του πορεία. Πολλοί από τους μαθητές έχουν οικονομικά, οικογενειακά, κοινωνικά προβλήματα, έχουν βιώσει ίσως σχολικές αποτυχίες, έρχονται στα ΕΠΑ.Λ για μια επαγγελματική διέξοδο και κάποιοι ίσως το βλέπουν σαν ένα σχολείο πιο προσιτό με λιγότερες απαιτήσεις. Όλα αυτά συνιστούν και τον ιδιαίτερο κοινωνικό του ρόλο. Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ λοιπόν αγγίζει αυτήν ακριβώς την «ευαισθησία» των ΕΠΑ.Λ.. Όλοι οι πυλώνες του προγράμματος, κυρίως όμως ο πρωτόγνωρος για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, όπου όλες οι μεταβολές ρυθμίζονται και ελέγχονται άνωθεν, θεσμός του συμβούλου καθηγητή, ήρθε για να κάνει το σχολείο της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης πραγματικά ανοιχτό στην κοινωνία, ένα σχολείο όπου πραγματικά ακούγεται η φωνή όλων των μαθητών, ένα σχολείο όπου όλοι οι μαθητές συνεπικουρούνται στο να γνωρίσουν τον εαυτό τους. Κάποιοι αναφέρουν, ότι με το πρόγραμμα ΜΝΑΕ το Επαγγελματικό σχολείο αναδεικνύει τον έντονο κοινωνικό του ρόλο, που είχε να επιδείξει από την εποχή του Ι. Καποδίστρια, του πρώτου κυβερνήτη της χώρας (Κονταξής & Σιγανού, 2018).

2.1. Το πρόγραμμα « Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (Μ.Ν.Α.Ε.)»

Η παρέμβαση αυτή έγινε στα ΕΠΑ.Λ. και ξεκίνησε από κάτω (bottom up). Στόχος της υπήρξε η ανάγκη να αναβαθμιστεί το σχολείο και πιο συγκεκριμένα ο κοινωνικός του ρόλος και κατά συνέπεια και ο εκπαιδευτικός του ρόλος. Η Νέα Αρχή ήταν απαραίτητη για τους μαθητές, που από το Γυμνάσιο πήγαν στα ΕΠΑ.Λ. και πιθανόν είχαν μαθησιακά προβλήματα και όλα αυτά εμπόδισαν την πρόοδό τους στο σχολείο, μέχρι την στιγμή που εισήλθαν στα ΕΠΑ.Λ. Η πιλοτική εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2017- 2018 έδειξε ότι μπορεί να γίνει εφικτή η εφαρμογή του και να προκαλέσει και άλλες αλλαγές σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σαν το ελληνικό, που συνήθως όλες οι αλλαγές ξεκινούν από πάνω (Κονταξής, 2018).

Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ δεν είναι μια πρωτοβουλία που είναι εντελώς αυτόνομη αλλά αποτελεί μέρος του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και της Μαθητείας του ΥΠΠΕΘ (2016). Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ καθιερώθηκε για να ενισχύσει τον κοινωνικό ρόλο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Όπως αναφέρει το ΥΠΠΕΘ (2016) ο τομέας της Επαγγελματικής εκπαίδευσης άτυπα κατέχει έναν αξιόλογο κοινωνικό ρόλο, ο οποίος είναι να προσφέρει αρωγή στους μαθητές που είναι «αδύνατοι» και να τους δώσει την δυνατότητα - ευκαιρία να επανενταχθούν στα εκπαιδευτικά πλαίσια, προσεγγίζοντας όμως και αξιολογώντας την γνώση διαφορετικά.

Η εκπαίδευση που παρέχεται στα ΕΠΑ.Λ. χαρακτηρίζεται από κάποιες ιδιαιτερότητες. Έρχεται να καλύψει τις πολυδιάστατες ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της αγοράς εργασίας, της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Meijers (2008) την Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση την συνοδεύουν κάποια όχι και τόσο μηδαμινά προβλήματα όπως: ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό μαθητών εγκαταλείπει τις σπουδές, δεν έχουν οι μαθητές κίνητρα που να τους προτρέπουν στην μάθηση, όταν οι μαθητές αυτοί βγουν στην αγορά εργασίας λίγες από τις γνώσεις που έλαβαν, είναι πρακτικά χρήσιμες. Για να ανταποκριθούν στα σημαντικά αυτά προβλήματα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ΕΠΑ.Λ., καλούνται να εφαρμόσουν στην διδακτική πράξη, διδακτικές μεθόδους που θα «διεγείρουν» στους μαθητές την

διάθεση (disposition) για μάθηση και μάλιστα μάθηση που θα έχει μακροχρόνια αποτελέσματα (Perkins, 1993· Tishmana, 1993). Για να ενδυναμωθεί η διάθεση αυτή σε αυτό θα βοηθήσει επίσης ένα αρμονικό σχολικό πλαίσιο και μια πιο βαθιά επικοινωνία του εκπαιδευτικού- εκπαιδευόμενου.

Το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» υλοποιήθηκε για να προσφέρει μέσα από τις διάφορες δράσεις που περιλαμβάνει, μια νέα αρχή σε εκπαιδευτικούς, μαθητές αλλά και στην διοίκηση στην εκπαίδευση. Ξεκινώντας από τους εκπαιδευτικούς, μιας και ο δικός τους καινούριος ρόλος ερευνάται εδώ, μέσα από τον ρόλο του συμβούλου, καλούνται να κάνουν πιο συστηματικά ίσως και πιο οργανωμένα, αυτό που πολλοί από αυτούς, που απασχολούνται στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση, με τα προβλήματα που αυτή έχει, το έκαναν ούτως ή άλλως μόνοι τους.

Σύμφωνα με τις δράσεις που συνεπάγεται το πρόγραμμα ΜΝΑΕ, στα ΕΠΑ.Λ. πλέον υπάρχουν ψυχολόγοι, οι οποίοι συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς ως παιδαγωγούς αλλά συμβάλλουν επίσης στο να υπάρχει αρμονικό κλίμα στη σχολική κοινότητα, στη συνεργασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Ακόμη αυτό που γινόταν πριν το ΜΝΑΕ στα ΕΠΑΛ και αφορούσε στην συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας στα εργαστηριακά μαθήματα, με το ΜΝΑΕ επεκτείνεται και στα λεγόμενα μαθήματα γενικής παιδείας, στα μαθηματικά και τα νέα ελληνικά για Α΄τάξη. Αυτό βοηθά τον έναν από τους δύο καθηγητές να διδάσκει το μάθημα και ο άλλος να «υποστηρίζει» τους μαθητές που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν. Φυσικά ο «δεύτερος» εκπαιδευτικός δεν θεωρείται υποδεέστερος αλλά καθ' όλα ισότιμος με τον συνάδελφό του καθώς οι ρόλοι τους εναλλάσσονται. Οι δύο εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα την τάξη, έχουν καλύτερη επικοινωνία με τους μαθητές τους.

Άλλη πτυχή του ΜΝΑΕ είναι τα σχέδια δράσης. Η χρηματοδότησή τους δίνει την δυνατότητα στα ΕΠΑ.Λ. της χώρας να γίνουν εξωστρεφή. Αλλά και οι μαθητές τους να γίνουν εξωστρεφείς και να γευτούν επιτυχίες.

Επίσης δόθηκε η δυνατότητα με το ΜΝΑΕ να δικτυωθούν τα ΕΠΑ.Λ. μεταξύ τους. Έτσι τα εννέα (9) ΕΠΑ.Λ. όπου έγινε πιλοτική εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2017-2018 εξουσιοδοτήθηκαν να στηρίζουν τα υπόλοιπα στην εφαρμογή του ΜΝΑΕ την σχολική χρονιά 2018-2019.

Όσον αφορά στους μαθητές που στην συγκεκριμένη έρευνα αποτελούν τους συμβουλευόμενους, το ΜΝΑΕ αποτελεί μια νέα αρχή για αυτούς. Καθώς είτε είναι «καλοί» είτε «αδύναμοι» είτε τέλος, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τους δίνεται

δυνατότητα με τον σύμβουλο - καθηγητή με τον οποίο μπορούν να επικοινωνήσουν αυτά, που αυτοί θέλουν, αλλά και με την συνδιδασκαλία και με τον ψυχολόγο και με τα σχέδια δράσης και την δικτύωση των σχολείων, να βιώσουν επιτυχίες.

Τέλος, καθώς δόθηκε έμφαση στο ότι το ΜΝΑΕ υποστηρίζεται από τα κάτω (bottom up), στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνήθως οι αλλαγές ρυθμίζονται από τα πάνω. Υπάρχει έντονη γραφειοκρατία και πολλές φορές δημιουργικές προσπάθειες ανακόπτονται. Γι' αυτό το ΜΝΑΕ με την δικτύωση και στήριξη των ΕΠΑ.Λ. από τα ομότιμα σχολεία που στήριξαν πιλοτικά το πρόγραμμα, αποτελεί Μια Νέα Αρχή και για τη διοίκηση.

2.2. Ο θεσμός του συμβούλου- καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ.

Σύμφωνα με το Φύλλο Εφημερίδας Κυβέρνησης (ΦΕΚ) 5343/ 28/11/2018 ο σύμβουλος - καθηγητής είναι ένας θεσμός ριζοσπαστικός, που στοχεύει στο να στηρίζει και να υποστηρίζει με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, τους μαθητές της Α΄ τάξης των Επαγγελματικών λυκείων στην ζωή τους μέσα στα σχολικά πλαίσια αλλά και γενικά να συνδράμει στο να υπάρχει αρμονία και ισορροπία στην σχολική κοινότητα. Το καθηκοντολόγιο του εκπαιδευτικού που καλείται να λειτουργήσει ως σύμβουλος στους έφηβους μαθητές του, σύμφωνα με το ίδιο ΦΕΚ ορίζεται ως εξής: α) να υποδεχτεί και να παράσχει στήριξη στους μαθητές που εισέρχονται στην Α΄ τάξη και να μεριμνήσει για τον εγκλιματισμό του μαθητή και την ήπια προσαρμογή του, β) να φροντίσει για την θεμελίωση καλών και έμπιστων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, που θα απομακρύνει τις συγκρούσεις από τις μεταξύ τους σχέσεις και θα βοηθήσει στο να υπάρχει μια ήρεμη σχολική ζωή, γ) να δραστηριοποιηθεί από την πλευρά του ως εκπαιδευτικός με σκοπό να προωθηθεί η ανεμπόδιστη συνεργασία και γενικότερα η επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και μαθητών, δ) να προσπαθήσει ο εκπαιδευτικός να ιχνηλατήσει πιθανά τυχόν αίτια, που εμποδίζουν την γνωστική εξέλιξη των μαθητών, ε) να ενεργοποιηθεί με στόχο την δικτύωση του σχολείου στο οποίο υπηρετεί, με άλλα σχολεία που και αυτά με την σειρά τους, εφαρμόζουν τον περί ου ο λόγος θεσμό και κατ' επέκταση να προωθηθεί η μεταξύ τους επικοινωνία και ανταλλαγή εμπειριών, στ) να επικοινωνήσει με τον ειδικό επιστήμονα, ψυχολόγο, που επίσης απασχολείται στο ίδιο με αυτόν σχολείο (Άρθρο 1, ΦΕΚ 5343/ 28/11/2018).

Όσον αφορά στην εφαρμογή του θεσμού στην σχολική πράξη, αυτήν γίνεται ως εξής: α) Στην αρχή της σχολικής χρονιάς με πρωτοβουλία του διευθυντή του σχολείου (ΕΠΑ.Λ.) δημιουργείται μια ομάδα από τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε κάθε δημόσιο ΕΠΑ.Λ. και θέλουν να δραστηριοποιηθούν ως σύμβουλοι στους μαθητές τους της Α΄τάξης. Ένας από αυτούς θα γίνει ο συντονιστής της δράσης. β) Η ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών - συμβούλων με την αρωγή του ψυχολόγου του σχολείου «επιμορφώνεται» σε τεχνικές συμβουλευτικής (όπως ενεργητική ακρόαση, τεχνικές συνέντευξης και άλλα) για να ανταποκριθούν με το καλύτερο δυνατό τρόπο στα προαναφερθέντα καθήκοντα. Η ομάδα αυτή, όπως ορίζει και το σχετικό άρθρο (Άρθρο 1 ΦΕΚ 5343/ 28/11/2018) δύναται να επικοινωνεί με σχολεία που επίσης εφαρμόζουν την δράση, για συνεργασία μαζί τους αλλά και να προστρέχει στη σχετική με το θέμα

βιβλιογραφία. γ) το επόμενο βήμα είναι η γνωστοποίηση της δράσης από την ομάδα των εκπαιδευτικών - συμβούλων μαζί με τον συντονιστή. Γνωστοποιείται στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, στους μαθητές της Α΄ τάξης του σχολείου και αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου και στους πίνακες ανακοινώσεων. δ) Σε κάθε καθηγητή - σύμβουλο ανατίθενται το πολύ πέντε μαθητές ως συμβουλευόμενοι, αν κάτι τέτοιο είναι εφικτό και προτιμάται ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός να μην διδάσκει κάποιο γνωστικό αντικείμενο σε αυτούς τους μαθητές αλλά και να μην κατέχει κάποια διοικητική θέση (π.χ. διευθυντής ή υποδιευθυντής). Ο κάθε σύμβουλος φροντίζει να συναντά κάθε συμβουλευόμενό του μία (1) με δύο (2) φορές το μήνα σε συναντήσεις, που έχουν δεκαπεντάλεπτη (15) διάρκεια. Παραλαμβάνει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή από την σχολική αίθουσα, σε ώρα που δεν ασκεί διδακτικό έργο αλλά είναι εντός του σχολικού ωραρίου. Μετά την συνεδρία, τον επιστρέφει στο μάθημά του. Η διαδικασία αυτή στοχεύει στο να συνεχιστεί ανεμπόδιστα η σχολική διαδικασία. Όσον αφορά στις συναντήσεις, λαμβάνουν χώρα, σε χώρο που βοηθά στην ιδιωτικότητα των συναντήσεων, βρίσκεται εντός του σχολικού κτιρίου και έχει διαμορφωθεί ειδικά για το σκοπό αυτό. Στην εναρκτήρια συνάντησή τους, μέντορας και συμβουλευόμενος « συντάσσουν» το συμβόλαιο συνεργασίας (εμπιστευτικότητα συναντήσεων, όρια, πρόγραμμα συναντήσεων τους και φυσικά προηγείται όλων αυτών η ενημέρωση του μαθητή για το θεσμό). Ο εκπαιδευτικός - μέντορας εφαρμόζοντας τις τεχνικές συμβουλευτικής μέσα από την επαφή του με τον μαθητή, ενημερώνεται για τα ενδιαφέροντα- κλίσεις του αλλά και σε επαφή με τον ψυχολόγο, αν χρειαστεί, προσπαθεί να εντοπίσει δυσκολίες, που υφίστανται και αναστέλλουν την πρόοδο και την εξέλιξη του μαθητή. Ο μέντορας πάντα λειτουργεί στα πλαίσια του παιδαγωγικού ρόλου και δεν υποκαθιστά τον ψυχολόγο ή τον ψυχοθεραπευτή. Αν ο μέντορας του μαθητή ή η ομάδα των μεντόρων του σχολείου, δεν μπορεί να βοηθήσει σε κάτι τους μαθητές ή εντοπίζεται ένα θέμα που δεν είναι της αρμοδιότητάς τους, το αναφέρουν στον διευθυντή του σχολείου τους και κατόπιν σε κάποιο αρμόδιο όργανο- φορέα. ε) Τα μέλη της ομάδας των μεντόρων- καθηγητών βρίσκονται σε συναντήσεις μεταξύ τους είτε τακτικές είτε έκτακτες για να αναφέρουν, ανώνυμα πάντα, τα θέματα που προέκυψαν στις συνεδρίες με τους συμβουλευόμενους τους και απαιτούν ιδιαίτερη αντιμετώπιση. Στις συναντήσεις αυτές είναι παρών και ο ψυχολόγος για να δώσει κάποιες πιο εξειδικευμένες συμβουλές και να κάνει τις δικές του παρατηρήσεις. Αυτό βοηθά στο να αποτιμηθεί η όλη προσπάθεια αλλά και να ανατροφοδοτηθεί. στ) Τέλος, όταν τελειώσει η σχολική χρονιά η ομάδα των συμβούλων συνεδριάζει για να κάνει

μια αποτίμηση του θεσμού, με το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς και καταγράφονται σχετικά πρακτικά. Ο κάθε σύμβουλος εκθέτει την εμπειρία του ως σύμβουλος και μπορεί αν το κρίνει αναγκαίο να κάνει την δική του σχετική έκθεση. Όλα αυτά τηρούνται ως αρχείο στο σχολείο, για μελλοντική χρήση αλλά δίνοντας πάντα πολύ μεγάλη σημασία - προσοχή στην ανωνυμία των συμμετεχόντων και στην προστασία των προσωπικών δεδομένων (ΦΕΚ 5343/ 28/11/2018).

2.3. Η σημασία του νέου αυτού ρόλου του εκπαιδευτικού για τη σχολική ζωή στα ΕΠΑ.Λ.

Ο θεσμός του συμβούλου - καθηγητή πρωτοεφαρμόστηκε για να καλύψει μία προϋπάρχουσα ανάγκη αυτήν της βελτίωσης του κλίματος στο σχολείο (Σιγανού, 2015).

Για την συμβουλευτική δράση ανατρέχοντας κάποιος στην διεθνή βιβλιογραφία, μπορεί να συναντήσει ποικίλους όρους όπως: mentoring, tutoring, counseling, coaching. Οι όροι αυτοί αναφέρονται σε διαφορετικούς τύπους συμβούλου, αλλά ταυτόχρονα τονίζουν και άλλη πτυχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια του mentoring (εποπτεία- καθοδήγηση) που ενδιαφέρει εν προκειμένω αναφέρεται σε μία σχέση, μία διαδικασία καθοδήγησης μεταξύ δύο προσώπων που διαφέρουν στο βαθμό εμπειρίας πάνω στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο. Διαφέρει επομένως από το tutoring καθώς αυτό τονίζει και ασχολείται με την γνωστική πλευρά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης διαφέρει το mentoring από το counseling καθώς το τελευταίο ασχολείται με την ψυχολογική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καθοδήγηση- εποπτεία ξεχωρίζει και από το coaching που προσδιορίζει μια σχέση υποστήριξης με συγκεκριμένη στόχευση και σύντομη διάρκεια (Tammy & Lillian 2011 · Dawson, 2014).

Το καινούριο που φέρνει αυτός ο ρόλος του μέντορα - εκπαιδευτικού είναι ακριβώς αυτό, ότι δηλαδή αναλαμβάνει τον ρόλο αυτό, ο εκπαιδευτικός και όχι όπως συνηθίζεται διεθνώς, κάποιος εξειδικευμένος σύμβουλος. Έτσι ο ειδικός στο θέμα έχει περισσότερο χρόνο να ασχοληθεί, μιας και πλέον υπάρχει ψυχολόγος στα ΕΠΑ.Λ., με τις πιο σοβαρές περιπτώσεις μαθητών. Αξιόλογος είναι και ο χώρος όπου λαμβάνει χώρα ο θεσμός, δηλαδή τα Επαγγελματικά λύκεια. Περνάει ο εκπαιδευτικός περισσότερο χρόνο με τους μαθητές, όχι όμως για να τους διδάξει το γνωστικό του αντικείμενο. Έτσι ο μαθητής έχει ένα άτομο αναφοράς στο χώρο, στον οποίο διοχετεύει πολύ από τον χρόνο του καθημερινά, για να εκμυστηρευτεί πράγματα, όταν έχει ανάγκη να το κάνει αυτό, να ρωτήσει και να μάθει πράγματα σχετικά με τις σπουδές και πολλά άλλα. Το σχολείο δεν είναι πλέον απρόσωπο απέναντι στο μαθητή, ο μαθητής το αισθάνεται πιο ανοιχτό, πέρα από στεγανά. Οι εκπαιδευτικοί - μέντορες συζητούν μεταξύ τους για την εμπειρία τους αυτή, έτσι αποκτούν εμπειρία στη συνεργασία μεταξύ τους, αντιλαμβάνονται καλύτερα τι συμβαίνει με τους μαθητές τους. Συνεργάζονται και με τον ψυχολόγο αν χρειαστεί, που σαν ειδικός στην

συμβουλευτική υποστήριξη, τους ενισχύει ακόμη περισσότερο στο νέο τους αυτό ρόλο. Ο ρόλος αυτός δοκιμάζεται σιγά σιγά κατά την εφαρμογή του και συνδιαμορφώνεται από τους συμμετέχοντες καθημερινά (Σιγανού & Νικολάου, 2017)

Τέλος, ο θεσμός του συμβούλου, για τον καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης που συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα ΜΝΑΕ, είναι ένας θεσμός που αυτοοργανώνεται από τα σχολεία, κάτι που δεν είναι συνηθισμένο για το θεσμοθετημένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για να παρέχεται μέσω αυτού, άτυπη συμβουλευτική (εκπαιδευτικός) αλλά και τυπική (ψυχολόγος) μια παράμετρος, που επίσης είναι πρωτόγνωρη και αναγκαία για το σύγχρονο σχολείο (Σιγανού & Νικολάου, 2017).

2.4. Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου - καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ.

Ο θεσμός του συμβούλου - καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ. εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στο ΕΠΑ.Λ. Καισαριανής. Αυτό έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2009 - 2010. Αυτή η σκέψη ξεκίνησε καθώς υπήρξε αναγκαιότητα για να βελτιωθεί το κλίμα στο σχολικό πλαίσιο, μετά από έρευνα στην σχετική βιβλιογραφία και αφού πάρθηκε υπόψη ο παρόμοιος θεσμός που υφίσταται στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι υπεύθυνοι που συμμετείχαν στην προσπάθεια αυτή, την γνωστοποίησαν σε ενδιαφερόμενους μέσω ημερίδων και έτσι το σχολικό έτος 2012-2013, εφαρμόζεται ο σύμβουλος- καθηγητής στο 2^ο Γυμνάσιο Καισαριανής, στο 2ο ΓΕΛ Καισαριανής, στο ΕΠΑ.Λ. Καισαριανής, στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Δάφνης, στο ΕΠΑ.Λ. Υμηττού και στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Βύρωνα. Μέσω της δικτύωσης των διαφόρων σχολείων μεταξύ τους, ο θεσμός παρουσιάζεται τα δύο επόμενα σχολικά έτη στα ΕΠΑ.Λ. του Πειραιά. Κάποια σχολεία εξακολουθούν να υλοποιούν τον θεσμό, σε κάποια άλλα διακόπτεται η εφαρμογή του για ποικίλους λόγους. Μέσα από διάφορες προσπάθειες και επαφές των σχολείων που συνεχίζουν τον θεσμό και αυτών που εκφράζουν ενδιαφέρον για να τον υλοποιήσουν και στο σχολείο τους και την αμέριστη συμπαράσταση των αρμοδίων φορέων της εκπαίδευσης και των συμβουλευτικών υπηρεσιών, προωθείται το σχολικό έτος 2015- 2016 η προσπάθεια για ενεργοποίηση του θεσμού στο 1ο και στο 2ο ΕΠΑ.Λ. Χαλκίδας. Όντως εφαρμόζεται δοκιμαστικά στα δύο αυτά σχολεία και το επόμενο σχολικό έτος 2017-2018 αποφασίζεται στα δύο προαναφερόμενα σχολεία να υλοποιηθεί για όλους τους μαθητές της Α΄ τάξης (Σιγανού & Νικολάου, 2017).

Μέσα από όλες αυτές τις προσπάθειες διαπιστώνεται από τους εμπλεκόμενους σε αυτές φορείς, ότι με την συνδρομή του θεσμού του συμβούλου καθηγητή, βελτιώνεται το σχολικό κλίμα καθώς και με την παρουσία του ψυχολόγου στο σχολείο. Επίσης αναγνωρίζεται η θέληση των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν πάνω σε οποιαδήποτε καλή πρακτική, η ανάγκη τους να υπάρχει συνεργασία και εμπιστοσύνη στις σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η ανάγκη για δικτύωση των διαφόρων σχολικών μονάδων μεταξύ τους. Έτσι την άνοιξη του 2017 η τότε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αποφασίζει την πιλοτική εφαρμογή του ΜΝΑΕ σε εννέα (9) σχολεία της χώρας (ΕΠΑ.Λ. Καισαριανής, ΕΠΑ.Λ. Δάφνης, ΕΠΑ.Λ. Δραπετσώνας, ΕΠΑ.Λ. Λαγκαδά, 1^ο ΕΠΑ.Λ. Μυτιλήνης, 1ο και 2ο ΕΠΑ.Λ. Χαλκίδας, 3ο Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Αγίων Αναργύρων, 3ο ΕΠΑ.Λ. Σιβιτανιδείου Σχολής) [Κονταξής, 2018].

Όταν ξεκίνησε η πιλοτική εφαρμογή του ΜΝΑΕ και κατ' επέκταση η υλοποίηση και του θεσμού του συμβούλου καθηγητή, που είναι μία από τις δράσεις του ΜΝΑΕ, στόχος ήταν να δράσει ενισχυτικά για τα ΕΠΑ.Λ της χώρας και κατά συνέπεια για το μαθητικό τους δυναμικό, συνδυάζοντας «εργαλεία» παιδαγωγικά, ψυχοκοινωνικά και φυσικά, γνωστικά (Σιγανού & Νικολάου, 2017).

Αυτή λοιπόν η πιλοτική εφαρμογή έδωσε κάποια ενδιαφέροντα πρώτα στοιχεία. Παρακάτω παρατίθενται μερικά από αυτά: α) το πρόγραμμα αυτοοργανώθηκε από τις σχολικές μονάδες στις οποίες δόθηκαν εργαλεία από τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης προς αξιοποίηση, ωστόσο το πώς θα αξιοποιηθούν ήταν θέμα των σχολικών μονάδων, β) ο ρόλος του μέντορα έγινε αποδεκτός από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, που τον ανέλαβαν εθελοντικά και μέσω του καινούριου αυτού ρόλου, οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν, γ) οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν μια άλλου είδους παιδαγωγική εμπειρία μέσω της νέας σχέσης που απέκτησαν με τους μαθητές τους, δ) υπήρξε θετική αντιμετώπιση από ένα κομμάτι των μαθητών, που συμμετείχαν και διαπιστώθηκε ότι οι συμβουλευόμενοι που αντιμετώπισαν θετικά την δράση είχαν ως συμβούλους, εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρθηκαν ουσιαστικά να υλοποιήσουν τον θεσμό, ενώ οι μαθητές που δεν ικανοποιήθηκαν, το απέδωσαν εν μέρει αυτό στο ότι αποζητούσαν περισσότερο ενδιαφέρον από τον μέντορά τους, ε) έγινε καλύτερο το σχολικό κλίμα και πολλοί θεώρησαν ότι και ο θεσμός του συμβούλου συνέβαλε σ' αυτό, στ) ο ψυχολόγος με τον συμβουλευτικό του ρόλο, ως ειδικός και με το ρόλο του επόπτη στους εκπαιδευτικούς ως συμβούλους, διαφοροποίησε τα δεδομένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, όπου ο εκπαιδευτικός έχει συνηθίσει να λειτουργεί αυτόνομα. Η εποπτεία του ψυχολόγου βοηθά τους μέντορες να «ξεβολευτούν» αλλά και να ισορροπήσουν μέσα στη νέα αυτή σχέση με το μαθητή τους, έτσι ώστε να μην ξεφύγουν από τα όρια του παιδαγωγικού τους ρόλου, ζ) αναδείχθηκε από την πιλοτική εφαρμογή ότι ήταν προτιμότερο ο εκπαιδευτικός σύμβουλος να μην είναι διδάσκων του μαθητή – mentee, η) η διαφορά στο φύλο ανάμεσα στο μέντορα και στον μαθητή δείχτηκε ότι δεν ήταν εμπόδιο για την μεντορική σχέση, θ) η εμπιστοσύνη μέσα στην σχέση τη μεντορική συνεπάγεται ότι ο καθηγητής δεν θα μεταφέρει κάτι στους γονείς του μαθητή εκτός σοβαρών εξαιρέσεων (Σιγανού & Νικολάου, 2017).

Τέλος η πιλοτική υλοποίηση άφησε και θέματα που χρήζουν διερεύνησης κατά τα σχολικά έτη που ακολουθούν και στα οποία υπάρχει καθολική εφαρμογή του ΜΝΑΕ, επομένως και του θεσμού του συμβούλου. Κάποια τέτοια είναι, όσον αφορά

συγκεκριμένα τον σύμβουλο καθηγητή: 1) τα κριτήρια επιλογής των καθηγητών μεντόρων, 2) γιατί σε κάποια σχολεία ο καινοτόμος θεσμός δεν προχωρά, 3) με ποιο τρόπο και από ποιον ασκείται εποπτεία στον σύμβουλο καθηγητή, 4) τα όρια της εποπτείας αυτής, 5) πώς συνδιαλέγονται οι σύμβουλοι καθηγητές μεταξύ τους ως «μία» ομάδα, αλλά και με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους στην σχολική μονάδα, που δεν είναι μέντορες (Σιγανού & Νικολάου, 2017).

2.5. Η εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου - καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ. της χώρας

Από το σχολικό έτος 2018-2019 το πρόγραμμα ΜΝΑΕ εφαρμόζεται σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας. Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ είναι συγχρηματοδοτούμενο από το ΕΣΠΑ. Το σχολικό έτος 2018-2019, που υπήρξε ολιστική εφαρμογή σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας, το πρόγραμμα συμπεριλάμβανε τα εξής: α) εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία των μαθημάτων Νέα Ελληνικά και Μαθηματικά στους μαθητές της Α΄ τάξης, β) πρόσληψη και τοποθέτηση ψυχολόγων στα ΕΠΑ.Λ., γ) τον θεσμό του συμβούλου καθηγητή για τους μαθητές της Α΄ τάξης, δ) τα σχέδια Δράσης, ε) εξοπλισμός των ΕΠΑ.Λ. με τις κατάλληλες υποδομές τηλεδιάσκεψης, στ) την προώθηση της δικτύωσης των σχολείων με άλλα σχολεία και με υποστηρικτικούς φορείς, ζ) την σχετική με την εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και των ψυχολόγων πάνω στο δικό τους αντικείμενο.

Ως είθισται, έγινε αρχικά ένας απολογισμός- αποτίμηση του τι απέδωσε η πιλοτική φάση. Κατόπιν, ακολούθησε ολοκλήρωση του σχετικού θεσμικού πλαισίου. Η παράγραφος 1 του άρθρου 25 του ν. 4559/ 18, ρύθμισε το θέμα αυτό νομοθετικά. Η συντονιστική επιτροπή του έργου οργάνωσε ενημερωτικές συναντήσεις με όλους τους αρμόδιους φορείς . Επίσης οι συντονιστές εκπαιδευτικοί των σχολείων της πιλοτικής εφαρμογής, μετέφεραν την εμπειρία τους στους εκπαιδευτικούς των τετρακοσίων (400) ΕΠΑ.Λ. της χώρας. Άρχισε να οργανώνεται η προσπάθεια για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία αλλά και για το ρόλο του συμβούλου καθηγητή καθώς και των ψυχολόγων. Κλείνοντας η πρώτη σχολική χρονιά καθολικής εφαρμογής του ΜΝΑΕ, οι διευθυντές των σχολείων κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά έτσι ώστε να συμβάλλουν στην αποτίμηση και ανατροφοδότηση των δράσεων του προγράμματος.

Τα πορίσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι γενικότερα, η πρώτη χρονιά καθολικής εφαρμογής έκλεισε θετικά, μολοντί περιείχε κάποιο ρίσκο. Ο ολιστικός τρόπος αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις δράσεις του ΜΝΑΕ εισέπραξε την θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, που υπερέβαλαν εαυτόν για να πραγματοποιηθούν οι δράσεις αυτές. Αξίζει να αναφερθεί ότι και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην έκθεσή της, όπου καταγράφει αυτά που παρατηρεί για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ελλάδα το 2018, αναφέρει το πρόγραμμα ΜΝΑΕ ως μία καλή πρακτική (CEDEFOR, 2019)

Στα συμπεράσματα από την εφαρμογή σύμφωνα με την έκθεση (2019) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) ανάμεσα στα άλλα είναι και τα παρακάτω: α) το πνεύμα συνεργασίας που αναπτύχθηκε σε όλους τους εμπλεκόμενους στις διαδικασίες, που προβλέπουν οι πέντε (5) πυλώνες του ΜΝΑΕ, β) το αισθητά βελτιωμένο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό περιβάλλον στα ΕΠΑ.Λ. μετά το ΜΝΑΕ, γέννησε προσδοκίες ότι το θετικό αυτό πνεύμα θα αλλάξει τη στερεότυπη αντίληψη της κοινωνίας για τα ΕΠΑ.Λ. μέσα από μια αναβάθμιση της Επαγγελματικής εκπαίδευσης συνολικά.

Φυσικά υπήρχαν και δυσκολίες στο μεγαλόπνοο εγχείρημα του ΜΝΑΕ, που μία σημαντική δράση του είναι το mentoring. Μία τέτοια δυσκολία που αφορά στο mentoring, είναι ότι δεν έλαβε χώρα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω και εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία αλλά κυρίως στο θεσμό του συμβούλου καθηγητή.

Συμπεράσματα

Το mentoring στα ΕΠΑ.Λ. μέσω του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή, έλαβε χώρα λοιπόν, πρώτα πιλοτικά σε εννέα ΕΠΑ.Λ. της χώρας όπως και κάθε πρωτοεμφανιζόμενος θεσμός και κατόπιν καθολικά σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας. Τα πρώτα μηνύματα από την εφαρμογή υπήρξαν αισιόδοξα όπως και η αποδοχή του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς. Μετά την καθολική εφαρμογή το σχολικό έτος 2018-2019, τα επόμενα σχολικά έτη 2019- 2020 και το τρέχον 2020- 2021, ο θεσμός λόγω της πανδημίας υπολειτούργησε καθώς τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης ήταν για μεγάλο διάστημα κλειστά. Έτσι οι σύμβουλοι-καθηγητές που είχαν την δυνατότητα να λειτουργήσουν ως μέντορες για τους μαθητές τους στο χρονικό διάστημα μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς, ήταν αυτοί της πρώτης καθολικής εφαρμογής του θεσμού (σχ. έτος 2018- 2019). Για το τρέχον σχολικό έτος 2020- 2021 το σχετικό ΦΕΚ για την λειτουργία του θεσμού δημοσιεύτηκε μόλις στις 18 Νοεμβρίου του 2020 (ΦΕΚ 5097/ Τεύχος Β΄/18/11/2020) ενώ οι σχολικές μονάδες ήταν κλειστές. Επομένως η έρευνα που οργανώνεται, βασίστηκε στους εκπαιδευτικούς που λειτούργησαν ως μέντορες κυρίως στην πρώτη καθολική εφαρμογή του συγκεκριμένου θεσμού.

Κεφάλαιο 3. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή στην Ελλάδα είναι αρκετά πρόσφατος για αυτό και δεν υπάρχουν αρκετές σχετικές έρευνες. Ο θεσμός αυτός πρωτοεφαρμόστηκε στο ΕΠΑ.Λ. Καισαριανής κατά το σχολικό έτος 2009- 2010. Αργότερα το σχολικό έτος 2017- 2018 εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ελάχιστα ΕΠΑ.Λ. της χώρας. Από το σχολικό έτος 2018- 2019 εφαρμόστηκε σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της ελληνικής επικράτειας. Βέβαια ο προαναφερόμενος θεσμός λειτούργησε και στο Γενικό Λύκειο στα πλαίσια της Αγωγής Σταδιοδρομίας (με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 και μέχρι την κατάργηση του ΓΡΑΣΥ (Γραφείο Σύνδεσης) το 2010 και του ΓΡΑΣΕΠ (Γραφείο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού) το 2011.

Η συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν έχει μελετηθεί τόσο, πόσο μάλλον στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την οποία θα ασχοληθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Επίσης δεν ενδιαφέρουν την συγκεκριμένη έρευνα το πώς αντιλαμβάνονται την συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδικευτεί στην συμβουλευτική, αλλά οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που διδάσκουν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και καλούνται να λειτουργήσουν και ως σύμβουλοι απέναντι στους μαθητές τους. Στην προσπάθεια για μία αφηγηματική βιβλιογραφική επισκόπηση εντοπίστηκαν διάφορες έρευνες.

Στην εργασία των Loynd, Cooper, και Hounig (2005) με θέμα τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σκωτία, απέναντι στη συμβουλευτική και πώς αντιλαμβάνονται την έννοιά της, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα δύο ανεξάρτητων μεταξύ τους ερευνών που έγιναν με τη βοήθεια ερωτηματολογίων. Η πρώτη μελέτη έγινε στα πλαίσια μιας αξιολογικής διαδικασίας ενός πιλοτικού προγράμματος που είχε εφαρμοστεί σε κάποια Γυμνάσια στην περιοχή της Γλασκόβης. Στα σχολεία αυτά ο ειδικός σύμβουλος δεν βρισκόταν στο σχολείο. Η δεύτερη μελέτη έλαβε χώρα πάλι στα πλαίσια ενός προγράμματος αξιολόγησης πάνω σε πρόγραμμα που αφορούσε την συμβουλευτική μαθητών σε σχολείο που είχε και επαγγελματίες Υγείας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις δύο έρευνες ήταν θετικοί απέναντι στη συμβουλευτική και στο σημείο αυτό συμφωνούσαν με τα ευρήματα άλλων ερευνών στη Σκωτία, δεχόμενοι βέβαια και την ύπαρξη ειδικού

επιστήμονα στο σχολείο. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι υπήρχε το ενδεχόμενο να μην κατόρθωναν να συμπορευτούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Σκωτίας η συμβουλευτική στήριξη που θα παρέχονταν από κάποιο ειδικό με την καθοδήγηση και στήριξη, όπως αυτή παρέχονταν στους μαθητές από τους δασκάλους τους. Επίσης επισημαίνεται για ακόμη μία φορά ότι το σχολείο είναι μια πολυδύναμη οντότητα και ότι σημαντικό ρόλο σε αυτή την οντότητα για να λειτουργεί σωστά παίζουν όλες οι συνιστώσες που την απαρτίζουν.

Η Μόσχου (2009) στην δική της έρευνα κατά την διάρκεια της διδακτορικής της διατριβής, προσπάθησε να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στους νομούς Ιωαννίνων, Καρδίτσας, Κορινθίας, Θεσπρωτίας, Καστοριάς και Έβρου. Η έρευνα ήταν ποσοτική και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια ήταν το ερωτηματολόγιο. Κάποια από τα πορίσματα που προέκυψαν από την έρευνα της Μόσχου αναφέρονταν στο ότι πολλοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς θεωρούσαν ότι το συμβουλευτικό κομμάτι του ρόλου τους είναι συνυφασμένο με τον παιδαγωγικό ρόλο. Ήταν θετικοί οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απέναντι στον συμβουλευτικό τους ρόλο και πίστευαν ότι οι γνώσεις που έχουν πάνω στο τομέα της συμβουλευτικής είναι ανεπαρκείς. Υποστήριζαν ότι ίσως θα' πρεπε να εξοικειωθούν με αυτό το κομμάτι του ρόλου τους ήδη κατά την διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών τους.

Στην έρευνα του Γρηγορόπουλου και της Σακελλαρίου (2012) που απευθυνόταν σε σπουδαστές του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ) Βόλου, ο σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των προαναφερόμενων σπουδαστών πάνω στον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ενδιαφέρουσα υπήρξε η μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας. Η έρευνα ήταν ποιοτική και ακολουθήθηκε η μέθοδος της εστιασμένης συζήτησης. Με αυτόν τον τρόπο οι δύο ερευνητές ήθελαν όχι απλά να ρωτήσουν τον κάθε συνεντευξαζόμενο μεμονωμένα αλλά και διερευνήσουν στάσεις, αντιλήψεις και απόψεις των συμμετεχόντων σε διάδραση μεταξύ τους. Ωστόσο αξιόλογο είναι και το γεγονός ότι η έρευνα εστίασε στις αντιλήψεις φοιτητών και όχι εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, αφορούσαν ανάμεσα στα άλλα την αναγκαιότητα υλοποίησης των απαραίτητων επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς αλλά μιας και η έρευνα απευθυνόταν σε σπουδαστές, οι

συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη για παροχή γνώσεων συμβουλευτικής, όταν ακόμη είναι στην σχολή αλλά και όταν πλέον τελειώσουν τις σπουδές τους και βγουν στην αγορά εργασίας ως εκπαιδευτικοί. Επίσης μίλησαν και για επικαιροποίηση των συγκεκριμένων γνώσεων και κατά την διάρκεια της θητείας τους ως εκπαιδευτικοί. Τονίστηκε επίσης στις συνεντεύξεις ότι ο ρόλος ο συμβουλευτικός των εκπαιδευτικών είναι βοηθητικός αλλά και απαραίτητος δίπλα στον παιδαγωγικό τους ρόλο και ότι είναι προτιμότερο ο ρόλος ο συμβουλευτικός να περιορίζεται σε αυτά που απασχολούν τα παιδιά και λαμβάνουν χώρα εντός του σχολείου. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι υπάρχουν διάφορα προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, που λειτουργούν αρνητικά στο να επιτελέσουν σωστά οι εκπαιδευτικοί τον συμβουλευτικό τους ρόλο. Τέτοια είναι η διδακτέα ύλη και ο όγκος της, ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη, το φορτωμένο διδακτικό πρόγραμμα όλα αυτά μπορούν να γίνουν τροχοπέδη και ο εκπαιδευτικός να μην επιτελέσει σωστά τον συμβουλευτικό του ρόλο. Τέλος αναφέρθηκε και εδώ ότι ρόλος της συμβουλευτικής στο σχολείο είναι κυρίως η ενδυνάμωση των μαθητών και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους στην αντιμετώπιση καταστάσεων και όχι η καθοδήγησή τους.

Στην έρευνα της Μπρίζα (2013) που αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πάνω στον συμβουλευτικό τους ρόλο στους μαθητές τους, η ερευνήτρια στα πλαίσια της διπλωματικής διατριβής της, θεωρεί ότι η συμβουλευτική είναι αναπόσπαστο κομμάτι του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων Γενικών (ΓΕΛ) και Επαγγελματικών (ΕΠΑΛ) των νομών Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Καστοριάς, Χαλκιδικής, Πέλλας, Κοζάνης, Σερρών, Καβάλας, Ροδόπης, Τρικάλων, Δωδεκανήσων, Ιωαννίνων και Αχαΐας. Πάλι όμως επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο στην ποσοτική αυτή έρευνα όπως και σε έρευνες που προαναφέρθηκαν (π.χ. Μόσχου). Τα συμπεράσματά της είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τον συμβουλευτικό τους ρόλο αλλά υπάρχουν δυσκολίες στο να τον ασκήσουν λόγω χρόνου, ύλης αλλά και έλλειψης σχετικών γνώσεων όπως προαναφέρθηκε και στην έρευνα του Γρηγορόπουλου και της Σακελλαρίου. Ωστόσο θεωρούν ότι τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας αντίθετα διευκολύνουν το έργο τους αυτό.

Στην έρευνα των Kourkoutas & Gionazolias (2013) οι συγγραφείς αναφέρονταν στον ρόλο που μπορούσαν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί, στοχεύοντας να δώσουν

ώθηση στην κοινωνική και συναισθηματική υγεία των μαθητών με δυσκολίες. Έτσι παρουσιάζουν τα κύρια χαρακτηριστικά μιας νέας παρέμβασης συμβουλευτικής στο σχολείο, που ρίχνει το βάρος της στο πως θα γίνουν οι εκπαιδευτικοί ψυχικά ανθεκτικοί, για να μπορούν να βοηθούν πιο δημιουργικά τους μαθητές τους που έχουν δυσκολίες.

Οι συγγραφείς προτείνουν οι σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου να δημιουργήσουν μια εταιρική σχέση που θα δράσει στο σχολικό χώρο για να βοηθήσουν από κοινού τους μαθητές με προβλήματα και δυσκολίες. Σε αυτή την σχέση συμμαχίας πιστεύουν οι Kourkoutas & Giovazolias (2013) ότι οι ειδικοί σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι απαιτείται να λάβουν υπόψη τους την άποψη - θέση των διδασκόντων του σχολείου, καθώς οι τελευταίοι είναι αυτοί που συνδράμουν τα παιδιά με προβλήματα ή χωρίς, στο να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον. Κατά την ένταξη αυτή των παιδιών στο σχολείο, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για μαθητές νεοεισερχόμενους σε ένα καινούριο σχολείο δημιουργούνται κάποιες δύσκολες και αγχωτικές καταστάσεις για τους εκπαιδευτικούς. Εδώ οι ειδικοί σύμβουλοι που θα υπάρχουν στο σχολείο μπορούν να προσφέρουν την επιστημονική τους αρωγή στους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στο γιατί αυτή η συμμαχία - συνεργασία εκπαιδευτικών - ειδικών πρέπει να λάβει χώρα στο σχολείο και όχι σε κάποιο άλλο περιβάλλον, υπάρχουν ενδείξεις πως τα παιδιά με διαφόρων τύπων δυσκολίες, όταν έλαβαν βοήθεια από ειδικούς μαζί με τους δασκάλους τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αυτή ήταν πιο αποτελεσματική από την ατομική βοήθεια σε αποκλειστικά ιατρικό χώρο (Harwood & Allan, 2014 · Weare, 2005). Επομένως οι ερευνητές πιστεύουν ότι αυτό που απαιτείται στο σύγχρονο ελληνικό και όχι μόνο σχολείο, είναι μια πιο ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση των μαθητών που έχουν πιο σοβαρά προβλήματα ή έχουν μια προβληματική συμπεριφορά (Kauffman & Landrum, 2013· McNab, 2009· Simpson & Mundschenk, 2012· Wyn, Cahill, Holdsworth, Rowling & Carson, 2000).

Η έρευνα της Ψαρολογάκη (2018) πάνω στο πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την συμβουλευτική πτυχή του ρόλου τους, αφορούσε εκπαιδευτικούς των νομών Δωδεκανήσου και Κρήτης. Επρόκειτο για ποσοτική έρευνα που χρησιμοποίησε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο και

πάλι. Η συγκεκριμένη έρευνα που έγινε στα πλαίσια της διπλωματικής διατριβής της ερευνήτριας, έδωσε ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τον συμβουλευτικό τους ρόλο στο σχολείο που διδάσκουν. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την συμβουλευτική πτυχή του ρόλου τους, παρ' όλα αυτά υπάρχουν αδυναμίες στο να την πραγματώσουν στη διδακτική πράξη. Αυτό οφείλεται είτε στο γεγονός ότι τους πιέζει το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν έχουν ενδεχομένως και τον απαιτούμενο χρόνο, είτε στο ότι δεν έχουν λάβει μια ενδεχόμενη κατάρτιση και επιμόρφωση σε θέματα συμβουλευτικής στην εκπαίδευση, πτυχή που αναφέρθηκε και σε προηγούμενες έρευνες όπως της Μόσχου (2009).

Σε μια άλλη έρευνα της Κολέρδα (2019) στα πλαίσια της διπλωματικής της, που έγινε στα πλαίσια ενός κοινού διακρατικού προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, ασχολήθηκε η συγκεκριμένη ερευνήτρια με το να ανακαλύψει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη σχολική συμβουλευτική. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν ως δείγμα εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας που είναι εξειδικευμένοι στη σχολική συμβουλευτική και εκπαιδευτικοί της ίδιας βαθμίδας που είναι μη εξειδικευμένοι στο ίδιο αντικείμενο. Στην ποιοτική αυτή έρευνα που χρησιμοποίησε ως εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διέκριναν την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της απόκτησης συμβουλευτικών δεξιοτήτων και αν πρότειναν κάποιον ειδικό π.χ. ψυχολόγο ή κάποιον με ειδική κατάρτιση για το ρόλο του συμβούλου στο σχολικό περιβάλλον. Αυτοί που ρωτήθηκαν ήταν εκπαιδευτικοί αστικών περιοχών (Αθήνα, Θεσσαλονίκη). Οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι βοηθητικός στη σχολική διαδικασία και στη διαχείριση της τάξης και ότι εκτός από την καθαρά διδακτική πτυχή του ρόλου τους υπάρχει και η ψυχοπαιδαγωγική με έμφαση στη συμβουλευτική. Επίσης αντιλαμβάνονται ότι σίγουρα ο ειδικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός έχει περισσότερα να προσφέρει στο ρόλο του συμβούλου στο σχολείο.

Στην έκθεση (2019) του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) όπου γίνεται μια αποτίμηση στις δράσεις που αφορούν στο πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» (από εδώ και στο εξής Μ.Ν.Α.Ε.) για το σχολικό έτος 2018- 2019, αναφέρονται πολλά και ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την καθολική εφαρμογή του θεσμού για πρώτη φορά σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας κατά το προαναφερθέν σχολικό έτος, μετά από την προηγούμενη πιλοτική εφαρμογή του θεσμού. Στον απολογισμό αυτόν που έγινε, είχαν την δυνατότητα να συμμετέχουν οι

διευθυντές των Επαγγελματικών Λυκείων συμπληρώνοντας σχετικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με την ευθύνη της συντονιστικής επιτροπής του έργου. Το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» το οποίο είναι συγχρηματοδοτούμενο από το ΕΣΠΑ, περιλάμβανε πολλές δράσεις μία από αυτές ήταν ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή. Η αποτίμηση μέσω των ερωτηματολογίων έδειξε την ανάγκη ανάδειξης της συμβουλευτικής πτυχής του ρόλου του εκπαιδευτικού στο σχολείο και συγκεκριμένα στα ΕΠΑ.Λ. Στην έκθεση αυτή ως θετικά στοιχεία από την εφαρμογή αναφέρονται τα εξής: η ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών, που βοήθησε και στις καλύτερες σχολικές επιδόσεις τους, καλύτερη εικόνα των μαθητών για το σχολείο τους και σε περιπτώσεις που αυτό γνωστοποιήθηκε στην κοινωνία έξω από το σχολείο, θετικότερη ματιά των τοπικών κοινωνιών για τα ΕΠΑ.Λ. Βέβαια δεν έλειψαν και οι προτάσεις περαιτέρω βελτίωσης ενός καινούριου ούτως ή άλλως θεσμού. Έγινε αναφορά στα εξής: να υπάρξει επέκταση του θεσμού του συμβούλου καθηγητή και σε άλλες τάξεις όχι μόνο στην Α΄ Λυκείου των ΕΠΑ.Λ., να προχωρήσει το θέμα της επιμόρφωσης της αρχικής αλλά και της συνεχούς των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής. Στην ετήσια αυτή έκθεση πεπραγμένων συμπεριλαμβάνονταν και νέες πτυχές του θεσμού αυτού, που έχρηζαν διερεύνησης και ήταν η πρώτη φορά που θίγονταν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή. Αυτές αφορούσαν στα παρακάτω θέματα: παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς που στηρίζουν με την συμμετοχή τους το θεσμό (π.χ. μείωση του ωραρίου τους ή απαλλαγή από κάποια άλλα εξωδιδασκικά τους καθήκοντα ή να τους χορηγείται κάποια βεβαίωση για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό, ίσως τέλος ένταξη του προγράμματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα). Ακόμη αναφέρονταν ως πρόταση τα συμβουλευτικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού να καθορίζονται ίσως πιο συγκεκριμένα από κάποια εγκύκλιο του Υπουργείου, που θα όριζε τις αρμοδιότητες του συμβούλου εκπαιδευτικού, τις ευθύνες του, κάποιο πιθανό πρωτόκολλο συμπεριφοράς έτσι ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός που συμμετέχει στην εφαρμογή του θεσμού να μην νιώθει «ακάλυπτος» υιοθετώντας τον ρόλο αυτό απέναντι στους μαθητές του. Η αλήθεια είναι ότι στην εφαρμογή του θεσμού καθολικά στα σχολικό έτος 2018-2019 δεν υπήρχε κάτι τέτοιο όπως αναφέρθηκε από τους ερωτηθέντες διευθυντές. Όπως επίσης δεν υπήρχε στα ΕΠΑ.Λ. σε καθημερινή βάση ψυχολόγος στο κάθε σχολείο, όπως προβλεπόταν στα πλαίσια του προγράμματος ΜΝΑΕ. Πτυχή που επίσης αναφέρεται στην έκθεση αποτίμησης του θεσμού, περί ου ο λόγος, στην οποία συμμετείχαν και οι διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. της χώρας στην πλειοψηφία τους.

Στον παραπάνω ιστότοπο που περιλάμβανε την προαναφερθείσα έκθεση υπήρχε σχετική αναφορά στο πρόγραμμα MNAE γενικά αλλά και στο θεσμό του συμβούλου καθηγητή, που γίνονταν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το CEDEFOR στην έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2018 για την Ελλάδα.

Στην έρευνα της Βουλγαράκη (2019) για την διπλωματική της εργασία ερευνήθηκαν οι επιδράσεις που είχε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής, πάνω στις συμβουλευτικές δεξιότητες. Επρόκειτο για ποιοτική έρευνα που έγινε με τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης σε βάθος. Οι συνεντευξείς αυτές έλαβαν χώρα από την ερευνήτρια στην αρχή του προγράμματος και στο τέλος αυτού. Μέσω της θεματικής ανάλυσης των συνεντεύξεων προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Διαπιστώθηκε η ανάγκη που υπήρχε στο ελληνικό σχολείο για την στελέχωσή του με ειδικούς, η χρησιμότητα και η επιτακτικότητα μιας σχετικής με το θέμα (συμβουλευτική) εκπαίδευσης και εποπτείας ίσως των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να υπάρχει και μια διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων, που προκύπτουν στο σύγχρονο απαιτητικό σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα ακόμη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πολύ πιεσμένοι στο περιβάλλον της δουλειάς τους και χρειάζονταν μια ανατροφοδότηση και συνεργασία από ειδικούς. Στην Ελλάδα οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν υπάρχουν και όπου υπάρχουν, ένας ψυχολόγος μοιράζεται σε πολλά σχολεία όπως αναφέρθηκε και στην έκθεση του Υ.ΠΑΙ.Θ (2019) Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της έρευνας ανέφεραν ότι σε ένα τέτοιο σχολείο ακόμη περισσότερο οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτικός για να στηρίξει τους μαθητές του ως σύμβουλός τους απαιτείται να έχει και αυτός στήριξη από άλλους (Kourkoutas & Giovazolias, 2013· Lai-Yeung, 2014).

Η Παπαδοπούλου (2020) διεξήγαγε ποιοτική και ποσοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ. των νομών Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής για να διαπιστώσει αν σχετίζεται η αυτό-αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών με την διαχείριση της τάξης, καθώς και αν έχουν σχέση με αυτή, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Μάλιστα κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσε στο κατά πόσο το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», συμβάλλει στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους στο πως διαχειρίζονται την τάξη, στοιχείο που για πρώτη φορά αναφέρθηκε. Στα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαδοπούλου (2020) γινόταν ιδιαίτερη μνεία στο θεσμό των MNAE που είναι ένας καινούριος θεσμός και εφαρμόζεται σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2018- 2019. Οι εκπαιδευτικοί,

που είτε απάντησαν στα ερωτηματολόγια είτε έδωσαν συνέντευξη ανέφεραν ότι ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή βοηθά στο ήρεμο σχολικό κλίμα και στις σχέσεις καθηγητών και μαθητών, ότι οι καθηγητές που έγιναν σύμβουλοι υιοθέτησαν την τεχνική συμβουλευτικής της ενεργητικής ακρόασης, επίσης ενδιαφέρον στοιχείο, αλλά ταυτόχρονα επεσήμαναν το πόσο απαραίτητη είναι η καλή οργάνωση του θεσμού καθώς διαφορετικά αντί να βελτιώσει το σχολικό τμήμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών - καθηγητών θα δημιουργήσει επιπλέον προβλήματα καθώς δεν «ακουμπά» στις γνώσεις και την επαγγελματική ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Τέλος οι συμμετέχοντες τόνισαν την ανάγκη για σχετική με το αντικείμενο της συμβουλευτικής γνώση και κατάρτιση και την δημιουργία των κατάλληλων υποδομών.

Οι πηγές που αναφέρθηκαν πιο πάνω, δείχνουν ότι το θέμα της συμβουλευτικής στα πλαίσια του σχολείου και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί όλους τους εμπλεκόμενους. Το σχολείο αλλάζει, οι κοινωνίες μεταβάλλονται, επομένως αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και δίνεται περισσότερο βάρος στη κοινωνική ίσως πτυχή αυτού του ρόλου (Ντούσκας, 2005). Μία από τις βασικές προτεραιότητες του σύγχρονου εκπαιδευτικού οφείλει να είναι η ενδυνάμωση των μαθητών του στα πλαίσια της συμβουλευτικής πτυχής του ρόλου του, μέσα στα πλαίσια μιας παγκοσμιοποιημένης εποχής. Εντοπίστηκαν και ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν από τους προαναφερθέντες ερευνητές διάφορα ενδιαφέροντα εργαλεία (ερωτηματολόγιο, ημιδομημένη συνέντευξη, συνέντευξη σε βάθος, ομάδες εστίασης). Έγιναν έρευνες και σε φοιτητές ή αλλιώς εν δυνάμει εκπαιδευτικούς. Διαπιστώνει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους είναι θετικά προσκείμενοι στον ρόλο τους, ως σύμβουλοι απέναντι στους μαθητές τους, θεωρούν ότι είναι μία από τις πολλές πτυχές του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. Ξεχωρίζουν τον δικό τους ρόλο από αυτόν του ειδικού επιστήμονα π.χ. του ψυχολόγου, θέλουν την καθοδήγησή τους και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βοηθηθούν και να είναι πιο αποτελεσματικοί στο συμβουλευτικό τους έργο στο σχολείο. Όλες οι πηγές έδειξαν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για κατάρτιση αρχική και συνεχή, πάνω στο αντικείμενο της συμβουλευτικής. Μάλιστα κάποιοι ερωτώμενοι τόνισαν ότι αυτό πρέπει να γίνεται ήδη κατά την διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Βέβαια στις προαναφερόμενες έρευνες επισημάνθηκε και η πίεση που ασκείται στους

εκπαιδευτικούς από την διδακτέα ύλη, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τις πολλές απαιτήσεις του λειτουργήματός τους.

Ωστόσο όσον αφορά στο καινοτόμο θεσμό του συμβούλου καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ. δεν πρόλαβαν να γίνουν αρκετές έρευνες λόγω του ότι ο θεσμός είναι πολύ καινούριος. Επίσης το σχολικό έτος 2019- 2020 λόγω της πανδημίας λειτούργησε για λίγο, όπως και το τρέχον σχολικό έτος για τον ίδιο λόγο άργησε πάρα πολύ να ξεκινήσει και όταν εκδόθηκε το σχετικό ΦΕΚ, τα σχολεία ήδη λειτουργούσαν εξ αποστάσεως. Σχετικές επιμορφώσεις ουσιαστικά δεν έλαβαν χώρα για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στο νομό των Σερρών που ενδιαφέρει εδώ, εκτός από μία έρευνα από τις προαναφερθείσες (Μπρίζα, 2013), η οποία μάλιστα αφορούσε και σε πολλούς άλλους νομούς, δεν αφορούσε μόνο εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ. Τα ΕΠΑ.Λ. τα οποία για ένα μεγάλο ποσοστό ανθρώπων θεωρούνται σχολεία δεύτερης κατηγορίας και το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» με το θεσμό του συμβούλου καθηγητή αλλά και με την παρουσία του ψυχολόγου (έστω και κάποιες μέρες στο κάθε σχολείο) καθώς και με τις επιτυχίες των αποφοίτων τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση πλέον, άρχισε να μεταβάλλει αυτά τα στερεότυπα.

Επομένως, μία έρευνα που θα είναι ποιοτική και θα εστιάσει στους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, που έγιναν σύμβουλοι καθηγητές στους μαθητές της Α΄τάξης των ΕΠΑ.Λ. και που θα ερωτηθούν για τις δυσκολίες, τους προβληματισμούς, την πίεση που πιθανόν ένιωσαν αλλά και αυτά που αποκόμισαν αυτοί και όσα τους εκμυστηρεύτηκαν, για την εμπειρία τους αυτή οι εκπαιδευόμενοί τους, θα είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα. Ούτως ή άλλως ο θεσμός είναι πολύ καινούριος και ενδιαφέρει να βγει προς τα έξω, πως το βίωσαν οι εκπαιδευτικοί χωρίς μια προγενέστερη της εφαρμογής, επιμόρφωση. Ιδιαίτερα μετά την πρώτη καθολική εφαρμογή του θεσμού, το σχολικό έτος 2018 – 2019, τα επόμενα σχολικά έτη ο θεσμός υπολειτούργησε, μόνο όταν τα σχολεία λειτουργούσαν δια ζώσης και δεν υπήρχε η καραντίνα λόγω πανδημίας. Έχει ενδιαφέρον να ακουστούν οι εμπειρίες των συμβούλων καθηγητών από τις επαφές τους με μαθητές, που έζησαν τον εγκλεισμό λόγω πανδημίας, στην ευαίσθητη φάση της εφηβείας. Ας μην λησμονείται το ότι στόχος των συμβούλων είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων (mentee) και όχι η καθοδήγησή τους.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογικός σχεδιασμός έρευνας

4.1.ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός στην σύγχρονη εποχή επιτελεί ένα λειτούργημα με διάφορες πτυχές. Εκτός από την μετάδοση γνώσεων, σήμερα στην εποχή του διαδικτύου, της οικονομικής κρίσης, της πανδημίας, ο εκπαιδευτικός έχει να επιτελέσει μέσα στο σχολικό περιβάλλον και έναν πολύ σημαντικό επίσης, συμβουλευτικό ρόλο απέναντι στο μαθητή του. Ιδιαίτερα όταν ο τελευταίος διανύει την δύσκολη ηλικιακή φάση της εφηβείας, φοιτά στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι νεοεισερχόμενος σε Επαγγελματικό λύκειο.

Η συμβουλευτική στα πλαίσια του σχολείου και συγκεκριμένα στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση απασχολεί την εκπαιδευτική έρευνα και στη Ελλάδα όπως και στο εξωτερικό. Αυτό διαφαίνεται μέσα από τις έρευνες που ανασκοπήθηκαν βιβλιογραφικά. Δίνεται πλέον περισσότερη σημασία στο πως μπορεί ο εκπαιδευτικός, ο ίδιος, μέσα στο σχολείο να υιοθετήσει και τον ρόλο του μέντορα για τους μαθητές του.

Το ερευνητικό πρόβλημα στην έρευνα αυτή είναι ο καινοτόμος θεσμός του συμβούλου - καθηγητή που εισήχθη καθολικά στα Επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) όλης της χώρας από το σχολικό έτος 2018-2019 και απευθύνεται στους μαθητές της Α' λυκείου. Η εφαρμογή του θεσμού αυτού αποτέλεσε και αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος που αφορά στα Επαγγελματικά μόνο λύκεια της χώρας και έχει τίτλο «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.». Καθώς ο προαναφερόμενος θεσμός είναι νεοεισερχόμενος, δεν απασχόλησε πολύ ακόμη τους ερευνητές στην χώρα μας. Αλλά πέρα από αυτό, στα σχολικά έτη που ακολούθησαν την πρώτη καθολική εφαρμογή του, ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή υπολειτούργησε λόγω των έκτακτων συνθηκών της πανδημίας. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε ουσιαστικά μόνο η ετήσια έκθεση (2019) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), που αναφερόταν στα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος ΜΝΑΕ στο πρώτο έτος της καθολικής εφαρμογής, περιλαμβάνει ρητή αναφορά στον καθηγητή ως μέντορα στα πλαίσια της Επαγγελματικής Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη

συγκεκριμένη όμως έκθεση τα αποτελέσματα αφορούσαν στις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων που εφαρμόστηκε ο θεσμός και όχι στις απόψεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, που έγιναν οι μέντορες των εκπαιδευόμενων- μαθητών τους. Στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2020) ένα από τα ερευνητικά ερωτήματά της αναφέρεται στο πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», ωστόσο η ερευνήτρια διερευνά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην διαχείριση της τάξης. Στα πλαίσια των στόχων της έρευνάς της θίγει τον θεσμό του συμβούλου καθηγητή και το κατά πόσο αυτός βοηθά στη διαχείριση της τάξης από τους διδάσκοντες.

Στην ετήσια έκθεση του κρατικού φορέα (ΥΠΑΙ.Θ., 2019) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για να συλλεχθούν πληροφορίες από τους συμμετέχοντες διευθυντές των ΕΠΑ.Λ., ενώ στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2020) που έγινε στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας, έγινε χρήση πάλι του ερωτηματολογίου αλλά και της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου. Ακόμη στην έκθεση του Υπουργείου (2019) ο πληθυσμός που συμμετείχε ήταν διευθυντές ΕΠΑ.Λ και στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2020) εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων των Ε.ΠΑ.Λ. των νομών Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. Επομένως οι απόψεις των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να αναλάβουν τον ρόλο του μέντορα απέναντι στους μαθητές πάνω σε αυτόν αποκλειστικά τον ρόλο, δεν έχουν ερευνηθεί.

Ο εκπαιδευτικός όμως, καθώς σήμερα έχουν μεταβληθεί οι συνθήκες, οι κοινωνικές, απαιτείται να ξετυλίξει και την συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του στο σχολείο απέναντι στους μαθητές του. Επομένως από τη στιγμή που ο καινούριος αυτός θεσμός εφαρμόστηκε και εφαρμόζεται και σήμερα, είναι χρήσιμο να ακούσουμε τους ίδιους τους εμπλεκόμενους, στην προκειμένη περίπτωση τους εκπαιδευτικούς.

Ο εκπαιδευτικός οποιασδήποτε ειδικότητας είναι ένας ενήλικος, ο οποίος συνήθως κατά την διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών του δεν έχει λάβει γνώσεις συμβουλευτικής. Καλείται παρόλα αυτά να δράσει ως σύμβουλος - μέντορας στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα. Λογικό είναι να νιώσει «άβολα», όταν δεν έχει λάβει πιο μπροστά σχετική επιμόρφωση, για το αν θα ανταπεξέλθει στο νέο αυτό ρόλο ή όχι, όταν μάλιστα απέναντί του έχει ευαίσθητες ψυχές εφήβων. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι (εδώ εκπαιδευτικοί - μέντορες) έχουν άλλα χαρακτηριστικά, από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης και πρέπει να υφίστανται διαφορετικές προϋποθέσεις για να μάθουν με αποτελεσματικό τρόπο. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού- μέντορα με τον ψυχολόγο του σχολείου σύμφωνα με το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.»

ακουμπά πάνω σε αυτό το θέμα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΜΠΣ ΕΚΕ) του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ). Επιπλέον η διερεύνηση τυχόν εκπαιδευτικών αναγκών των ερωτηθέντων, στην έρευνα αυτή εκπαιδευτικών μεντόρων, για κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα σχολικής συμβουλευτικής, τώρα που ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή είναι ακόμη στις αρχικές του εφαρμογές θα συνδράμει σημαντικά στην αποδοτικότερη εξέλιξη του θεσμού (Καραλής, 2005).

Το ερευνητικό αυτό πρόβλημα κινείται σε μικροκοινωνικό επίπεδο καθώς αφορά την μικροκοινωνία των Επαγγελματικών λυκείων και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς, που εργάζονται και καλούνται να γίνουν μέντορες στους μαθητές τους. Βέβαια αν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δώσουν στοιχεία, που θα κάνουν ίσως κάποιους άλλους ερευνητές στο μέλλον, να επεκτείνουν την έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο, τότε ίσως με αυτόν τρόπο προκληθούν αλλαγές στο συγκεκριμένο θεσμό του συμβούλου - καθηγητή αλλά και στο θεσμό της εκπαίδευσης όσον αφορά στη σχολική συμβουλευτική.

Το ερευνητικό πεδίο στο οποίο εντάσσεται το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα είναι αυτό της συμβουλευτικής καθοδήγησης στην εκπαίδευση. Ένα πεδίο το οποίο βρίσκει πρόσφορο έδαφος τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στον ελληνικό χώρο τα τελευταία χρόνια. Το ρόλο του συμβούλου μπορεί να αναλάβει είτε κάποιος ειδικός είτε κάποιο άλλο άτομο με άτυπο τρόπο και όχι συστηματικό, χωρίς να έχει αυτό ως την κύρια ειδικότητά του. Στη σύγχρονη μάλιστα εποχή διαφαίνεται η τάση του να υιοθετούν τέτοιου είδους δεξιότητες όλο και περισσότερα άτομα όπως π.χ. οι εκπαιδευτικοί στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κοσμίδου - Hardy & Γαλανουδάκη - Ράπτη, 1996) Ήδη από παλιά έχει χαρακτηριστεί ως μια σχέση βοηθητική η συμβουλευτική (McLaughlin, 1999). Η Freely (2002) αναφέρει ως βασική συνιστώσα της συμβουλευτικής καθοδήγησης στην εκπαίδευση, την δεκτικότητα που θα επιδείξουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην συμβουλευτική. Ο σκοπός της ύπαρξης της συμβουλευτικής στο σχολείο είναι να στηριχτούν και να θωρακιστούν οι μαθητές με αποφασιστικότητα και κυρίως αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Μπρούζος & Ράπτη, 2001). Βέβαια για να είναι οι εκπαιδευτικοί σωστοί μέντορες για τους μαθητές τους στην σχολική κοινωνία, αναγκαίο είναι να έχουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την απαραίτητη ψυχολογική στήριξη (Κοσμίδου - Hardy & Γαλανουδάκη - Ράπτη 1996 · Μπρούζος, 1999). Το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» μαζί με τον θεσμό του συμβούλου καθηγητή, κάποιες άλλες από τις δράσεις που παρέχει, είναι και η ύπαρξη

ειδικού - ψυχολόγου στις σχολικές μονάδες των ΕΠΑ.Λ. Ο ψυχολόγος αυτός, στο σχολικό έτος 2018 - 2019 που εφαρμόστηκε ολιστικά το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» παρίστατο κάθε μέρα σε άλλο σχολικό περιβάλλον, καθώς είχε την ευθύνη για δύο ή τρεις σχολικές μονάδες. Έτσι υπήρχαν μέρες στις οποίες μια σχολική μονάδα δεν είχε ψυχολόγο, όπως αναφέρεται και στην ετήσια έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019).

Όπως αναφέρει ο Μπρούζος (1999), ο κάθε εκπαιδευτικός για τον μαθητή του είναι ένα πρόσωπο σημαντικό στη ζωή του, ένας άνθρωπος στον οποίο μπορεί να «ανοιχθεί» αν το επιθυμεί, ένας σημαντικός άλλος πέρα από τους γονείς του. Άρα όταν ο αναλάβει ο εκπαιδευτικός συμβουλευτικό ρόλο, τότε λογικά θα δράσει βοηθητικά στην αυτοεκτίμηση του μαθητή του.

Βέβαια το σύγχρονο σχολείο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αν θέλει να συμβαδίζει με την εποχή που διανύει η ελληνική κοινωνία, οφείλει να μεταλλαχθεί. Ένα σχολείο όπου ο ρόλος του δασκάλου θα είναι διαφορετικός, η εκπαιδευτική πράξη θα είναι διαφορετική αλλά και η προσέγγιση του εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευόμενο θα γίνεται διαφορετικά. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό είναι ο εκπαιδευτικός εκτός από ένας απλός παιδαγωγός να γίνει και σύμβουλος - μέντορας (Κοσμίδου - Hardy, 1998). Η Μπότσαρη (2012) αναφέρει ως ένα από τα ευρήματα της έρευνάς της, το ότι οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. βιώνουν καλές και θετικές σχέσεις με τους καθηγητές τους.

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο γιατί επιλέχθηκε αυτό το ερευνητικό πρόβλημα στην έρευνα αυτή. Διαπιστώνεται από όσα ειπώθηκαν παραπάνω, ότι η συμβουλευτική στην εκπαίδευση απαιτείται από τα δεδομένα των καιρών, να μπει όσο γίνεται πιο δυναμικά, για να ενισχύσει τους μαθητές όλους, πόσο μάλλον τους εφήβους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου θα επικεντρωθεί η παρούσα έρευνα. Στην χώρα μας, η συμβουλευτική στην εκπαίδευση έγιναν απόπειρες να μπει στα χρόνια που πέρασαν, οι οποίες ήταν μάλλον σπασμωδικές, χωρίς κάποια συνέχεια, για παράδειγμα ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή σε συνάρτηση με το μάθημα του επαγγελματικού προσανατολισμού στο Γενικό λύκειο. Ωστόσο με το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» και την ταυτόχρονη εισαγωγή του θεσμού του συμβούλου- καθηγητή και την πρόσληψη ψυχολόγων στα ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2018- 2019, εγκαινιάστηκε μια νέα προσπάθεια στη συμβουλευτική στην εκπαίδευση. Η ανάθεση του ρόλου του συμβούλου στον καθηγητή της τάξης, που είναι ένας από τους ανθρώπους που βοηθούν τον έφηβο στην ομαλή του ένταξη στην κοινωνία, όπως και η καθολική εφαρμογή σε όλα τα Επαγγελματικά λύκεια της χώρας είναι μία καινοτομία που δεν «πρόλαβε» να

γίνει αντικείμενο μελέτης εκτός από την έκθεση του συναφούς με το θέμα Υπουργείου όπως έχει προαναφερθεί (2019). Η κρίση της πανδημίας δεν βοήθησε από τη μια τον κάθε σύμβουλο καθηγητή να φέρει εις πέρας το έργο του, κατά το περασμένο σχολικό έτος (2019- 2020) αλλά και κατά το τρέχον σχολικό έτος (2020 - 2021) εν μέσω της καραντίνας, ανακοινώθηκε το σχετικό ΦΕΚ, που δίνει το έναυσμα να ξεκινήσει το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», ενώ εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι ήταν εγκλωβισμένοι στα σπίτια τους (ΦΕΚ 5097/ 18-11-2020, Τεύχος Β'). Μία πανδημία που έφερε αλλαγές στην ψυχολογία και των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και όλων των ανθρώπων στο πλανήτη.

Ακόμη, κάποιας μορφής επιμόρφωση στο σύνολο των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, που έγιναν σύμβουλοι στους μαθητές τους δεν πραγματοποιήθηκε και κάποια επιμόρφωση ολίγων ωρών πάνω στις διάφορες πτυχές του προγράμματος ΜΝΑΕ, επομένως και στον θεσμό του συμβούλου - καθηγητή που ετοιμαζόταν, ενώ είχε προγραμματιστεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής να ξεκινήσει τον Μάρτιο του 2021, τελικά ξεκίνησε στα μέσα Μαΐου και ολοκληρώθηκε στα μέσα Ιουνίου του 2021 μέσα σε συνθήκες βέβαια τηλεκπαίδευσης λόγω της πανδημίας.

Καταλήγοντας αντιλαμβάνεται κανείς ότι ένας καινούριος θεσμός, ο σύμβουλος καθηγητής, που τα πρώτα δείγματα τον αναφέρουν ως έναν σχετικά επιτυχημένο θεσμό, όπως αναφέρει η ετήσια έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019) και η Παπαδοπούλου (2020) σε κάποια πτυχή της εργασίας της, είναι χρήσιμο να διερευνηθεί περισσότερο, έτσι ώστε η εφαρμογή του σήμερα να καταστεί ακόμα πιο ευεργετική για τις εμπλεκόμενες πλευρές εκπαιδευτικούς - μέντορες και εκπαιδευόμενους - μαθητές. Να ακουστεί δηλαδή η φωνή των εκπαιδευτικών μεντόρων, που δεν είναι η κύρια ειδικότητά τους η συμβουλευτική, αλλά κλήθηκαν και καλούνται και σήμερα, κάτω από τις δύσκολες συνθήκες παγκοσμίως, να δράσουν συμβουλευτικά. Να μιλήσουν για την εμπειρία τους αυτή, με τα θετικά της και τα αρνητικά της, έτσι ώστε τις επόμενες σχολικές χρονιές, που θα εφαρμοστεί ο θεσμός αυτός, να καταστεί ακόμη πιο λειτουργικός και ουσιαστικός και να συντελέσει πράγματι στο να καταστεί το σύγχρονο ελληνικό σχολείο πιο ανοιχτό και πιο κοντά στους μαθητές του. Ρωτήθηκε η πλευρά των διευθυντών, επιδιώκεται με την έρευνα αυτή να ερευνηθεί και η πλευρά των εκπαιδευτικών και ίσως στο μέλλον ερευνώντας και την άποψη των μαθητών και κατ' επέκταση των γονιών, ολοκληρωθεί το μωσαϊκό των απόψεων των εμπλεκόμενων πλευρών όπως επίσης και με την επέκταση της ερευνητικής προσπάθειας και σε άλλους νομούς της χώρας.

4.2. Διατύπωση Ερευνητικών Ερωτημάτων και Υποθέσεων

Το ερευνητικό πρόβλημα που απασχολεί την παρούσα έρευνα αφορά στην εισαγωγή της συμβουλευτικής καθοδήγησης - μεντορείας στην εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο. Ειδικότερα επικεντρώνεται στην εισαγωγή στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση, του θεσμού του μέντορα. Ο μέντορας όμως αυτός, δεν είναι ο ειδικευμένος σύμβουλος, αλλά ο εκπαιδευτικός της τάξης. Αυτή είναι και η καινοτομία, στο συγκεκριμένο είδος συμβουλευτικής στην εκπαίδευση.

Όπως φάνηκε και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, στην Ελλάδα σε αντίθεση με το εξωτερικό, η συμβουλευτική στην εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που βρίσκεται στις απαρχές του. Μολονότι αναγνωρίζεται η ανάγκη ύπαρξής της εκτός από όλους τους άλλους χώρους (π.χ. επιχειρήσεις) και στην εκπαίδευση. Ειδικά στη σύγχρονη εποχή, που τα προβλήματα στην κοινωνία είναι πολυποίκιλα (εγκληματικότητα, ανεργία, πανδημία, οικονομική κρίση, κρίση αξιών, κρίση θεσμού οικογένειας, υπερπληροφόρηση και άλλα). Ανάγκη για συμβουλευτική καθοδήγηση έχουν σήμερα και οι ενήλικοι πόσο μάλλον οι ανήλικοι. Επομένως και οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αλλά και οι έφηβοι μαθητές τους. Πόσο μάλλον οι νεοεισερχόμενοι μαθητές της Α' Λυκείου που κάνουν μια νέα αρχή στο λύκειο και συγκεκριμένα στο Επαγγελματικό λύκειο (ΕΠΑ.Λ.)

Οι εκπαιδευτικοί τελειώνοντας τις πανεπιστημιακές τους σπουδές δεν έχουν λάβει γνώσεις συμβουλευτικής. Καλούνται όμως με το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (MNAE)» να λειτουργήσουν ως σύμβουλοι - καθηγητές στους μαθητές τους. Δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση για το ρόλο αυτό, ωστόσο μπορούν να ενισχυθούν στην πτυχή αυτή του ρόλου τους από τον ψυχολόγο, που τοποθετείται στο σχολείο στα πλαίσια του ίδιου προγράμματος (MNAE).

Ο θεσμός του συμβούλου - καθηγητή εφαρμόστηκε ολιστικά, σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας το σχολικό έτος 2018- 2019, δηλαδή αρκετά πρόσφατα. Δεν πρόλαβε να γίνει αντικείμενο μελέτης και εμπεριστατωμένης έρευνας καθώς τα επόμενα σχολικά έτη συμπεριλαμβανομένου και του τρέχοντος, δεν λειτούργησε καθ' όλη την διάρκεια του κάθε σχολικού έτους ή τουλάχιστον στο μεγαλύτερο κομμάτι αυτού. Το σχολικό έτος 2019- 2020 ξεκίνησε στην αρχή σχετικά, του σχολικού έτους, διακόπηκε με την πανδημία τον Μάρτιο, λόγω του κλεισίματος των σχολικών μονάδων και μετά τον Μάιο που ξαναλειτούργησαν οι σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,

ουσιαστικά σχεδόν τελείωσε και η εφαρμογή του προγράμματος καθώς μεγάλο μέρος των μαθητών δεν ξαναεπέστρεψε, καθώς λόγω της πανδημίας, δόθηκε αυτή η δυνατότητα στους μαθητές, από το καθ' ύλην αρμόδιο Υπουργείο (ΥΠΑΙΘ) [ΦΕΚ 3941/Τεύχος Β/25-10-2019]. Το τρέχον σχολικό έτος για τον ίδιο λόγο και ενώ οι σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέμεναν κλειστές, εκδόθηκε το σχετικό ΦΕΚ (ΦΕΚ Β 5097/ 18-1-2020).

Επομένως το πρώτο σχολικό έτος που εφαρμόστηκε καθολικά ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή και διήρκεσε σχεδόν από την αρχή της, ήταν η σχολική χρονιά 2018- 2019. Κάποια έρευνα δημοσιευμένη δεν είχε ως επίκεντρο το θεσμό και τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν εθελοντικά σε αυτόν αλλά και στα επόμενα σχολικά έτη, έστω και αν τα έτη αυτά υπολειτούργησε λόγω πανδημίας. Αυτό το κενό στην σχετική βιβλιογραφία καθώς και η κοινωνική εξέλιξη της εισαγωγής ενός καινούριου θεσμού, της συμβουλευτικής στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην χώρα μας, έδωσε το έναυσμα να διερευνηθεί το ζήτημα που αποτέλεσε και θέμα της παρούσας κοινωνικής έρευνας (Bryman, 2016).

Καθοριστικό ρόλο έπαιξε επίσης και το αξιακό σύστημα καθώς και η εκπαίδευση που έλαβε η ερευνήτρια της συγκεκριμένης έρευνας (Bryman, 2016). Είναι εκπαιδευτικός σε ένα Επαγγελματικό λύκειο της χώρας, που ασχολήθηκε με τον θεσμό του συμβούλου καθηγητή. Το πρώτο σχολικό έτος της καθολικής εφαρμογής του θεσμού καθώς και τα δύο επόμενα, μαζί με τον τρέχον, που διήρκεσε μικρό χρονικό διάστημα, λόγω εκτάκτων συνθηκών υγείας. Στην διάρκεια των ακαδημαϊκών σπουδών της δεν συμπεριλήφθηκε κάποια σχετική με τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού γνώση. Αλλά ούτε και κάποια σχετική με το θεσμό αυτό επιμόρφωση, πριν την εφαρμογή του ή έστω μετά, αν και θα ήθελε. Θέλησε μέσα από την έρευνά της αυτή να «συνομιλήσει» με συναδέλφους για την εμπειρία τους αυτή, σε όλες της τις διαστάσεις. Έτσι θα «ακουστούν» οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στον καινοτόμο, για την ελληνική τουλάχιστον πραγματικότητα, θεσμό, τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του. Με αυτές τις σκέψεις επιλέχθηκε το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας. Πολλές φορές, αυτά που ενδιαφέρουν έναν άνθρωπο και οι εμπειρίες που βιώνει, επιδρούν στο τι θα θελήσει να ερευνήσει (Bryman, 2016). Εδώ βέβαια συνδέεται με έναν ευρύτερο κλάδο, την συμβουλευτική.

Ο Bryman (2016) θεωρεί ότι τα ερευνητικά ερωτήματα κάθε έρευνας είναι το σημείο όπου ο ερευνητής ομολογεί με ρητό τρόπο, αυτό που πράγματι θέλει να ανακαλύψει με την έρευνά του. Ακόμη ότι αυτά διαδραματίζουν καθοδηγητικό ρόλο για τον ερευνητή,

στο πως θα ψάξει στην σχετική κάθε φορά, ανάλογα με το θέμα του βιβλιογραφία, ποιο από τα είδη ερευνητικού σχεδίου, που υπάρχουν, θα επιλέξει για τη δική του έρευνα, σχετικά με τα δεδομένα που θα συλλέξει και την πηγή, που αυτά θα τα αναζητήσει. Αλλά τα ερευνητικά ερωτήματα είναι που δρουν καθοριστικά και για τον τρόπο που θα αναλύσει τα συλλεχθέντα δεδομένα.

Το ερευνητικό πεδίο που θα απασχολήσει αυτή την έρευνα είναι αυτό της συμβουλευτικής καθοδήγησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο χώρος της εκπαίδευσης είναι ένας νευραλγικός χώρος σε κάθε χώρα και στην Ελλάδα. Ένας χώρος που πάνω του αντικατοπτρίζονται όλοι οι κλυδωνισμοί της κοινωνίας και των αλλαγών της αλλά την ίδια στιγμή και ένα πεδίο που μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην επίλυση προβλημάτων και ανησυχητικών καταστάσεων που παρουσιάζονται στους νέους. Γι' αυτούς τους λόγους θεωρείται ότι η συμβουλευτική στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη των νέων.

Το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα της παρούσας έρευνας είναι ο θεσμός του συμβούλου καθηγητή, ως μία από τις δράσεις ενός ευρύτερου προγράμματος που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στα Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας (ΕΠΑ.Λ.). Το ευρύτερο πρόγραμμα στο οποίο εντάσσεται ο θεσμός ονομάζεται: «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» και άρχισε να εφαρμόζεται καθολικά σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας, από το σχολικό έτος 2018- 2019, αφού την προηγούμενη χρονιά λειτούργησε πιλοτικά.

Ένα πρωταρχικής σημασίας ζητούμενο, με το οποίο απαιτείται να ασχοληθεί ο ερευνητής είναι ποιος είναι ο σκοπός της έρευνας, που προτίθεται να πραγματοποιήσει. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, που ανέλαβαν τον ρόλο του συμβούλου - καθηγητή των μαθητών τους, στα Επαγγελματικά Λύκεια που υπηρετούν, μέσα στα πλαίσια του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.».

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αυτής είναι:

- Να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ του νομού Σερρών που έγιναν εκπαιδευτικοί - μέντορες στους μαθητές της Α' λυκείου του σχολείου που υπηρετούν, κατά το σχολικό έτος 2018-2019 αλλά και τα επόμενα έτη ως σήμερα
- Να ερωτηθούν οι εκπαιδευτικοί – σύμβουλοι των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών για τους πιθανούς ενδοιασμούς τους αλλά και τις πιθανές ενισχύσεις που έλαβαν πριν αλλά και κατά την εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου- καθηγητή, κατά τα τρία τελευταία σχολικά έτη

- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών- μεντόρων των ΕΠΑ.Λ. του συγκεκριμένου νομού σχετικά με το αν ωφελήθηκαν οι ίδιοι, εφαρμόζοντας τον θεσμό στα τρία τελευταία σχολικά έτη που λειτουργεί και με ποιον τρόπο
- Να καταγραφούν οι απόψεις των συμβούλων- καθηγητών των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών για το αν μετείχαν σε κάποια επιμόρφωση σχετική με τον συμβουλευτικό ρόλο, που κλήθηκαν να αναλάβουν, ή αν θα ήθελαν να συμμετέχουν σε μία τέτοια επιμόρφωση
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των συμβούλων των ΕΠΑ.Λ. του ως άνω νομού για πιθανές δυσκολίες με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι κατά την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα τα τρία τελευταία σχολικά έτη που λαμβάνει χώρα στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση.

Οι παραπάνω στόχοι οδήγησαν την ερευνήτρια στην διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Ποιες είναι οι απόψεις που πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, που έγιναν μέντορες, για το νέο θεσμό του συμβούλου- καθηγητή και την εφαρμογή του;
2. Ποιες δυσκολίες συνάντησαν αλλά και ποια οφέλη αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ του νομού Σερρών, που λειτούργησαν ως μέντορες στα σχολεία τους, έχοντας ως συμβουλευόμενους τους μαθητές τους;
3. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί- σύμβουλοι των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών ότι υπήρχε ή υπάρχει σήμερα ανάγκη μιας σχετικής με τη συμβουλευτική επιμόρφωσή τους;
4. Τι ήταν αυτό που προβλημάτισε τους εκπαιδευτικούς- μέντορες των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, όταν τον εφάρμοσαν για πρώτη φορά αλλά και τι λειτούργησε ενισχυτικά ώστε να αναλάβουν εκ νέου αυτόν ρόλο αυτό;

Με βάση τον σκοπό που καθορίστηκε πιο πάνω και ο οποίος οδήγησε την ερευνήτρια στην διατύπωση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων θα γίνει και ο σχεδιασμός της έρευνας (Braun & Clarke, 2006). Αφού ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης για το καινούριο θεσμό του συμβούλου - καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ., θα επιλεγεί η στρατηγική της ποιοτικής έρευνας καθώς η συγκεκριμένη στρατηγική ενδείκνυται για έρευνες που είναι πιο « ευαισθητοποιημένες» στην ερμηνεία από τους

ίδιους τους συμμετέχοντες στην έρευνα, του δικού τους κοινωνικού κόσμου (Bryman, 2016). Επίσης η συγκεκριμένη ερευνητική στρατηγική προτιμήθηκε καθώς απαιτείται να διερευνηθεί, ένα μεν κεντρικό θέμα ο ρόλος του συμβούλου – καθηγητή μέσα δε από τις ποικίλες και διαφορετικές πιθανόν, οπτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αλλά και σε μεγαλύτερο βάθος (Creswell, 2011). Οι Braun & Clarke (2006) αναφέρουν ότι η στρατηγική της ποιοτικής έρευνας προσφέρει στον ερευνητή την δυνατότητα, από τη μια να συλλάβει την πολυπλοκότητα και την αντιφατικότητα του πραγματικού κόσμου και από την άλλη να κατανοήσει κάποια μοτίβα - θέματα που ενυπάρχουν πίσω από τα νοήματα (patterns of meaning) αλλά και τον τρόπο που ερμηνεύουν τα κοινωνικά υποκείμενα την πραγματικότητα. Την ποιοτική έρευνα την ενδιαφέρει η εμβάθυνση στο ερευνητικό θέμα «από τη ματιά» των συμμετεχόντων και όχι οι αριθμοί (Ιωσηφίδης, 2008).

Στην συγκεκριμένη έρευνα, εστία του ερευνητικού ενδιαφέροντος αποτελεί για την ερευνήτρια, η ματιά - οπτική γωνία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μεντόρων, πάνω στο καινοτόμο πρόγραμμα MNAE και ειδικότερα σχετικά με μία από τις δράσεις του προγράμματος, τη συμβουλευτική καθοδήγηση - μεντορεία των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους (mentees). Ο θεσμός και ο καινοτόμος χαρακτήρας του, για τα ελληνικά τουλάχιστον δεδομένα, αποτέλεσε την αφορμή για την ερευνήτρια έτσι ώστε αυτή, να «δώσει τον λόγο» στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν και να εμβαθύνουν στην προσπάθειά τους να λειτουργήσουν ως μέντορες για τους μαθητές τους μέσα στο χώρο του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Bryman (2016) ο ερευνητής μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα και τη διατύπωσή τους, προσπαθεί από το γενικό ερευνητικό επίπεδο που αποτελεί το πεδίο ενδιαφέροντός του, να προσδιορίσει βαθμιαία το επίκεντρο της δικής του έρευνας. Στην παρούσα έρευνα από το γενικότερο ερευνητικό πρόβλημα που είναι η συμβουλευτική καθοδήγηση στην εκπαίδευση, η ερευνήτρια θα ασχοληθεί με το ειδικό ερευνητικό πρόβλημα, δηλαδή τον θεσμό του συμβούλου καθηγητή τα ΕΠΑ.Λ. στα πλαίσια του προγράμματος MNAE. Μέσω του σκοπού και των επιμέρους στόχων που διατυπώθηκαν παραπάνω, οδηγήθηκε στα ερευνητικά ερωτήματα που παρατέθηκαν και επιδιώκει να δηλώσει μέσα από αυτά, όσα θέλει να μάθει για το θεσμό του συμβούλου καθηγητή. Δηλαδή τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για το θεσμό (ερευνητικό ερώτημα 1), για τις δυσκολίες που συνάντησαν αλλά και αν ωφελήθηκαν και πώς από την συμμετοχή τους στο θεσμό (ερευνητικό ερώτημα 2), τις πιθανές ανάγκες για επιμόρφωσή τους πάνω στο θεσμό (ερευνητικό ερώτημα 3) και

τέλος τους προβληματισμούς τους αλλά και την ενίσχυση που πιθανόν έλαβαν την πρώτη φορά της συμμετοχής τους στο θεσμό (ερευνητικό ερώτημα 4).

Πηγή των ερευνητικών αυτών ερωτημάτων αποτέλεσαν οι νέες κοινωνικές εξελίξεις - τάσεις. Η βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε, έδειξε ότι παρουσιάζονται νέες τάσεις στην εκπαίδευση και στην Ελλάδα, όσον αφορά την συμβουλευτική στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό έδειξε και η εισαγωγή του προγράμματος ΜΝΑΕ με τις διάφορες δράσεις του αλλά και η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος γενικά, καθώς και των μεμονωμένων δράσεών του, όπως αυτή του συμβούλου καθηγητή (Marx, 1997). Ταυτόχρονα οι προσωπικές εμπειρίες της ερευνήτριας υπήρξαν καθοριστικές για την επιλογή του γενικού ερευνητικού πεδίου αλλά και του ειδικότερου ερευνητικού προβλήματος και των ερευνητικών ερωτημάτων (Bryman, 2016). Ως εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε Επαγγελματικό λύκειο επί σειρά ετών, αλλά και ως σύμβουλος – καθηγητής από το πρώτο χρόνο της καθολικής εφαρμογής του θεσμού, αντιμετώπισε πολλά από αυτά τα θέματα (ενδοιασμούς, προβληματισμούς κ.α.) που της προκάλεσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον, όταν ήρθε η στιγμή να επιλέξει θέμα προς διερεύνηση, στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας, για να ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές της σπουδές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Τα ερευνητικά ερωτήματα επίσης συνδέονται με την προϋπάρχουσα θεωρία και έρευνα, όπως αυτή παρουσιάστηκε στη ενότητα του θεωρητικού πλαισίου και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αντίστοιχα (Bryman, 2016). Συνδέονται μεταξύ τους, καθώς όλα αναφέρονται σε διάφορες πτυχές του συμβουλευτικού ρόλου του καθηγητή στους μαθητές της Α΄ λυκείου των ΕΠΑ.Λ., που εισέρχονται σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, σε ένα κρίσιμο μεταίχμιο της βιολογικής τους ανάπτυξης και της διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους, στην εφηβεία. Φιλοδοξεί η συγκεκριμένη έρευνα, ότι με τα δεδομένα που θα συλλέξει καθώς και με την ανάλυσή τους, θα συμβάλλει σε κάποιο βαθμό στην έρευνα του θέματος. Καθώς όπως έδειξε και η βιβλιογραφική επισκόπηση, δεν έχουν ουσιαστικά διερευνηθεί εκτός από μια ελάχιστη αναφορά στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2020) οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. σχετικά με το ρόλο του συμβούλου - καθηγητή, που τους ανατέθηκε στα πλαίσια του ΜΝΑΕ. Ενώ όπως φαίνεται στην ετήσια έκθεση (2019) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), που έγινε μετά την πρώτη καθολική εφαρμογή του θεσμού, διερευνήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ.

Στην σχεδιαζόμενη έρευνα δεν συμπεριλαμβάνονται ερευνητικές υποθέσεις καθώς οι υποθέσεις προσπαθούν ουσιαστικά, να προβλέψουν σχέσεις μεταξύ ποικίλων μεταβλητών. Πολλές φορές όμως αυτό μπορεί να κάνει τον ερευνητή να εθелоτυφλεί, μπροστά σε αποτελέσματα που θα προκύψουν και δεν είναι τα αναμενόμενα. Αντίθετα τα ερευνητικά ερωτήματα προτιμώνται, όταν ερευνάται ένα θέμα για το οποίο δεν υφίσταται αρκετή σχετική με το συγκεκριμένο θέμα προηγούμενη έρευνα, όπως συμβαίνει στην παρούσα έρευνα για τον σύμβουλο - καθηγητή. Τα ερευνητικά ερωτήματα διακρίνονται για την «ανοιχτή» φύση τους και έτσι βοηθάνε τον ερευνητή κάθε φορά, να του δοθεί η δυνατότητα να συλλέξει ποικίλα δεδομένα (Bryman, 2016).

Η κάθε μέθοδος που ακολουθείται από τους ερευνητές στην κοινωνική έρευνα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη, με το πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε ερευνητής την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνει. Έτσι και στην συγκεκριμένη έρευνα, η ερευνήτρια επέλεξε την ποιοτική έρευνα καθώς η αντίληψη που την διακατέχει για την κοινωνική πραγματικότητα που η ίδια βιώνει καθημερινά, είναι πώς αυτή ερμηνεύεται από τα δρώντα υποκείμενα (Bryman, 2016). Εδώ στην προκείμενη έρευνα, το θέμα του συμβούλου καθηγητή, που έχει ως συμβουλευόμενους τους μαθητές του και όλο αυτό λαμβάνει χώρα, στο χώρο του σχολείου, είναι ένα θέμα το οποίο ελάχιστα έχει διερευνηθεί τα προηγούμενα χρόνια, καθώς δεν υφίστατο καν ως θεσμός αυτός στα ΕΠΑ.Λ. αλλά και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Έτσι θα ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα, καθώς υπάρχει απουσία κάποιων παραμέτρων, όπως διαπιστώθηκε και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, που θα μπορούσε να δώσει κάποιες κατευθύνσεις. Άρα μια στάση πιο διερευνητική, σαν αυτή που επιλέχθηκε, ανταποκρίνεται καλύτερα στα «θέλω» της ερευνήτριας καθώς προσπαθεί να συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχετικής θεωρίας και όχι να ελέγξει μια προϋπάρχουσα θεωρία.

Η παρούσα εμπειρική έρευνα επομένως ακολουθεί μία επαγωγική προσέγγιση, καθώς την ενδιαφέρει να συμβάλλει στην διαμόρφωση της σχετικής θεωρίας. Η σημασία που δίνει στην κοσμοαντίληψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τον ρόλο του μέντορα, αντανακλά την απόρριψη του θετικισμού και των μοντέλων που υιοθετούν οι φυσικές επιστήμες. Αλλά ταυτόχρονα αντιμετωπίζει το κοινωνικό γίγνεσθαι, ως κάτι που υπόκειται σε αέναη μεταβολή κάτω από την δράση των ατόμων. Εδώ θα εκφέρουν άποψη, οι ίδιοι οι μέντορες, για το πώς βίωσαν τον θεσμό από μέσα, με τα προβλήματα αλλά και τα οφέλη που γεύτηκαν (Bryman, 2016).

Κάτω από αυτή την οπτική της ερευνήτριας, έγινε η επιλογή των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων της σχεδιαζόμενης έρευνας. Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όπου διερευνούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν τον ρόλο του μέντορα στους μαθητές τους για τον ίδιο τον θεσμό και την εφαρμογή του, επιλέγεται το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης ή αλλιώς της «ποιοτικής συνέντευξης» (Bryman, 2016). Αυτό που κατηύθυνε την ερευνήτρια σε αυτό το είδος συνέντευξης είναι η μεγάλη ευελιξία της. Ακριβώς επειδή στην ημιδομημένη συνέντευξη, η αρχική ερευνητική ιδέα είναι πιο ανοικτή, το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, που έγιναν σύμβουλοι στους μαθητές τους. Αν και όπως αναφέρθηκε και πριν, η ερευνήτρια συμμετείχε ως σύμβουλος καθηγήτρια κατά την εφαρμογή του θεσμού στο σχολείο που υπηρετεί, δεν προτίμησε να «προωθήσει» τις προσωπικές της πεποιθήσεις αναφορικά με τον θεσμό και έτσι να οδηγηθεί ίσως, στην επιλογή της ποσοτικής έρευνας, που αποτελεί ουσιαστικά μια απήχηση των προσωπικών ενδιαφερόντων του ερευνητή.

Η Mason (2009) θεωρεί ότι ο ερευνητής που επιλέγει να ακολουθήσει τον δρόμο της ποιοτικής συνέντευξης πρέπει να αναρωτηθεί, γιατί επιλέγει να αναπτύξει αυτού του είδους την διαδραστική σχέση με τον κάθε συμμετέχοντα στην έρευνα. Αυτή η σχέση θα βοηθήσει την ερευνήτρια και με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Το ερώτημα αυτό, αναφέρεται στις δυσκολίες αλλά και στα τυχόν οφέλη, που αποκόμισαν οι σύμβουλοι από την μεντορεία στους μαθητές τους. Πάλι και εδώ η ποιοτική συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών που έγιναν μέντορες, θα βοηθήσει να συλλέξει απαντήσεις με λεπτομέρειες. Στην ημιδομημένη συνέντευξη, υπάρχει κάποιος οδηγός συνέντευξης, αλλά η ερευνήτρια μπορεί να αποκλίνει από τον οδηγό, που θα έχει ετοιμάσει ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο, που θα έχει απέναντί της κάθε φορά. Υπάρχει ακόμα και η δυνατότητα να τεθεί και ερώτηση, που δεν υπάρχει καν στον οδηγό, παίρνοντας αφορμή από κάποια απάντηση κάποιου συνεντευξιαζόμενου, ωστόσο γίνονται όλες οι ερωτήσεις του οδηγού της συνεντεύκτριας και με σχεδόν την ίδια διατύπωση (Bryman, 2016). Συνεχίζοντας με τα άλλα δύο ερευνητικά ερωτήματα, μέσω των οποίων η ερευνήτρια θα επιδιώξει να μάθει, αν οι εκπαιδευτικοί- σύμβουλοι πιστεύουν πως υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης στο πεδίο της συμβουλευτικής. Η ημιδομημένη συνέντευξη θα την βοηθήσει να εστιάσει, στο τι θεωρεί ο κάθε συνεντευξιαζόμενος σημαντικό, πώς κατανοεί ή εξηγεί κάτι που συμβαίνει ή πώς ερμηνεύει μια συμπεριφορά (Bryman, 2016). Το τι προβλημάτισε ή έδρασε ενισχυτικά,

για τον κάθε συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό, που υπήρξε ή είναι τη στιγμή που διεξάγεται η συνέντευξη, μέντορας - καθηγητής μπορεί να είναι διαφορετικό για τον καθένα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Αλλά και το αν υπήρξε ή υπάρχει ανάγκη για σχετική με τον ρόλο αυτό επιμόρφωση, με την διαδραστική πτυχή που ενυπάρχει στην συνέντευξη καθώς και με την «φλυαρία» που καθιστά δυνατή η ημιδομημένη μορφή της, δίνεται να αποκαλυφθούν πολλά από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Bryman, 2016).

Ο οδηγός συνέντευξης θα περιλαμβάνει τα θέματα - ζητήματα που θα πραγματευθεί η ερευνήτρια με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς- μέντορες στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών. Εδώ θα συμπεριλάβει τα συγκεκριμένα θέματα - άξονες της συνέντευξης:

- Απόψεις εκπαιδευτικών - μεντόρων για το θεσμό και την εφαρμογή του
- Δυσκολίες - οφέλη εκπαιδευτικών από τον ρόλο του μέντορα
- Ανάγκες για επιμόρφωση πάνω στη συμβουλευτική
- Προβληματισμοί και ενισχύσεις στην εφαρμογή του ρόλου του μέντορα

Καλό θα είναι να υπάρξει μια δοκιμή του οδηγού έτσι ώστε αν προκύψει κάποιο θέμα, να υπάρξουν αναθεωρήσεις και έτσι να προκύψει ένας νέος οδηγός (Bryman, 2016). Η αρκετά απαιτητική διαδικασία των συνεντεύξεων εμπεριέχει την ύπαρξη αρκετών ικανοτήτων από την πλευρά της ερευνήτριας πολλές από αυτές περιλαμβάνονται στην λίστα του Kvale (1996). Τέτοιες ικανότητες για παράδειγμα είναι: να είναι ανοιχτή αλλά και σαφής και πολλές άλλες βέβαια.

Οι ερωτήσεις που θα κάνει η ερευνήτρια θα είναι διαφόρων ειδών. Έχουν γίνει διάφορες ταξινομήσεις από τους ερευνητές. Υπάρχουν τα εννέα είδη που πρότεινε ο Kvale (1996): εισαγωγικές, συμπληρωματικές, διευκρινιστικές, προσδιοριστικές, άμεσες, έμμεσες, μεταβατικές, σιωπή, ερμηνευτικές. Αλλά και η Charmaz (2002) προτείνει άλλους τρεις τύπους ερωτήσεων: αρχικές ανοικτές, ενδιάμεσες, καταληκτικές. Η ερευνήτρια θα προσπαθήσει να κάνει χρήση των περισσότερων από τα είδη αυτά και θα αποφύγει τον σκόπελο των καθοδηγητικών ερωτήσεων, αλλά θα κάνει και ερωτήσεις, που αφορούν σε κάποια δημογραφικά - κοινωνικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα. Κρατώντας σημειώσεις μετά από κάθε συνέντευξη (σχετικά με το πώς πήγε η κάθε μία από αυτές, τον τόπο, τον χώρο και άλλα) θα βοηθηθεί ακόμα περισσότερο, όταν θα αναλύσει τα δεδομένα που θα συλλέξει (Bryman, 2016). Φυσικά και θα πραγματοποιήσει πιλοτικές συνεντεύξεις.

Όσον αφορά στο αν θα πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις αυτές δια ζώσης ή τηλεφωνικά ή ακόμα και διαδικτυακά θα εξαρτηθεί και από την εξέλιξη της πανδημίας που μαστίζει και την Ελλάδα, όπως και όλο τον πλανήτη. Δεν μπορεί η ερευνήτρια να το καθορίσει τη συγκεκριμένη στιγμή καθώς υπερβαίνει των δυνατοτήτων της. Βάσει των δυνατοτήτων, που θα υπάρχουν την χρονική στιγμή διενέργειας της έρευνας, η ερευνήτρια θα επιλέξει την καλύτερη δυνατή γι' αυτήν και τους συνεντευξιαζόμενους λύση.

Κατά τον Bryman (2016), η θεματική ανάλυση που θα ακολουθήσει η συγκεκριμένη ερευνήτρια για να αναλύσει τα ποιοτικά δεδομένα, που θα συλλέξει με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, είναι η πιο συνήθης προσέγγιση στην ποιοτική έρευνα. Στην προσέγγιση αυτή, πολύ βασικό ρόλο παίζει το θεματικό μοτίβο, μία έννοια που ωστόσο δεν έχει διευκρινιστεί ακριβώς τι είναι. Η θεματική ανάλυση δεν ήταν μέχρι πρόσφατα μια προσέγγιση τόσο αναπτυγμένη στα στάδιά της, ωστόσο τα τελευταία χρόνια αυτό αλλάζει (Ryan & Bernard, 2003). Αυτό βέβαια θα γίνει αφού θα ηχογραφηθούν και κατόπιν θα απομαγνητοφωνηθούν οι συνεντεύξεις, μια διαδικασία αρκετά χρονοβόρα, λόγω του ογκώδους κειμενικού υλικού προς ανάλυση που προκύπτει από τις συνεντεύξεις (Bryman, 2016). Γι' αυτό και οι Lofland & Lofland (1995) συστήνουν, να αρχίζουν οι ερευνητές την ανάλυση πριν ακόμα ολοκληρωθεί η διαδικασία της συνέντευξης με όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Τα θεματικά μοτίβα είναι διάφορες κατηγορίες, που έχουν ως επίκεντρο την συγκεκριμένη έρευνα και στηρίζονται σε κωδικούς που θα βγουν από τις απομαγνητοφωνήσεις (Bryman, 2016). Τα θεματικά μοτίβα αφού εντοπιστούν από την ερευνήτρια, θα πρέπει αυτή να δείξει και γιατί είναι σημαντικά και τι βαρύτητα έχουν για την έρευνα (Bazeley, 2013). Θα ακολουθήσει η ερευνήτρια τα πέντε βήματα τα οποία ορίζονται ως εξής: α) η μετεγγραφή των ημιδομημένων συνεντεύξεων, β) εξοικείωση με τα δεδομένα των συνεντεύξεων, εντοπισμός και συσσώρευση των χωρίων των συνεντεύξεων, που εναρμονίζονται με το κάθε ερευνητικό ερώτημα, γ) η σχετική κωδικοποίηση, δ) το πέρασμα από τους κωδικούς στα θέματα, ε) παρουσίαση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2018).

Η ερευνήτρια βάσει των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την ανάλυση, θα απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε, προσπαθώντας έτσι να συμβάλει με την έρευνά της, στην βιβλιογραφία για το θεσμό του συμβούλου - καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ., μέσα από την οπτική των ίδιων των μεντόρων - καθηγητών.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Γενική Περιγραφή της Έρευνας

Αφορμή για να πάρει ένας ερευνητής την απόφαση να διεξάγει μία έρευνα, τις περισσότερες φορές μπορεί να είναι ένα ερώτημα ερευνητικό αλλά και ένας προβληματισμός του ερευνητή. Μετά ο οποιοσδήποτε ερευνητής χρειάζεται να αποφασίσει την μεθοδολογία της έρευνάς του. Στο σημείο αυτό της έρευνάς του, απαιτείται να πάρει υπόψιν του τον προβληματισμό, που τον καθοδηγεί αλλά εξίσου σημαντικό είναι να συμπεριλάβει στις αποφάσεις του, το τι συμβαίνει στο πεδίο που αποφάσισε να εξετάσει. Είναι δύσκολο να επιλέξει την μεθοδολογία της έρευνάς του, ωστόσο τα προβλήματα συνεχίζουν καθώς θα διαπιστώσει ότι και οι ειδικοί δεν συμφωνούν πάντα, σε θέματα που αφορούν στο πώς ονομάζονται ή ορίζονται οι διάφορες μέθοδοι. Σύμφωνα με τον Freebody (2003) η ποιοτική έρευνα, η οποία ακολουθήθηκε και στην προκειμένη περίπτωση έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αυτά αφορούν στο ότι η πραγματικότητα αντιμετωπίζεται πιο ολιστικά και όχι ατομικιστικά, η ποιοτική έρευνα καθίσταται πιο ευαίσθητη, στο να επηρεαστεί ο χαρακτήρας της κάτω από την επίδραση του κάθε φορά ερευνητή. Προτιμά η ποιοτική έρευνα προκειμένου να συγκεντρώσει τα δεδομένα της, πηγές περισσότερο «φυσικές» παρά αυτές που παράγονται στο «εργαστήριο». Ενδιαφέρεται για το πώς «βλέπουν» οι συμμετέχοντες στην έρευνα, το θέμα που ερευνάται και όχι μόνο τις φαινομενικές αντιδράσεις τους. Βάζει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τον άνθρωπο.

Ειδικά στο θέμα της εκπαιδευτικής ποιοτικής έρευνας, όπως είναι και η συγκεκριμένη, αυτή άρχισε να προωθείται γύρω στα 1970. Συγκεκριμένα ο Hargreaves (1967) και ο Lacey (1970) μέσα από τις έρευνές τους, ασχολήθηκαν μέσω της ποιοτικής οδού με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στην σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα όσον αφορά σε θέματα που άπτονται του εκπαιδευτικού χώρου, όπως εδώ που το θέμα της έρευνας ήταν η εισαγωγή ενός θεσμού συμβουλευτικής στο δημόσιο επαγγελματικό λύκειο, τα πράγματα δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο. Καθώς υπάρχουν θέματα που δεν επιδέχονται ποσοτική μελέτη, όπως το προκείμενο. Όταν το θέμα της έρευνας, όπως εδώ, σχετίζεται με ενήλικες τότε παρουσιάζονται περισσότερες δυσκολίες. Εδώ οι ενήλικες που ρωτήθηκαν είναι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν τον ρόλο του μέντορα στα

σχολικά πλαίσια, έχοντας ως mentees, τους μαθητές της Α΄τάξης. Καθώς η έρευνα απαιτούσε την συνεργασία με ενηλίκους, εν προκειμένω με εκπαιδευτικούς, και προσδοκούσε η ερευνήτρια να αποσπάσει πληροφορίες – στοιχεία από αυτούς, τότε ήταν απαραίτητο να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν η ερευνήτρια με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Σε αυτό βοήθησε η επιλογή του εργαλείου της συνέντευξης που έγινε από την ερευνήτρια (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε σε ένα καινοφανή για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα θεσμό, αυτόν του συμβούλου – καθηγητή. Ο θεσμός αυτός εισήχθη στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) της χώρας στα πλαίσια του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (MNAE)». Ένα πρόγραμμα που συμπεριλαμβάνει πολλές δράσεις και πτυχές, μία από τις οποίες είναι και αυτή του συμβούλου – καθηγητή. Ο συγκεκριμένος αυτός πυλώνας του MNAE αφορά στη συμβουλευτική που παρέχεται στα σχολικά πλαίσια μέσα στους κόλπους της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης, από τους καθηγητές στους μαθητές τους. Ο θεσμός αυτός εφαρμόστηκε πιλοτικά σε μερικά σχολεία της χώρας (9 ΕΠΑ.Λ της χώρας) το σχολικό έτος 2017-2018 και έπειτα εφαρμόστηκε καθολικά σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας το σχολικό έτος 2018 – 2019.

Πρόκειται όπως προαναφέρθηκε για έναν πρωτοεμφανιζόμενο θεσμό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ένας θεσμός, που μολονότι, αμά τη εμφανίσει του, έγινε καλοδεχούμενος, από την πλειοψηφία τουλάχιστον των εμπλεκομένων πλευρών και φάνηκε ότι βοήθησε τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, δεν του δόθηκε ο απαιτούμενος χρόνος να δοκιμαστεί στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Καθώς τα επόμενα σχολικά έτη, όπως και αυτό που διανύουμε, υπολειτουργεί λόγω των συνθηκών της πανδημίας.

Η ερευνήτρια επέλεξε να ασχοληθεί με τον συγκεκριμένο θεσμό ως θέμα της διπλωματικής της εργασίας, στα πλαίσια των μεταπτυχιακών της σπουδών στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων» για πολλούς και διαφόρους λόγους που εκτίθενται παρακάτω. Το καινοτόμο του θεσμού, τουλάχιστον για την ελληνική πραγματικότητα, ήταν ένας από αυτούς. Για το λόγο αυτό ακριβώς, η έρευνα για το θεσμό είναι ελάχιστη. Αυτό δυσκόλεψε την ερευνήτρια αλλά ταυτόχρονα την γοήτευσε στο να πραγματευτεί το θέμα αυτό. Επίσης ως ενεργή εκπαιδευτικός η ίδια στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση παρακολουθούσε και παρακολουθεί το θεσμό και την εφαρμογή του και

συμμετείχε αλλά και συμμετέχει και σήμερα έμπρακτα ως σύμβουλος – καθηγήτρια στους μαθητές της Α΄τάξης, καθώς η δράση του συμβούλου – καθηγητή αυτούς τους μαθητές μόνο αφορά. Η ερευνήτρια στο τρέχον σχολικό έτος υπήρξε συντονίστρια της δράσης του συμβούλου – καθηγητή στο σχολείο της επομένως υπήρχε και προσωπικό επαγγελματικό ενδιαφέρον για τον θεσμό καθ' αυτόν. Το θέμα της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση, όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γίνονται οι μέντορες των μαθητών τους και όλο αυτό να λαμβάνει χώρα, στον χώρο του σχολείου και μάλιστα στο Επαγγελματικό λύκειο, ήταν επίσης ένας λόγος που οδήγησε την ερευνήτρια στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος της έρευνας.

Η έρευνα που σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε ανήκε στο είδος της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) αυτό το είδος έρευνας βοήθησε να προσεγγιστούν και να κατανοηθούν καλύτερα τα βιώματα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικών καθώς και η συμπεριφορά τους και οι απόψεις τους. Ειδικά στο θεσμό του συμβούλου καθηγητή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα Επαγγελματικά λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) που ήταν νεοεισερχόμενος στην εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο, η ποιοτική έρευνα προτιμήθηκε καθώς θα βοηθούσε να διαμορφωθούν θεωρίες για το θέμα για το οποίο δεν υπήρχαν πολλές γνώσεις αλλά και αυτές που υπήρχαν δεν αντανakλούσαν την πολυπλοκότητά του. Μέσα από την ποιοτική αυτή έρευνα με το να καταγραφούν οι ιστορίες των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που έγιναν σύμβουλοι καθηγητές στα σχολεία τους, να ακουστούν οι απόψεις τους και η εμπειρία που βίωσαν ως σύμβουλοι, το υπό διερεύνηση θέμα περιγράφηκε και κατανοήθηκε πιο λεπτομερώς. Στην ποιοτική έρευνα η ερευνήτρια ερχόμενη σε επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας μπόρεσε να ακούσει τις ιστορίες που είχαν να διηγηθούν και έτσι κατέστη πιο κατανοητή η πρακτική που ακολουθήθηκε από τους εκπαιδευτικούς αλλά και η συμπεριφορά που επέδειξαν όταν έγιναν σύμβουλοι – καθηγητές στους μαθητές της Α΄τάξης των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, στα οποία απασχολούνταν ως εκπαιδευτικοί. Μέσα από αυτή την οπτική και φυσικά συνεργαζόμενη η ερευνήτρια αδιαλείπτως με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, μηδενίστηκαν σχεδόν οι εξουσιαστικές σχέσεις που υπάρχουν συνήθως. Επίσης η ερευνήτρια είχε έτσι τη δυνατότητα να αντιληφθεί καλύτερα και παραστατικότερα τα πλαίσια εντός των οποίων έδρασαν και δρουν ως σύμβουλοι – καθηγητές, οι εκπαιδευτικοί που αποτέλεσαν τα υποκείμενα της έρευνας. Το θέμα το οποίο ετίθεντο προς διερεύνηση στην έρευνα αυτή αφορούσε στην άλληλεπίδραση

μεταξύ συμβούλου – καθηγητή και συμβουλευόμενου – μαθητή. Τέτοιου είδους σχέσεις δεν συμπορεύονταν με την επιλογή της στρατηγικής της ποσοτικής έρευνας καθώς μέσω των ποσοτικών μετρήσεων αλλά και των στατιστικών αναλύσεων δεν ήταν δυνατόν να αναδειχτεί το ξεχωριστό που υπήρχε σε κάθε εκπαιδευτικό που συμμετείχε στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Κατά τον Kvale (1996) οι ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα ενδιαφέρονται για το είδος, για τον ορισμένο χαρακτήρα που έχει ένα φαινόμενο που ερευνάται. Εδώ ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή ήταν και είναι ένα νέο στοιχείο για την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα, επομένως η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα φιλοδοξεί να δείξει τον ορισμένο χαρακτήρα του. Ερευνητές απέδωσαν στην ποιοτική έρευνα τον χαρακτηρισμό της φυσικής έρευνας (Lincoln & Guba, 1985). Η ποιοτική έρευνα σε κάθε της μορφή θεωρείται μη κατευθυνόμενη από τον ερευνητή. Έτσι η ερευνήτρια της συγκεκριμένης έρευνας μέσω της ποιοτικής οδού είχε την δυνατότητα να εντυφώσει στις προσωπικότητες των συμμετεχόντων στην συγκεκριμένη έρευνα εκπαιδευτικών και να αντιληφθεί τις κοινωνικές επιρροές που είχαν οι συμμετέχοντες δεχτεί (Παπαγεωργίου, 1998). Με την ποιοτική μεθοδολογία η ερευνήτρια προσπάθησε να δώσει μια λεπτομερή περιγραφή αλλά πέρα από αυτό να γίνει καταγραφή της «φωνής» των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών – συμβούλων (Geertz, 1973, Eisner, 1991).

Έτσι θεώρησε η ερευνήτρια ότι μια προσέγγιση κάπως διερευνητική θα την βοηθούσε να διαμορφώσει την σχετική με το ζήτημα θεωρία και όχι να ελέγξει την σχετική θεωρία, θέση που θα απαιτούσε την ποσοτική στρατηγική. Ακολουθίσε λοιπόν στο θέμα της σχέσης που μπορούσε να έχει η θεωρία με την έρευνα την επαγωγική προσέγγιση που συνάδει με την ποιοτική επιλογή στην στρατηγική. Συνεχίζοντας την ερευνήτρια την ενδιέφερε να δείξει πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί συνελάμβαναν την κοινωνική πραγματικότητα της οποίας αποτελούσαν μέρος. Μια κοινωνική πραγματικότητα που είναι από τη φύση της κοινωνικά μεταβαλλόμενη και αυτό ακριβώς είναι ένα από τα χαρακτηριστικά της, που την καθιστούν ενδιαφέρουσα για την συγκεκριμένη ερευνήτρια (Bryman, 2016).

Η ερευνήτρια επέλεξε την ποιοτική στρατηγική καθώς την ενδιέφερε ο τρόπος που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες είδαν τον ρόλο τους αυτό, του συμβούλου – καθηγητή. Επίσης η ποιοτική επιλογή ήταν η ενδεικτική καθώς η ερευνήτρια ενδιαφερόταν να συγκεντρώσει από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, πληροφορίες που αφορούσαν στην νέα καθημερινότητα των εκπαιδευτικών αυτών, μετά την εισαγωγή

του θεσμού του μέντορα στα ΕΠΑ.Λ. το σχολικό έτος 2018 – 2019 έως και το τρέχον σχολικό έτος 2020 – 2021 (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Θέλησε επίσης να ακολουθήσει την επαγωγική αυτή προσέγγιση. Μίας και επρόκειτο όπως ειπώθηκε για έναν νεοεισερχόμενο θεσμό η ερευνήτρια θέλησε με αυτόν τον τρόπο – επιλογή να συμβάλλει αν είναι δυνατόν με την έρευνα, στην δειλά – δειλά σχηματιζόμενη θεωρία σχετικά με την πτυχή αυτή του συμβούλου, δίπλα σε όλες τις άλλες πτυχές – ρόλους, που έχει ο εκπαιδευτικός της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σήμερα στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την Κασιμάτη (2008) κάθε ποιοτική έρευνα, όπως και η συγκεκριμένη, λειτουργεί ως ερμηνευτική μελέτη ενός θέματος, εδώ του θεσμού του εκπαιδευτικού – μέντορα στην Επαγγελματική εκπαίδευση και σε μια τέτοιου είδους έρευνα, ο ερευνητής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, στον τρόπο που δίνεται η περιγραφή και η σημασία του θέματος.

Η έρευνα μέσα από τον σκοπό και τους στόχους που έθεσε η ερευνήτρια, θέλησε να διερευνήσει τις απόψεις των ίδιων των συμβούλων – καθηγητών των ΕΠΑΛ του νομού Σερρών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τα οφέλη που αποκόμισαν από το νέο τους αυτό ρόλο, αλλά και τις πιθανές ανάγκες επιμόρφωσης που εντόπισαν. Η ποιοτική στρατηγική που επιλέχθηκε εξυπηρετούσε με τον καλύτερο ίσως τρόπο το γενικό σκοπό αλλά και τους επιμέρους στόχους της ερευνήτριας. Καθώς και μέσα από το εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων, που επέλεξε η ερευνήτρια, των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών λυκείων του νομού Σερρών, που ρωτήθηκαν, προσπάθησε να αφουγκραστεί την άποψή τους για τον θεσμό εν γένει. Έτσι προσπάθησε με την έρευνα αυτή να δώσει το βήμα αρχικά σε μία τουλάχιστον από τις ενδιαφερόμενες και άμεσα εμπλεκόμενες πλευρές, αυτή των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, πολυετούς ή ολιγοετούς εμπειρίας στο δημόσιο Επαγγελματικό λύκειο με όποια σχέση εργασίας (μόνιμος, αναπληρωτής). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί που εθελοντικά προσφέρθηκαν να γίνουν μέντορες, χωρίς κάποια σχετική με το ρόλο αυτό επιμόρφωση, εκτός ίσως από την εξειδικευμένη συμβουλή του ψυχολόγου, που η παρουσία του εντάσσεται επίσης στο πρόγραμμα ΜΝΑΕ. Ίσως η έρευνα αυτή αποτελέσει το έναυσμα, κάποιος άλλος ερευνητής να θελήσει να ακούσει την πλευρά των μαθητών – mentees, τι έχουν να πουν και αυτοί για το θεσμό και κατά συνέπεια και κάθε άλλος ενδιαφερόμενος για το θεσμό, καθώς μέχρι αυτό το χρονικό σημείο όπως έδειξε και η βιβλιογραφική επισκόπηση, ουσιαστικά, έρευνα που να είχε ως κύριο

θέμα της, το θεσμό και τις απόψεις των άμεσα εμπλεκομένων σε αυτόν, δεν υφίστατο. Μόνο οι διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. της χώρας ρωτήθηκαν με τη χρήση του εργαλείου, των ατομικών ερωτηματολογίων, κατά την πρώτη καθολική εφαρμογή του θεσμού, κατά το σχολικό έτος 2018- 2019, όπως φαίνεται και στην σχετική έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2019).

5.2. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας

Η ερευνήτρια έκανε την έρευνα αυτή, στα πλαίσια της διπλωματικής της εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Εκπαίδευση Ενηλίκων», το οποίο παρακολουθεί στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Αναζητώντας ένα θέμα – περιοχή προς διερεύνηση, κατέληξε στην ευρύτερη ερευνητική περιοχή της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο. Κινήθηκε προς την επιλογή αυτή, καθώς όντας ενεργή εκπαιδευτικός η ίδια, της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περίπου για δύο δεκαετίες, πολλές φορές, την απασχόλησε το θέμα του συμβούλου στο σχολείο, κυρίως βέβαια με την μορφή του ειδικού συμβούλου, μέσα στα σχολικά πλαίσια, ιδιαίτερα στον ευαίσθητο χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος χώρος χαρακτηρίστηκε ως ευαίσθητος, καθώς οι εκπαιδευόμενοι – μαθητές στον χώρο αυτό είναι άτομα εφηβικής ηλικίας. Η εφηβεία αποτελεί μία περίοδο – φάση, ορόσημο στην ζωή του ανθρώπου, όπου λαμβάνουν χώρα μεγάλες αλλαγές σε αυτόν, που συνοδεύονται από ανάλογες συμπεριφορές (Καβανόζη, 2014). Ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή που εισήχθη στην ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και «έδωσε» τον ρόλο του συμβούλου - όχι του εξειδικευμένου συμβούλου- στον εκπαιδευτικό της τάξης, έδωσε ένα επιπλέον έναυσμα στην εκπαιδευτική – ερευνήτρια της παρούσας εμπειρικής έρευνας, να πραγματοποιηθεί το θέμα αυτό στην διπλωματική της εργασία. Επίσης η ερευνήτρια από το σχολικό έτος 2018 – 2019, που μετά από προηγούμενη πιλοτική εφαρμογή του θεσμού σε ορισμένα ΕΠΑ.Λ., εφαρμόστηκε καθολικά σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας μας κατά το έτος αυτό, υπήρξε σύμβουλος – μέντορας στους μαθητές – mentees της Α΄ τάξης στο σχολείο της. Κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2020 – 2021, επίσης ανέλαβε τον ρόλο της συντονίστριας στην εφαρμογή του θεσμού στα πλαίσια του ΜΝΑΕ στην σχολική μονάδα που υπηρετεί. Το θέμα της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση είναι ένα θέμα

που απασχόλησε και απασχολεί τους ερευνητές, τους ειδικούς αλλά και τους αρμόδιους φορείς στο εξωτερικό εδώ και κάποια χρόνια, όπως φάνηκε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια. Αντίθετα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια συγκέντρωσε ίσως κάποιο ενδιαφέρον ως μια θεματική περιοχή, που απαιτείται να συμπεριληφθεί στην εκπαίδευση του σήμερα. Σε όλα τα προαναφερθέντα αξίζει να προστεθεί ο ρόλος της πανδημίας που πλήττει τον κόσμο και ίσως προτάσσει την αξία της εισαγωγής της συμβουλευτικής στο σχολείο.

Φεύγοντας από την ευρύτερη ερευνητική περιοχή, το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόβλημα με το οποίο ασχολήθηκε η ερευνήτρια στα πλαίσια αυτής της εργασίας, είναι ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ. στα πλαίσια του ευρύτερου προγράμματος ΜΝΑΕ.

Ο ρόλος που διαδραματίζει ο ερευνητής όταν αυτός επιλέξει να διεξάγει για το θέμα που τον απασχολεί, ποιοτική έρευνα, είναι πολύ βασικός. Αυτό συμβαίνει γιατί η ποιοτική στρατηγική προϋποθέτει την άμεση ατομική ανάμειξή του στην διαδικασία της έρευνας. Στην ποιοτική επιλογή έρευνας γίνεται κατανοητό, ότι ο οποιοσδήποτε ερευνητής την πραγματοποιεί, δεν είναι φυσικά αμερόληπτος καθώς είναι επηρεασμένος από τα δικά του βιώματα. Απεναντίας αυτά τα προσωπικά βιώματα όχι μόνο εμπόδιο δεν είναι, αλλά ο ερευνητής στα πλαίσια του αναστοχασμού του θα εξετάσει με ποιον τρόπο τα ατομικά του βιώματα καθώς και τα βιώματα των συμμετεχόντων στην έρευνά του επηρεάζουν την όλη ερευνητική διαδικασία, το πώς θα αναλυθούν τα δεδομένα της, όπως και τα αποτελέσματά της (Morawski, 1994). Εδώ η ερευνήτρια εξέτασε πώς τα προσωπικά της βιώματα για τον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή, όπως και τα βιώματα των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, επηρέασαν όλη την διαδικασία της έρευνας, σε όλα τα στάδιά της.

Καθώς η ερευνήτρια αποφάσισε να ακολουθήσει την ποιοτική στρατηγική, αυτή η επιλογή της, επηρέασε και τον τρόπο με τον οποίο διατυπώθηκε από την ίδια ο γενικός σκοπός της έρευνάς της. Σύμφωνα με τους Shmerling, Schattner & Piterman (1993) οι ποιοτικές έρευνες σαν και αυτήν σκοπεύουν να βοηθήσουν στην κατανόηση των ανθρωπίνων συμπεριφορών. Εδώ θέλησε η ερευνήτρια να βοηθήσει στην κατανόηση του σύγχρονου εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δη της Επαγγελματικής, στην προσπάθειά του να γίνει μέντορας στους νεοεισερχόμενους μαθητές του, να δοκιμαστεί και σε αυτή την πτυχή του λειτουργήματός του.

Όταν ο ερευνητής φθάνει στο σημείο να δηλώσει τον σκοπό που θα έχει η έρευνά του, οφείλει να συμπεριλάβει στην δήλωση αυτή, το βασικό σημείο που θα εστιάσει την έρευνά του, δηλαδή τον βασικό στόχο της έρευνας, την κύρια πρόθεσή του, όπως επίσης και τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Creswell, 2011). Αυτό φαίνεται και από τον τρόπο με τον οποίο η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας οδηγήθηκε στην διατύπωση του γενικού σκοπού της έρευνάς της για τον θεσμό του καθηγητή – μέντορα. Ο σκοπός της ποιοτικής αυτής εμπειρικής έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, που έγιναν σύμβουλοι – καθηγητές στους μαθητές – mentees, μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας που υπηρετούσαν, στο πλαίσιο του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.». Η ερευνήτρια στη συνέχεια ανέλυσε τον κύριο σκοπό της έρευνας σε επιμέρους στόχους.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν οι παρακάτω:

- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών λυκείων του νομού Σερρών, που έγιναν μέντορες των μαθητών της Α΄ τάξης, στα σχολεία που υπηρετούν, κατά το τρέχον σχολικό έτος, 2020 – 2021 αλλά και κατά τα προηγούμενα σχολικά έτη από το 2018 – 2019
- Η διατύπωση από τους εκπαιδευτικούς – συμβούλους των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών των ενδεχόμενων ενδοιασμών που είχαν αλλά και τις πιθανές ενισχύσεις που έλαβαν, κατά την συμμετοχή τους στον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή κατά τα τελευταία τρία, μαζί με το τρέχον, σχολικά έτη
- Η διερεύνηση των απόψεων των μεντόρων – εκπαιδευτικών αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι ίδιοι, ως μέντορες στους μαθητές της Α΄ τάξης των Επαγγελματικών λυκείων του συγκεκριμένου νομού και ποια είναι αυτά συγκεκριμένα, στα τελευταία τρία σχολικά έτη
- Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που ανέλαβαν τον συμβουλευτικό αυτό ρόλο στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών στα τρία προηγθέντα σχολικά έτη, σχετικά με την παρακολούθηση ή την πρόθεση για παρακολούθηση από μέρους τους κάποιας σχετικής με τον θεσμό επιμόρφωσης
- Η διερεύνηση των απόψεων των μεντόρων – καθηγητών στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών κατά τα τελευταία τρία συμπεριλαμβανομένου και του τρέχοντος, σχολικά έτη αναφορικά με τις δυσκολίες – εμπόδια, με τα οποία

ήρθαν αντιμέτωποι κατά την εφαρμογή του νέου αυτού θεσμού του μέντορα, στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας καθώς και οι ειδικότεροι στόχοι που τέθηκαν από την ερευνήτρια, προέκυψαν από τα κενά που εντοπίστηκαν κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε. Όπως διαπιστώθηκε λοιπόν οι απόψεις των άμεσα εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών – μεντόρων πάνω στο θεσμό και στην εφαρμογή του, στην σχολική πράξη δεν είχαν προηγουμένως διερευνηθεί (στα σχολικά έτη 2018 – 2019, 2019 – 2020, 2020 – 2021) από τότε δηλαδή που ξεκίνησε η καθολική εφαρμογή του θεσμού σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας. Δεν πρόλαβαν να γίνουν εμπειρικές έρευνες πάνω στο θεσμό καθώς ήταν νεοεισερχόμενος στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ξεκάθαρα πάνω στο θεσμό πήραν θέση και διατυπώθηκαν οι απόψεις της πλειονότητας των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ. της χώρας, μέσω ερωτηματολογίων στο τέλος του πρώτου σχολικού έτους εφαρμογής, 2018 – 2019, όπως έδειξε η ετήσια σχετική έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ, 2019). Βέβαια οι εκπαιδευτικοί που έχουν θέση ευθύνης δεν έχουν την δυνατότητα να αναλάβουν το ρόλο του συμβούλου – καθηγητή λόγω της θέσης που κατέχουν στο σχολείο τους, επομένως είναι έμμεσα εμπλεκόμενοι, καθώς ασχολούνται κυρίως με την γραφειοκρατική πτυχή του θεσμού και επιβλέπουν περισσότερο την εφαρμογή του (διευθυντές των ΕΠΑ.Λ.).

5.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από την ερευνήτρια προέκυψαν μέσα από τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα επαγγελματικά βιώματά της. Καθώς η ίδια είναι ενεργή εκπαιδευτικός και μάλιστα στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση στο νομό Σερρών. Ανέλαβε εθελοντικά τον ρόλο του μέντορα στο ΕΠΑ.Λ. που υπηρετεί, από την πρώτη σχολική χρονιά της καθολικής εφαρμογής του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή. Την τρέχουσα σχολική περίοδο διατελεί το ρόλο της συντονίστριας του θεσμού στη σχολική μονάδα της (Bryman, 2016).

Παράλληλα οι πρόσφατες εξελίξεις στο κοινωνικό γίνεσθαι και συγκεκριμένα η εισαγωγή της συμβουλευτικής στον εκπαιδευτικό χώρο με το θεσμό του μέντορα στα

Επαγγελματικά λύκεια, οδήγησαν την ερευνήτρια πέρα από την επιλογή του ερευνητικού πεδίου και στο να καταλήξει στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα. Αλλά και η βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε από την ερευνήτρια εντόπισε κενά στην σχετική με τον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή βιβλιογραφία. Αυτό βέβαια οφείλεται στο ότι η συμβουλευτική στην ελληνική εκπαίδευση είναι νεοεισερχόμενη και ο θεσμός του μέντορα – εκπαιδευτικού επίσης (Bryman, 2016).

Οι επιμέρους στόχοι που έθεσε η ερευνήτρια εξειδικεύθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματά που την ενδιέφερε να απαντήσει με την έρευνά της (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Όσο η ερευνήτρια επεξεργαζόταν τα ερευνητικά ερωτήματα, πήρε υπόψη της, το ότι οι ερωτήσεις που θα έθετε καλό ήταν να είναι διατυπωμένες με απλή και κατανοητή γλώσσα. Έτσι ώστε να μην προέκυπτε ανάγκη να τεθούν καθοδηγητικές ή γενικές και αόριστες ερωτήσεις, που θα έφερναν σε δύσκολη θέση τους συνεντευξιζόμενους. Πολύ μεγάλη σημασία δόθηκε από την ερευνήτρια στο να διατυπωθούν σαφώς τα ερευνητικά ερωτήματα με σκοπό, τα ερωτήματα αυτά να υπεδείκνυαν αυτό που έψαχνε να βρει η ερευνήτρια (Παρασκευοπούλου & Κόλλια, 2008). Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν, επιδέχθηκαν διερεύνηση, έτσι ώστε να δώσουν στην ερευνήτρια την δυνατότητα να διενεργήσει την έρευνά της και να συμβάλει με αυτή, στην ανάδειξη του θεσμού του εκπαιδευτικού – μέντορα της τάξης. Ο θεσμός αυτός συμπορεύεται με το ενδιαφέρον και στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα πάνω στην εισαγωγή της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση και δη στην Επαγγελματική εκπαίδευση. Ακόμη υπήρξαν κατανοητά και σαφή τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί – σύμβουλοι τα κατανόησαν όπως φάνηκε και έδωσαν τις δικές τους απαντήσεις – απόψεις και με αυτό τον τρόπο να «ακούστηκε η δική τους αποκλειστικά άποψη για την εμπειρία που βίωσαν ως μέντορες στους νεοεισερχόμενους στην Α΄ τάξη των ΕΠΑ.Λ. μαθητές – mentees (Bryman, 2016).

Η ερευνήτρια κατέβαλε προσπάθεια να υπάρξει σύνδεση μεταξύ τους. Οι απόψεις της μιας, από τις δύο άμεσα εμπλεκόμενες στη συμβουλευτική αυτή σχέση πλευρές, αυτή των εκπαιδευτικών – συμβούλων, για το ποια ήταν η εμπειρία τους από το θεσμό, είναι η συνισταμένη πολλών επιμέρους συνιστωσών. Αυτές είναι: οι τυχόν δυσκολίες αλλά και τα πιθανά αποκομισθέντα οφέλη, οι ενδεχόμενες ανάγκες επιμόρφωσης που προέκυψαν, τα εμπόδια αλλά και οι ενισχύσεις που τους δόθηκαν. Όλα αυτά τα ερωτήματα προέκυψαν μετά από ενδελεχή βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε και έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά, ήταν αρκετά θετικοί στο να μπει

στην σχολική πρακτική η συμβουλευτική και από εξειδικευμένους επιστήμονες αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου. Βέβαια έρευνα, που να ερευνά συγκεκριμένα το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ. εκτός από την σχετική έκθεση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (2019) που έκανε έναν απολογισμό του πρώτου χρόνου εφαρμογής του θεσμού, ζητώντας την γνώμη των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ. της χώρας, δεν υπήρχε τουλάχιστον δημοσιευμένη. Γι' αυτό και μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων που ετίθεντο στην έρευνα αυτή, έγινε προσπάθεια να καταδειχτεί η άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών, που ανέλαβαν να «δοκιμαστούν» εθελοντικά στη νέα αυτή πτυχή του παιδαγωγικού τους ρόλου. Βέβαια ο συμβουλευτικός ρόλος πάντα υπήρχε μέσα στο πολύπτυχο επάγγελμα – λειτούργημα του εκπαιδευτικού. Στον εκπαιδευτικό ο μαθητής – έφηβος ίσως βλέπει έναν ενήλικο, που δεν είναι κάποιος από τους γονείς του αλλά ένας ενήλικος που μπορεί να είναι πρότυπο για τον έφηβο, κάποιος που μπορεί να εμπιστευθεί, όταν δεν θέλει να απευθυνθεί στο γονιό του ή στον συνομήλικό – φίλο του (Μακρή – Μπότσαρη, 2005).

Βέβαια η ερευνήτρια ήθελε ιδανικά, να συζητήσει μαζί με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς και πολλά άλλα θέματα, από αυτά που τίγονται στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε και αφορούσαν στο συγκεκριμένο θεσμό. Όπως για παράδειγμα, το αν θεωρούσαν ότι ο θεσμός μπορεί να λειτουργήσει εξ αποστάσεως, μιας και ο εγκλεισμός μέσω της πανδημίας και το κλείσιμο των σχολικών μονάδων κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δημιούργησε κωλύματα στην φυσιολογική εφαρμογή του προγράμματος ΜΝΑΕ γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή, κατά το τρέχον αλλά και το προηγούμενο σχολικό έτος. Ακόμη αν θεωρούσαν ότι η επέκταση της εφαρμογής του θεσμού του συμβούλου και στις άλλες τάξεις των Επαγγελματικών Λυκείων θα βοηθούσε στο να γίνει μια πιο οργανωμένη δουλειά στον τομέα της εισαγωγής της συμβουλευτικής καθοδήγησης στα ΕΠΑ.Λ. και πολλά άλλα παρεμφερή με το θεσμό θέματα.

Ωστόσο μέσα από το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια, όλα αυτά τα θέματα μπορεί να αναφερθούν και να προκύψουν μέσα από την διαλογική συζήτηση με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς. Κατά τον Tuckman (1972) η συνέντευξη δίνει στην ερευνήτρια την δυνατότητα να «μπει» και να αντιληφθεί τι διαδραματίζεται στο μυαλό των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Καθώς οι συμμετέχοντες ήταν

εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν και υπηρετούν στην εκπαίδευση, επομένως είχαν ιδία πείρα και άποψη – θέση στα ζητήματα αυτά, που είναι τρέχοντα και επίκαιρα. Όμως η ερευνήτρια στα πλαίσια της παρούσας έρευνας όφειλε να καταλήξει στην επιλογή ορισμένων από όλα αυτά θεμάτων, στα οποία θα επικέντρωνε το ενδιαφέρον το δικό της και των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οπότε και να αναφέρονταν δεν μπορούσε να γίνει εμβάθυνση στα θέματα αυτά, που ίσως θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μιας μεταγενέστερης έρευνας και αυτό δεν σχετίζεται μόνο με θέματα χρόνου και κόστους.

Όλα τα παραπάνω συνέδραμαν ώστε η ερευνήτρια συνειδητά να καταλήξει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις που πρεσβεύουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, που έγιναν μέντορες, για το νέο θεσμό του συμβούλου-καθηγητή και την εφαρμογή του κατά τρία τελευταία σχολικά έτη μαζί με το τρέχον;
2. Ποιες δυσκολίες συνάντησαν αλλά και ποια οφέλη αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ του νομού Σερρών, που λειτούργησαν ως μέντορες στα σχολεία τους, έχοντας ως συμβουλευόμενους τους μαθητές τους, από το σχολικό έτος 2018 – 1019 μέχρι και σήμερα;
3. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί - σύμβουλοι των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών ότι υπήρχε ή υπάρχει ανάγκη μιας σχετικής με τη συμβουλευτική, επιμόρφωσής τους κατά τα τρία τελευταία σχολικά έτη φθάνοντας μέχρι το τρέχον σχολικό έτος;
4. Τι ήταν αυτό που προβλημάτισε τους εκπαιδευτικούς - μέντορες των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, όταν τον εφάρμοσαν τον θεσμό για πρώτη φορά αλλά και τι λειτούργησε ενισχυτικά ώστε να αναλάβουν τον ρόλο αυτό στα τρία τελευταία σχολικά έτη;

5.4. Πληθυσμός – Δείγμα της Έρευνας

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) επιλέγοντας την ποιοτική έρευνα η ερευνήτρια δεν είχε την πρόθεση να γενικεύσει τα αποτελέσματά της σε έναν πληθυσμό, αλλά να διερευνήσει τον θεσμό του καθηγητή – συμβούλου, το κεντρικό της ζητούμενο, σε βάθος. Για να γίνει αυτό, η ερευνήτρια επέλεξε σκόπιμα ανθρώπους και μέρη. Αν επρόκειτο για ποσοτική πρόταση έρευνας, το είδος δειγματοληψίας που θα επέλεγε η

ερευνήτρια θα ήταν αυτό της τυχαίας δειγματοληψίας, θα επέλεγε αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις εκπαιδευτικών ίσως και μετά θα γενίκευε τα αποτελέσματα της έρευνας. Όμως η ποιοτική οδός της ερευνήτριας εδώ, συμβάδιζε με την επιλογή από την ίδια των κατάλληλων τοποθεσιών και ανθρώπων, που θα την βοηθούσαν να αναδείξει τον καινοτόμο αυτό θεσμό στη ελληνική εκπαίδευση.

Στην ποιοτική αυτή εμπειρική έρευνα η ερευνήτρια προτίμησε την σκόπιμη δειγματοληψία. Αυτή η επιλογή έγινε καθώς η ερευνήτρια ενδιαφερόταν για μονάδες – ανθρώπους που βρίσκονταν σε απόλυτη συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έθεσε. Ακόμη με αυτή την επιλογή είχε η ερευνήτρια την δυνατότητα να έχει πρόσβαση σε όσο γίνεται ευρύτερο φάσμα ανθρώπων, που σχετίζονταν με τα ερευνητικά της ερωτήματα, έτσι ώστε να ανοιχθεί μπροστά της μεγαλύτερο φάσμα οπτικών, απέναντι στον θεσμό που ερευνούσε (Bryman, 2016). Επρόκειτο για εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης, διάφορων ειδικοτήτων, γενικής παιδείας (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί – χημικοί) αλλά και τεχνικών ειδικοτήτων (ηλεκτρολόγοι, ηλεκτρονικοί, γεωπόνους, μηχανολόγους, νοσηλευτές, βρεφονηπιοκόμοι και άλλες ειδικότητες που υπήρχαν στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ανέλαβαν τον ρόλο του συμβούλου – καθηγητή στο Επαγγελματικά λύκεια που υπηρετούσαν και υπηρετούν από το σχολικό έτος 2018 – 2019, το πρώτο σχολικό έτος που εφαρμόστηκε ο θεσμός καθολικά και όχι πιλοτικά, μέχρι και το τρέχον σχολικό έτος 2020 – 2021. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υπηρέτησαν και υπηρετούν και σήμερα στα δημόσια ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, ως αναπληρωτές ή μόνιμοι.

Η συγκεκριμένη επιλογή δειγματοληψίας αποτελεί μια μορφή μη πιθανοτικής δειγματοληψίας. Άρα επρόκειτο για μια στρατηγική επιλογή της ερευνήτριας και ο χαρακτήρας της επιλογής αυτής δεν ήταν τυχαίος αλλά ταυτόχρονα δεν επρόκειτο και για κάποιο δείγμα ευκολίας. Οι Patton (1990) και Palys (2008) έχουν δώσει διάφορους τύπους σκόπιμης δειγματοληψίας. Ακολουθήθηκε η γενική σκόπιμη δειγματοληψία. Πραγματοποιήθηκε άπαξ. Τα κριτήρια με τα οποία έγινε η επιλογή από την ερευνήτρια των ατόμων, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς της, τέθηκαν *a priori* και αυτά είχαν απόλυτη συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα, που έθεσε η ερευνήτρια (για παράδειγμα πόσα σχολικά έτη υπήρξαν σύμβουλοι – καθηγητές οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, αν ήταν μόνιμοι ή αναπληρωτές, αν εργάζονταν σε κάποιο ΕΠΑ.Λ. της πόλης ή της επαρχίας και άλλα). Συγκεκριμένα θα ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια

ένας συνδυασμός της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposive sampling) με την δειγματοληψία «χιονοστιβάδας» (snowball sampling) [Ιωσηφίδης, 2008]. Το είδος της σκόπιμης δειγματοληψίας, που χρησιμοποιήθηκε, είναι κατά τους Patton (1990) και Palys (2008) το είδος της διαστρωματωμένης σκόπιμης δειγματοληψίας. Η δειγματοληψία αυτού του είδους αφορούσε στην επιλογή τυπικών περιπτώσεων συμβούλων – καθηγητών κατά τα τρία τελευταία σχολικά έτη αλλά και στην επιλογή ατόμων – εκπαιδευτικών που μπορούσαν να ενταχθούν σε κάποιες υποομάδες που ενδιέφεραν εδώ την ερευνήτρια. Τέτοιες υποομάδες μπορεί να ήταν καθηγητές γενικής παιδείας ή καθηγητές τεχνικών ειδικοτήτων που έγιναν σύμβουλοι – καθηγητές. Όσον αφορά στην δειγματοληψία χιονοστιβάδας, επρόκειτο για μία τεχνική δειγματοληψίας, κατά την οποία η ερευνήτρια προχώρησε στην επιλογή κάποιων εκπαιδευτικών, που έγιναν σύμβουλοι στους μαθητές τους και προέρχονταν από το ΕΠΑ.Λ. στο οποίο υπηρετούσε και εξακολουθεί και υπηρετεί, οι οποίοι με την σειρά τους της πρότειναν άλλους εκπαιδευτικούς – συμβούλους, που είχαν βιώσει στα προηγούμενα σχολικά έτη ή σε αυτό που μόλις έχει τελειώσει την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές, παρόμοιες καταστάσεις συμβουλευτικής στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Αυτή η επιλογή της ερευνήτριας « ταυτιζόταν» με την φύση του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού, καθώς ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάζει σχολεία στα οποία υπηρετεί κάθε σχολικό έτος, είτε είναι μόνιμος – αποσπασμένος, είτε αναπληρωτής, επομένως μπορεί να συστήσει στην ερευνήτρια πολλά και διαφορετικά άτομα – συναδέλφους του. Επίσης κατά τον Noy (2008) η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, ήταν μια συνιστώμενη δειγματοληπτική τεχνική για περιπτώσεις όπου υπήρχε δυσκολία στο να προσεγγίσει η ερευνήτρια εκπαιδευτικούς – συμβούλους των ΕΠΑ.Λ. του συγκεκριμένου νομού, που βρίσκονταν σε δυσπρόσιτες περιοχές. Την τρέχουσα σχολική χρονιά, που ήταν αρκετά ιδιαίτερη, λόγω της πανδημίας και του εγκλεισμού των ανθρώπων στις εστίες τους, η τεχνική αυτή θεώρησε η ερευνήτρια ότι θα ήταν ιδιαίτερα λειτουργική για την έρευνά της. Με την τεχνική αυτή, αξιοποιήθηκαν και προβλήθηκαν οι διασυνδέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών – συμβούλων, κάτι που γενικότερα εξυπηρέτησε ιδιαίτερα τον θεσμό συμβούλου, που είναι ένας θεσμός, ο οποίος από την «γέννησή του» λειτούργησε στην Ελλάδα, ως ένας θεσμός από κάτω προς τα πάνω (bottom up).

Όσον αφορά στο μέγεθος του δείγματος, είναι, ειδικά στην ποιοτική έρευνα, ένα θέμα όπου ενυπάρχει διαφωνία των ερευνητών σχετικά με το ποιο μέγεθος δείγματος είναι το ελάχιστο αποδεκτό (Bryman, 2016). Δεν υπάρχουν ούτε περιορισμοί αριθμών, ούτε

ακλόνητοι κανόνες σχετικά με το πόσο πρέπει να είναι το δείγμα (Ιωσηφίδης, 2008· Patton, 2002). Η ερευνήτρια που επέλεξε να διενεργήσει ποιοτική έρευνα ήταν δύσκολο να καθορίσει από πριν πόσους συνεντευξιαζόμενους χρειαζόταν, πριν διαπιστωθεί θεωρητικός κορεσμός. Επίσης ενώ εκτυλισσόταν η έρευνα μπορούσε να συνειδητοποιήσει η συγκεκριμένη ερευνήτρια ότι απαιτείται να πραγματοποιήσει ομαδικές συνεντεύξεις, παράμετρος που δεν την είχε σκεφθεί πιο πριν (Guest et al., 2006). Σύμφωνα με την Warren (2002) σχετικά με το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος, για μια ποιοτική έρευνα που βασίζεται σε συνεντεύξεις κυμαίνεται μεταξύ 20 και 30. Επομένως και στην ποιοτική έρευνα γίνονται αποδεκτά ορισμένα «ελάχιστα επίπεδα αποδεκτότητας». Καθώς όμως πρόκειται για σκόπιμη δειγματοληψία το κατάλληλο μέγεθος του δείγματος είναι διαφορετικό για την περίπτωση της κάθε έρευνας (Guest et al., 2006). Ο Μαντζούκας (2007) αναφέρει ότι το δείγμα στην ποιοτική έρευνα δεν απαιτείται να είναι μεγάλο σε αριθμό. Αντίθετα κάτι τέτοιο μπορεί να δράσει αρνητικά, ειδικά όταν η ερευνήτρια εδώ είχε την πρόθεση να δώσει με την βοήθεια της έρευνάς της και να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών – μεντόρων και να κατανοήσει σε βάθος την ξεχωριστή εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού, από την συμμετοχή του στον καινοτόμο αυτό θεσμό στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση. Στην προκειμένη περίπτωση το δείγμα των 24 ατόμων (εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, χρόνων προϋπηρεσίας, φύλου καθώς και εργασιακής σχέσης, από διαφορετικά ΕΠΑ.Λ. του ορισμένου νομού) που επιλέχθηκαν και έδωσαν συνέντευξη, υπαγορεύτηκε και για πρακτικούς λόγους καθώς υπήρχαν στενά χρονικά όρια, καθώς η έρευνα έγινε στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας, που απαιτούνταν να πραγματοποιήσει η ερευνήτρια, στα πλαίσια των μεταπτυχιακών της σπουδών στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ). Το κόστος που απαιτήθηκε αλλά και ο χρόνος, που έπρεπε να αφιερώσει η ερευνήτρια για να συλλέξει αλλά και να αναλύσει με το είδος της θεματικής ανάλυσης, τα δεδομένα της, θα έκαναν πολύ πιο δύσκολη την διαχείριση ενός πιο μεγάλου σε αριθμό δείγματος.

Επιπλέον το μέγεθος του δείγματος βρίσκονταν σε απόλυτη συνάρτηση με το τι ήθελε η ερευνήτρια να μάθει, γιατί ήθελε να το μάθει, πώς έχει σκοπό να χρησιμοποιήσει τα ευρήματα, αλλά και τι πόρους είχε, λαμβάνοντας ως πόρο και τον χρόνο, που έχει στην διάθεσή της. Εδώ η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ικανοποιητικό σχετικά δείγμα καθώς στον περιορισμένο χρονικό διάστημα, ήθελε μέσω της έρευνας να ακούσει την οπτική

των μεντόρων σε βάθος και ίσως τα αποτελέσματα της έρευνάς της βοηθήσουν τους υπευθύνους να «δουν» την εφαρμογή του θεσμού και από την πλευρά των άμεσα εμπλεκομένων. Επέλεξε λοιπόν να μιλήσει με λιγότερους ανθρώπους και να φθάσει σε μεγαλύτερο βάθος παρά να χαθεί σε μεγαλύτερο όγκο δεδομένων. Σύμφωνα με τον Marshall (1996) η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ποιοτική στρατηγική σε όλα τα στάδιά της έτσι και στην επιλογή του δείγματος, φαίνεται και στο ότι το μέγεθος του δείγματος, δεν προσδιορίζεται απαραίτητα κατά τη φάση του σχεδιασμού της έρευνας αλλά βρίσκεται σε εξέλιξη και αναπροσαρμογή συνεχώς ανάλογα με τα ευρήματα. Πάνω σε αυτό αξίζει να προστεθεί και το γεγονός ότι η ερευνήτρια σχεδίαζε να καταφέρει να συνομιλήσει με δεκαπέντε (15) έως είκοσι (20) άτομα αρχικά. Αλλά ενώ «έτρεχε» η έρευνα, με την δυνατότητα που την έδωσε η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας, εκπαιδευτικοί – συνεντευξιαζόμενοι της πρότειναν άλλους εκπαιδευτικούς – μέντορες και έτσι κατόρθωσε και πήρε είκοσι τέσσερις (24) συνεντεύξεις και ίσως πετύχαινε να μιλήσει και με λίγους επιπλέον, αν δεν δυσκόλευε αυτή την επαφή η πανδημία και οι περιορισμοί της (κλείσιμο σχολείων, τηλεκαίριση, φόβος διασποράς του ιού κ.α.). Επίσης το γεγονός ότι το χρονικό διάστημα υλοποίησης των συνεντεύξεων συνέπεσε με το κλείσιμο των σχολείων – που προσωρινά είχαν ανοίξει όσον αφορά στα Λύκεια τουλάχιστον – για τις διακοπές του Πάσχα, πράγμα που εμπόδισε εκπαιδευτικούς που προσέγγισε η ερευνήτρια, να συμμετάσχουν λόγω της εορταστικής περιόδου και των οικογενειακών τους υποχρεώσεων.

5.5. Εργαλεία Διεξαγωγής της Έρευνας

Η ερευνήτρια επέλεξε να χρησιμοποιήσει το εργαλείο της συνέντευξης. Η συνέντευξη θεωρείται ένα από τα πιο βασικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας. Οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005) σε έναν ορισμό που έδωσαν για την συνέντευξη, την ορίζουν ως μία επικοινωνία προφορικού τύπου μεταξύ δύο ανθρώπων (συνεντευκτή – συνεντευξιαζόμενου) που σκοπός της είναι, να συσσωρεύσει ο ερωτών πληροφορίες, για τις στάσεις και τις απόψεις του ερωτώμενου πάνω σε ένα θέμα. Σύμφωνα με τις Μπουτζουβή & Θανοπούλου (2002) με την συνέντευξη έχουμε μια ακριβή αποτύπωση της «φωνής» του «άλλου». Ο Mishler (1986) αναφέρει ότι η συνέντευξη είναι ένα

«γλωσσικό γεγονός». Ουσιαστικά η συνέντευξη ισοδυναμεί με μια κατάσταση επικοινωνίας, μία αλληλεπιδραστική κατάσταση ανάμεσα σε πρόσωπα. Η επικοινωνία αυτή οδηγείται από τον κάθε φορά ερευνητή - συνεντευκτή, αυτόν που θέτει τις ερωτήσεις και στοχεύει με αυτό τον τρόπο να πάρει απαντήσεις πάνω στο θέμα της έρευνας (Cohen & Manion, 1992). Στόχος του εργαλείου της συνέντευξης ήταν κατά τον Mialaret (1997) να φανερώσει εδώ τις διάφορες πτυχές της προσωπικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, που διετέλεσαν σύμβουλοι των μαθητών τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Προσπάθησε να αναγνωρίσει τις συμπεριφορές τους. Ακόμη έτσι η ερευνήτρια κατόρθωσε να διεισδύσει και να εμβαθύνει, σε κάθε μια από τις προσωπικότητες των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών – μεντόρων αλλά και να καταλάβει το πώς είχαν οι συμμετέχοντες επηρεαστεί από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο δρούσαν (Παπαγεωργίου, 1998). Συγκεκριμένα οι μέντορες – καθηγητές δρούσαν μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι, όπου συνήθως τα προηγούμενα χρόνια τουλάχιστον, πριν την εφαρμογή του προγράμματος ΜΝΑΕ, τα κοινωνικά στερεότυπα που υπήρχαν για τα ΕΠΑ.Λ. ήταν ότι ήταν σχολεία δεύτερης κατηγορίας, σχολεία στα οποία φοιτούσαν μέτριοι μαθητές, που αν δεν πήγαιναν στα ΕΠΑ.Λ., θα σταματούσαν οι περισσότεροι το σχολείο.

Η ερευνήτρια εδώ αποφάσισε να κάνει χρήση της ποιοτικής οδού, έτσι πήρε συνεντεύξεις, κράτησε σημειώσεις, περιέγραψε και προσπάθησε να δώσει μια ερμηνεία των φαινομένων, όπως αυτά ήταν στην πραγματικότητα. Η ποιοτική έρευνα κρατούσε διαρκώς σε εγρήγορση την ερευνήτρια της παρούσας έρευνας, καθώς οι ποιοτικές μέθοδοι, όπως εδώ η συνέντευξη, απαιτούσε από την ερευνήτρια να χρησιμοποιεί όλα εκείνα τα στοιχεία, που συναντούσε. Τέτοια ήταν κάποια σχόλια που έκαναν, αυτοί που είχαν σχέση με το αντικείμενο του συμβούλου – καθηγητή, κάτι που παρατήρησε η ίδια η ερευνήτρια, ακόμη και πως κάθονταν ή πως συνομιλούσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (Eisner, 1991).

Την συνέντευξη την διακρίνει από μία απλή συζήτηση το χαρακτηριστικό ότι είναι ένα εργαλείο έρευνας, ένας τρόπος να αποσπάσει η συνεντεύκτρια - ερευνήτρια πληροφορίες από τους συνεντευξιαζόμενους – ερωτώμενους για το θεσμό του εκπαιδευτικού – μέντορα. Ένα άλλο χαρακτηριστικό της συνέντευξης είναι ότι ο διάλογος γίνεται μεταξύ δύο άγνωστων ανθρώπων. Επίσης την συνέντευξη συνήθως την οδηγεί ο ερευνητής. Στην συγκεκριμένη έρευνα πρόκειται για το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης σε βάθος (depth interview) όπου η ερευνήτρια ακολούθησε

κάποιους βασικούς άξονες στην συνέντευξη με τον κάθε συμμετέχοντα αλλά δεν ακολούθησε τόσο πιστά την σειρά των ερωτήσεων, όπως επίσης μπορεί να παρέλειψε κάποια ερώτηση, αν έκρινε ότι είχε λάβει ικανοποιητική απάντηση για κάποιο θέμα σε κάποια προηγούμενη ερώτηση (Rubin & Rubin, 1995).

Σύμφωνα με τον Robson (2007) η ποιοτική συνέντευξη χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: στην ημιδομημένη και στην δομημένη. Μέσα από τις δύο αυτές επιλογές ο ερευνητής στόχο έχει να «αποκαλύψει» τις απόψεις των συμμετεχόντων πάνω στο εξεταζόμενο θέμα ελεύθερα και σε αρκετό βάθος. Η ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος, που χρησιμοποίησε στην παρούσα έρευνα, συνίσταται από ένα σώμα ερωτήσεων, που έχουν καθοριστεί από πριν, από την ερευνήτρια. Έτσι η ερευνήτρια είχε έναν οδηγό, για τα θέματα που απαιτούνταν να καλύψει σε κάθε μία από τις συνεντεύξεις στα πλαίσια της έρευνας. Καθώς μάλιστα επρόκειτο για σχετικά καινούρια ερευνήτρια, η συγκεκριμένη κατηγορία ποιοτικής συνέντευξης χαρακτηρίζεται ως ευέλικτη καθώς υπάρχει δυνατότητα να τροποποιηθεί το περιεχόμενο των ερωτήσεων ανάλογα με τον κάθε φορά συνεντευξιζόμενο. Ακόμη έχει ευελιξία στο να εμβαθύνει ο συνεντευκτής σε κάποια από τα ερωτήματά του, ανάλογα πάλι με τον συνομιλητή του, π.χ. αν ο συνεντευξιζόμενος ήταν ένας εκπαιδευτικός που είχε αναλάβει επί σειρά ετών τον ρόλο του μέντορα (και τα τρία σχολικά έτη που αυτός εφαρμόστηκε) και επομένως είχε πολλά να καταθέσει. Η πλήρως δομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται ελάχιστα στην ποιοτική έρευνα καθώς αυτό το είδος συνέντευξης προϋποθέτει ότι θα γίνουν ερωτήσεις από τον συνεντευκτή, στις οποίες έχει προκαθοριστεί το περιεχόμενο, η σειρά αλλά και η διατύπωση. Επομένως μέσα σε αυτά τα «ασφυκτικά» πλαίσια, δεν συλλέγονται στοιχεία σε βάθος. Οι Mason (2003) και Robson (2007) αναφέρουν και την κατηγορία της μη δομημένης συνέντευξης, όπου ο συνεντευκτής – ερευνητής δεν έχει τίποτα καθορισμένο από πριν, αλλά έχει καθορίσει εφτά (7) με οκτώ (8) θεματικά πεδία πάνω στα οποία οι συνεντευξιζόμενοι περιδιαβαίνουν ελεύθερα, βάζοντας τα δικά τους όρια, γι' αυτό και με το εργαλείο αυτό μπορεί να προκύψουν νέα θεματικά πεδία.

Βέβαια η συνέντευξη ως εργαλείο μιας ποιοτικής εμπειρικής έρευνας, σίγουρα έχει και θετικά στοιχεία αλλά δεν της λείπουν και οι αδυναμίες. Στα θετικά της συμπεριλαμβάνονται: η διερεύνηση σε βάθος απόψεων, αντιλήψεων αλλά και αξιών, η κατανόηση του πολυδιάστατου της εμπειρίας αλλά και της συμπεριφοράς των ανθρωπίνων όντων, η ανάδειξη του υπό έρευνα θέματος μέσα από την ματιά και την

φωνή των συμμετεχόντων, η διάδραση ανάμεσα στον ερευνητή και στον συνεντευξιαζόμενο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Έτσι η ερευνήτρια της σχεδιαζόμενης έρευνας επέλεξε την συνέντευξη για να «αποκαλύψει» τις απόψεις των ίδιων των μεντόρων – εκπαιδευτικών, καθώς και το πώς ο κάθε εκπαιδευτικός – μέντορας βίωσε την εμπειρία αυτή με τους μαθητές – mentees της Α΄Τάξης των ΕΠΑ.Λ. στα οποία υπηρετεί ή υπηρέτησε. Ακόμη η ερευνήτρια προσπάθησε να κατανοήσει τις πολλές και διαφορετικές οπτικές που άκουσε για την μεντορική σχέση μέσα στο πλαίσιο του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή, ακόμη προσπάθησε να αντιληφθεί την συμπεριφορά του καθενός από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στο ρόλο του μέντορα.

Όσον αφορά στις αδυναμίες του εργαλείου της συνέντευξης εδώ συγκαταλέγονται: ο πολύς χρόνος που απαιτείται και οι απαιτήσεις της συνέντευξης, τόσο όταν σχεδιάζεται, όσο και όταν διεξάγεται και τέλος όταν αναλύονται τα δεδομένα της ιδίως με το είδος της θεματικής ανάλυσης, όπως έκανε εδώ η ερευνήτρια (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Βασικό βήμα για την ερευνήτρια πριν τις συνεντεύξεις ήταν να δημιουργήσει τον οδηγό συνέντευξης, ο οποίος ως έννοια δεν είναι τόσο συγκεκριμένη όπως η αντίστοιχη έννοια του διαγράμματος που υπάρχει στην δομημένη συνέντευξη. Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε τον κατάλογο θεμάτων που πραγματεύτηκε η ερευνήτρια στις συνεντεύξεις με τους ερωτώμενους (Παράρτημα 2, σελ. 182). Σκεπτόμενη η ερευνήτρια το γενικό ερευνητικό πεδίο της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση αλλά και τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε, σχετικά με τον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που ήθελε να συλλέξει, προέκυψαν τα θέματα της συνέντευξης. Οι θεματικοί άξονες του οδηγού της ημιδομημένης συνέντευξης, που αποτέλεσε το εργαλείο της ποιοτικής αυτής έρευνας ήταν στενά συνδεδεμένοι με τον σκοπό, τους επιμέρους στόχους καθώς και με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η ερευνήτρια βασίστηκε στην σχετική βιβλιογραφία που ανασκοπήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας (Cooper et al., 2005 · Μόσχου, 2009 · Παπαδοπούλου, 2020 · Κολέρδα, 2019 · Ψαρολογάκη, 2018). Αλλά και σε εργαλεία σχετικών με τη συμβουλευτική στο σχολείο, ερευνών που δεν συμπεριλαμβάνονταν στις έρευνες που ανασκοπήθηκαν (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011, Ντιλούδη, 2020)

[Παράρτημα 4, Πίνακας 1, σελ. 188]. Συγκεκριμένα όσον αφορά στον θεματικό άξονα ένα (1) που περιλάμβανε κοινωνικο - δημογραφικές ερωτήσεις, που βασίστηκε στην έρευνα της Ψαρολογάκη (2018) και ειδικά οι πρώτες έξι ερωτήσεις του άξονα (6) για να τις δημιουργήσει η ερευνήτρια στηρίχθηκε κυρίως στην εργασία της Ψαρολογάκη (2018). Η έβδομη ερώτηση (7) του πρώτου θεματικού άξονα στηρίχθηκε στις έρευνες της Ψαρολογάκη (2018) και της Παπαδοπούλου (2020) και αφορούσε στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η όγδοη ερώτηση του πρώτου θεματικού άξονα στηρίχθηκε στην έρευνα των Cooper et al (2005) και αναφερόταν στα ΕΠΑ.Λ. που υπηρέτησαν οι εκπαιδευτικοί τα τρία τελευταία σχολικά έτη. Τις δύο τελευταίες ερωτήσεις του πρώτου θεματικού άξονα η ερευνήτρια τις εμπνεύστηκε από την εργασία της Παπαδοπούλου (2020), η ένατη (9) αφορούσε στο αν συμμετείχαν στο θεσμό του συμβούλου και η δέκατη (10) αφορούσε στα έτη συμμετοχής στον θεσμό του συμβούλου. Σχετικά με τις ερωτήσεις του δεύτερου θεματικού άξονα, που αφορούσαν στις γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τον θεσμό, που αποτέλεσε αντικείμενο της έρευνας, για την πρώτη (1) ερώτηση του άξονα, που σχετιζόταν με το πρώτο άκουσμα για το θεσμό βοήθησε η έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) που ερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την συμβουλευτική στο σχολείο (Δημοτικό) αλλά και την συμβουλευτική στους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές. Οι ερωτήσεις δύο (2) και τρία (3) που αφορούσαν στην πρώτη αντίδραση για το θεσμό και στο αν νιώθουν οικείο τον ρόλο αυτό και τον σκοπό ύπαρξης αυτού του ρόλου, βοήθεια για την ερευνήτρια πρόσφερε η έρευνα των Cooper et al (2005) που αναφερόταν στις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Σκωτία, πάνω στο τι πίστευαν ότι είναι η συμβουλευτική καθώς και ποιες ήταν οι στάσεις τους απέναντι στην σχολική συμβουλευτική. Έτσι η ερευνήτρια στηρίχθηκε στα ερωτηματολόγια των δύο ανεξάρτητων μεταξύ τους ερευνών που συμπεριλαμβάνονταν στην έρευνα των Cooper et al (2005). Στις επόμενες ερωτήσεις του ίδιου θεματικού άξονα, συγκεκριμένα στην τέταρτη (4) να ορίσουν την έννοια της συμβουλευτικής η ερευνήτρια επηρεάστηκε από τις έρευνες των Ψαρολογάκη (2018), Cooper et al (2005) και της Παπακωνσταντινοπούλου (2011). Στην τελευταία ερώτηση αυτού του θεματικού άξονα που ρωτούσε αν συνεισφέρει ο θεσμός στην ομαλή σχολική ζωή, οι έρευνες της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) και της Ντιλούδη (2020) βοήθησαν την ερευνήτρια. Περνώντας στον τρίτο (3) θεματικό άξονα που στηρίχθηκε στην έρευνα της Μόσχου (2009), με τον οποίο η ερευνήτρια αναζητούσε τους προβληματισμούς και

τις ενισχύσεις των μεντόρων και συγκεκριμένα στην πρώτη ερώτηση, που αφορούσε στο αν ο σύμβουλος χρειάστηκε την στήριξη κάποιου εξειδικευμένου στην συμβουλευτική η ερευνήτρια βασίστηκε στις έρευνες των Παπακωνσταντινοπούλου (2011) και Μόσχου (2009). Στην επόμενη ερώτηση αν μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη, οι έρευνες των Παπακωνσταντινοπούλου (2011), της Μόσχου (2009) καθώς και της Κολέρδα (2019) συνέδραμαν την ερευνήτρια. Στην ερώτηση αν το σχολείο είναι κατάλληλο ίδρυμα για συμβουλευτική υποστήριξη, η έρευνα της Μόσχου (2009) βοήθησε. Στο ερώτημα ποιο είναι το έργο των εκπαιδευτικών, η διδασκαλία ή η υποστήριξη των μαθητών, η ερευνήτρια είχε ως αφορμή τις έρευνες των Ψαρολογάκη (2018), της Παπακωνσταντινοπούλου (2011), της Μόσχου (2009) και της Κολέρδα (2019). Η ερώτηση στην συνέχεια για το ποιος είναι ο πιο κατάλληλος για την συμβουλευτική υποστήριξη, οι έρευνες των Παπακωνσταντινοπούλου (2011), Μόσχου (2009), Κολέρδα (2019) ήταν βοηθητικές ως προς αυτό. Στο έκτο και τελευταίο ερώτημα του τρίτου (3) θεματικού άξονα, αν παρατηρήθηκαν αλλαγές μετά τον θεσμό, που λειτούργησαν ενισχυτικά, η έρευνα της Ψαρολογάκη (2018) βοήθησε. Στη συνέχεια στον τέταρτο (4) θεματικό άξονα, τον σχετικό με τα οφέλη του μέντορα, που επίσης στηρίχθηκε στην έρευνα της Μόσχου (2009) στον πρώτο ερώτημα (1), το σχετικό με την αυτοβελτίωση του μέντορα, η έρευνα της Ντιλούδη (2020) λειτούργησε βοηθητικά, στη επόμενη ερώτηση, την σχετική με τα οφέλη στην σχολική ζωή, αντίστοιχα βοήθησαν οι έρευνες των Ψαρολογάκη (2018), Παπακωνσταντινοπούλου (2011) και Ντιλούδη (2020). Τέλος στη τρίτη (3) ερώτηση του άξονα αυτού, σχετικά με την ύπαρξη ή όχι επιβάρυνσης στους μέντορες βοήθησε την ερευνήτρια η έρευνα της Μόσχου (2009). Ο πέμπτος θεματικός άξονας που σχετίζονταν με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω στον θεσμό, η μεν πρώτη ερώτηση η σχετική με τα αντίστοιχα εφόδια των μεντόρων βασίστηκε στις έρευνες των Μόσχου (2009) και Κολέρδα (2019). Η δε άλλη ερώτηση είχε ως βάση της, τις έρευνες των Ψαρολογάκη (2018), Παπακωνσταντινοπούλου (2011), Μόσχου (2009), Κολέρδα (2019). Ο έκτος θεματικός άξονας, που αφορούσε στις δυσκολίες και τα εμπόδια των μεντόρων, που και τίτλο του θεματικού άξονα, η ερευνήτρια βασίστηκε στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011). Η πρώτη ερώτηση αυτού του άξονα ήταν σχετική με το τι μπορούσε να λειτουργήσει αρνητικά, αφορμή για την ερώτηση, αποτέλεσαν η έρευνα της Ψαρολογάκη (2018) ενώ η τελευταία ερώτηση των συνεντεύξεων που είχε σχέση με τα μειονεκτήματα που μπορούσαν να προκύψουν από τον θεσμό βασίστηκε

στις έρευνες της Ψαρολογάκη (2018) και της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) [Παράρτημα 4, Πίνακας 1 σελ. 188].

Ως απότοκο όλων των παραπάνω επιδράσεων προέκυψαν σε πρώτη φάση οι θεματικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης και σε δεύτερο χρόνο οι ερωτήσεις της συνέντευξης (Παράρτημα 2, σελ.182). Οι θεματικοί άξονες ήταν οι ακόλουθοι:

1. Κοινωνικο – δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών - συμβούλων
2. Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών – μεντόρων για τον θεσμό του συμβούλου-καθηγητή
3. Ενδοιασμοί, προβληματισμοί και ενισχύσεις των εκπαιδευτικών – συμβούλων για το θεσμό
4. Οφέλη εκπαιδευτικών – μεντόρων από τον θεσμό
5. Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών – συμβούλων πάνω στο θεσμό

Βέβαια πριν από τις ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν σε αυτούς τους θεματικούς άξονες οι συνεντευξιαζόμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ορισμένες κοινωνικο – δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, σπουδές, εκπαιδευτική εμπειρία, σχέση εργασίας με το Δημόσιο, εκπαιδευτική εμπειρία στα ΕΠΑ.Λ., συμμετοχή στον θεσμό του συμβούλου) [Παράρτημα 3, σελ. 184].

Τα επόμενο βήμα ήταν η διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης. Δεν προέκυψε κάποια αναθεώρηση αυτών των ερωτήσεων. Κατόπιν έγινε δοκιμή αυτού του οδηγού, στην οποία δεν εντοπίστηκαν νέα θέματα, επομένως δεν αναθεωρήθηκαν εκ νέου οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Έτσι προέκυψε ο τελικός οδηγός (Bryman, 2016). Κάποιες λεπτομέρειες που πρόσεξε η ερευνήτρια, ήταν για παράδειγμα, να «τακτοποιήσει» τα θεματικά πεδία της συνέντευξης ώστε απρόσκοπτα οι ερωτήσεις της προς τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς – μέντορες του δείγματός της, να διαδέχονται η μία την άλλη. Ακόμη η ίδια ήταν αναγκαίο να είναι σε κάθε περίπτωση έτοιμη, να παρεκκλίνει από την σειρά, που είχε η ίδια θέσει τις ερωτήσεις της, αλλά τελικά δεν χρειάστηκε. Οι ερωτήσεις αυτές δεν ήταν υπερβολικά εξειδικευμένες, απαιτούνταν όμως να έχουν τέτοια διατύπωση, ώστε να την βοηθήσουν να απαντήσει στα ερευνητικά της ερωτήματα. Σε αυτό τη συνέδραμε τόσο η κατάλληλη όσο και η κατανοητή γλώσσα, της οποίας έκανε χρήση, έτσι ώστε να καταλαβαίνουν οι συνεντευξιαζόμενοί της, τι ήθελε να τους πει αλλά και όπου χρειάστηκε έγιναν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για να διευκολυνθούν οι ερωτώμενοι. Η ερευνήτρια δεν είχε

σκοπό να καθοδηγήσει, μέσω των ερωτήσεων που έθεσε, τους ερωτώμενους μέντορες των ΕΠΑ.Λ. αλλά να ακούσει τις απόψεις – τους προβληματισμούς τους, σχετικά με το θεσμό που διερευνούσε, τις δυσκολίες αλλά και τις ενισχύσεις που έλαβαν, κατά την συμμετοχής τους σε αυτόν. Αν και ήταν προετοιμασμένη η ερευνήτρια μήπως βρεθεί από την θέση του ερωτώντος στη θέση του ερωτώμενου από τους συνεντευξιαζόμενους της, αν κάποιος από αυτούς την ρωτούσε, γιατί επέλεξε να διερευνήσει αυτή την πτυχή του προγράμματος ΜΝΑΕ και όχι κάποια άλλη, ή γιατί επέλεξε τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και όχι κάποιον άλλο στη θέση του συνεντευξιαζόμενου δεν συνέβη κάτι τέτοιο κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων. Επίσης χρήσιμο ήταν να συγκεντρώσει η ερευνήτρια (σχετικά με το δείγμα των εκπαιδευτικών μεντόρων στα δημόσια ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών) πληροφορίες προσωπικού χαρακτήρα, σχετικές με την ηλικία, το φύλο τους, την ειδικότητα. Αλλά και πιο ειδικού τύπου, όπως την σχέση εργασίας με το δημόσιο, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία τους, το χρόνο ενασχόλησης με το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή, τα έτη υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλα παρόμοια (Παράρτημα 7, Πίνακας 3, σελ.237) Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, στις ερωτήσεις αυτές, βοήθησε την ερευνήτρια στο να ενσωματώσει τις απαντήσεις τους στο κατάλληλο πλαίσιο. Εννοείται ότι το πόσο χρονικό διάστημα κάποιος εκπαιδευτικός, μόνιμος ή αναπληρωτής, γενικής παιδείας ή ειδικότητας, διετέλεσε μέντορας επηρέαζε αρκετά τις απόψεις του. Ακόμη η εκπαιδευτική εμπειρία του στα ΕΠΑ.Λ. επίσης ενδιέφερε, για το αν γνώριζε σε ικανοποιητικό ή όχι βαθμό, τι συνέβαινε στην συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης (Bryman, 2016).

Το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης βέβαια απαιτούσε και από την ερευνήτρια – συνεντεύκτρια την δυνατότητα να τηρήσει κάποιες προϋποθέσεις. Αυτές αφορούσαν στα εξής: α) γνώση του συγκεκριμένου εργαλείου και της σχετικής δεοντολογίας, για αυτό και πήρε κάποιες πιλοτικές συνεντεύξεις, β) συστηματικότητα, για παράδειγμα εξήγησε τον σκοπό της συνέντευξής της, γ) σαφήνεια στις ερωτήσεις της, δ) ευγένεια, ευαισθησία, καθώς απαιτούνταν να ακούει προσεκτικά αυτόν με τον οποίο συνδιαλεγόταν κάθε φορά, να του δίνει τον απαραίτητο χρόνο, να σεβόταν την παύση του, ε) να ήταν ευέλικτη και με καλή μνήμη, ώστε να συνδύαζε τα προηγούμενα με τα επόμενα, στ) κριτική ικανότητα, έτσι είχε την δυνατότητα να ελέγξει αν υπήρχαν πιθανόν κάποιες αντιφάσεις στα λεγόμενα του συνομιλητή της (Kvale, 1996).

Η ερευνήτρια χρειάστηκε να πάρει συνεντεύξεις στα προηγούμενα έτη των μεταπτυχιακών της σπουδών, καθώς κάτι τέτοιο απαιτούνταν από τις υποχρεώσεις της απέναντι στο πανεπιστημιακό ίδρυμα που φοιτά. Αυτό βέβαια δεν την καθιστούσε έμπειρη. Στην κατεύθυνση αυτή βοηθήθηκε από τις πιλοτικές συνεντεύξεις που πήρε. Επίσης από τις σημειώσεις που κράτησε μετά από κάθε συνέντευξη σχετικά με τον τόπο της συνέντευξης, διάφορες πληροφορίες σχετικά με τον συνεντευξιαζόμενο (ομιλητικός, συνεργάσιμος, αγχωμένος και άλλα) καθώς και αν ο συνεντευξιαζόμενος με αυτά που κατέθεσε, την βοήθησε να δει και άλλες πτυχές του θεσμού του μέντορα εκπαιδευτικού, που δεν τις είχε αντιληφθεί. Πέρα από τα κριτήρια του Kvale (1996) η ερευνήτρια φρόντισε να είναι πάρα πολύ προσεκτική στο να αποφύγει κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων, τις κρίσεις. Προσπάθησε να μην δείχνει με οποιοδήποτε τρόπο την συμφωνία ή την διαφωνία της στα λεγόμενα των συνεντευξιαζομένων της καθώς επίσης να είναι καλή ενεργητική ακροάτρια (Bryman, 2016).

Όσον αφορά στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων αυτών, περιλαμβάνονταν σχεδόν όλα τα είδη (Παράρτημα 3, σελ.184). Υπάρχουν οι εννέα κατηγορίες ερωτήσεων του Kvale (1996) αλλά και η κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων από την Charmaz (2002), που το βασικό της κριτήριο είναι το στάδιο της συνέντευξης στο οποίο διατυπώνονται οι ερωτήσεις του καθενός από τα τρία είδη (Παράρτημα 3, σελ.184). Στην αρχή κάθε συνέντευξης υπήρξαν εισαγωγικές αλλά και αρχικές ανοικτές ερωτήσεις, έτσι ώστε να υπάρξει μια εξοικείωση μεταξύ των προσώπων. Υπήρξαν συμπληρωματικές και διευκρινιστικές ερωτήσεις όπου χρειάστηκε. Μερικές φορές ο συνεντευξιαζόμενος απαντούσε μονολεκτικά έτσι με την βοήθεια των συμπληρωματικών ερωτήσεων, η ερευνήτρια τον έκανε να αναπτύξει την απάντησή του. Περιείχαν οι συνεντεύξεις περισσότερες ενδιάμεσες ερωτήσεις, ακόμη έμμεσες στην προσπάθεια της συνεντεκτριας να φτάσει στην άποψη του συνομιλητή της. Φυσικά υπήρξαν και σιωπές για να δώσει τον χρόνο στον ερωτώμενο να σκεφτεί και να δώσει πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις αλλά υπήρχαν σιωπές και από τον συνεντευξιαζόμενο για να σκεφθεί ή γιατί τον έχει προβληματίσει κάτι). Οι μεταβατικές ερωτήσεις την βοήθησαν να μεταβαίνει από το ένα θεματικό πεδίο στο άλλο. Τέλος με τις καταληκτικές τελείωνε σιγά σιγά την συνέντευξη. Εκτός από τα διαφορετικά είδη ερωτήσεων, οι ερωτήσεις φρόντισε να αφορούν και άλλα πράγματα, όπως : απόψεις, άτυπους ή τυπικούς ρόλους, συμπεριφορές ή ακόμα και συναισθήματα του κάθε συνεντευξιαζόμενου για το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή (Bryman, 2016).

Μία παράμετρος που αξίζει να σημειωθεί, αφορά στο θέμα της πανδημίας που έπληξε και πλήττει και αυτή τη στιγμή όλο τον κόσμο. Η ερευνήτρια προτιμούσε να συναντήσει διά ζώσης τους εκπαιδευτικούς – μέντορες όλους τους συνεντευξιαζόμενους ωστόσο αυτό δεν κατέσται εφικτό τουλάχιστον όχι για όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Λόγω των περιοριστικών μέτρων που υπήρχαν εξαιτίας του φόβου για διασπορά του ιού, που έφερε και το κλείσιμο των σχολείων και το καθεστώς της τηλεκπαίδευσης στην αρχή αυτό φαινόταν ανέφικτο. Ωστόσο δύο εβδομάδες πριν τις διακοπές του Πάσχα τα ΕΠΑ.Λ και τα λύκεια γενικά άνοιξαν τουλάχιστον στον νομό που ενδιέφερε την ερευνήτρια και έτσι στο μικρό αυτό χρονικό διάστημα κατάφερε να συνομιλήσει με τους τέσσερις (4) πρώτους συνεντευξιαζόμενούς της καθώς επρόκειτο για συναδέλφους της, που εργάζονται στον ίδιο χώρο και παίρνοντας τα απαραίτητα μέτρα προφύλαξης από τον ιό, «συνομίλησαν» στο πλαίσιο της έρευνας. Κατόπιν λόγω της τρέχουσας υγειονομικής κατάστασης αλλά και του κλεισίματος των σχολείων και των ΕΠΑ.Λ. λόγω της εορταστικής περιόδου του Πάσχα και κατόπιν της συνεννόησης που έγινε από πριν με κάθε έναν από τους συνεντευξιαζόμενους και με το τι βόλευε στον καθένα τους, οι υπόλοιπες είκοσι (20) συνεντεύξεις έγιναν μέσω κινητού τηλεφώνου. Τα πλεονεκτήματα που είχε αυτός ο τύπος συνέντευξης ήταν τα παρακάτω: α) μεγαλύτερη ευελιξία στις αλλαγές τελευταίας στιγμής και συνέβησαν αρκετές τέτοιες αλλαγές λόγω του ότι οι ερωτώμενοι είχαν τις δικές τους οικογενειακές υποχρεώσεις, β) εξοικονομήθηκε και χρήμα και χρόνος στην συνάντηση με τους συμμετέχοντες, γ) ίσως έτσι ήταν πιο εύκολο για κάποιους να δεχθούν να συμμετάσχουν, δ) η ερευνήτρια είχε εξίσου την δυνατότητα να αναπτύξει σχέση αλληλοκατανόησης με τους συμμετέχοντες, ε) ήταν χρήσιμη καθώς υπήρχε διασπορά των συνεντευξιαζόμενων σε όλο τον νομό αλλά και όπως προαναφέρθηκε λόγω των έκτακτων συνθηκών της πανδημίας υπήρχε ζήτημα για την ασφάλεια και της συνεντεύκτριας και των συνεντευξιαζόμενων, στ) τέλος κάποιες ερωτήσεις της ερευνήτριας, ίσως λίγο πιο ευαίσθητες, διατυπώθηκαν πιο αποτελεσματικά μέσω τηλεφώνου καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι ίσως αισθάνθηκαν όχι τόσο άβολα εφόσον η ερευνήτρια δεν ήταν «παρούσα», όπως παραδείγματος χάριν η ερώτηση δύο (2) του θεματικού άξονα δύο (2) και η ερώτηση τρία (3) του θεματικού άξονα τέσσερα (4). Βλέποντας τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων στις συνεντεύξεις που έγιναν διά ζώσης και τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων στις συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα μέσω κινητού, δεν διαπιστώθηκαν από την ερευνήτρια αξιοσημείωτες διαφορές που να μπορούν να αποδοθούν στον τρόπο που έγιναν οι συνεντεύξεις ή αλλιώς όπως λέγονται

στις «επιπτώσεις του τρόπου χορήγησης» Αλλά και όταν γίνουν ολοένα και περισσότερες οι περιπτώσεις των ερευνών στην εκπαίδευση, που αναμειγνύουν τρόπους χορήγησης, τότε ίσως εκτιμηθεί περισσότερο, τι επίπτωση έχει αυτό στην ποιοτική συνέντευξη (Bryman, 2016).

Υπάρχουν βέβαια όπως και σε κάθε εργαλείο και περιορισμοί στην συνέντευξη μέσω κινητού τηλεφώνου. Αυτοί αφορούσαν στα προβλήματα με την τεχνολογία – σύνδεση. Αυτού του είδους τα προβλήματα είναι ικανά τα επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ροή στην συνέντευξη και κατά συνέπεια και την ποιότητα στην ηχογράφηση και την ανάλυση των δεδομένων. Τα προβλήματα τέτοιου είδους ήταν αμελητέα στην περιγραφόμενη έρευνα. Επίσης και σε αυτού του τύπου τις συνεντεύξεις απαιτήθηκε η χρονοβόρα διαδικασία της απομαγνητοφώνησης. Ακόμη η ερευνήτρια δεν είχε την ευκαιρία να παρατηρήσει την γλώσσα του σώματος των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών που θα μπορούσε μέσα από αυτή να εκμαιεύσει πληροφορίες σχετικά με ενδεχόμενη αμηχανία ή ο,τιδήποτε άλλο του ερωτώμενου (Bryman, 2016).

Όσον αφορά στην χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων αυτών, που πραγματοποίησε η ερευνήτρια με τους συμβούλους – καθηγητές του δείγματος, αυτή ήταν ανάμεσα σε τριάντα (30) με σαράντα πέντε λεπτά (45) (Λοΐζου, 2015). Αφού όπως προαναφέρθηκε συμφώνησε η ερευνήτρια από κοινού με τον κάθε συνεντευξιαζόμενο ξεχωριστά αν προτιμά την συνέντευξη μέσω κινητού ή μέσω Skype ή κάποιου άλλου λογισμικού, ορίστηκε η χρονική στιγμή της συνέντευξης. Βασικό μέλημα της ερευνήτριας ήταν να δημιουργηθεί ένα εμπιστευτικό κλίμα μεταξύ των δύο προσώπων. Η πρώτη επαφή καλό ήταν να γίνει σε προσωπικό επίπεδο αλλά λόγω της πανδημίας προτιμήθηκε να γίνει τηλεφωνικά. Κατόπιν η ερευνήτρια ενημέρωσε, ως όφειλε, τον συνεντευξιαζόμενο για το έντυπο συναίνεσης, που απεστάλη στον καθένα από τους συνεντευξιαζόμενους με ηλεκτρονικό μήνυμα (email) στον προσωπικό ηλεκτρονικό λογαριασμό (Παράρτημα 1, σελ. 180). Στο έντυπο αυτό η ερευνήτρια έκρινε απαραίτητο να εξηγήσει στον κάθε φορά συνεντευξιαζόμενο ποια ήταν, τι ερευνούσε, για ποιο λόγο απευθυνόταν σε αυτόν για τη συνέντευξη ως συμβολή στην έρευνά της. Αυτή η ενέργεια της ερευνήτριας στόχευε στο να κάμψει την πιθανή ανησυχία ή επιφυλακτικότητα του κάθε συνεντευξιαζόμενου. Σε αυτό το έντυπο η ερευνήτρια ζήτησε την άδεια του ερωτώμενου για την ηχογράφηση της συνέντευξης ώστε να επιτευχθεί η συναίνεσή του. Κρίθηκε καλό επίσης να εξηγήσει η ερευνήτρια ότι ήταν απαραίτητη η ηχογράφηση για την πιστή αναπαραγωγή των λεγομένων του. Ακόμη

εγγυήθηκε η ερευνήτρια ότι θα κρατηθεί η ανωνυμία του και του εξηγούσε πως θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα. Διευκρινίστηκε στον συνεντευξιαζόμενο το θέμα της επικύρωσης του ερωτώμενου και ποιος ο σκοπός του. Με όλες αυτές τις ενέργειές της η συνεντεύκτρια «υπέγραψε» ουσιαστικά ένα συμβόλαιο με τον κάθε συνεντευξιαζόμενο. Χρήσιμο επίσης ήταν να διαβεβαιώσει η ερευνήτρια τον «συνομιλητή» της, ότι μπορούσε να διακόψει την συνέντευξη, μπορούσε να αρνηθεί την συμβολή του στην έρευνα, ή ακόμα και αν απαντούσε είχε το δικαίωμα να ζητήσει από την ερευνήτρια αυτά να μην δημοσιοποιηθούν. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους συνεντευξιαζόμενους απάντησε ότι δεν συναινεί στην δημοσίευση των λεγομένων του (ο Σ9) και ότι συναινεί μόνο στην χρήση τους μόνο συγκεντρωτικά μαζί με τα λεγόμενα και των άλλων συνεντευξιαζόμενων (Παράρτημα 7, Πίνακας, 3 σελ.237, σημ.) [Κεδράκα, 2008].

Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, οι οποίες έδωσαν μεγάλο όγκο δεδομένων, η ερευνήτρια ακολούθησε την θεματική ανάλυση. Κατά τους Braun & Clarke (2012) με τη θεματική ανάλυση, η ερευνήτρια αναγνώρισε, οργάνωσε και κατανόησε κάποια μοτίβα νοήματος που επαναλαμβανόταν μέσα στα δεδομένα που συνέλεξε (Παράρτημα 7, Πίνακας 3 σελ.237). Φυσικά και εδώ, αυτό που οδήγησε την ερευνήτρια είναι τα ερευνητικά της ερωτήματα. Ο ρόλος που επιφύλασσε η συγκεκριμένη μέθοδος για την ερευνήτρια ήταν ενεργητικός, καθώς η ερευνήτρια διαλέχθηκε με τα δεδομένα της και ανακάλυψε τα θέματα (Τσιώλης, 2016).

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης των δεδομένων αυτού του είδους, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην μετεγγραφή (transcription) των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών – μεντόρων του δείγματος (Παράρτημα 6, σελ. 192). Οι συνεντεύξεις που ηχογράφησε η ερευνήτρια, μετατράπηκαν σε γραπτό κείμενο ακολουθώντας βέβαια συγκεκριμένους κανόνες σημειογραφίας (Παράρτημα 5, Πίνακας 2, σελ.191) [Τσιώλης, 2014]. Στο δεύτερο στάδιο της ανάλυσης, αφού επήλθε εξοικείωση της ερευνήτριας με τα δεδομένα, προσπάθησε να εντοπίσει και να συγκεντρώσει τα αποσπάσματα και να τα αντιστοιχίσει με τα ερευνητικά ερωτήματά της. Το τρίτο στάδιο ήταν η κωδικοποίηση. Στο στάδιο αυτό η ερευνήτρια ερμήνευσε τα δεδομένα, σχετικά με το θεσμό του συμβούλου που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί και τα προσδιόρισε εννοιολογικά. Τα τέταρτο στάδιο σχετιζόταν με την μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Ως θέματα ορίστηκαν κάποιες πιο γενικές έννοιες που συμπεριέλαβαν διάφορους κωδικούς. Τέλος το πέμπτο στάδιο περιλάμβανε την έκθεση

των ευρημάτων της ερευνήτριας. Στο στάδιο αυτό η ερευνήτρια καταπιάστηκε με τα θέματα και πως αυτά θα την βοηθήσουν να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε εξ αρχής σχετικά με τον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή στα πλαίσια του ΜΝΑΕ (Τσιώλης, 2014).

5.6. Διαδικασία Ελέγχου της Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας των Εργαλείων

Ο ερευνητής που ενστερνίζεται την «λογική» που χαρακτηρίζεται ως επεξηγηματική, ερμηνευτική, θεωρεί ότι τα διάφορα φαινόμενα υφίστανται μαζί με αυτόν και όχι έξω από αυτόν. Έτσι και η συγκεκριμένη ερευνήτρια, που ακολούθησε αυτή τη λογική, συνειδητοποίησε ότι ο τρόπος αντίληψης των φαινομένων από την μεριά της εξαρτάται από την στάση που αυτή υιοθετεί απέναντι σ' αυτά, τις προσωπικές της αξίες, προκαταλήψεις, από το πόσο ικανή, είναι η ίδια στο να διεισδύει στα φαινόμενα (οντολογία εσωτερική ή σχετική). Επίσης η ερευνήτρια της ποιοτικής εμπειρικής αυτής έρευνας για το σύμβουλο – καθηγητή, γνώριζε και κατάλαβε ότι η γνώση που θα παραγόταν από την έρευνα αυτή, ήταν σχετική καθώς θα εξαρτιόταν σε ικανοποιητικό βαθμό από το πώς η ίδια και οι συμμετέχοντες θα στέκονταν απέναντι στο αντικείμενο της έρευνας, τον ρόλο του μέντορα - εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του. Έτσι αντιλήφθηκε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν μοναδικά άρα και μη επαναλήψιμα επομένως και μη επιβεβαιώσιμα, καθώς εξαρτήθηκαν από τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, εκπαιδευτικών – μεντόρων στους μαθητές της Α΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών (αλλιώς αλληλεπιδρώσα υποκειμενική επιστημολογία). Ο Bryman (2016) αναφέρει ότι η επιλογή της ποιοτικής στρατηγικής γίνεται από οποιοδήποτε ερευνητή γιατί επιλέγει να δώσει προτεραιότητα στο λόγο και όχι στην ποσοτικοποίηση. Γι' αυτό το λόγο η ποιοτική στρατηγική ήταν προτιμότερη καθώς η ερευνήτρια ενδιαφέρθηκε να φτάσει στο βάθος του θεσμού του συμβούλου, που ήταν και παραμένει κάτι καινούριο στην εκπαίδευση, στην Ελλάδα τουλάχιστον. Μέσα όμως από την ματιά των εκπαιδευτικών που έγιναν μέντορες, όχι της ερευνήτριας (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004).

Η ερευνήτρια διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών – συμβούλων, το νόημα της εμπειρίας τους την ενδιέφερε, μέσα βέβαια στα συγκεκριμένα πλαίσια του σχολείου και συμπεριλαμβανομένων και των άλλων επιμέρους στοιχείων (ενισχύσεις, οφέλη, προβληματισμοί, ανάγκες επιμόρφωσης). Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν σκόπιμα και ο αριθμός τους ήταν μικρός (24). Εδώ επρόκειτο για εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών και έγιναν μέντορες στους μαθητές της Α΄τάξης (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004).

Η ποιοτική έρευνα που προτιμήθηκε εδώ, επιλέχθηκε για την ευελιξία της όπως και το εργαλείο που εφαρμόστηκε. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν περιγραφική – ερμηνευτική και συγκεκριμένα το είδος της θεματικής ανάλυσης. Η ερευνήτρια όταν ξεκίνησε την έρευνα, δεν ήξερε ποια κατεύθυνση θα έπαιρνε η έρευνά της αυτό φάνηκε μέσα από την διαδικασία της έρευνας. Μέσα από τον επαγωγικό τρόπο σκέψης, η ποιοτική στρατηγική «χρησιμοποίησε» ως βασικό «εργαλείο» την ερευνήτρια (Thomas & Nelson, 1996)

Έτσι θεώρησε η ερευνήτρια ότι μια προσέγγιση κάπως διερευνητική θα την βοηθήσει να διαμορφώσει την σχετική με το ζήτημα θεωρία και όχι να ελέγξει την σχετική θεωρία, θέση που θα απαιτούσε την ποσοτική στρατηγική. Ακολουθίσε λοιπόν στο θέμα της σχέσης, που μπορούσε να έχει η θεωρία με την έρευνα, την επαγωγική προσέγγιση που συνάδει με την ποιοτική επιλογή στην στρατηγική. Συνεχίζοντας την ερευνήτρια την ενδιέφερε να δείξει, πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί συνείχαν την κοινωνική πραγματικότητα της οποίας αποτελούσαν μέρος. Μια κοινωνική πραγματικότητα που είναι από τη φύση της κοινωνικά μεταβαλλόμενη και αυτό ακριβώς ήταν ένα από τα χαρακτηριστικά της, που την καθιστούσαν ενδιαφέρουσα για την συγκεκριμένη ερευνήτρια (Bryman, 2016).

Οι ποιοτικές έρευνες που ασχολούνται με τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, όπως και η συγκεκριμένη για το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή, συνέβαινε και εξακολουθεί και σήμερα να συμβαίνει, να δέχονται έντονη κριτική αναφορικά με το κατά πόσο είναι έγκυρες και αξιόπιστες. Ανάμεσα στις «κατηγορίες» που τις επιρρίπτουν, είναι αυτή, των όχι ξεκάθαρων ερευνητικών διαδικασιών (soft), ότι τα ευρήματα – αποτελέσματά τους δεν είναι επιστημονικά αλλά και ότι οι ερευνητές που ακολουθούν την ερευνητική αυτή στρατηγική, δεν μπορούν να επιβεβαιώσουν αυτά που δηλώνουν (Denzin & Lincoln, 2008).

Αυτού του είδους η κριτική ξεκίνησε από τους εκπροσώπους της ποσοτικής στρατηγικής καθώς αρκετοί ερευνητές που ακολουθούσαν την ποιοτική στρατηγική, δεν τεκμηριώναν επαρκώς τις μεθόδους που υιοθετούσαν, τα ευρήματα αλλά και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληγαν. Ωστόσο πρόσφατα τέτοια κριτική προέκυψε και μέσα από τον ίδιο τον χώρο των ποιοτικών ερευνητών (Denzin & Lincoln, 2000). Η «λύση» στην κριτική αυτού του είδους είναι να βρεθούν τέτοιες μεθοδολογικές τεχνικές που να καταστούν τον σχεδιασμό αλλά και την διεξαγωγή της οποιασδήποτε ποιοτικής έρευνας πιο συνεπή (Einsehart & Howe, 1992). Επομένως ο κάθε ερευνητής που επιλέγει την ποιοτική στρατηγική οφείλει να αποκαλύψει στον αναγνώστη της έρευνάς του, την συλλογιστική του πορεία με κάθε λεπτομέρεια από την αρχή μέχρι το τέλος της έρευνάς του (Anfara, Brown & Magnione, 2002).

Όσον αφορά στα θέματα της αξιοπιστίας (credibility) και της εγκυρότητας στην συγκεκριμένη εμπειρική ποιοτική έρευνα ακολουθήθηκαν τα βασικά κριτήρια που σύμφωνα με τους Lincoln & Guba (1985) αλλά και Guba & Lincoln (1994) υφίστανται για τις ποιοτικές μελέτες. Αυτά είναι η αυθεντικότητα και η φερεγγυότητα. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές τα δύο προαναφερθέντα κριτήρια ίσως θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως μία εναλλακτική απέναντι στα κριτήρια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας που χρησιμοποιούνται για τις ποσοτικές έρευνες. Η αντίθεσή τους στα κριτήρια των ποσοτικών ερευνών, την οποία συμεριζόταν και η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας, συνίστατο στο ότι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ποσοτικών ερευνών συμπορευόταν με την οπτική ότι το κοινωνικό λεγόμενο γίνεσθαι, μπορούσε να ειδωθεί από μία και μοναδική ματιά. Η οπτική δεν συμφωνούσε με την επιλογή της ποιοτικής στρατηγικής, που έδωσε τον λόγο στους συμμετέχοντες συγκεκριμένα εδώ μέσω του εργαλείου των ημιδομημένων συνεντεύξεων να περιγράψουν την κοινωνική πραγματικότητα, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονταν (Bryman, 2016). Η φερεγγυότητα που προτάθηκε ως κριτήριο είναι συνισταμένη τεσσάρων συνιστωσών: της πειστικότητας, της γενικευσιμότητας (transferability) της βασιμότητας και της επαληθευσιμότητας. Αναφορικά με την πειστικότητα, αυτή διασφαλίστηκε με το να εκπονηθεί η παρούσα έρευνα ακολουθώντας τους κανόνες που συνεπαγόταν η ορθή πρακτική αλλά και με το γνωστοποιηθούν τα ευρήματα της έρευνας πάνω στο θεσμό του συμβούλου – καθηγητή, στους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς – συμβούλους. Η κίνηση αυτή είχε ως στόχο τη διαβεβαίωση της ερευνήτριας ότι κατόπιν των ευρημάτων αντιλήφθηκε σωστά την συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα,

τον θεσμό δηλαδή του συμβούλου – καθηγητή. Αυτό το επιδίωξε η ερευνήτρια με την τεχνική της επικύρωσης του ερωτώμενου, δίνοντας στους συμμετέχοντες στην έρευνα συμβούλους – καθηγητές μια περιγραφή των ευρημάτων που έδωσε η ποιοτική αυτή έρευνα, στην οποία συμμετείχαν (Bryman, 2016).

Η ερευνήτρια συγκεκριμένα υιοθέτησε εκείνη τη μορφή της επικύρωσης μέλους, που ορίζει ότι απαιτείται να προσκομισθούν σε κάθε έναν συμμετέχοντα – συνεντευξιαζόμενο, καταγεγραμμένα όσα ειπώθηκαν από τους ίδιους στην ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν. Η ενέργεια αυτή της ερευνήτριας στόχευε στην επιβεβαίωση ότι αυτά που εντοπίστηκαν στην συνέντευξη από την ερευνήτρια, συνάδουν με τις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, συμβούλων – καθηγητών. Επίσης εντοπίστηκαν και τεκμηριώθηκαν αμελητέες αναντιστοιχίες μεταξύ τους, χωρίς να σημαίνει ότι αυτό ήταν ένα εύκολο εγχείρημα (Bryman, 2016).

Όσον αφορά στην γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας, ο Geertz (1973) θεωρούσε ότι η ποιοτική έρευνα όπως η συγκεκριμένη, έδινε τη δυνατότητα στους ερευνητές να δώσουν πυκνές περιγραφές, δηλαδή αρκετά εκτεταμένες περιγραφές που εμπεριέχουν λεπτομέρειες για την κουλτούρα των συγκεκριμένων συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό οι Lincoln & Guba (1985) θεωρούσαν ότι οι πυκνές περιγραφές που ανέφερε ο Geertz (1973) λειτουργούν ως βάσεις με δεδομένα και έτσι κάποιος τρίτος μπορούσε να τις χρησιμοποιήσει για να εκφράσει άποψη σχετικά με το αν υπάρχει περίπτωση για ενδεχόμενη γενικευσιμότητα των ευρημάτων της έρευνας σε κάποια άλλα περιβάλλοντα. Στον ερμηνευτικό τρόπο προσέγγισης λαμβανόταν ως δεδομένο ότι η συγκεκριμένη ερευνήτρια θα έφερνε τις πιθανές προκαταλήψεις της. Εδώ η συνεντεύκτρια υπήρξε και η ίδια σύμβουλος – καθηγήτρια και υπηρετούσε και υπηρετεί στα ΕΠΑ.Λ., επομένως δύσκολα θα «κρύβονταν» οι προκαταλήψεις της. Ωστόσο αυτές οι πιθανές προκαταλήψεις κατά πάσα πιθανότητα επέδρασαν στα αποτελέσματα. Επομένως αν υπάρχει περίπτωση κάποιος άλλος ερευνητής να κάνει επανάληψη της έρευνας, πάνω στις ίδια πλαίσια, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι θα κατέληγε σε όμοια συμπεράσματα (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004). Σε μια ποιοτική έρευνα σαν και αυτή, έγινε μελέτη ενδελεχώς μιας μικρής σχετικά ομάδας (24 ατόμων) που είχαν το χαρακτηριστικό ότι ήταν όλοι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούσαν στα ΕΠΑ.Λ. του ίδιου νομού και όλοι ανέλαβαν τον ρόλο του μέντορα στους μαθητές της Α΄ τάξης. Επομένως ενδιέφερε την έρευνα να εξετασθεί το ζήτημα σε βάθος και όχι σε ιδιαίτερα μεγάλη έκταση. Τα ευρήματα της έρευνας μάλλον προσανατολίστηκαν προς την

μοναδικότητα και την ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης διάστασης του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης, που ήταν αυτή του συμβούλου (Bryman, 2016).

Αναφορικά με την βασιμότητα (dependability) που κατά τους Lincoln και Guba (1985) είναι ισοδύναμη με την αξιοπιστία, η ερευνήτρια μερίμνησε και ακολούθησε μια αλυσιδωτή σειρά από ενέργειες που λειτούργησαν ελεγκτικά στην έρευνα και τα αποτελέσματά της. Με άλλα λόγια κρατήθηκε ένα ενημερωμένο αρχείο που αφορούσε σε κάθε στάδιο της έρευνας. Συγκεκριμένα, από τον εντοπισμό του ερευνητικού πεδίου, τη βιβλιογραφική επισκόπηση, την διατύπωση του προβλήματος και των στόχων, την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και ούτω καθεξής. Αυτό το αρχείο θα είναι προσπελάσιμο από τρίτα άτομα. Κάποια άλλη τεχνική για την βασιμότητα, είναι αυτή που αναφέρεται σε κάποιους άλλους ερευνητές, οι οποίοι έχοντας ελεγκτικό ρόλο, σε όλη τη διαδικασία της έρευνας, διαπιστώνουν αν έχουν γίνει όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν επιλέχθηκε από την ερευνήτρια καθώς η ποιοτική έρευνα δίνει συνήθως έναν τεράστιο όγκο δεδομένων, οπότε η δουλειά των ελεγκτών θα ήταν ιδιαίτερα απαιτητική. Ένας άλλος λόγος ήταν ότι η επικύρωση αυτού του είδους δεν έχει κατοχυρωθεί (Bryman, 2016). Ακόμη η ερευνήτρια προσπάθησε με αυστηρό αυτοέλεγχο να προχωρά σε όλη την διαδικασία της έρευνας και κυρίως στην φάση που συνέλεγε, ανέλυε και παρουσίασε τα δεδομένα για το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή. Η ερευνήτρια παρουσίασε με απόλυτα συστηματικό τρόπο όλες τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν από την ίδια και τεκμηρίωσε καθεμιά από τις επιλογές της και τις ενδεχόμενες ατομικές της προκαταλήψεις (Συμεού, 2007).

Επειδή όμως προτείνονται συνεχώς ποιοτικά κριτήρια για την ποιοτική στρατηγική, η πρόταση της Tracy (2010) που είναι σχεδόν παρόμοια με την πρόταση των Spencer et al. (2003) περιλαμβάνει τα εξής κριτήρια: α) Το θέμα να είναι άξιο λόγου, εδώ το θέμα κατά την ερευνήτρια ήταν πρωτοποριακό, τουλάχιστον για την εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο αλλά και για την έρευνα σχετικά με την Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση και το συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού σ' αυτήν. β) Η συστηματικότητα της έρευνας, προσεγγίστηκε μέσα από τα πλούσια δεδομένα, που έδωσε η ημιδομημένη ποιοτική συνέντευξη, που ήταν το εργαλείο, που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια. γ) Η ειλικρίνεια – αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας, που ήταν ξεκάθαρη σχετικά με την προσέγγισή της απέναντι στους αποδέκτες της έρευνάς της.

δ) Η φερεγγυότητα, εδώ επιτεύχθηκε μέσα από τις πυκνές περιγραφές του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή, που φρόντισε η ερευνήτρια να πάρει μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, αλλά και με την επικύρωση του ερωτώμενου. ε) Η απήχηση της έρευνας, η ερευνήτρια προσπάθησε να το πετύχει μέσα από την επιλογή του θέματος αλλά και την όλη διαδικασία της έρευνας, να επηρεάσει αυτούς που θα την διαβάσουν. στ) Η ιδιαίτερη συνεισφορά της, θα συνδράμει η έρευνα στην γνώση για τον θεσμό μέσα από τα μάτια των μεντόρων – εκπαιδευτικών, που δεν είχε απασχολήσει την έρευνα, ως αποκλειστικό αντικείμενό της, καθώς ο θεσμός ήταν και είναι καινούριος. ζ) Η δεοντολογία, εδώ η ερευνήτρια ακολούθησε την δεοντολογία της ποιοτικής έρευνας, μέσα από τον τρόπο προσέγγισης των συμμετεχόντων (σεβασμός στα θέλω του συνεντευξιαζόμενου, εμπιστευτικότητα, ενημέρωση του συμμετέχοντα για την έρευνα, επικύρωση του ερωτώμενου). Ακόμα μέσα από το πόσο συστηματική ήταν η ενασχόληση με την όλη ερευνητική διαδικασία. η) Η συνέπεια της ερευνήτριας φάνηκε μέσα από την όλη πορεία της έρευνας, από την επιλογή του θέματος ως το τέλος της έρευνάς της, αφού ακολούθησε όλα αυτά που ισχυρίστηκε ότι θα κάνει (Tracy, 2010).

Όσον αφορά την αυθεντικότητα, προτείνονται κάποια κριτήρια και για αυτή. Τα κριτήρια αυτά είναι: α) Η αμεροληψία, η ερευνήτρια έδωσε το βήμα στις διαφορετικές απόψεις των μεντόρων – καθηγητών από τα διάφορα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, αλλά και τις απόψεις μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, διαφόρων ειδικοτήτων και διαφορετικής εκπαιδευτικής εμπειρίας. β) Η οντολογική αυθεντικότητα, μέσα από την έρευνα αυτή έγινε προσπάθεια οι συμμετέχοντες να συνειδητοποιήσουν το νέο αυτό ρόλο του συμβούλου που κλήθηκαν να αναλάβουν και να τους συνδράμει σε αυτόν. γ) Η διδακτική αυθεντικότητα, η ερευνήτρια ευελπιστεί ότι έδωσε μέσα από την έρευνά της, την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς – αποδέκτες της έρευνάς της, να καταλάβουν την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, αλλά και στους λοιπούς αποδέκτες της έρευνας. δ) Η καταλυτική αυθεντικότητα. Η ετήσια έκθεση του Υ.ΠΑΙ.Θ.(Υ.ΠΑΙ.Θ., 2019) που έδινε την άποψη των διευθυντών των ΕΠΑ.Λ. για την εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία τους, ανέφερε ότι σε κάποια σχολεία υπολειτούργησε το σχολικό έτος 2018 – 2019, ένας λόγος ήταν και η διστακτικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Η έρευνα φρόντισε να λειτουργήσει καταλυτικά για να γίνουν όλο και περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί – μέντορες. ε) Η τακτική αυθεντικότητα, αποτελεί δέσμευση της ερευνήτριας. Ελπίζει να

βοήθησε με τα ευρήματά της, τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν δράση στο σχολείο τους αλλά και την πολιτεία να ενισχύσει το θεσμό με κάθε τρόπο (π.χ. επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς). Αλλά και οι γονείς των μαθητών να δουν μέσα από αυτά τα ευρήματα και αυτού του είδους την κοινωνική προσφορά των ΕΠΑ.Λ. Ωστόσο όλα αυτά τα κριτήρια για την αυθεντικότητα δημιουργούν κάποια ζητήματα για τις επιπτώσεις της έρευνας στο πολιτικό πλαίσιο και γενικά θεωρούνται αμφιλεγόμενα.

5.7. Οι Περιορισμοί της Έρευνας

Η έρευνα αυτή είχε βέβαια κάποιους περιορισμούς. Καταρχήν μπορεί το θέμα της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση σε άλλες χώρες να ήταν κάτι ήδη διαδεδομένο, δεν ίσχυε όμως το ίδιο και στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα η βιβλιογραφία συγκεκριμένα για το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή ήταν μηδαμινή. Αυτό ίσως δημιούργησε κάποιους περιορισμούς στην ερευνήτρια καθώς η περισσότερη γνώση για τον θεσμό θα την βοηθούσε να «στήσει» καλύτερα την έρευνά της πάνω στον ενδιαφέροντα και καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού της τάξης, στη θέση του μέντορα.

Όπως επισημάνθηκε και σε άλλο σημείο η ερευνήτρια υπήρξε η ίδια σύμβουλος – καθηγήτρια καθώς και συντονίστρια του θεσμού στο ΕΠΑ.Λ. που υπηρετεί. Επομένως στην ποιοτική έρευνα που σχεδίασε η δυσκολία ήταν να απεμπολήσει τις προσωπικές απόψεις και εμπειρίες και μέσα από την στενή επικοινωνία με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να καταφέρει να κοιτάξει τον θεσμό μέσα από τα μάτια τους και όχι μέσα από τα δικά της μάτια. Αυτή τη δυσκολία, σχετικά με την επαληθευσσιμότητα της έρευνάς της, η ερευνήτρια προσπάθησε συνειδητά να μην αφήσει τις υποκειμενικές της θέσεις να «αλλάξουν» την ερευνητική διαδικασία καθώς και τα ευρήματα της έρευνας. Αυτόν τον περιορισμό η ερευνήτρια προσπάθησε να τον αποβάλλει και με την επικύρωση του ερωτώμενου, δίνοντας σε κάθε συμμετέχοντα μία καταγραφή των όσων ειπώθηκαν από τον ίδιο κατά την διάρκεια της ημιδομημένης συνέντευξής του (Bryman, 2016).

Όσον αφορά στον μικρό αριθμό του δείγματος της έρευνας και την γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, σίγουρα δεν ήταν κάτι τέτοιο εφικτό. Ωστόσο, αυτό θεώρησε η ερευνήτρια ότι ξεπεράστηκε με την ενδελεχή εξέταση από μέρους της,

της μικρής αυτής ομάδας των εκπαιδευτικών μεντόρων στους μαθητές της Α΄τάξης των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών. Έτσι το βάθος που φρόντισε να πετύχει μέσα από τις ερωτήσεις που απηύθυνε στους συνεντευξαζόμενους, περιόρισε το πρόβλημα με την έκταση. Γι' αυτό και η επιλογή από την ερευνήτρια της ποιοτικής στρατηγικής, που έδωσε βαρύτητα στην μοναδικότητα του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή, μέσα στα σχολικά πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η περιορισμένη έκταση του δείγματος εξισορροπίστηκε από τις πυκνές περιγραφές του Geertz (1973) που έδωσε η ερευνήτρια για την κουλτούρα των συμβούλων - καθηγητών. Η μεστή περιγραφή της ερευνήτριας μέσα από την θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων που έκανε, λειτούργησε σαν βάση με δεδομένα, για το πώς είδαν τον θεσμό οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν. Ίσως αυτό έδρασε ενισχυτικά στον εν γένει περιορισμό της ποιοτικής έρευνας ως προς την ενδεχόμενη γενικευσιμότητα των ευρημάτων της (Bryman, 2016).

Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός της εμπειρικής αυτής έρευνας, σχετιζόταν με ένα θέμα που συμβάδιζε κυριολεκτικά με την ερευνητική διαδικασία, που παρουσιάζεται εδώ. Από την έναρξη του ερευνητικού σχεδίου της ερευνήτριας, η πανδημία έπληττε και συνεχίζει να πλήττει τον πλανήτη έως και την στιγμή που γράφονται αυτές οι γραμμές, επομένως και την Ελλάδα. Το σχολικό έτος 2019 – 2020 λόγω της υγειονομικής αυτής κρίσης, ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή στα πλαίσια του ΜΝΑΕ λειτούργησε για ελάχιστο χρονικό διάστημα (καθώς δεν ξεκινάει κάθε χρονιά, η λειτουργία του, από την αρχή του σχολικού έτους, τον Σεπτέμβριο) και τον Μάρτιο του 2020 οι σχολικές μονάδες έκλεισαν μέχρι και τον Μάιο του 2020. Το τρέχον σχολικό έτος μέσα στον Νοέμβριο του 2020 και ενώ τα σχολεία ήταν κλειστά βγήκε το σχετικό ΦΕΚ (5097 /Τεύχος Β΄/18-11-2020) και μόνο τον Φεβρουάριο του 2021, όταν άνοιξαν τα σχολεία άρχισαν οι διαδικασίες λειτουργίας του θεσμού στα σχολεία, για να ξανακλείσουν τον Μάρτιο του 2021. Άρα μόνο το πρώτο χρόνο καθολικής εφαρμογής του, λειτούργησε «κανονικά». Αυτό συνέβη και στον νομό ενδιαφέροντος της ερευνήτριας, τον νομό Σερρών. Αυτό επηρέασε την έρευνα καθώς η εμπειρία των εκπαιδευτικών – μεντόρων θα ήταν μεγαλύτερη και ο πληθυσμός από τον οποίο πάρθηκε το δείγμα θα ήταν μεγαλύτερος. Αυτό το αποκατέστησε η ερευνήτρια όσο ήταν εφικτό με τον πληθυσμό και το δείγμα από αυτόν, που είχε στην διάθεσή της.

Όσον αφορά στο εργαλείο της έρευνας, την ημιδομημένη συνέντευξη, σε συνδυασμό με την πανδημία και τον εγκλεισμό των ανθρώπων που επέφερε, η ερευνήτρια

περιορίστηκε από αυτή την συνθήκη, καθώς έγινε πολύ δύσκολη η διενέργεια εξ' ολοκλήρου συνεντεύξεων διά ζώσης, όπως ήταν η αρχική πρόθεσή της. Μόνο τέσσερις (4) από αυτές έγιναν διά ζώσης, λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί βρίσκονταν και υπηρετούσαν στο ίδιο ΕΠΑ.Λ. με την ερευνήτρια, αφού πάρθηκαν βέβαια και πάλι τα απαραίτητα μέτρα προστασίας λόγω της υγειονομικής κρίσης (π.χ. μάσκες, διενέργεια self - test, απαραίτητες αποστάσεις μεταξύ των συνομιλούντων). Έτσι προέκυψαν και συνεντεύξεις μέσω κινητού τηλεφώνου που προτιμήθηκε από τους υπόλοιπους είκοσι (20) συνεντευξιαζόμενους, σε συνεννόηση πάντα με την ερευνήτρια και στον ένα τύπο συνέντευξης και στον άλλο. Εξαιτίας αυτού, η ποιότητα της επικοινωνίας μεταβλήθηκε και υπήρχαν και αμελητέες διακοπές. Έτσι επηρεάστηκε σε κάποια ελάχιστα, ευτυχώς, σημεία η ποιότητα στην ηχογράφηση και κατά συνέπεια και η απομαγνητοφώνηση, επομένως δυσκόλεψε και η ανάλυση του μεγάλου ούτως ή άλλως όγκου δεδομένων (Bryman, 2016).

Σχετικά με την τηλεφωνική συνέντευξη που επίσης εφάρμοσε η ερευνήτρια λόγω των αποστάσεων που χρειαζόταν να διανύσει από την μια στην άλλη άκρη του νομού, αλλά και λόγω του εγκλεισμού εξαιτίας της πανδημίας, η κατάληξη στην επιλογή της τηλεφωνικής αφέθηκε στην προαίρεση του συνεντευξιαζόμενου. Η επιλογή της τηλεφωνικής συνέντευξης ενέχει κάποιους περιορισμούς επίσης. Μέσω τηλεφώνου κάποιος συνεντευξιαζόμενος πολύ πιο εύκολα, μπορούσε να τελειώσει την συνέντευξη που έδινε. Αυτό για την ερευνήτρια που έκανε την συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα και ήθελε να δώσει «πυκνές περιγραφές» δεν ήταν χρήσιμο και δεν συνέβη. Επίσης δεν είχε η ερευνήτρια οπτική επαφή με τον κάθε φορά συνεντευξιαζόμενο, για να είχε την δυνατότητα να «μελετήσει» την γλώσσα του σώματός του (Bryman, 2016).

Τέλος, η ερευνήτρια θεώρησε ότι δεν υστερεί η έρευνά της λόγω του ότι δεν ακολούθησε την τριγωνοποίηση, που αφορά στην χρησιμοποίηση περισσότερων από μίας πηγών, από όπου θα προκύψουν δεδομένα, ή περισσότερες από μία μεθόδους (Cohen & Manion, 2000). Ακολούθησε την ποιοτική στρατηγική και το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης, η οποία όπως αναφέρει και η σχετική στο θέμα έρευνα, μπορεί σε κάποια έρευνα να είναι και η μόνη διερευνητική μέθοδος, όπως συνέβη και στην συγκεκριμένη (Bryman, 2016). Επίσης πολλές φορές η επιλογή και μιας άλλης ίσως ποσοτικής μεθόδου, για παράδειγμα ενός ερωτηματολογίου, θα δημιουργούσε και άλλα προβλήματα, όπως το πώς να συνδυαστούν στατιστικά δεδομένα με δεδομένα κειμένου. Ακόμη το πώς να ερμηνευτούν δεδομένα που αντικρούονται μεταξύ τους και

αφορούν αριθμούς και κείμενα. Σε μια τέτοια περίπτωση μπορεί να υπήρχε αλληλοεπικάλυψη εννοιών αλλά και είναι αμφίβολο το κατά πόσο θα μπορούσε να δοθεί στα χρονικά πλαίσια μια διπλωματικής εργασίας, ο χρόνος που θα απαιτούνταν, για την κάθε μέθοδο ή πηγή δεδομένων ξεχωριστά (Ευαγγέλου, 2014). Έτσι η ερευνήτρια αποφάσισε και στήριξε την έρευνά της, κατά την διάρκεια της διαδικασίας, με διάφορους ελεγκτικούς μηχανισμούς και ορθές πρακτικές, όπως αυτοί προαναφέρθηκαν στο σχετικό κεφάλαιο «περί ελέγχου της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των εργαλείων» της εργασίας αυτής, όσο και στο τέλος στην ανάλυση των δεδομένων, με την επικύρωση του ερωτώμενου. Ίσως σε έναν μελλοντικό χρόνο ερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών – μεντόρων του συγκεκριμένου νομού και μέσω της ποσοτικής οδού.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας

Η ποιοτική έρευνα που έλαβε χώρα τον Απρίλιο του 2021, και πιο συγκεκριμένα το διάστημα από 19 Απριλίου έως 28 Απριλίου του τρέχοντος έτους, είχε ως κατευθυντήρια γραμμή τα τέσσερα (4) ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η ερευνήτρια. Αυτά αποτέλεσαν οδηγό της ερευνήτριας σε συνδυασμό βέβαια και με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που επισκοπήθηκαν βιβλιογραφικά σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

6.1. Κωδικοποίηση

Στην έρευνα αυτή ακολουθήθηκε η θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης από είκοσι τέσσερις συνεντευξιαζόμενους. Επιλέχθηκε από την ερευνήτρια – συνεντεύκτρια από εδώ και στο εξής να γίνεται αναφορά σε αυτή με την συντομογραφία (Σ) και για καθένα από τους είκοσι τέσσερις (24) συνεντευξιαζόμενους επίσης η συντομογραφία (Σ) και δίπλα ένας αριθμός από το ένα (1) έως το είκοσι τέσσερα (24) που τους αντιπροσωπεύει ανάλογα με την σειρά που δόθηκαν οι συνεντεύξεις (Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ11, Σ12, Σ13, Σ14, Σ15, Σ16, Σ17, Σ18, Σ19, Σ20, Σ21, Σ22, Σ23, Σ24). Στο πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης η ερευνήτρια απομαγνητοφώνησε τις συνεντεύξεις (μετεγγραφή) (Παράρτημα 6, σελ.192). Κατόπιν έγινε εξαιρετικά ενδελεχής ανάγνωσή τους, η οποία βοήθησε την ερευνήτρια να φτάσει στην κωδικοποίηση. Οι κωδικοί που έδωσε στην ερευνήτρια αυτή η διαδικασία, ήταν οι εξής (Παράρτημα 7, Πίνακας 3, σελ.237):

1. Κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία συνεντευξιαζόμενων
2. Το πρώτο άκουσμα για το θεσμό
3. Η πρώτη αντίδραση
4. Οικειότητα του συμβουλευτικού ρόλου
5. Ορισμός της συμβουλευτικής

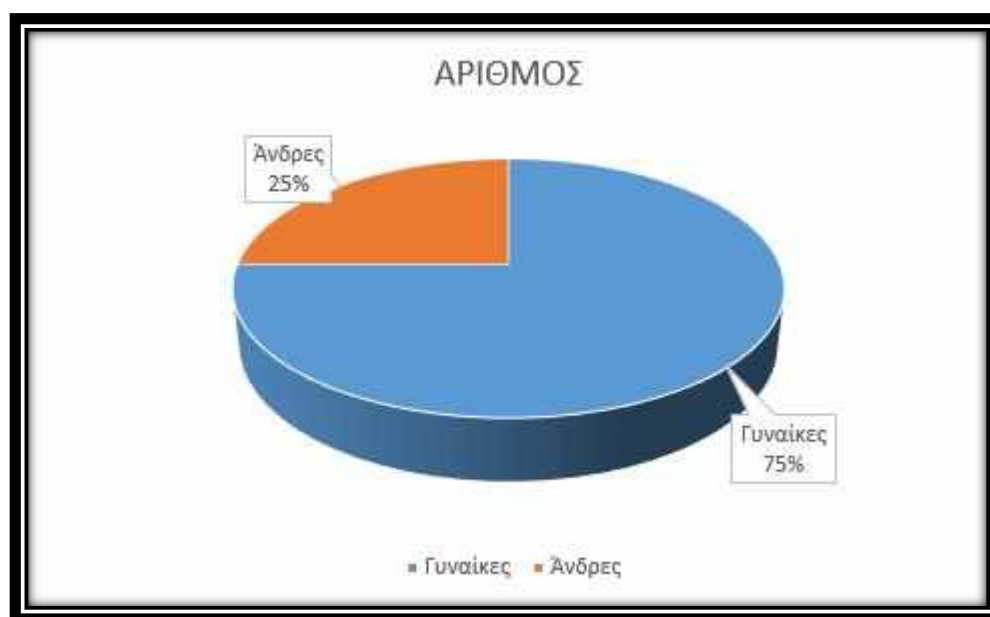
6. Συμβολή του θεσμού στην ομαλή σχολική ζωή
7. Στήριξη του μέντορα από ειδικό
8. Εκπαιδευτικός και συμβουλευτική στήριξη των μαθητών
9. Το σχολείο – χώρος συμβουλευτικής υποστήριξης
10. Το έργο του εκπαιδευτικού: διδασκαλία – υποστήριξη
11. Ο πιο κατάλληλος στην διαχείριση των εφηβικών προβλημάτων
12. Αλλαγή – ενίσχυση από το θεσμό
13. Αυτοβελτίωση του συμβούλου
14. Τα πιο σημαντικά οφέλη
15. Επιβάρυνση του συμβούλου – καθηγητή
16. Τα εφόδια του συμβούλου
17. Η βοήθεια μιας επιμόρφωσης στην συμβουλευτική
18. Ανασταλτικοί απέναντι στο θεσμό παράγοντες
19. Μειονεκτήματα της εφαρμογής του θεσμού

Οι παραπάνω δεκαεννιά (19) κωδικοί που προέκυψαν κατά την κωδικοποίηση είναι περιγραφικού τύπου κωδικοί που επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια καθώς περιγράφουν το περιεχόμενο που είναι έκδηλο σε ένα μέρος των δεδομένων (Braun & Clarke, 2012). Η ερευνήτρια είχε ως οδηγό σε αυτήν την διαδικασία τα τέσσερα (4) ερευνητικά ερωτήματα στα οποία προσπάθησε να απαντήσει με την έρευνά της, μέσω των ερωτήσεων που υπέβαλε στους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς, που έγιναν σύμβουλοι στους νεοεισερχόμενους μαθητές των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών. Κωδικοποίησε τα ατομικά κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα οποία έχουν ως εξής: Συμμετείχαν στην έρευνα δώδεκα (12) γυναίκες και (6) άνδρες εκπαιδευτικοί – σύμβουλοι στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνονταν μεταξύ των ηλικιών 42 – 60 χρόνων. Η ηλικία των συνεντευξιαζόμενων είχε σχέση και με τα χρόνια υπηρεσίας και με την σχέση εργασίας, καθώς συνήθως οι εκπαιδευτικοί διορίζονται αρκετά χρόνια μετά το τέλος των σπουδών τους, τουλάχιστον αυτό συνέβαινε και συμβαίνει τις τελευταίες δεκαετίες. Οι σύμβουλοι ήταν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων όπως φιλόλογοι, αγγλικής φιλολογίας, μαθηματικοί αλλά και μηχανολόγοι, γεωπόνους, νοσηλευτές, βρεφονηπιοκόμοι, ηλεκτρολόγοι, πληροφορικοί. Επομένως η ειδικότητα δεν ήταν ανασταλτικός παράγοντας στο να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. του νομού

Σερρών, τον ρόλο του μέντορα. Δεκατρείς (13) από τους συμμετέχοντες δεν είχαν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οκτώ (8) από αυτούς είχαν και τρεις (3) ήταν φοιτητές κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας (Απρίλιος 2021) σε κάποιο τμήμα μεταπτυχιακών σπουδών. Παρ'όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους ανέφεραν πως οι γνώσεις τους στο αντικείμενο της συμβουλευτικής δεν ήταν αρκετές (π.χ. Σ10). Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση των συμμετεχόντων στην έρευνα ποίκιλλε μεταξύ τρία (3) το κατώτερο και είκοσι με είκοσι πέντε (20 -25) το ανώτερο όριο, έτη. Σε σύνολο είκοσι τεσσάρων (24) εκπαιδευτικών, μόνο πέντε (5) γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν σε ΕΠΑ.Λ. από τρία (3) έως επτά (7) έτη υπηρεσίας. Όσον αφορά την εργασιακή τους σχέση με το Δημόσιο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών – μεντόρων ήταν μόνιμοι και μόλις δύο από τους συνεντευξιαζόμενους ήταν αναπληρωτές. Σε αυτό ίσως συνέδραμε το γεγονός ότι ο μόνιμος εκπαιδευτικός συνήθως είναι περισσότερα χρόνια στο ίδιο σχολείο άρα έχει την ευκαιρία να αναπτύξει και άλλου είδους σχέση με τους μαθητές. Τα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών στα οποία υπηρέτησαν οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατά τα τρία τελευταία σχολικά έτη, ήταν: ΕΠΑ.Λ. Νιγρίτας, Νέας Ζίχνης, Ροδόπολης, 1^ο και 2^ο ΕΠΑ.Λ. Σερρών, Σιδηροκάστρου, Ηράκλειας και Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Σερρών, καλύπτοντας έτσι το σύνολο των ΕΠΑ.Λ. του νομού, που αποτέλεσε το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της ερευνήτριας. Από τα προαναφερόμενα ΕΠΑ.Λ. που καλύπτουν το σύνολο του νομού, που αποτέλεσε το επίκεντρο του ενδιαφέροντος στην έρευνα που διεξήχθη, το ΕΠΑ.Λ. της Ροδόπολης θεωρείται παραμεθόριο, όπως και το ΕΠΑ.Λ. Σιδηροκάστρου. Ακόμη τα δύο προαναφερόμενα ΕΠΑ.Λ. όπως και το ΕΠΑ.Λ. Νέας Ζίχνης θεωρούνται μικρά σχολεία, όσον αφορά στον αριθμό των μαθητών που είχαν την χρονική στιγμή της έρευνας και έχουν γενικώς και τονίστηκε πολλές φορές από τους ερωτώμενους (π.χ. Σ8). Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συμμετείχαν στον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή, από ένα (1) έως τρία (3) σχολικά έτη, όσα και τα έτη που ίσχυε την χρονική στιγμή της έρευνας, ο θεσμός καθολικά σε όλα τα ΕΠΑ.Λ., μετά την προηγούμενη πιλοτική εφαρμογή του. Μόνο πέντε (5) από τους ερωτηθέντες (Σ1, Σ2, Σ11, Σ17, Σ20) συμμετείχαν σύμφωνα με τα λεγόμενά τους και τα τρία σχολικά έτη, μέχρι και σήμερα, που λειτούργησε ο θεσμός (Παράρτημα 7, Πίνακας 3, σελ.237). Καθώς τα αμέσως δύο (2) προηγούμενα σχολικά έτη (2019 – 2020, 2020 – 2021) ο θεσμός όπως επανειλημμένα αναφέρθηκε υπολειτούργησε λόγω πανδημίας και για το λόγο αυτό, λειτουργίας των σχολείων εξ' αποστάσεως. Έτσι σκεπτόμενη η ερευνήτρια, κατέληξε

μέσα από τις απαντήσεις που πήρε στις ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στον πρώτο θεματικό άξονα, στον πρώτο κωδικό.

Γράφημα 1: Φύλο εκπαιδευτικών



Γράφημα

2:

Εμπειρία

εκπαιδευτικών



Οι επόμενοι κωδικοί στους οποίους κατέληξε η ερευνήτρια κατά την ανάλυση των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων, προέκυψαν από το περιεχόμενο των ερωτήσεων της συνεντεύκτριας σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες από τους συνεντευξιαζόμενους απαντήσεις (Παράρτημα 8, Πίνακας 4, σελ.294).

Ξεκινώντας από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε από την ερευνήτρια, αυτό λοιπόν αφορούσε στις απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών πάνω στον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή. Οι απόψεις αυτές αναφέρονταν στο πότε άκουσαν για πρώτη φορά για το θεσμό, ποια ήταν η πρώτη τους αντίδραση, τι όριζαν οι ίδιοι ως «συμβουλευτική», αν θεωρούσαν ως κάτι οικείο για αυτούς τον ρόλο του συμβούλου και τέλος αν πίστευαν ότι ο θεσμός συμβάλλει σε μια πιο ομαλή σχολική ζωή. Οι εκπαιδευτικοί – σύμβουλοι της έρευνας απάντησαν ότι η πρώτη τους επαφή με το θεσμό ήταν όταν άρχισε και η εφαρμογή του, το σχολικό έτος 2018 -2019 σε κάποια ενημέρωση που έγινε για την εφαρμογή του καινούριου αυτού θεσμού, μέσα στο σύλλογο διδασκόντων από τον διευθυντή του σχολείου τους. Κάποιος εκπαιδευτικός (Σ18) ανέφερε βέβαια ότι είχε ακούσει για τον θεσμό του συμβούλου, από την στιγμή που ψηφιζόταν, επομένως λίγο πιο πριν.

[...] Το είχα διαβάσει όταν είχε ψηφιστεί (Σ18).

[...] Η πρώτη φορά που άκουσα γι' αυτόν τον θεσμό ήτανε στα πλαίσια μιας ενημέρωσης, που μας έκανε εκείνη τη χρονιά 18-19 (Σ7).

Αναφορικά με την πρώτη αντίδρασή τους απέναντι στο να αναλάβουν τον ρόλο του συμβούλου στους μαθητές τους, οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν ότι το είδαν γενικά ως κάτι θετικό αλλά ταυτόχρονα και ως πρόκληση να αναλάβουν ένα καινούριο ρόλο (π.χ. Σ15, Σ7, Σ23). Εύρημα που υπήρχε και στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) αλλά και στην έρευνα των Cooper et al., αλλά και σε άλλες έρευνες (Baginsky, 2003 · Navin et al., 1996 · Watkins et al., 2001). Δεν έλειπε σύμφωνα με τα λεγόμενά τους και η επιφύλαξη, ο δισταγμός, η αμφιβολία για το αν θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν σε αυτό τον νέο ρόλο (π.χ. Σ1, Σ2, Σ16, Σ17). Στοιχείο που ανέδειξε και η έρευνα των Cooper et al. (2005). Υπήρξε μάλιστα συνεντευξιαζόμενη (Σ7) που τόνισε, ότι η ίδια ζήτησε να αναλάβει το ρόλο του συμβούλου στους μαθητές του μετά προφανώς από την σχετική ενημέρωση στο σύλλογο διδασκόντων ή από την ψυχολόγο, όπως ανέφεραν σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες. Τονίζοντας έτσι την εθελοντική συνεισφορά των εκπαιδευτικών να αναλάβουν αυτό τον ρόλο, καθώς δεν ήταν υποχρεωμένοι σύμφωνα με το σχετικό ΦΕΚ (ΦΕΚ 5343/Β/Φ25Α/202088/Δ4/28-11-2018). Με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση αυτή οι ερωτηθέντες, βοήθησαν την ερευνήτρια να απαντήσει στο πρώτο (1) και το τέταρτο (4) ερευνητικό της ερώτημα.

[...] Ήμουν θετική και για την ακρίβεια, δεν μου ζητήθηκε το ζήτησα εγώ (Σ7).

[...] Πίστεψα σε αυτό το πράγμα από την πρώτη στιγμή, ήταν μια καινοτόμος δράση... (Σ 15)

[...] Το δέχτηκα ευχαρίστως ως εμπειρία αλλά θεωρούσα ότι η ενημέρωση που θα μας γινόταν, θα ήταν πιο διεξοδική (Σ24).

Όσον αφορά στο ερώτημα αν αισθάνονται ως κάτι οικείο τον ρόλο του συμβούλου και τον σκοπό ύπαρξης αυτού του ρόλου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας ομολόγησαν ότι ως ρόλος είναι οικείος, κοντινός, ότι και πριν την αναγωγή του σε θεσμό, τον ρόλο ίσως τον επιτελούσαν άτυπα (π.χ. Σ1, Σ15, Σ22). Διατύπωσαν την

γνώμη ότι το θεωρούν μία πτυχή του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού. Εύρημα που αναδείχτηκε και στην έρευνα των Cooper et al. (2005).

Δεν έλειψε βέβαια και η άποψη κάποιας συνεντευξιαζόμενης που υποστήριξε και μάλιστα εμφατικά ότι δεν αισθάνεται οικείο τον ρόλο λόγω έλλειψης σχετικής επιμόρφωσης (Σ13). Συνδέοντας έτσι την απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα αυτό (1) και με το ερευνητικό ερώτημα τρία (3), που αναφερόταν σε θέματα σχετικής με τη συμβουλευτική επιμόρφωσης. Με τις απαντήσεις που δέχτηκε η ερευνήτρια στην ερώτηση αυτή προσπάθησε να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα: ένα (1), δύο (2) και τέσσερα (4).

[...] Όχι απόλυτα και πάλι, εξαιτίας και της έλλειψης επιμόρφωσης (Σ13).

[...] Ιδεαλιστικά συζητώντας, θα ήθελα πάρα πολύ πέρα από το εκπαιδευτικό έργο να έχω την ικανότητα να λειτουργώ συμβουλευτικά... (Σ21).

Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς – συμβούλους να ορίσουν με λίγες λέξεις την έννοια της συμβουλευτικής, αυτοί απάντησαν με τις λέξεις επικοινωνία, υποστήριξη, ενσυναίσθηση, αποδοχή, καλοί ακροατές, ομαδοσυνεργατική δράση, εμπιστοσύνη, εχεμύθεια, σιγουριά, ασφάλεια (π.χ. Σ15, Σ10, Σ18, Σ19). Οι όροι που χρησιμοποίησαν οι ερωτώμενοι για να ορίσουν την έννοια της συμβουλευτικής συμπορεύονται με αυτούς που έχουν αναφερθεί και από τον Γιαννουλέα (1998) και από τον Σαλβαρά (2013). Αυτά τα ευρήματα συνάδουν επίσης με αυτά της έρευνας του Γρηγορόπουλου και της Σακελλαρίου (2012). Ακόμη αυτό που επισήμαναν οι εκπαιδευτικοί ως καλή ακρόαση τονίστηκε και από πολλούς ερευνητές για την σημασία που έχει αυτή, στην μεντορική σχέση (Brunstein et al., 2007· Keenan, 1998). Εκπαιδευτικός που ρωτήθηκε, σημείωσε ότι ουσιαστικά στο νέο αυτό ρόλο του, ο εκπαιδευτικός δεν «συμβουλεύει» (Σ17). Επίσης άλλος εκπαιδευτικός ερωτώμενος απάντησε ότι θεωρεί την συμβουλευτική, στήριξη μη επαγγελματική βέβαια, απέναντι στους μαθητές στο σχολείο (Σ21). Απόψεις που συνάδουν και με τα ευρήματα της Μόσχου (2009) καθώς και με αυτά της έρευνας των Cooper et al. (2005) σχετικά με αυτό το θέμα. Συνδέοντας έτσι την ερώτηση αυτή, που ανταποκρινόταν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα με επόμενη ερώτηση που αναφερόταν στο ποιος είναι ο πιο κατάλληλος στο να

διαχειριστεί θέματα – προβλήματα εφήβων, ο εξειδικευμένος στη σχολική συμβουλευτική εκπαιδευτικός ή ο ψυχολόγος του σχολείου και ανταποκρινόταν και σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα (1) και στο τέταρτο η ερώτηση που αφορούσε στο να ορίσουν την έννοια της συμβουλευτικής.

[...] αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι δεν συμβουλευόω... (Σ17).

[...] ένα είδος στήριξης πραγματικά, σίγουρα μη επαγγελματικής... (Σ21).

[...] προσπαθούμε να αποστασιοποιηθούμε, να κρατήσουμε μια απόσταση από όλα τα προσωπικά....(Σ24).

Στην ερώτηση αν θεωρούν οι συνεντευξιαζόμενοι ότι ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή βοηθάει στην πιο ομαλή σχολική ζωή και αν ναι με ποιο τρόπο, οι ερωτηθέντες αποκρίθηκαν ότι μειώνει την παραβατικότητα, συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος αποδοχής και κατανόησης, μέσω του θεσμού επικοινωνούνται τα προβλήματα, είναι πιο ομαλή η ένταξη των παιδιών στην Α' λυκείου (π.χ. Σ4, Σ15). Ακόμη τα παιδιά έχουν έναν άμεσο παράγοντα του σχολείου, να απευθυνθούν αν έχουν κάποιο πρόβλημα. Αυτό υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές, ότι δηλαδή η συμβουλευτική στο σχολείο βοηθά (Colley, 2008). Αναφέρεται επίσης και στο σχετικό ΦΕΚ 5343/ 28/11/2018. . Κάτι τέτοιο ανέφερε και η Μπρίζα (2013) στα ευρήματα της δικής της έρευνας. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί και στην έρευνα της Μπρίζα συμφωνούσαν ότι ο σύμβουλος στο σχολείο βοηθά στην αντιμετώπιση προβλημάτων ενδοσχολικής βίας και γενικότερα συμπεριφοράς. Εδώ εκπαιδευτικός τόνισε ότι η σημασία του θεσμού του συμβούλου είναι ιδιαίτερη στα μικρά σχολεία της περιφέρειας (Σ8). Αλλά υπήρξαν και ερωτώμενοι που επισήμαναν ότι ο θεσμός βοηθάει στην ομαλή σχολική ζωή στα ΕΠΑ.Λ. μόνο όταν λειτουργεί σωστά (π.χ. Σ13, Σ14). Με την ερώτηση αυτή η ερευνήτρια αποσκοπούσε να λάβει απαντήσεις και για το πρώτο (1) και για το δεύτερο (2) ερευνητικό της ερώτημα.

[...] Με την προϋπόθεση ότι θα εφαρμοστεί σωστά... (Σ13)

[...] Εξαρτάται βέβαια από διάφορους παράγοντες (Σ14)

[...] συμβάλλει καθοριστικά θα έλεγα, στην εύρυθμη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος... (Σ15).

Περνώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε στις δυσκολίες και στα οφέλη που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί – μέντορες από το θεσμό τα τρία τελευταία σχολικά έτη που λειτούργησε, η ερευνήτρια ρώτησε τους συνεντευξιαζόμενους εκπαιδευτικούς αν ένιωσαν να χρειάζονται την στήριξη κάποιου εξειδικευμένου συμβούλου – ψυχολόγου. Οι απαντήσεις που έλαβε ήταν ότι οι μέντορες χρειάστηκαν την στήριξη του ψυχολόγου του σχολείου, που ούτως ή άλλως αποτελεί έναν άλλο πυλώνα του προγράμματος ΜΝΑΕ (π.χ. Σ13, Σ14, Σ15). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι και στην αρχή του θεσμού, τους δόθηκε υλικό από τον ψυχολόγο καθώς το πλαίσιο ήταν ασαφές. Αναγνώρισαν ότι δεν είχαν την σχετική κατάρτιση, ούτε μπορούσαν να υποκαταστήσουν τον ψυχολόγο. Το στοιχείο αυτό εντοπίστηκε και στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2020), όπου και εκεί η ερευνήτρια τόνιζε την ανάγκη της αδιάλειπτης παρουσίας ενός ειδικού – ψυχολόγου στη σχολική κοινότητα, ο οποίος θα καθοδηγεί, θα ενισχύει αλλά και θα ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής. Τις ίδιες απόψεις σχετικά με την σχολική συμβουλευτική ανέφερε και ο Δημητρόπουλος (1999). Επίσης και στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) και σε αυτή της Μόσχου (2009) υπήρχαν ανάλογα ευρήματα.

Επίσης σε περιπτώσεις που δεν μπόρεσαν να τις διαχειριστούν, απευθύνθηκαν και οι ίδιοι στον ψυχολόγο (π.χ. Σ10, Σ17). Ακόμη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι ήθελε την στήριξη του ψυχολόγου για να κατανοήσει ποια είναι ακριβώς τα όρια του ρόλου του συμβούλου – καθηγητή (Σ22). Βέβαια η ερώτηση αυτή άγγιζε εκτός από το δεύτερο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, που αφορούσε στους προβληματισμούς αλλά και τις ενισχύσεις που έλαβαν οι μέντορες κατά την εφαρμογή του θεσμού. Καθώς μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων φάνηκαν και οι προβληματισμοί καθώς και οι τυχόν ενισχύσεις.

[...] Ναι... γιατί ήθελα να μάθω και να γνωρίσω με μεγάλη έτσι ακρίβεια τα όρια που πρέπει να έχει ο σύμβουλος καθηγητής... (Σ22).

[...] Ναι ένιωσα ότι συστηματική καθοδήγηση... για να είμαι πιο αποτελεσματική στον ρόλο μου... (Σ11)

Στην ερώτηση αν πίστευαν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούσαν να προσφέρουν συμβουλευτική υποστήριξη στους μαθητές τους λόγω της καθημερινής επαφής μαζί

τους, οι απαντήσεις που πήρε η ερευνήτρια αφορούσαν στο ότι ακριβώς λόγω αυτής της καθημερινής τους τριβής με τα παιδιά, πιστεύουν ότι μπορούν (π.χ.Σ11). Επίσης θεώρησαν ότι και η εμπειρία, τους βοήθησε σ' αυτό. Πίστευαν και πιστεύουν ότι μπορούν να το κάνουν, ειδικά σε θέματα που άπτονται της σχολικής ζωής. Τα στοιχεία αυτά συμπορεύονται με αυτά που απέδωσε η Μπρίζα (2013) στην έρευνά της. Οι εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούσαν στην έρευνα αυτή ότι η συμβουλευτική είναι μια βασική πτυχή του ρόλου τους. Το ίδιο εύρημα απέδιδε και η Μόσχου (2009) όπως και η Παπαδοπούλου (2020) αναφερόταν στο πολυδιάστατο του ρόλου του εκπαιδευτικού. Αλλά και η Μαλικιώση – Λοϊζου (2001) κάνει αναφορά στην συμβουλευτική πτυχή του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού.

Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι η επιμόρφωση που έλαβε στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), τον βοήθησε ιδιαίτερα σε αυτό (Σ10). Ενώ ένας άλλος εκπαιδευτικός τόνισε ότι σε αυτόν τον νέο ρόλο χρειάζεται την συνεργασία με τον ψυχολόγο (Σ16). Τέλος εκπαιδευτικός που ρωτήθηκε, πίστευε ότι μπορεί να αναλάβει τον ρόλο του συμβούλου, χωρίς όμως να υπεισέρχονται κατά την συνάντηση με τον συμβουλευόμενο σε βαθιές – όπως τις χαρακτήρισε ο ίδιος – αποκαλύψεις (Σ20). Η ερώτηση αυτή του θεματικού άξονα τρία (3) κάλυπτε και το πρώτο (1) ερευνητικό ερώτημα αλλά και το τέταρτο (4) ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας.

[...] μπορώ να τους προσφέρω συμβουλευτική στήριξη αλλά σε συνεργασία με κάποιον ειδικό, κάποιον ψυχολόγο (Σ16).

[...] Σε ένα βαθμό ... χωρίς αποκαλύψεις βαθιές ναι μπορούμε να τους προσεγγίσουμε (Σ20).

[...] Πιστεύω ότι μπορώ να τους προσφέρω συμβουλευτική υποστήριξη γιατί σαν άτομο είμαι πάντα διαθέσιμη για τους μαθητές μου (Σ11).

Συνεχίζοντας στην ερώτηση, αν το σχολείο μαζί με τους λειτουργούς του τους εκπαιδευτικούς, είναι κατάλληλο ίδρυμα για να αναλάβει τέτοιου είδους καθήκοντα συμβουλευτικής υποστήριξης απέναντι στους μαθητές του, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι το σχολείο όντως μπορεί να συμβάλλει σε αυτό (π.χ. Σ3, Σ12). Ανάλογα ευρήματα υπήρχαν και στην έρευνα των Αγγελοπούλου, Πολυδώρου,

Πολυδώρου (2006) όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν επίσης ότι η πτυχή της συμβουλευτικής είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την παιδαγωγική διαδικασία, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Ακόμη και εκεί, όπως και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το σχολείο θεωρείται ότι διαδραματίζει βασικό ρόλο στην «ανθρωποδιαμορφωτική» αυτή διάσταση της σύγχρονης εκπαίδευσης (Zachary, 2002). Αν υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές και η κατάλληλη επάνδρωση των ΕΠΑΛ με ψυχολόγους (Σ2). Ακόμη οι ερωτηθέντες τόνισαν ότι το σχολείο, είναι μετά την οικογένεια βέβαια, ο χώρος που μπορούν να απευθυνθούν για να ζητήσουν στήριξη (Σ8). Κάποια συνεντευξιαζόμενη τόνισε μάλιστα ότι αυτό είναι ιδιαίτερα αναγκαίο στις πιο απομονωμένες περιοχές (Σ16). Υπήρξε και συνεντευξιαζόμενος που τόνισε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά αντικείμενα (Σ14). Εκπαιδευτικός που ρωτήθηκε, «έβαλε ως προϋπόθεση» όλα αυτά να γίνονται με εχεμύθεια μέσα στο χώρο του σχολείου, έννοια που τονίστηκε από τους εκπαιδευτικούς και όταν τους ζητήθηκε να δώσουν με λίγες λέξεις, τι σημαίνει γι' αυτούς συμβουλευτική (Σ5). Και με την ερώτηση αυτή η ερευνήτρια προσπάθησε να εκμαιεύσει απαντήσεις για το πρώτο (1) καθώς και για το τέταρτο (4) ερευνητικό ερώτημα της έρευνάς της.

[...] Δεν θεωρώ ότι είναι εκατό τοις εκατό κατάλληλο αλλά είναι ένα πολύ καλό βήμα... (Σ22)

[...] είναι πολύ σπουδαίο να γίνεται μέσα στο χώρο του σχολείου αυτό με εμπιστευτικότητα, με μυστικότητα... (Σ5).

[...] το σχολείο βοηθά τα παιδιά που είναι από απομονωμένες περιοχές... να μιλήσουν, να πουν τα προβλήματά τους και μάλιστα δωρεάν (Σ16).

Η ερώτηση προς τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, σχετικά με το αν πιστεύουν ότι το έργο τους είναι μόνο να διδάσκουν ή και να συμπαραστέκονται στους μαθητές τους, οι μέντορες εκπαιδευτικοί αποκρίθηκαν ότι το έργο τους είναι πολυδιάστατο. Η Μπρίζα στην δική της έρευνα, ένα από τα ευρήματα που παρουσίαζε ήταν ότι και εκεί οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, θεωρούσαν ότι το συμβουλευτικό κομμάτι είναι μία βασική συνιστώσα του λειτουργήματος που επιτελούν. Αντίστοιχα ευρήματα υπήρχαν

και στην έρευνα της Μόσχου (2009) αλλά και σε αυτή της Παπαδοπούλου (2020). Για την συμβουλευτική αυτή πλευρά του ρόλου του εκπαιδευτικού, έκανε λόγο και η Μαλικιώση – Λοϊζου (2001) αλλά Bozeman & Feeney (2007) καθώς και ο Jacobi (1991).

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι δεν μπορούν να ξεχωρίσουν τον ένα ρόλο από τον άλλο, τους θεωρούν αλληλένδετους. Χαρακτήρισαν το επάγγελμά τους λειτούργημα (π.χ. Σ4, Σ10) Κάποιος συνεντευξιαζόμενος μίλησε για την ιδιαιτερότητα των ΕΠΑ.Λ., όπου σύμφωνα με την άποψή του, εκεί ο εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει την διδασκαλία πίσω και να ασχοληθεί περισσότερο με την ψυχολογία των παιδιών (Σ22). Άλλος συνεντευξιαζόμενος τόνισε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος ιδιαίτερα σε μικρά σχολεία (Σ18). Κάτι που τονίστηκε και στην απάντηση που έδωσαν εκπαιδευτικοί και στην αμέσως προηγούμενη ερώτηση, που έγινε στους συνεντευξιαζόμενους και αφορούσε στο κατά πόσο το σχολείο είναι κατάλληλο ίδρυμα για συμβουλευτική. Το στοιχείο δηλαδή του κατά πόσο μια σχολική μονάδα είναι μικρή, όσον αφορά στο δυναμικό της σε μαθητές αλλά και στην χιλιομετρική της απόσταση από την πρωτεύουσα του νομού. Με την ερώτηση αυτή η ερευνήτρια επίσης όπως και προηγουμένως, θέλησε να απαντήσει και στο πρώτο (1) και στο τέταρτο (4) ερευνητικό ερώτημα.

[...] ο ρόλος μας δεν είναι μόνο να διδάσκουμε... πέρα από την κοινωνικοποίηση... να αναπτύξουν (τα παιδιά) και κάποιες δεξιότητες ζωής... (Σ10).

[...] να συμβάλλω στην κοινωνικοποίησή τους, να τους στηρίζω... να ενδυναμώνω την αυτοεκτίμησή τους... (Σ11).

Στην επόμενη ερώτηση που αφορούσε στις απόψεις των μεντόρων για το ποιον θεωρούν πιο κατάλληλο στη διαχείριση των προβλημάτων των εφήβων, τον εξειδικευμένο στη σχολική συμβουλευτική εκπαιδευτικό ή τον ψυχολόγο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν, θεώρησαν ότι η συνεργασία των δύο θα ήταν το ιδανικό (Σ6, Σ1, Σ12, Σ13, Σ15, Σ16, Σ19, Σ21, Σ23, Σ24). Κάποιοι θεώρησαν ότι από τη μια ο εκπαιδευτικός δεν έχει την ειδίκευση, ενώ ο ψυχολόγος είναι επαγγελματίας στην συμβουλευτική (π.χ. Σ17, Σ18). Από την άλλη ο ψυχολόγος συνήθως είναι διαφορετικός κάθε χρόνο, ενώ ο εκπαιδευτικός αν είναι και πολλά

χρόνια στο ίδιο σχολείο, μπορεί να βοηθήσει πολύ στον τομέα αυτό (π.χ. Σ14). Επίσης τονίστηκε ότι ο εκπαιδευτικός, αν λάβει την κατάλληλη ή την όποια σχετική επιμόρφωση, μπορεί να συνεισφέρει στο κομμάτι αυτό πολύ καλύτερα (π.χ. Σ3, Σ18). Τονίστηκε βέβαια από ερωτώμενους, ότι παίζει ρόλο στο θέμα του ποιος είναι πιο κατάλληλος και η φύση του προβλήματος που προκύπτει κάθε φορά στους μαθητές (Σ4). Ανάλογα ευρήματα έχουν υπάρξει και σε προγενέστερες έρευνες όπως αυτές των Παπακωνσταντινοπούλου (2011), Μόσχου (2009) και της Κολέρδα (2019) όπου και εκεί αναφέρθηκε η ανάγκη συνεργασίας των δύο πλευρών, εκπαιδευτικού και ψυχολόγου. Με την ερώτηση αυτή, ερευνήτρια διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών – μεντόρων για το θεσμό αλλά και τους προβληματισμούς και τις ενισχύσεις τους για το θεσμό. Απαντώντας έτσι στο πρώτο (1) και το τέταρτο (4) ερευνητικό της ερώτημα.

[...] Αναλόγως τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε κάποια θέματα μπορεί να βοηθήσουμε και εμείς ...σε κάποια άλλα θεωρώ ότι είμαστε ανεπαρκείς...(Σ4).

[...] το ιδεατό θα είναι κάθε σχολείο να έχει έναν ψυχολόγο... επειδή αυτό δεν γίνεται...ο αμέσως επόμενος πρέπει είναι ο ένας εξειδικευμένος καθηγητής του σχολείου (Σ8).

[...] όχι δηλαδή ένας οποιοσδήποτε ψυχολόγος, ένας ενημερωμένος καταρτισμένος ψυχολόγος στα θέματα των παιδιών... φυσικά θα μπορούσε να υπάρξει συνεργασία με τους καθηγητές... (Σ2).

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, που έγιναν σύμβουλοι στους μαθητές τους, ρωτήθηκαν για το αν διαπίστωσαν οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολικό κλίμα, που λειτούργησε ενισχυτικά στο να αναλάβουν εκ νέου αυτόν τον ρόλο. Οι απαντήσεις που έδωσαν, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί – μέντορες συμφωνούν πως, αν και τα δύο τελευταία σχολικά έτη (2019 - 2020 και 2020 - 2021) λόγω πανδημίας, δεν πρόλαβαν να δουν στην πράξη τα αποτελέσματα της εφαρμογής του θεσμού, ωστόσο διαπίστωσαν όσο αυτό ήταν εφικτό, θετική αλλαγή στο σχολικό κλίμα (π.χ. Σ2, Σ18, Σ22, Σ23). Θεώρησαν ότι ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή μπορεί να δράσει προληπτικά (π.χ. Σ9). Ακόμη ότι βοήθησε ο θεσμός στο να ανοιχθούν διάλογοι επικοινωνίας ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές, να κατευναστούν τα πνεύματα, να διορθωθεί το άβολο κλίμα μεταξύ μαθητών. Είδαν ένα πιο θετικό βλέμμα στα μάτια των παιδιών, μια καλύτερη επικοινωνία με τα παιδιά, που έδρασε ενθαρρυντικά και ενισχυτικά για τους μέντορες, αν και κάποιοι ανέφεραν ότι θα το αναλάμβαναν εκ νέου ούτως ή άλλως (π.χ. Σ5, Σ8, Σ11, Σ15, Σ16, Σ17). Ένας εκπαιδευτικός ομολόγησε ότι

δεν θα το αναλάμβανε, λόγω του ότι δεν ένιωθε επαρκής ο ίδιος, για να επιτελέσει αυτόν τον ρόλο (Σ13). Οι εκπαιδευτικοί είδαν ένα αίσθημα εμπιστοσύνης των μαθητών απέναντι στο σχολείο, και πιστεύουν σαφώς, ότι μαθαίνουν και οι ίδιοι από τα παιδιά καθώς υπάρχει αλληλεπίδραση (π.χ. Σ12). Αυτά τα ευρήματα αναφέρθηκαν και στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2019) (ΥΠΕΘ). Όπως επίσης υπήρχαν ανάλογα συμπεράσματα στην έρευνα της Ψαρολογάκη (2018). Άποψη που συνδεόταν και με επόμενη ερώτηση που αφορούσε στην αυτοβελτίωση των μεντόρων από το θεσμό. Με την ερώτηση αυτή η ερευνήτρια αποπειράθηκε να πάρει απαντήσεις, έτσι ώστε να απαντήσει στο πρώτο (1) και στο τέταρτο (4) ερευνητικό ερώτημα της έρευνας για το σύμβουλο – καθηγητή.

[...] Δεν πρόλαβα εγώ να παρατηρήσω αλλαγές... παρά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις ... και πάλι δεν με έκανε να θέλω και τη δεύτερη χρονιά να αναλάβω το ρόλο αυτό επειδή ένιωθα ότι δεν ήμουν επαρκής...(Σ13).

[...] Εεεε αυτό ναι και βέβαια όσο έρχεσαι κοντά στα παιδιά, βλέπεις και κάποια προβλήματα. Βλέπεις τον ρόλο σου και πάλι (Σ1).

[...] Αρχικά ναι τα πρώτα χρόνια, μπορώ να πω ναι, βέβαια η φετινή χρονιά, ήταν περίεργη χρονιά (Σ2).

Οι απαντήσεις στον προηγούμενο ερώτημα, αποτέλεσαν την κατάλληλη σύνδεση με το επόμενο ερώτημα που έθεσε η ερευνήτρια στους συνδιαλεγόμενούς της. Έτσι το ερώτημα σχετικά με την αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού μετά την εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου στα ΕΠΑ.Λ. και με ποιο τρόπο αυτή πετυχαίνεται μέσω του θεσμού, οι μέντορες αποκρίθηκαν πως απέκτησαν ενσυναίσθηση, έμαθαν να ακούνε τους εφήβους, έμαθαν να αποφεύγουν να δίνουν συμβουλές (π.χ. Σ8, Σ15, Σ16, Σ17). Κάποιοι απάντησαν ότι επειδή δεν είχαν λάβει κάποια επιμόρφωση και δεν τους έτυχαν σοβαρές περιπτώσεις δεν θεωρούν ότι αυτοβελτιώθηκαν ιδιαίτερα (π.χ. Σ14). Ωστόσο η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεώρησαν, ότι είναι ένας νέος ρόλος που τους κρατά σε εγρήγορση, τους κάνει πιο υπεύθυνους, τους δημιουργεί προβληματισμούς, τους βοηθά να χαμηλώσουν τους τόνους (π.χ. Σ6, Σ7, Σ17). Καθώς έχουν να διαπαιδαγωγήσουν εφήβους, θεωρούν ότι οι έφηβοι είναι από μόνοι τους είναι μια έκπληξη (π.χ. Σ22). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η εμπειρία της συμβουλευτικής που είχαν, τους βοήθησε πολύ και κατά την διδακτική διαδικασία αλλά και στον τρόπο

αξιολόγησης των μαθητών τους (π.χ. Σ19). Εμπλούτισαν την θεματολογία τους, διόρθωσαν πιθανά λάθη, τους βοήθησε στην μετάδοση των γνώσεων σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο τους, καθώς μία πτυχή του συμβουλευτικού ρόλου όπως ανέφερε ένας συνεντευξιζόμενος (Σ10) ήταν και να αισθανθούν καλύτερα και πιο ενδυναμωμένοι οι μαθητές και στο γνωστικό τομέα (π.χ. Σ10, Σ11). Τα ευρήματα αυτά σημειώθηκαν και στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2019) (ΥΠΕΘ). Η Παπαδοπούλου (2020) αναφερόταν επίσης στην λεγόμενη επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, που ουσιαστικά αποτελεί μια μορφή αυτοβελτίωσης. Η Βαλάση (2015) πίστευε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με το να γίνουν και μέντορες, αντικρύζουν τελικά την ζωή με άλλον τρόπο. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τους βοήθησε και στις σχέσεις με τα δικά τους παιδιά (Σ22). Με την ερώτηση αυτή, η ερευνήτρια θέλησε να λάβει απαντήσεις για τα ερευνητικά της ερωτήματα που αφορούσαν στις δυσκολίες και τα οφέλη από το θεσμό (Ερευνητικό ερώτημα 2) καθώς και στους προβληματισμούς και τις ενισχύσεις από το θεσμό (Ερευνητικό ερώτημα 4).

[...] με βοήθησε να ρθω πιο κοντά στους μαθητές μου, να δω τα πράγματα από την δική τους οπτική... να μάθω τι τα απασχολεί... (Σ13)

[...] βοηθάει πάρα πολύ στον τρόπο που αξιολογούμε τους μαθητές... (Σ19).

[...] Τίποτα ιδιαίτερο...απλά αυτό σε μένα προϋπήρχε... κάτι ανάλογο...(Σ14)

Όταν ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που έγιναν μέντορες, για το ποια θεωρούν ότι είναι τα σημαντικότερα οφέλη για την σχολική ζωή από τον περί ου ο λόγος θεσμό, οι μέντορες διαπίστωσαν συμβολή του θεσμού στην μείωση της παραβατικότητας, στην μείωση της σχολικής διαρροής αλλά και του σχολικού εκφοβισμού στα ΕΠΑ.Λ. (π.χ. Σ1, Σ12, Σ11). Επίσης ανέφεραν την εξομάλυνση των σχέσεων, την ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών, την ομαλή ένταξη των καινούριων μαθητών – καθώς ο θεσμός αφορά στους νεοεισερχόμενους μαθητές της Α΄ τάξης - ένα αίσθημα οικειότητας, εμπιστοσύνης, ασφάλειας των μαθητών στο χώρο του σχολείου, θετικότερη εικόνα για το σχολείο από την πλευρά των γονιών, υιοθέτηση μιας ολιστικής εικόνας του μαθητή από το σύμβουλο – θέση που συνδέεται και με απάντηση

σε προηγούμενη ερώτηση που αφορούσε στην αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης του μαθητή ως συνέπεια του θεσμού - δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας και μάθησης στο σχολείο, η επέκταση αυτής της καλής σχέσης του μαθητή με τον σύμβουλο – καθηγητή και με τους υπόλοιπους καθηγητές του σχολείου (Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ11). Αυτά συμφωνούν και με τους γενικούς στόχους του προγράμματος ΜΝΑΕ, όπως αυτοί αναφέρονταν και στο αναφορικά με τον ΦΕΚ (ΦΕΚ 3622B / 24-08-2018). Επιπλέον σημείωσαν μεγαλύτερη παραγωγικότητα των μαθητών, εντοπισμός προβλημάτων που διαφορετικά ίσως δεν εντοπίζονταν, δημιουργία κλίματος ηρεμίας, χαράς, επικοινωνίας και διαλλακτικότητας στο σχολείο (Σ13, Σ14, Σ15, Σ21, Σ22). Αυτά αναφέρονταν και στο σχετικό ΦΕΚ για το πρόγραμμα ΜΝΑΕ (ΦΕΚ 5343 / 28 / 11 / 2018). Τονίζόταν κατά κύριο λόγο ότι ο θεσμός του μέντορα – καθηγητή δρα προληπτικά μέσα στο σχολείο. Αυτό όμως αναφερόταν και στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2019). Βέβαια αυτά αναφέρθηκαν και στην έρευνα της Μόσχου (2009), αλλά και η Βαλάση (2015) υποστήριξε ότι με την μεντορική αυτή σχέση στο σχολείο ο mentee «μεταλλάσσεται» καθώς νιώθει προστατευμένος. Το ίδιο υποστήριξαν οι Lankau & Scandura (2002) αλλά και οι Ragins & Kram (2007). Η Βαλάση επίσης τόνιζε ότι η μεντορική σχέση συνδράμει στο να βελτιωθεί το ανθρώπινο δυναμικό. Ακόμη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι μέσω του θεσμού και του «ανοίγματος» του μαθητή στον σύμβουλό του, μπορεί να ενισχυθεί ο μαθητής στην επιλογή του μελλοντικού του επαγγέλματος (Σ24). Το δεύτερο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα προσπάθησε η ερευνήτρια να απαντήσει και με την ερώτηση αυτή.

[...] να βοηθήσουμε το παιδί να διαλέξει πιο ουσιαστικά (σχετικά με το επάγγελμα)... μπορούν (τα παιδιά) να μιλήσουν πιο ανοιχτά (Σ24).

[...] ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των παιδιών... ενισχύονται και οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και οι σχέσεις των παιδιών με τους καθηγητές τους... ίσως και στην οικογένεια μέσα, κάποιες αντιπαλότητες που υπάρχουν... να αμβλυνθούν...(Σ13).

Η αμέσως επόμενη ερώτηση που διατυπώθηκε από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς του δείγματός της ήταν αν πιστεύουν ότι η ενασχόλησή τους με θέματα

που αφορούν τη μάθηση αλλά και γενικότερα την προσωπικότητα των μαθητών τους, μέσω του ρόλου του μέντορα, τους επιβάρυνε στην καθημερινότητά τους. Οι ερωτώμενοι απάντησαν ότι αυτή η λεγόμενη «επιβάρυνση», όσον αφορά στον προσωπικό τους χρόνο, δεν ήταν μεγάλη, καθώς οι συναντήσεις γινόταν στα κενά των εκπαιδευτικών μέσα στο ωρολόγιο καθημερινό τους πρόγραμμα (Σ10, Σ13). Κάποιοι ανέφεραν ψυχολογική ενδεχόμενη επιβάρυνση, καθώς θέματα που είχαν συζητήσει με τους συμβουλευόμενους – μαθητές, τους απασχολούσαν και μετά, καθώς σκέπτονταν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά, το άγχος αυτό, για κάποιους από αυτούς είναι παροδικό αλλά ταυτόχρονα και στενάχωρο. Επίσης αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς, ότι όταν υπάρχει η στήριξη του ψυχολόγου, δεν επιβαρύνεται η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών (Σ21, Σ22). Οι απόψεις των ερωτώμενων της έρευνας, υπάρχει ως εύρημα και στην έρευνα των Kourkoutas & Gionazolias (2013) αλλά και στην έρευνα του Lai – Yeung (2014). Ανάλογα ευρήματα υπήρχαν και στην έρευνα της Μόσχου (2009). Οι έρευνες αυτές διαπίστωσαν επίσης ότι όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με ψυχολόγους στο σχολείο, είναι πολύ πιο αποτελεσματικοί απέναντι στους μαθητές τους. Εκπαιδευτικός ανέφερε ότι αυτόν, τον ρόλο του συμβούλου δηλαδή, τον «έπαιζε» και πριν μπει στο καλούπι του θεσμού, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε (Σ20). Πιστεύει επίσης ότι του προσφέρει πράγματα ο νέος του ρόλος, δεν του «παίρνει» (Σ20). Ομολόγησαν ότι δεν το είδαν σαν αγγαρεία, μπορεί να ήταν κατά άλλους απαιτητικό και χρονοβόρο, ωστόσο το έκαναν με ευχαρίστηση, μπορεί να εμπλέκονταν συναισθηματικά ωστόσο, όταν «ανοίγονταν» τα παιδιά. Υπήρξαν και απόψεις ότι ο ρόλος του συμβούλου προσφέρει ικανοποίηση στους συμβούλους – καθηγητές, που δεν τους προσφέρει η απλή άσκηση των καθηκόντων τους. Θεωρούν ότι αυτή η πτυχή του επαγγέλματός τους, δίνει νόημα και σκοπό σε αυτό και τους προκαλεί αναζωογονητικά συναισθήματα (π.χ. Σ15). Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που είπαν ότι δεν ένιωσαν επιβάρυνση καθώς δεν τους έτυχαν δύσκολες περιπτώσεις μαθητών, επίσης ότι έπαιξε τον ρόλο του, το ότι υπηρετούν σε μικρό σχολείο – σημείο που αναφέρθηκε και σε απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που προηγήθηκαν - αλλά και ότι ούτως ή άλλως, υπάρχουν προβληματικές καταστάσεις σε κάθε σχολείο (Σ5, Σ7, Σ9). Ωστόσο εκπαιδευτικός ανέφερε πως άκουσε συναδέλφους της εκπαιδευτικούς συμβούλους, λόγω της ψυχολογικής επιβάρυνσης, από τις δύσκολες περιπτώσεις που τους έτυχαν, να σκέφτονται να μην ξαναγίνουν σύμβουλοι (Σ2). Ένας προβληματισμός που μπορεί επομένως στο μέλλον να λειτουργήσει όχι ενισχυτικά αλλά κατασταλτικά

στο να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί τον ρόλο του συμβούλου. Τα ερευνητικά ερωτήματα δύο (2) και τέσσερα (4) εξυπηρετήθηκαν μέσα από την ερώτηση αυτή.

[...] λογικά η προσπάθεια για την επίλυση ενός προβλήματος... μπορεί επομένως να αποβεί χρονοβόρα ή να επιβαρύνει συναισθηματικά τον σύμβουλο... το αίσθημα του να είσαι χρήσιμος ή βοηθητικός στους μαθητές, αντισταθμίζει κάθε τέτοιου είδους... (Σ6).

[...] όχι γιατί δεν έχω αντιμετωπίσει πολύ σοβαρά θέματα να σας πω την αλήθεια. Έτυχε, έτυχε, έτυχε, όμως έχει τύχει να δω συναδέλφους που τους είχαν όμως πιο σοβαρές περιπτώσεις, ότι ναι τους επιβάρυνε και μάλιστα κάποιοι είχαν δηλώσει ότι δεν σκοπεύουν να ξαναγίνουν γιατί τους έτυχε κάτι πολύ βαρύ που δεν μπορούσαν να διαχειριστούν οι ίδιοι (Σ2).

Όταν ρωτήθηκαν οι συνεντευξιαζόμενοι από την ερευνήτρια, αν πιστεύουν ότι έχουν τα απαιτούμενα εφόδια για να υποστηρίξουν τους μαθητές τους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις: ότι δεν θεωρούν πως έχουν τα κατάλληλα γι' αυτό το ρόλο εφόδια (Σ5, Σ6, Σ7, Σ1, Σ15, Σ16, Σ21, Σ23, Σ24) ότι λειτουργούν κυρίως βάσει εμπειρίας (Σ9, Σ11, Σ12), ότι οι όποιες γνώσεις είναι αποτέλεσμα προσωπικού ενδιαφέροντος (Σ1, Σ12, Σ17), ότι οι αρχικές συναντήσεις με την ψυχολόγο τους βοήθησαν στον τομέα αυτό (π.χ. Σ1). Κάποιοι εκπαιδευτικοί – σύμβουλοι απάντησαν ότι παρακολούθησαν κάποια σχετικά μαθήματα στη Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) ή στο ΟΑΣΙΣ - Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Σερρών (Σ11, Σ22). Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι έχουν ανάγκη την επιμόρφωση, μάλιστα κάποιος εκπαιδευτικός θεώρησε πιο κατάλληλη μια σχετική επιμορφωτική δράση, με την μορφή του παιχνιδιού ρόλων (Σ2). Άλλος εκπαιδευτικός τόνισε πως και οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν τον μεντορικό ρόλο, οφείλουν να το αντιμετωπίζουν σοβαρά και να «ψάχνονται» όπως ανέφερε χαρακτηριστικά (Σ1, Σ12, Σ17). Η ανάγκη της επιμόρφωσης και πόσο αυτή συνεπικουρεί τους εκπαιδευτικούς στα ευρύτερα και πολυδιάστατα καθήκοντά τους στο σχολείο έχει τονιστεί και από τους Δούκα, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνιωτοπούλου (2007). Αλλά και ο Νάσαινας (2005) επισήμανε ότι ένας από τους βασικούς στόχους των εκπαιδευτικών είναι να «ανοίξει» το σχολείο στην ευρύτερη

κοινωνία. Αυτό αποτελούσε και αποτελεί έναν από τους σκοπούς του ΜΝΑΕ, σύμφωνα με το σχετικό ΦΕΚ (3622Β / 24 – 8 -2018). Αλλά και η Βασιλειάδου (2007) επισήμανε ότι οι αλλαγές και οι καινοτόμοι θεσμοί στον εκπαιδευτικό χώρο για να έχουν σωστή εφαρμογή αναγκαίο είναι η ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ και ο θεσμός που αποτέλεσε το αντικείμενο της έρευνας αυτής, αποτελούν καινοτομίες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί για την ανάγκη επιμόρφωσης και τι θα ήθελαν από αυτή, καλό είναι να παρθεί υπόψη στο σχεδιασμό μιας επιμόρφωσης, παίρνοντας υπόψη ότι πρόκειται για ενήλικους εκπαιδευόμενους (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003).

Με την ερώτηση αυτή προς τους συνεντευξιζόμενους, η συνεντεύκτρια ήθελε να διερευνήσει το πρώτο ερευνητικό της ερώτημα και το τρίτο, που αναφέρονταν στις απόψεις των μεντόρων για το θεσμό και για το αν υπήρχε ή υπάρχει ανάγκη μιας επιμόρφωσης σχετικής με την συμβουλευτική.

[...] υπάρχουν κάποια εφόδια ωστόσο η παιδαγωγική σχέση είναι μια πολύ δυναμική διαδικασία...είναι επιβεβλημένη ανάγκη η επιμόρφωση (Σ6).

[...] Σίγουρα χρειάζεται επιμόρφωση ...την ενεργητική ακρόαση την ακούσαμε για πρώτη φορά μέσα από αυτές τις συναντήσεις (με την ψυχολόγο)... (Σ10).

[...] Όχι, όχι ό,τι υπάρχει είναι από εμπειρία, από προσωπική προσπάθεια ... δεν έχω το κατάλληλο υπόβαθρο...(Σ12).

Σχετική με την προηγούμενη ερώτηση υπήρξε και η επόμενη που αφορούσε στο αν πιστεύουν οι μέντορες ότι η επιμόρφωση στην συμβουλευτική θα τους συνέδραμε να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα, που αντιμετώπιζαν οι μαθητές τους. Οι μέντορες απάντησαν ότι θα τους ενίσχυε μια ενδεχόμενη επιμόρφωση στην συμβουλευτική (Σ1, Σ4, Σ8, Σ14, Σ15, Σ22, Σ23, Σ24), αρκεί να είναι πρακτική και ουσιαστική, με διάδραση (Σ12, Σ21), ακόμη θα μπορούσε να δώσει στους συμβούλους η επιμόρφωση αυτή, μια καλύτερη γνώση του θεωρητικού πλαισίου της συμβουλευτικής, να τους μάθει τρόπους προσέγγισης των μαθητών, υποδειγματικούς χειρισμούς σε πιθανά προβλήματα, θα τους δώσει εφόδια και εργαλεία διαχείρισης (Σ2, Σ6, Σ11) . Ανέφεραν ότι είχε γίνει μια επιμόρφωση στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος, στους ψυχολόγους, οι οποίοι μετά λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές μεταφοράς των σχετικών με το θέμα γνώσεων, στους εκπαιδευτικούς – συμβούλους

(Σ13). Έγινε αναφορά και στις επικρατούσες κατά την διάρκεια της έρευνας συνθήκες της υγειονομικής κρίσης, που κατά την γνώμη ερωτηθέντα μια επιμόρφωση σε αυτό το αντικείμενο της συμβουλευτικής, ίσως είναι περισσότερο αναγκαία (Σ5). Τονίστηκε επίσης ότι θα βοηθούσε τους μέντορες και μια ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους (Σ19). Καθώς επίσης αναφέρθηκε ότι στις σπουδές τους οι εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων δεν έκαναν αρκετά τέτοια μαθήματα. Βέβαια υπήρξε και η άποψη ότι και να λάμβανε χώρα μια τέτοια επιμόρφωση, δεν θα ήταν αρκετή (Σ9). Έτσι και με την ερώτηση αυτή η ερευνήτρια προσπάθησε να απαντήσει στα τρία πρώτα ερευνητικά της ερωτήματα (1, 2, 3).

[...] πιστεύω ναι ...ειδικά με τον κορονοϊό... χρειάζεται περισσότερο... (Σ5).

[...]] ξεκάθαρα ναι, πιστεύω πάρα πολύ στον συνδυασμό και των ακαδημαϊκών γνώσεων και επιμορφώσεων αλλά και στη βιωματική εμπειρία της σχολικής συμβουλευτικής στην τάξη... (Σ15).

[...] Εντελώς...εφόσον ενδιαφερόμαστε να συνεχιστεί αυτός ο θεσμός και να έχει και καρπούς...είναι απαραίτητη η επιμόρφωση... (Σ23).

[...] Μια επιμόρφωση είναι απαραίτητη...και η επιμόρφωση δεν νομίζω να αρκούσε, δεν μπορεί να σε κάνει ψυχολόγο... (Σ9).

Περνώντας στις δύο τελευταίες ερωτήσεις των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια ρώτησε τους συνεντευξιζόμενους, ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αρνητικά στο να έχει επιτυχία ο θεσμός. Οι μέντορες προσδιόρισαν κάποιους τέτοιους παράγοντες όπως: η απροθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στον θεσμό ως μέντορες, η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές, η πανδημία (Σ3, Σ4, Σ12, Σ21, Σ22, Σ23) [που τονίστηκε σε πολλές από τις απαντήσεις των ερωτώμενων και σε άλλες ερωτήσεις των συνεντεύξεων, ως κατασταλτικός παράγοντας για την λειτουργία του θεσμού]. Επίσης η έλλειψη επαρκών χώρων στα σχολικά κτίρια για να γίνονται αυτές οι συναντήσεις συμβούλου – καθηγητή και συμβουλευόμενου – μαθητή

(Σ5, Σ19, Σ22) η αδιακρίσία του καθηγητή όταν συζητά με τον μαθητή θέματα που δεν άπτονται της σχολικής ζωής (Σ21), η ενόχληση κάποιων γονιών από την συμμετοχή των παιδιών τους στο θεσμό (Σ8), η έλλειψη της απαραίτητης εχεμύθειας από τους μέντορες (Σ20), η κριτική από μέρους των συμβούλων στους συμβουλευόμενους, η δυσπιστία – δυστοκία – άγχος των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα καινούριο θεσμό (Σ12, Σ18, Σ19). Η ενόχληση ορισμένων γονέων και η πιθανή μη συγκατάβασή τους στην συμβουλευτική στήριξη των παιδιών τους στο σχολείο υπήρχε ως εύρημα και στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011). Η προαναφερθείσα ερευνήτρια έκανε λόγο και για απροθυμία από την πλευρά των εφήβων μαθητών να συμμετέχουν, κάτι το οποίο ανέφεραν και οι ερωτηθέντες σε αυτήν την έρευνα ως ντροπή από την πλευρά των μαθητών (Σ15). Αλλά και η σχετική βιβλιογραφία κάνει λόγο για μαθητές και γονείς που αποζητούν από την πλευρά των εκπαιδευτικών να δείχνουν εγκαρδιότητα, ειλικρίνεια και γενικά εκπαιδευτικούς που να ατενίζουν τον κόσμο μέσα από τον τρόπο που τον ατενίζουν και οι ίδιοι (Μπρούζος, 2004).

Επίσης αναφέρθηκαν: η πίεση του ωρολογίου προγράμματος, η πίεση χρόνου των συμβούλων (αν και σε προηγούμενη ερώτηση ελάχιστοι από τους ερωτηθέντες θεώρησαν ότι υπήρξε πρόβλημα διάθεσης χρόνου από τους ίδιους) [Σ11, Σ15], γι' αυτό και μίλησαν για κάποιες ελαφρύνσεις των μεντόρων στο ωράριο ή στην ανάθεση διοικητικού έργου (Σ16), ακόμη ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου στη λειτουργία του θεσμού (Σ10, Σ11) και ο ρόλος της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας (Σ11), η ντροπή των μαθητών (Σ15), η έλλειψη επιμόρφωσης αλλά και θεσμικής κάλυψης του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικού (Σ2, Σ6, Σ7, Σ9) η συγκεκριμενοποίηση – οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων του συμβούλου (Σ6), η χρονικά καθυστερημένη τοποθέτηση των ψυχολόγων στις σχολικές μονάδες (Σ13), η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων (Σ6) και η υπέρβαση των ορίων των αρμοδιοτήτων τους από τους εκπαιδευτικούς – συμβούλους (Σ2). Εκπαιδευτικός τόνισε την εχεμύθεια που είναι απαραίτητη στη μεντορική αυτή σχέση και αναφέρθηκε ως έννοια βασική για την συμβουλευτική σε προηγούμενες ερωτήσεις των συνεντεύξεων (Σ20). Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύονταν και στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2019) (ΥΠΕΘ). Με την ερώτηση αυτή προς τους ερωτηθέντες, η ερευνήτρια θέλησε να εκμαιεύσει τις απαντήσεις – απόψεις τους για τα πρώτο (1), το δεύτερο (2) και το τέταρτο (4) ερευνητικό ερώτημα, που έθεσε ως σκοπό της έρευνάς της.

[...] η εχεμύθεια απαραίτητη...ο παράγοντας της κριτικής...τα παιδιά είναι στερημένα από την καλή κουβέντα... (Σ20).

[...] και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τον ίδιο το μαθητή... επίσης η έλλειψη βάσεων από αυτόν που συμβουλεύει...δεν είμαστε σαν κοινωνία... συνηθισμένοι (σε τέτοιους θεσμούς)...για τα σχολεία τα δημόσια τουλάχιστον... (Σ24).

Στον επίλογο των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια ρώτησε κάθε συνεντευξιζόμενο αν πίστευε ότι μπορούσαν ή μπορούν να προκύψουν μειονεκτήματα από τον θεσμό του συμβούλου. Το σύνολο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν ότι βλέπουν κυρίως θετικά στο θεσμό, ωστόσο σημείωσαν και κάποια μειονεκτήματα ή κάποια σημεία – προϋποθέσεις, που μπορεί να συμβάλλουν έτσι ώστε να μην εφαρμοστεί ορθώς ο θεσμός του μέντορα (π.χ. Σ1, Σ2, Σ3, Σ4, Σ5, Σ7, Σ8, Σ10, Σ11, Σ12, Σ15, Σ16, Σ17, Σ22, Σ23, Σ24) . Αυτά ήταν τα παρακάτω: η μη τήρηση των ορίων παρέμβασης από τους μέντορες (Σ1, Σ2) η έλλειψη εμπιστευτικότητας, το να δουν τα παιδιά την συνάντηση με τον μέντορά τους ως «χάσιμο μαθήματος» (Σ6,), η μη «κάλυψη» όλων των συμβουλευόμενων με κάποιον καθηγητή – σύμβουλο (Σ5, Σ9), η ακαταλληλότητα κάποιου εκπαιδευτικού να γίνει σύμβουλος (Σ9), η μη θεσμική κατοχύρωση του ρόλου του μέντορα (Σ9), η προχειρότητα στην εφαρμογή του θεσμού, μπορεί να επιφέρει την απαξίωσή του θεσμού και από εκπαιδευτικούς και από εκπαιδευόμενους (Σ13). Ακόμη η μη ύπαρξη σαφών ορίων (Σ19), κάποια πιθανή παρέμβαση γονέα, η δημιουργία άβολων καταστάσεων (Σ23). Ανάλογα ευρήματα υπήρχαν και στις έρευνες των Παπακωνσταντινοπούλου (2011) και Ψαρολογάκη (2018). Θέματα που είχαν σημειωθεί και στην έρευνα που έγινε στους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. σχετικά με το πρόγραμμα ΜΝΑΕ και περιλάμβανε τον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή. (ΥΠΙΑΙΘ, 2019). Εκφράστηκε και η άποψη ότι και τα οποιαδήποτε προβλήματα δύναται να αντιμετωπιστούν, καθώς ο θεσμός έχει να προσφέρει πολλά (Σ23, Σ24) [Με την τελευταία αυτή ερώτηση η ερευνήτρια θέλησε να πάρει απαντήσεις για το πρώτο (1), το δεύτερο (2) και το τέταρτο (4) ερευνητικό της ερώτημα.

[...] Μειονεκτήματα όχι μόνο πλεονεκτήματα...στην χειρότερη περίπτωση μπορεί να μην έχουμε ως πούμε το επιθυμητό αποτέλεσμα... (Σ7)

[...] κάθε μορφή επικοινωνίας μεταξύ καθηγητή και μαθητή είναι μόνο θετική...ακόμα και αρνητικά συναισθήματα να βγαίνουν κάτι θα κερδηθεί...κάτι καλό θα βγει...(Σ12).

[...] Ε... όχι...μόνο οφέλη θα μπορούσε να έχει ο θεσμός και στους μαθητές και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς γιατί είναι ένας τρόπος αυτοβελτίωσης για τον εκπαιδευτικό...(Σ17).

[...]Όχι πιστεύω ότι όλο αυτό μόνο καλό έχει να μας δώσει...καλό είναι να επαναληφθεί...και οποιαδήποτε εμπόδια ...να ξεπεραστούν (Σ15).

Πολλοί από αυτούς τους κωδικούς ήταν ίδιοι ή παρόμοιοι με λέξεις – κλειδιά που αναφέρθηκαν σε προηγούμενες από αυτήν έρευνες, που ανασκοπήθηκαν βιβλιογραφικά σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας αυτής. Για παράδειγμα ο κωδικός «αυτοβελτίωση του συμβούλου» βασίστηκε στον όρο «αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού» που είναι μία από τις λέξεις – κλειδιά που χρησιμοποίησε η Παπαδοπούλου (2020) στην δική της έρευνα. Οι κωδικοί (7) και (9) που απέδωσε η ερευνήτρια και που αναφέρονται στην στήριξη του μέντορα από ειδικό και στο σχολείο ως χώρο συμβουλευτικής υποστήριξης, αναφέρθηκαν και στην έρευνα της Βουλγαράκη (2019) η οποία έκανε λόγο για την ανάγκη για στήριξη και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών καθώς και για την ανάγκη διασύνδεσης του σχολείου με άλλους ειδικούς. Τον κωδικό δεκαεπτά (17) «η βοήθεια μιας επιμόρφωσης στη συμβουλευτική» τον δημιούργησε η ερευνήτρια επηρεασμένη από την κατηγορία «έλλειψη κατάρτισης στη συμβουλευτική» που υπάρχει στην έρευνα του Γρηγορόπουλου και της Σακελλαρίου (2012). Ο κωδικός (17) «ανασταλτικοί απέναντι στο θεσμό παράγοντες» επίσης προήλθε από την κατηγορία «εμπόδια στην άσκηση της συμβουλευτικής» (Γρηγορόπουλος & Σακελλαρίου, 2012). Αλλά και ο κωδικός (16) «τα εφόδια του συμβούλου» προέκυψε από την κατηγορία των Γρηγορόπουλου & Σακελλαρίου (2012) «ικανότητες και δεξιότητες του εκπαιδευτικού – συμβούλου». Ο κωδικός (8) «εκπαιδευτικός και συμβουλευτική στήριξη των μαθητών» αναφέρθηκε και στην Κολέρδα (2019) «καταλληλότητα του εκπαιδευτικού για το ρόλο του σχολικού συμβούλου». Καθώς επίσης και οι κωδικοί δεκατέσσερα (14) και δεκαεννέα (19) που αναφέρονται στα οφέλη και στα μειονεκτήματα από την εφαρμογή του θεσμού υπήρχαν και στην Κολέρδα (2019) πάλι ως «μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα του συμβουλευτικού ρόλου» Αλλά και ο κωδικός (14) που αναφέρεται στα οφέλη από το θεσμό είχε ως αφορμή κάποιον αντίστοιχο όρο στην εργασία της Μπρίζα (2013).

6.2. Από τους κωδικούς στα θέματα

Στο επόμενο στάδιο είναι η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα μέσα από την συνεχή επαφή και επεξεργασία των λεγομένων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Σύμφωνα με τον Langdridge (2004) τα θέματα συγχωνεύουν ομάδες από κωδικούς και περιέχουν μεγαλύτερο βαθμό ερμηνείας από τους πιο περιγραφικούς κωδικούς. Έτσι η επεξεργασία των κωδικών οδήγησε την ερευνήτρια σε κάποιες πιο αφηρημένες κατασκευές όπως τα παρακάτω θέματα:

1. Η πρώτη επαφή με το θεσμό
2. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος
3. Σχολείο και συμβουλευτική
4. Εφόδια και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού – μέντορα
5. Η άλλη πλευρά του θεσμού του συμβούλου
6. Ενίσχυση – αυτοβελτίωση του συμβούλου
7. Συμβουλευτική και καταλληλότητα στη συμβουλευτική

Το πρώτο θέμα προέκυψε από την συγχώνευση των κωδικών δύο (2) και τρία (3) καθώς ουσιαστικά αναφερόταν στην πρώτη επαφή των εκπαιδευτικών μεντόρων με το θεσμό του συμβούλου καθηγητή (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011· Cooper et al., 2005). Το δεύτερο θέμα σχηματίστηκε από την συγχώνευση των κωδικών επτά (7), οκτώ (8) και δέκα (10) καθώς όλοι αυτοί οι κωδικοί αντικατόπτριζαν διαφορετικές πτυχές του συμβουλευτικού ρόλου του καθηγητή (Ψαρολογάκη, 2018· Παπακωνσταντινοπούλου, (2011)· Μόσχου, 2009· Κολέρδα, 2019). Το επόμενο θέμα δημιουργήθηκε από την συνένωση των κωδικών τέσσερα (4), έξι (6), εννέα (9), και δεκατέσσερα (14) και πήρε την ονομασία «Σχολείο και συμβουλευτική» καθώς όλοι αυτοί οι κωδικοί συσχέτιζαν τον χώρο του σχολείου με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών (Μόσχου, 2009). Περνώντας στο τέταρτο θέμα το σχετικό με τα εφόδια που απαιτούνται για τον ρόλο του συμβούλου και πως μια επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση των

εφοδίων αυτών, στη κοινή αυτή συνισταμένη κατέληξαν οι παρακάτω συνιστώσες: ο κωδικός δεκαέξι (16) και ο κωδικός δεκαεφτά (17) [Μόσχου, 2009 · Ψαρολογάκη, 2018 · Κολέρδα, 2019 · Παπακωνσταντινοπούλου, 2011]. Ωστόσο η ερευνήτρια μέσα από κάποιους κωδικούς διείδε την άλλη πλευρά του θεσμού του συμβούλου και έτσι προήλθε το πέμπτο θέμα αφού συμπορεύτηκαν ο κωδικός δεκαπέντε (15), ο κωδικός δεκαοχτώ (18) και ο κωδικός δεκαεννέα (19) [Ψαρολογάκη, 2018 · Μόσχου, 2009 · Παπακωνσταντινοπούλου 2011]. Το έκτο θέμα συμπεριέλαβε τους κωδικούς: δώδεκα (12) και δεκατρία (13) καθώς και οι δύο αναφέρονταν στις ενισχύσεις – οφέλη των συμβούλων από το θεσμό (Μόσχου, 2009 · Ντιλούδη, 2020· Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Ψαρολογάκη, 2018). Τελειώνοντας και αυτό το στάδιο της θεματικής ανάλυσης δημιουργήθηκε το θέμα επτά, που για να σχηματιστεί συνέδραμαν οι κωδικοί πέντε (5) και έντεκα (11). Το θέμα αυτό έδωσε την βασική πτυχή του θεσμού του συμβούλου και ταυτόχρονα και την καινοτομία του, που είναι ότι τον ρόλο αυτόν του συμβούλου μέσα στα ΕΠΑ.Λ., τον ανέλαβε όχι κάποιος εξειδικευμένος στην συμβουλευτική επιστήμονας, αλλά ο εκπαιδευτικός της τάξης απέναντι στους μαθητές του. Έτσι ενώθηκαν οι κωδικοί που όριζαν τι είναι η συμβουλευτική κατά την άποψη των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν και ποιον θεωρούσαν ως πιο κατάλληλο για την διαχείριση των εφηβικών προβλημάτων (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Μόσχου 2009 · Κολέρδα 2019 · Ψαρολογάκη, 2018 · Cooper et al, 2005).

Στα θέματα αυτά κατέληξε η ερευνήτρια αφού εντρύφησε διεξοδικά στους κωδικούς που προέκυψαν από τα δεδομένα των εικοσιτεσσάρων συνεντεύξεων, αλλά και στη σχετική βιβλιογραφία. Έτσι για παράδειγμα το τέταρτο θέμα (4) που αναφερόταν στα εφόδια και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού – μέντορα υπήρχε ελαφρώς παραλλαγμένο και στην έρευνα της Μόσχου (2009) ως «αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επάρκεια του συμβουλευτικού τους ρόλου» αλλά και σε άλλες έρευνες, οι οποίες αναφέρονται παραπάνω.

6.3. Από τα θέματα στις κατηγορίες

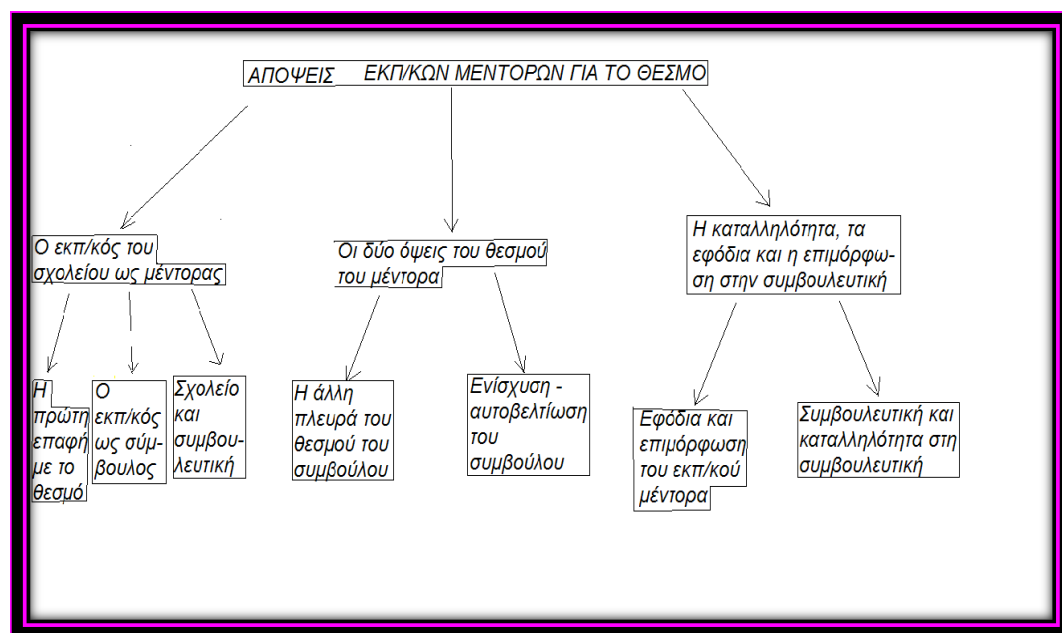
Κατόπιν η ερευνήτρια προχώρησε στην περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων της από τις συνεντεύξεις, στο αμέσως επόμενο στάδιο, δηλαδή στο πέρασμα από τα θέματα στις κατηγορίες. Έτσι προέκυψαν οι παρακάτω τρεις (3) κατηγορίες:

- Ο εκπαιδευτικός του σχολείου ως μέντορας
- Οι δύο όψεις του θεσμού του μέντορα
- Καταλληλότητα – εφόδια και επιμόρφωση στην συμβουλευτική

Οι κατηγορίες αυτές δημιουργήθηκαν καθώς ξαναβλέποντας τα θέματα η ερευνήτρια αντιλήφθηκε ότι σε συνδυασμό πάντα με τα ερευνητικά της ερωτήματα, που αποτέλεσαν οδηγό της σε όλη την διάρκεια της έρευνάς της, τα τρία πρώτα θέματά της μπορούσαν να αποτελέσουν μία ευρύτερη κατηγορία. Η πρώτη αυτή κατηγορία περιλάμβανε τις απόψεις των εκπαιδευτικών – μεντόρων για το πώς βλέπουν τον εκπαιδευτικό του σχολείου ως μέντορα στους μαθητές του. Η ερευνήτρια βοηθήθηκε από την έρευνα της Κολέρδα (2019) στο σχηματισμό της κατηγορίας αυτής. Βοηθήθηκε επίσης και από τις έρευνες των Παπακωνσταντινοπούλου (2011), Cooper et al. (2005), Ψαρολογάκη (2018) και Ντιλούδη (2020). Απόψεις τις οποίες διερευνούσαν και όλα τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η δεύτερη από τις προαναφερόμενες κατηγορίες προήλθε από τα θέματα πέντε (5) και έξι (6). Έδειξε τις δύο πλευρές που είχε και έχει ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή. Τις δυσκολίες δηλαδή και τα οφέλη και για τις δύο εμπλεκόμενες πλευρές, μαθητές και καθηγητές όπως φάνηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Αλλά και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών και τις ενισχύσεις που έλαβαν ως μέντορες στο σχολείο τους, σε κάποιο από τα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, που μελέτησε η έρευνα αυτή. Στην κατηγορία αυτή, όσον αφορά στην διαμόρφωσή της βοηθήθηκε η ερευνήτρια και από τις έρευνες των Μόσχου (2009), Ντιλούδη (2020), Ψαρολογάκη (2018) και Παπακωνσταντινοπούλου (2011). Καταδεικνύοντας έτσι και την σχέση της κατηγορίας αυτής με τα ερευνητικά ερωτήματα και συγκεκριμένα με το δεύτερο και το τέταρτο της έρευνας. Όπως και της πρώτης κατηγορίας με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα καθώς και της τρίτης κατηγορίας με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Η

τελευταία αυτή κατηγορία προήλθε από τον συγκερασμό των θεμάτων τέσσερα (4) και επτά (7) που καταπιάστηκαν με τα εφόδια που χρειάστηκε να έχει ο εκπαιδευτικός οποιασδήποτε ειδικότητας που υπηρετούσε ή υπηρετεί στα ΕΠΑ.Λ. για να αναλάβει τον ρόλο του συμβούλου αλλά και ποιος τελικά είναι κατάλληλος για αυτό τον ρόλο. Αφορμή για τη συγκεκριμένη κατηγορία, υπήρξε η έρευνα του Γρηγορόπουλου και της Σακελλαρίου (2012). Καθώς και οι έρευνες των Ψαρολογάκη (2018), Cooper et al. (2005), Παπακωνσταντινοπούλου (2011), Μόσχου (2009) και Κολέρδα (2019).

Γράφημα 3: Θέματα - Κατηγορίες



Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα – Προτάσεις

7.1. Συμπεράσματα

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ως σκοπό της να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, που ανέλαβαν τον ρόλο του μέντορα στους μαθητές τους, της Α΄ Λυκείου, κατά τα τρία τελευταία σχολικά έτη, μέσα στα πλαίσια του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», που έλαβε και λαμβάνει χώρα στα ΕΠΑ.Λ. της χώρας. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια διερεύνησε τις απόψεις των καθηγητών – συμβούλων στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών. Με την έρευνά της αυτή προσπάθησε να απαντήσει σε κάποια ερευνητικά ερωτήματα.

Τα ερευνητικά της ερωτήματα αφορούσαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τον θεσμό του μέντορα στους μαθητές της Α΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ., τις δυσκολίες και τα οφέλη που αποκόμισαν από την συμμετοχή τους στον θεσμό, την ανάγκη της ύπαρξης μιας σχετικής με το θεσμό επιμόρφωσης και τέλος τους προβληματισμούς αλλά και τις ενισχύσεις, που έλαβαν από τον συγκεκριμένο θεσμό.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της ερευνήτριας, κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή τα τρία τελευταία σχολικά έτη, ξεκινώντας από το σχολικό έτος 2018 – 2019 μέχρι και σήμερα, εν μέσω πανδημίας, σχολικό έτος 2020 – 2021. Οι απόψεις τους είναι ότι είναι θετικά προσκείμενοι απέναντι στην καινοτομία, τουλάχιστον για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, του θεσμού του συμβούλου και ότι τον θεωρούν πτυχή του λειτουργημάτων τους. Ανάλογο εύρημα για το θεσμό της συμβουλευτικής υπάρχει και σε προγενέστερες έρευνες της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) καθώς και σε αυτή των Cooper et al. (2005). Αλλά και σε προηγούμενες έρευνες που έγιναν διεθνώς (Baginsky, 2003 · Navin et al., 1996 · Watkins et al., 2001). Ακόμη οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δίνοντας έναν σύντομο ορισμό της έννοιας της συμβουλευτικής, την ορίζουν ως επικοινωνία, στήριξη, ενσυναίσθηση, αποδοχή, εμπιστοσύνη, εχεμύθεια, σιγουριά, ασφάλεια, καλή ακρόαση, ομαδοσυνεργατική δράση. Απόψεις που συνάδουν και με τα ευρήματα της Μόσχου (2009) καθώς και με αυτά της έρευνας των Cooper et al. (2005) σχετικά με αυτό το θέμα. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν επίσης με αυτά της έρευνας του Γρηγορόπουλου και της Σακελλαρίου (2012). Οι όροι που χρησιμοποιούν οι ερωτώμενοι για να ορίσουν την έννοια της

συμβουλευτικής συμπορεύονται με αυτούς που έχουν αναφερθεί και από τον Γιαννουλέα (1998) και από τον Σαλβαρά (2013). Όπως επίσης η σημασία της καλής ακρόασης έχει τονιστεί από πολλούς ερευνητές για την σημασία που έχει αυτή στην μεντορική σχέση (Brunstein et al., 2007 · Keenan, 1998). Καθώς και η έννοια της ενσυναίσθησης, είναι μία από τις βασικές τεχνικές στη συμβουλευτική και έχει τονιστεί η σημασία της προγενέστερα από τους ερευνητές (Μπρούζος, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, θεωρούν ότι το έργο τους δεν είναι μόνο η διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου αλλά και η στήριξη των μαθητών τους. Το mentoring ούτως ή άλλως έχει στόχο να βελτιώσει και τη διδακτική αλλά και την μαθησιακή διαδικασία σφαιρικά (Bozeman & Feeney, 2007). Ο Jacobi (1991) αναφέρεται επίσης σε αυτήν την πολλαπλή στήριξη που μπορεί να προσφέρει η μεντορική σχέση στον εκπαιδευόμενο. Χαρακτηρίζουν επίσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ως πολυδιάστατο το λειτούργημά τους. Τα στοιχεία αυτά συνάδουν με αυτά που απέδωσε η έρευνα της Μπρίζα (2013). Εκεί οι εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούσαν ότι η συμβουλευτική είναι μια βασική πτυχή του ρόλου τους. Το ίδιο εύρημα έδινε και η Μόσχου (2009) στην δική της έρευνα, όπως και η Παπαδοπούλου (2020) έκανε λόγο για το πολυδιάστατο του ρόλου του εκπαιδευτικού. Αλλά και η Μαλικιώση – Λοϊζου (2001) αναφερόταν στην συμβουλευτική πτυχή του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν, πιστεύουν ότι στο να υπάρχει μια ομαλή σχολική ζωή στα ΕΠΑ.Λ., βοηθά ο θεσμός του συμβούλου – καθηγητή, μειώνοντας την σχολική παραβατικότητα, καλλιεργώντας κλίμα αποδοχής αλλά και κατανόησης, επικοινωνώντας τα προβλήματα των μαθητών. Αυτό υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές, ότι δηλαδή η συμβουλευτική στο σχολείο βοηθά και στον περιορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού (Colley, 2008). Αναφέρεται και στο σχετικό ΦΕΚ 5343/28/11/2018. Κάτι τέτοιο ανέφερε και η Μπρίζα (2013) στα ευρήματα της δικής της έρευνας, που μελετούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον συμβουλευτικό τους ρόλο στους μαθητές τους. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί και στην έρευνα της Μπρίζα συμφωνούσαν ότι ο σύμβουλος στο σχολείο βοηθά στην αντιμετώπιση προβλημάτων ενδοσχολικής βίας και γενικότερα συμπεριφοράς. Στην έρευνα της Παπαδοπούλου (2020) επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι με το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή αναπτύσσεται μια γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές – καθηγητές και προλαμβάνονται, χάρη στον θεσμό,

προβληματικές συμπεριφορές μαθητών. Αλλά και στην Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ, από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για το σχολικό έτος 2018 – 2019, όπου γινόταν μια αποτίμηση του ΜΝΑΕ από τους διευθυντές όμως των ΕΠΑ.Λ. και όχι από τους εμπλεκόμενους στον θεσμό εκπαιδευτικούς, γινόταν λόγος για βελτίωση στο σχολικό κλίμα καθώς επίσης και για το ότι αναπτύσσεται η κατανόηση και η αποδοχή στο σχολείο, χάρη στον θεσμό του συμβούλου. Επίσης οι εκπαιδευτικοί – μέντορες έχουν την άποψη ότι και το σχολείο, εφόσον είναι κατάλληλα επανδρωμένο (με εκπαιδευτικούς και με ψυχολόγο) είναι ένας κατάλληλος χώρος παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στους μαθητές του. Ανάλογα ευρήματα υπήρχαν και στην έρευνα των Αγγελοπούλου, Πολυδώρου, Πολυδώρου (2006) όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν επίσης ότι η πτυχή της συμβουλευτικής είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την παιδαγωγική διαδικασία, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Ακόμη και εκεί, όπως και στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, το σχολείο θεωρείται ότι διαδραματίζει βασικό ρόλο στην «ανθρωποδιαμορφωτική» αυτή διάσταση της σύγχρονης εκπαίδευσης (Zachary, 2002). Αυτό συνάδει και με τα λεγόμενα του Zachary (2002) που υποστηρίζει πως έμφαση στην συγκεκριμένη συμβουλευτική σχέση, που εδράζει στα σχολικά πλαίσια, δίνεται όχι στο «προϊόν» αλλά στην «διαδικασία» της συμβουλευτικής. Στοχεύοντας στις πρακτικές που θα ακολουθηθούν κατά την διαδικασία αυτή και τον στοχασμό που θα επέλθει πάνω σε αυτές.

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν την άποψη ότι το ιδανικό για την εφαρμογή της συμβουλευτικής στα ΕΠΑ.Λ. θα ήταν, να αναπτυχθεί μια συνεργασία ανάμεσα στον ψυχολόγο του σχολείου και στον εξειδικευμένο στη σχολική συμβουλευτική εκπαιδευτικό. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με αυτό της Παπαδοπούλου (2020), που αναφερόταν επίσης στη συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου με τον εκπαιδευτικό, παρέχοντας ο ένας ανατροφοδότηση στον άλλο. Αλλά και η Μόσχου (2009) επισήμανε πως η ύπαρξη μιας συμβουλευτικής δομής στο σχολείο θα δρούσε επικουρικά στο έργο των εκπαιδευτικών. Καθώς και σε παλιότερη έρευνα της Mc Phee (1985) αναφερόταν ανάλογο εύρημα. Αλλά επίσης αυτό συμφωνεί και με τον πιο ολιστικό τρόπο προσέγγισης των θεμάτων της σχολικής κοινότητας που έχουν αναφέρει προγενέστερα και οι Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου και Λυκιστάκου (2004).

Επομένως όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα που έθεσε η ερευνήτρια παρατηρείται μια γενική θετική άποψη των εκπαιδευτικών – μεντόρων των ΕΠΑ.Λ.

του νομού Σερρών απέναντι στο νέο αυτό ρόλο. Αυτό συνάδει και με προηγούμενες έρευνες αλλά και με τις βιβλιογραφικές πηγές που ανασκοπήθηκαν από την ερευνήτρια. Επίσης οι βασικές λέξεις – έννοιες που χρησιμοποίησαν οι ερωτηθέντες – συνεντευξιαζόμενοι για να ορίσουν τι είναι συμβουλευτική για αυτούς συμπορεύονται με αυτές που χρησιμοποιήθηκαν και στην βιβλιογραφία που στηρίχθηκε η ερευνήτρια και στις έρευνες που ανασκόπησε. Έννοιες όπως ενσυναίσθηση, καλή (ενεργητική) ακρόαση, εχεμύθεια και άλλες. Ακόμη η συμβουλευτική πτυχή του επαγγέλματος – λειτουργημάτων τους, που τους προστέθηκε με τον ρόλο του συμβούλου δεν τους ξενίζει, την θεωρούν αυτονόητη με τον ρόλο τους στο σχολείο, απόλυτα συνυφασμένη με αυτόν. Σε αυτό επίσης συμφωνούν με το θεωρητικό πλαίσιο και την βιβλιογραφική επισκόπηση της έρευνας. Όσον αφορά στο αν βοηθά το mentoring στην ομαλή σχολική ζωή, οι εκπαιδευτικοί παλιότερων ερευνών και η βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκε η ερευνήτρια και έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας αυτής, βεβαιώνουν ότι συμβάλει δυναμικά, στην μείωση της παραβατικότητας, της σχολικής διαρροής αλλά και του εκφοβισμού όταν βέβαια εφαρμόζεται ο θεσμός κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις όπως, παρουσία ψυχολόγου κ.α. Η μόνη καινούρια πτυχή που προέκυψε με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, είναι η πανδημία. Η έρευνα αυτή ασχολήθηκε με έναν θεσμό, αυτόν του συμβούλου – καθηγητή, που τα δύο τελευταία σχολικά έτη υπολειτουργεί λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που εφαρμόστηκε και του κλεισίματος των σχολείων. Επομένως και δεν πρόλαβε να δείξει τα αποτελέσματά του. Η πανδημία επηρέασε και την διεξαγωγή της έρευνας, και συνεχίζει να υφίσταται.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της ερευνήτριας στην παρούσα έρευνα, που αφορούσε στις δυσκολίες και τα οφέλη που αποκόμισαν οι ίδιοι οι σύμβουλοι, οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν, υποστηρίζουν ότι χρειάζονται την στήριξη κάποιου ειδικού – ψυχολόγου για να επιτελέσουν τον ρόλο του συμβούλου στους μαθητές τους. Δεν πιστεύουν ότι μπορούν να τον υποκαταστήσουν, όμως θεωρούν ότι δύνανται να στηρίξουν συμβουλευτικά τους μαθητές τους, λόγω της καθημερινής τριβής μαζί τους αλλά και χάρη στην εμπειρία των εκπαιδευτικών κυρίως σε θέματα που άπτονται της σχολικής ζωής. Το στοιχείο αυτό εντοπίστηκε και στην προγενέστερη έρευνα της Παπαδοπούλου (2020), όπου και εκεί τονιζόταν η ανάγκη της αδιάλειπτης παρουσίας ενός ειδικού – ψυχολόγου στη σχολική κοινότητα, ο οποίος θα καθοδηγεί, θα ενισχύει αλλά και θα ανατροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινότητα της σχολικής

ζωής. Τις ίδιες απόψεις σχετικά με την σχολική συμβουλευτική εκφέρει και ο Δημητρόπουλος (1999).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν ότι υπάρχει αυτοβελτίωση του μέντορα κατά την συμμετοχή του στο θεσμό. Η προσωπική αυτή βελτίωση εδράζει στην κατάκτηση της ενσυναίσθησης, της μεγαλύτερης υπευθυνότητας, της εγρήγορσης αλλά και στον εμπλουτισμό της θεματολογίας τους στην διδασκαλία. Αυτό επιβεβαιώθηκε προηγουμένως και από την Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2019) (ΥΠΕΘ). Αλλά και η Βαλάση (2015) έκανε αναφορά στην ενσυναίσθηση και τον εντοπισμό νέων τρόπων θέασης της ζωής από τους εκπαιδευτικούς μέσα στη συμβουλευτική διαδικασία. Η Παπαδοπούλου (2020) επίσης έκανε λόγο για επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, που αποτελεί φυσικά μιας μορφής αυτοβελτίωση.

Στην προσπάθειά της η ερευνήτρια να απαντήσει στο δεύτερο ερευνητικό της ερώτημα, ρώτησε τους εκπαιδευτικούς για τα οφέλη που αποκόμισαν από τον θεσμό, αλλά και για τις δυσκολίες, που συνάντησαν. Οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι τα οφέλη είναι πολλά και ενδιαφέροντα για τη σχολική ζωή γενικότερα. Κάτι για το οποίο γίνεται αναφορά και στο σχετικό για το θεσμό ΦΕΚ 5343/ 28/11/2018. Καταρχήν ελαχιστοποιείται η παραβατικότητα, η σχολική διαρροή αλλά και ο σχολικός εκφοβισμός στα ΕΠΑ.Λ., τονίζοντας κυρίως την προληπτική δράση του θεσμού του συμβούλου σε αυτά τα θέματα. Κάτι το οποίο επισημάνθηκε ως εύρημα και στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2019). Το εύρημα αυτό υπήρχε και στην παλαιότερη έρευνα της Μόσχου (2009). Βέβαια αυτά αναφέρθηκαν και από τη Βαλάση (2015), η οποία επισήμανε ότι η μεντορική σχέση κάνει τον mentee να γίνεται πιο κοινωνικός, πιο επικοινωνιακός, να νιώθει πιο ασφαλής και προστατευμένος, καθώς νιώθει και το περιβάλλον γύρω του πιο προστατευμένο. Έτσι τελικά και να μετασχηματίζεται αυτός που καθοδηγείται, εν προκειμένω εδώ ο μαθητής της Α΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ. κατά τους Lankau & Scandura (2002). Επίσης σημαντικό στοιχείο θεωρείται από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς – συμβούλους στην έρευνα αυτή, η συνδρομή του θεσμού στην αλλαγή κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον των ΕΠΑ.Λ. Αυτό συνάδει και με τους γενικούς στόχους του προγράμματος ΜΝΑΕ, ένας από τους οποίους είναι η ενίσχυση των Επαγγελματικών Λυκείων και των μαθητών τους. Καθώς

επίσης και να καταστεί το σχολείο (εν προκειμένω το ΕΠΑ.Λ.) λιγότερο απρόσωπο (ΦΕΚ 3622B / 24-08-2018). Από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας επισημαίνεται ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της συμβουλευτικής στο σχολείο και η μεγαλύτερη παραγωγικότητα των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό τονιζόταν και στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του ΜΝΑΕ από τους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό έτος 2018 – 19 από το ΥΠΕΘ (2019), όπου λέχθηκε ότι ο θεσμός επιδρά με θετικό τρόπο στο αυτοσυναισθημα των μαθητών της Α' Λυκείου, τονώνεται η μαθητική τους ιδιότητα και οι επιδόσεις τους στο σχολείο. Όπως αναφέρθηκε και από τους Ragins & Kram (2007) ο συμβουλευόμενος στην μεντορική σχέση, εν προκειμένω ο νεοεισερχόμενος μαθητής στα ΕΠΑ.Λ., ενδυναμώνεται ψυχικά, εντοπίζει χάρη στον σύμβουλο – καθηγητή του τις αδυναμίες του και προσπαθεί να τις αντιμετωπίσει, επομένως καθίσταται πιο παραγωγικός. Όπως αναφέρει και η Βαλάση (2015) βοηθά στην βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μέντορες, ρωτήθηκαν αν ένιωσαν κάποια επιβάρυνση από τον νέο ρόλο, που τους ανατέθηκε. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αν υπάρχει σε κάποιους μέντορες επιβάρυνση, αυτή είναι συναισθηματική και όχι χρονική. Αλλά και η συναισθηματική προέρχεται συνήθως από το άγχος τους, να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Εδώ πιστεύουν ότι βοηθά κυρίως η παρουσία – συμβολή του ψυχολόγου. Αυτή η άποψη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα συνάδει και με το αντίστοιχο εύρημα των Kourkoutas & Giovazolias (2013) και Lai - Yeung (2014), οι οποίοι υποστήριζαν επίσης ότι όταν οι εκπαιδευτικοί – σύμβουλοι έχουν δίπλα τους καλά εκπαιδευμένους σχολικούς συμβούλους – ψυχολόγους, βοηθούν δραστηκότερα τους μαθητές τους.

Γενικά όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, άξιο να συγκρατηθεί είναι η έμφαση που δόθηκε από τους ερωτώμενους στην προληπτική δράση του θεσμού απέναντι σε φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας, σχολικής διαρροής και σχολικού εκφοβισμού στα ΕΠΑ.Λ., σημείο που αποτελεί μεγάλο όφελος για την σχολική ζωή και για τους εκπαιδευτικούς γι' αυτό και το επισημαίνουν στις απαντήσεις που συνέλεξε η ερευνήτρια. Ακόμη κάτι που τονίστηκε από τους ερωτηθέντες στις ερωτήσεις που τους έγιναν και στα πλαίσια και των άλλων ερευνητικών ερωτημάτων, είναι η επιτακτική ανάγκη για σταθερή παρουσία ψυχολόγου στα ΕΠΑ.Λ., παράγοντας που μπορεί, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσει την συναισθηματική και όχι χρονική επιβάρυνση των μεντόρων.

Περνώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα το σχετικό με την ανάγκη επιμορφωτικού σχετικού σεμιναρίου, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν και συμμετέχουν και στο τρέχον σχολικό έτος 2020 – 2021, στον θεσμό του συμβούλου, εν μέσω πανδημίας, τονίζουν ότι επιθυμούν μια ενδεχόμενη σχετική επιμόρφωση. Εξάλλου όπως τονίζουν και οι ερωτηθέντες δεν σημαίνει ότι αν κάποιος είναι καλός ως εκπαιδευτικός θα είναι καλός και ως σύμβουλος. Κάτι που έχουν τονίσει και άλλοι ερευνητές προηγουμένως (Ambrosetti, 2014). Αξιόλογο είναι ακόμη και το στοιχείο που ανέφερε η πλειονότητα των ερωτηθέντων, ότι κατά την διάρκεια των σπουδών τους ήρθαν σε επαφή με ελάχιστα σχετικά με την παιδαγωγική - συμβουλευτική, μαθήματα. Κάτι που συμπίπτει και με τα αποτελέσματα της έρευνας των Γρηγορόπουλου και Σακελλαρίου (2012). Όπου τονιζόταν από τους ερωτηθέντες υποψηφίους, όχι εν ενεργεία, εκπαιδευτικούς η ανάγκη για μια σχετική με τη συμβουλευτική επιμόρφωση, όταν πλέον θα εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, με συνεχή επικαιροποίηση των γνώσεων αυτών φυσικά, κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής υπηρεσίας τους, στο πέρασμα των χρόνων. Ωστόσο τονίζεται επίσης η ανάγκη για παροχή γνώσεων συμβουλευτικής και κατά την διάρκεια των σπουδών τους. Σημειώνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς – συμβούλους στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, ότι οι αρχικές γνώσεις για την συμβουλευτική, με τον νέο θεσμό στο σχολείο, δόθηκαν σε αυτούς από τον ψυχολόγο του σχολείου, που είχε παρακολουθήσει κάποιο σχετικό σεμινάριο. Εδώ αξίζει να προστεθεί ως τελευταία, στην κυριολεξία, εξέλιξη ενώ είχε ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα και ολοκληρωνόταν και η παρούσα εργασία, ότι άρχισε μια ολιγόωρη επιμορφωτική δράση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), πάνω σε διάφορες πτυχές του προγράμματος ΜΝΑΕ. Η οποία μάλιστα επιμορφωτική δράση είχε προαναγγελθεί τον Ιανουάριο του 2021 για να ξεκινήσει τον Μάρτιο και τελικά έκανε αρχή στα μέσα Μαΐου του 2021. Σημασία δίνουν οι σύμβουλοι των Σερρών και στο είδος της επιμόρφωσης που τους ενδιαφέρει. Επιθυμούν να έχει η επιμόρφωση αυτή διάδραση, να τους μάθει με εύληπτο τρόπο τους θεωρητικούς άξονες της συμβουλευτικής στο σχολείο, να τους παρουσιάσει υποδειγματικούς τρόπους χειρισμού και διαχείρισης πιθανών «προβληματικών» καταστάσεων στη σχολική ζωή, να τους δείξει τρόπους να προσεγγίζουν τους μαθητές, κάτι το οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ως έναν από τους φόβους και τις επιφυλάξεις τους, στην αρχική τους επαφή με τον καινοτόμο θεσμό του συμβούλου – καθηγητή. Κάθε επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, τους συνδράμει στους πολλαπλούς τους ρόλους μέσα στη σχολική κοινότητα, πόσο μάλλον στον νέο αυτό

τους ρόλο ως μέντορες (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρας & Σμυρνιωτοπούλου (2007). Ο Νάσαινας (2005) τόνιζε ότι η οποιαδήποτε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ένας από τους στόχους που έχει, είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 3622B / 24 – 8 -2018 που αναφέρεται στις δράσεις των ΜΝΑΕ, μία από τις οποίες είναι ο σύμβουλος – καθηγητής, σκοπός των δράσεων είναι ένα σχολείο που «ακούει», ένα σχολείο που είναι ανοιχτό στην κοινωνία. Ακόμη το πρόγραμμα «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.» με τους διάφορους πυλώνες του, είναι μια εκπαιδευτική αλλαγή – καινοτομία, που εφαρμόζεται στα ΕΠΑ.Λ. και σύμφωνα με την Βασιλειάδου (2007) οι καινοτομίες – αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης, για να επιτύχουν, είναι ανάγκη να εμπλέκουν ενεργητικά τους εκπαιδευτικούς. Αυτό θα επιτευχθεί στον θεσμό του συμβούλου και με την παροχή στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, της δυνατότητας συμμετοχής σε κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, που θα τους κάνει να αισθανθούν περισσότερο σίγουροι και δυνατοί στην νέα πτυχή ή κατά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, στην ήδη υπάρχουσα, απλώς τώρα και με θεσμικό περίβλημα, πτυχή του παιδαγωγικού τους ρόλου στο σχολείο. Καθώς πρόκειται για ενήλικες που χρήζουν επιμόρφωσης, σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, είναι απαραίτητη προϋπόθεση, πριν από τον σχεδιασμό οποιουδήποτε σχετικού προγράμματος επιμόρφωσης, να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών που θα επιμορφωθούν (Βεργίδης & Βαικούση, 2003).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το σχετικό με τα εφόδια των εκπαιδευτικών – μεντόρων και την ανάγκη σχετικής με το θεσμό επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος νιώθουν αβέβαιοι απέναντι στο αν πράγματι διαθέτουν τα σχετικά εφόδια για να λειτουργήσουν συμβουλευτικά και επιθυμούν μια ουσιαστική επιμόρφωση πάνω σε αυτό, καθώς όπως αναφέρουν, στις πανεπιστημιακές τους σπουδές κατά κύριο λόγο, έχουν έρθει ελάχιστα σε επαφή με το αντικείμενο αυτό.

Φθάνοντας στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, που αφορούσε τους προβληματισμούς αλλά και τις ενισχύσεις, που έλαβαν από την εφαρμογή του θεσμού, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην αρχή αναφορικά με τους προβληματισμούς τους. Αυτοί οι προβληματισμοί αφορούσαν σε διάφορα θέματα γύρω από τον θεσμό, όπως η μη ύπαρξη ή διάθεση επαρκών και κατάλληλων χώρων για τις συναντήσεις συμβούλων – συμβουλευόμενων στα ΕΠΑ.Λ. - καίριο σημείο για την σωστή εφαρμογή του θεσμού- έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η εχεμύθεια και η εμπιστευτικότητα των

συναντήσεων συμβούλου – καθηγητή και μαθητή. Άλλος προβληματισμός των εκπαιδευτικών του δείγματος αφορούσε στο να οριοθετηθεί σαφώς ο θεσμός του συμβούλου, μέχρι που φτάνουν ακριβώς οι αρμοδιότητές του. Καθώς και η πιθανή ενόχληση των γονιών από τη συμμετοχή του παιδιού τους, ως mentee στο μεντορικό θεσμό στο σχολείο του, με τον καθηγητή του στη θέση του μέντορα. Ο τελευταίος αυτός προβληματισμός εντοπίστηκε πρωθύστερα και στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011), όπου αναφερόταν επίσης η μη συγκατάβαση των γονιών στην πιθανή συμβουλευτική στήριξη των παιδιών τους στο σχολείο ως ένα πιθανό μειονέκτημα. Ακόμη στην ίδια έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2011) επισημαινόταν και η μη προθυμία από την πλευρά των μαθητών, κάτι που αποτελεί εύρημα και της παρούσας έρευνας, όπως επίσης και ο στιγματισμός των μαθητών που ανέφερε η Παπακωνσταντινοπούλου, ενώ η παρούσα έρευνα κάνει λόγο για ντροπή των μαθητών να συμμετέχουν στον θεσμό μερικές φορές, πράγμα το οποίο προβληματίζει τους συμβούλους – καθηγητές, αλλά και μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά ενίοτε για το θεσμό. Εξάλλου όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία οι μαθητές και οι γονείς αυτών, έχουν ανάγκη από εκπαιδευτικούς λειτουργούς, που η στάση τους απέναντί τους θα διακατέχεται από ειλικρίνεια, εγκαρδιότητα καθώς επίσης και διάθεση να αντικρύσουν οι εκπαιδευτικοί τον κόσμο μέσα από την οπτική των γονιών και των μαθητών (Μπρούζος, 2004).

Το τελευταίο αυτό ερευνητικό ερώτημα της ερευνήτριας αναφερόταν εκτός από τους προβληματισμούς και στις ενισχύσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την συμμετοχή τους στον θεσμό. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως ενισχυτικά λειτουργεί γι' αυτούς το γεγονός ότι εισπράττουν επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση από τον ρόλο του συμβούλου, που πολλές φορές τέτοιου είδους ικανοποίηση δεν βιώνουν από το να διδάσκουν απλώς το γνωστικό τους αντικείμενο. Τους αναζωογονεί αυτή η άλλου είδους σχέση και επαφή με τους μαθητές τους. Αυτό που η Βαλάση (2015) ανέφερε ως πολλαπλασιασμό του αυτοσεβασμού αλλά και της πληρότητας που νιώθει κανείς ασκώντας το επάγγελμά του, εδώ βέβαια πρόκειται για λειτούργημα. Η Βαλάση ακόμη ανέφερε ότι η συμβουλευτική σχέση παρέχει στον μέντορα καινούριους τρόπους θέασης της ζωής, πράγμα που υποστηρίζουν και οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν στην περί ου ο λόγος έρευνα. Αλλά και οι Levinson et al., (1978) συμφωνούσαν ότι αυτό το μοίρασμα εμπειριών μεταξύ μέντορα και καθοδηγούμενου «αναζωογονεί» και τον ένα και τον άλλο, εδώ βέβαια προσπαθεί η

ερευνήτρια να εμβαθύνει με την έρευνά της στις απόψεις των μεντόρων – καθηγητών πάνω στο θέμα αυτό.

Στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ του ΥΠΑΙΘ για το σχολικό έτος 2018 – 2019, που ήταν και η πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή στα ΕΠΑ.Λ. όλης της χώρας και στα ΕΠΑ.Λ του νομού Σερρών, αναφερόταν επίσης ότι ο εκπαιδευτικός – σύμβουλος γίνεται πρόσωπο αναφοράς, όπως αναφέρουν και εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή. Ενισχυτικά λειτουργούν για τους εκπαιδευτικούς – συμβούλους της έρευνας εξάλλου και τα οφέλη που αποκομίζουν οι ίδιοι ως μέντορες από τον θεσμό. Αν και μέχρι πρόσφατα οι ερευνητές αντιμετώπιζαν και έβλεπαν οφέλη μόνο για τον καθοδηγούμενο στην μεντορική σχέση (Ragins & Kram, 2007). Επίσης τα οφέλη για την σχολική ζωή, που αναφέρουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα, λογικό και επόμενο είναι, ότι δρουν ενισχυτικά και για τους εκπαιδευτικούς – συμβούλους, καθώς είναι άμεσα εμπλεκόμενοι στην ζωή της σχολικής κοινότητας και ένας από τους σημαντικούς «άλλους» στην ζωή των μαθητών τους (Μπρούζος, 2004). Η Σιγανού (2015) αναφέρει επίσης ότι ένας από τους λόγους που δημιουργήθηκε ο θεσμός του μέντορα είναι η βελτίωση του σχολικού κλίματος. Η αλλαγή κουλτούρας στο σχολείο που επισημαίνεται από τους συνεντευξιζόμενους, καθώς και η μεγαλύτερη παραγωγικότητα των μαθητών αλλά και η πιο θετική εικόνα για το σχολείο και συγκεκριμένα για το ΕΠΑ.Λ. που έχουν οι γονείς, όπως αναφέρουν οι σύμβουλοι, ενισχύει και τους εκπαιδευτικούς. Κάτι που αναφέρεται και βιβλιογραφικά. Οι Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου (2004) επισήμαναν την ανάγκη ύπαρξης ενός σχολείου που υιοθετεί ένα πιο ολιστικό τρόπο για να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν. Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι με τον καινοτόμο, για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα τουλάχιστον, θεσμό του συμβούλου, δομείται μία θετικότερη εικόνα των γονιών αρχικά και της τοπικής κοινωνίας σε έναν δεύτερο χρόνο, για τα Επαγγελματικά λύκεια, ανταποκρίνεται και στους στόχους των δράσεων του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.». Καθώς το πρόγραμμα αυτό μέσω των πολυποίκλων δράσεων του στόχευε και στοχεύει στην αναβάθμιση των ΕΠΑ.Λ., στην ανάδειξη του κοινωνικού αλλά και εκπαιδευτικού ρόλου των Επαγγελματικών λυκείων (Κονταξής, 2018).

Γενικότερα όσον αφορά στο τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα με τους προβληματισμούς και τις ενισχύσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι ένας

βασικός προβληματισμός των συμμετεχόντων στην έρευνα αφορά στην οριοθέτηση του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Λόγω του ότι ο θεσμός είναι καινούριος στα σχολεία και με δεδομένο επίσης ότι δεν είναι αυτονόητη η παρουσία ψυχολόγου, όπως ανέφεραν επανειλημμένα οι ερωτηθέντες στις διάφορες ερωτήσεις που τους έγιναν, χρειάζονται οι μέντορες ένα σαφές θεσμικό πλαίσιο, που θα ορίζει τις αρμοδιότητές τους, έτσι θα αισθάνονται πιο ασφαλείς να φέρουν εις πέρας τον ρόλο τους αυτό. Ακόμη όσον αφορά στις ενισχύσεις από τον μεντορικό ρόλο που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, ανέφεραν την ικανοποίηση που τους προσφέρει ο ρόλος αυτός αλλά και τους βοηθά όπως είπαν να βελτιωθούν και πάνω στο καθαρά διδακτικό κομμάτι αλλά και στο γενικότερα παιδαγωγικό τους ρόλο στο ΕΠΑ.Λ.. Φυσικά όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τον μεντορικό τους ρόλο, νιώθουν ικανοποιημένοι, αυτό θα αντανακλάται και σε μια ομαλή σχολική ζωή, μιας και τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, καθηγητές) αλληλοεπιδρούν και «αλληλοτροφοδοτούν» ο ένας τον άλλο και συμβάλλουν και οι δύο πλευρές στη δημιουργία ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος.

Μέσα από τις απαντήσεις, που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε καθένα από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας αυτής, αναδεικνύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών – συμβούλων των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών για τον μεντορικό θεσμό που εισήλθε μέσα από το πρόγραμμα ΜΝΑΕ στα ΕΠΑ.Λ. το σχολικό έτος 2018 – 2019 και εξακολουθεί μέχρι και σήμερα να υφίσταται. Παρουσιάζονται δυσκολίες και προβληματισμοί αλλά και οφέλη και ενισχύσεις από τον καινούριο αυτό θεσμό στη σχολική ζωή μέσα πάντα από την πλευρά των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου νομού. Οι ερωτηθέντες δέχονται την πτυχή του μέντορα ως μία πτυχή του ούτως ή άλλως πολυδιάστατου ρόλου τους στο σχολείο. Υπάρχουν κατά την γνώμη τους δυσκολίες (π.χ. η μη έγκαιρη πρόσληψη ψυχολόγου στο σχολείο, του οποίου όμως η βοήθεια είναι καθοριστική για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους) αλλά και πολλαπλά οφέλη για την σχολική ζωή από τον θεσμό, οφέλη που αφορούν και στους συμβούλους (π.χ. αυτοβελτίωση και προσωπική ικανοποίηση από το λειτούργημά τους) αλλά και στους μαθητές τους (π.χ. μεγαλύτερη παραγωγικότητα των μαθητών) αλλά και για το σχολείο – ΕΠΑ.Λ. (π.χ. μείωση σχολικής παραβατικότητας). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι μία σχετική με το mentoring επιμόρφωση βιωματικού ίσως τύπου και που δεν θα συμβεί άπαξ αλλά θα είναι συνεχής, θα τους βοηθήσει σημαντικά. Επίσης καταθέτουν τους προβληματισμούς τους για την

διασαφήνιση των ορίων του μεντορικού τους ρόλου αλλά και για πιο πρακτικά θέματα, όπως η ύπαρξη κατάλληλων χώρων για τις συναντήσεις με τους μαθητές – mentees, δίνουν ωστόσο και στοιχεία που λειτουργούν ενισχυτικά για τους ίδιους ως μέντορες όπως το γεγονός ότι ανοίγονται «νέοι δρόμοι» στους ίδιους, ακόμη το Επαγγελματικό Λύκειο γίνεται πιο «ανοικτό» στην κοινωνία και «ενισχύεται» η εικόνα του στις τοπικές κοινωνίες, όπως για παράδειγμα αυτή των Σερρών, που μελετήθηκε στην παρούσα εργασία. Όλα αυτά μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών που βίωσαν και βιώνουν τον ρόλο του μέντορα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η πρώτη φορά που ακούγονται για τον καινούριο αυτό θεσμό στον συγκεκριμένο αυτό νομό, ως αποκλειστικό θέμα της εργασίας. Είχε παλιότερα δοθεί ο λόγος στους διευθυντές των ΕΠΑ.Λ.. Μερικώς επίσης δόθηκε ο λόγος και στους εκπαιδευτικούς, σε έρευνες όμως που είχαν άλλο θέμα ως επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του τρέχοντος σχολικού έτους (2020 – 2021) εν μέσω πανδημίας, με ό,τι δυσκολίες συνεπαγόταν αυτό για την ερευνήτρια, στόχευε στην απάντηση τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων. Τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τις προσωπικές αναζητήσεις της ερευνήτριας καθώς ερχόταν και εξακολουθεί να έρχεται καθημερινά σε επαφή με μαθητές όλων των τάξεων και αυτών βέβαια της Α΄λυκείου στο ΕΠΑ.Λ. που εργάζεται. Είναι και σύμβουλος – καθηγήτρια από το 2018 – 2019 που εφαρμόζεται ο θεσμός. Με την έρευνα αυτή θέλησε να καλύψει ένα κενό στην έρευνα, πάνω στο θεσμό του συμβούλου, καθώς όπως φαίνεται και στην βιβλιογραφική επισκόπηση, κάποια έρευνα που να αναφέρεται αποκλειστικά στον καινοτόμο για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, θεσμό δεν υπάρχει. Εκτός βέβαια από την ποσοτική έρευνα που έγινε, από το καθ' ύλην αρμόδιο Υπουργείο (Υ.ΠΑΙ.Θ) για την ετήσια αποτίμηση των δράσεων του προγράμματος ΜΝΑΕ, στην οποία ρωτήθηκαν, όμως όχι οι εκπαιδευτικοί – σύμβουλοι στα ΕΠΑ.Λ., αλλά οι διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. στα οποία εφαρμόστηκε ο θεσμός και έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2018 – 2019.

Έτσι «άκουσε», όπως επεδίωξε, τις «φωνές» των συναδέλφων της που έγιναν σύμβουλοι. Αυτό έγινε το τρίτο σχολικό έτος που εφαρμόζεται ο θεσμός, μετ' εμποδίων λόγω πανδημίας. Σε ένα θεσμό που εφαρμόζεται τώρα τρία σχολικά έτη ενδιαφέρει η γνώμη των καθηγητών της τάξης, πάνω στη νέου αυτού τύπου επαφή με τους μαθητές

τους. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν, έδωσαν τις απόψεις τους για τον καινούριο αυτό θεσμό. Σε αυτό την ερευνήτρια την βοήθησε ιδιαίτερα, το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποίησε στην ποιοτική έρευνά της. Καθώς την βοήθησε να «αποτυπώσει» την φωνή των ερωτηθέντων (Μπουτζουβή & Θανοπούλου, 2002). Το εργαλείο αυτό την συνέδραμε έτσι ώστε να μπορέσει, όσο είναι δυνατόν να αναδείξει τις διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς τους (Mialaret, 1997).

Επίσης με την επιλογή της ποιοτικής έρευνας η ερευνήτρια μπόρεσε να κατανοήσει καλύτερα τα βιώματα των συμμετεχόντων στην έρευνα, από το θεσμό. Ακόμη διαμορφώνονται θεωρίες για το καινούριο θεσμό, που ακόμη πλάθεται. Η έρευνα δεν είχε σκοπό να ελέγξει προυπάρχουσες θεωρίες, καθώς δεν πρόλαβαν αυτές να διαμορφωθούν λόγω του περιορισμένου χρονικού πλαισίου, που ο θεσμός εφαρμόζεται. Ωστόσο οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί – σύμβουλοι των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών, έδωσαν στην ερευνήτρια μια εικόνα για το πώς αντιλαμβάνονται την σχολική κοινωνική πραγματικότητα με την εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου και τα δύο τελευταία σχολικά έτη μάλιστα και υπό καθεστώς υγειονομικής κρίσης.

7.2. Προτάσεις

Τα συμπεράσματα της εμπειρικής αυτής έρευνας θα φανούν πιθανόν χρήσιμα στους ιθύνοντες του αρμόδιου Υπουργείου (ΥΠΑΙΘ) καθώς θα τους δώσουν την δυνατότητα να αντιληφθούν πως βίωσαν και εξακολουθούν και βιώνουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι (οι εκπαιδευτικοί – σύμβουλοι) την συμβουλευτική πτυχή του ρόλου τους στα πλαίσια των δράσεων του προγράμματος ΜΝΑΕ. Έτσι θα έρθουν σε επαφή και θα πάρουν στοιχεία από μία εμπειρική ποιοτική έρευνα που έγινε με επίκεντρο τον θεσμό του συμβούλου στα ΕΠΑ.Λ. ορισμένου νομού, σε μια σχολική χρονιά δύσκολη, κατά γενική ομολογία, με εκπαιδευτικούς στην θέση των ερωτηθέντων, αρκετοί από τους οποίους υπηρετούν σε μικρά σχολεία (με μικρό αριθμό μαθητών) παραμεθορίων περιοχών. Τα στοιχεία αυτά θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά, σε αυτά που έδωσε η ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίων στους Διευθυντές των ΕΠΑ.Λ. της χώρας και συμπεριλαμβάνεται στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ (2019). Μπορεί μεταξύ των δύο αυτών ερευνών να υπάρχουν κοινά ευρήματα ωστόσο η σημαντική λεπτομέρεια που τις διαφοροποιεί είναι το ότι στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης ακούστηκε η γνώμη των Διευθυντών των ΕΠΑ.Λ.

της χώρας, της ηγεσίας δηλαδή των σχολείων που αναφέρθηκε και από τους ερωτώμενους στις συνεντεύξεις, πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της στην σωστή εφαρμογή του θεσμού, ενώ στη παρούσα έρευνα ακούγεται η άποψη της μιας από τις δύο πλευρές που εμπλέκονται άμεσα στην συμβουλευτική σχέση στο σχολείο, που απασχόλησε την ερευνήτρια. Καθώς τα ευρήματα από άλλες έρευνες που έχουν προαναφερθεί, τα οποία σε μία πτυχή μόνο του θέματός τους, αναφέρονταν στον συγκεκριμένο θεσμό π.χ. η έρευνα της Παπαδοπούλου (2019) και στις οποίες έρευνες το επίκεντρο δεν αποτελούσε ο θεσμικός πια συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ. Το γεγονός ότι η έρευνα επικεντρώθηκε στα ΕΠΑ.Λ. ορισμένου νομού, των Σερρών, έδωσε στην ερευνήτρια την δυνατότητα να διαπιστώσει πως εφαρμόστηκε ο θεσμός στο συγκεκριμένο αυτό νομό με περισσότερη λεπτομέρεια και να εντυπώσει ίσως περισσότερο στο θέμα, σε σχέση με το αν η έρευνά της εκτεινόταν περισσότερο γεωγραφικά μέσα στη χώρα μας.

Επίσης μιας και γίνεται λόγος στα αποτελέσματα της έρευνας για την διαπιστωμένη ανάγκη για επιμόρφωση, σχετική με την συμβουλευτική, των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, βάσει των εκφρασμένων λοιπών αυτών αναγκών στην έρευνα αυτή, δύνανται οι υπεύθυνοι να διερευνήσουν αυτές τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στόχος αυτής της πιθανής μελλοντικής διερεύνησης θα είναι, καθώς πρόκειται για ενήλικους εκπαιδευόμενους (εκπαιδευτικούς) ο σχεδιασμός και η οργάνωση ενός επιμορφωτικού πάνω στο αντικείμενο της συμβουλευτικής στο σχολείο, σεμιναρίου βιωματικού ίσως και εκτεταμένου χρονικά, όπως ανέφεραν συνεντευξιαζόμενοι της παρούσας έρευνας πως θα ήθελαν να συμβεί (π.χ. Σ2). Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ενώ είχε τελειώσει η διεξαγωγή της έρευνας αυτής για τις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας της ερευνήτριας και μόλις τον Μάιο του 2021 άρχισε μια σχετική με το θέμα επιμόρφωση, που διοργανώθηκε από το ΙΕΠ, στην οποία πήραν μέρος λίγοι εκπαιδευτικοί και είχε λίγες ώρες διάρκεια. Ίσως αργότερα θα μπορούσε κάποιος ερευνητής να σχεδιάσει μια έρευνα ποιοτική όπου θα διερευνήσει τις απόψεις, των εκπαιδευτικών – μεντόρων των ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών πάνω στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, που παρακολούθησαν κατά πόσο έγινε διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών πριν την έναρξή του και κατά πόσο επίσης, αυτό ανταποκρίθηκε σε αυτό που αποζητούσαν οι ίδιοι, οι μέντορες π.χ. αν περιλάμβανε διάδραση, αν εμπλούτιζε τις γνώσεις σε στοιχεία θεωρίας της συμβουλευτικής κ.α. Αλλά και ίσως τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα, σχετικά με την ανάγκη

έγκαιρης πρόσληψης ψυχολόγων στα σχολεία, βοηθήσουν τους ιθύνοντες να αντιληφθούν την κρισιμότητα και την επιτακτικότητα της ανάγκης αυτής στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, την στιγμή που όπως έγινε φανερό στην βιβλιογραφική επισκόπηση, στο εξωτερικό η παράμετρος αυτή υπάρχει εδώ και χρόνια στα αντίστοιχης βαθμίδας εκπαιδευτικά ιδρύματα (Loynd et al., 2005). Έτσι ίσως οι ιθύνοντες του αρμόδιου Υπουργείου (ΥΠΑΙΘ) φροντίσουν για την έγκαιρη τοποθέτησή τους στα ΕΠΑ.Λ. στην αρχή του σχολικού έτους, στοιχείο που οι εκπαιδευτικοί της έρευνας το τόνισαν πολλές φορές κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων που έγιναν στα πλαίσια της έρευνας. Ίσως μια πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί το να διερευνηθεί ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου και η συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό – μέντορα. Δηλαδή να ερωτηθούν οι ψυχολόγοι, που απασχολήθηκαν στο πρόγραμμα ΜΝΑΕ για το πώς αυτοί είδαν τον θεσμό. Αυτή η έρευνα μπορεί να πραγματοποιηθεί για τους ψυχολόγους που απασχολήθηκαν στα ΕΠΑ.Λ. του νομού αλλά και σε όλη την χώρα. Επίσης είναι άξιο διερεύνησης στο μέλλον και το πώς επηρέασε η πανδημία την εφαρμογή του θεσμού του mentoring στα ΕΠΑ.Λ. πάνω που αυτός είχε αρχίσει να εφαρμόζεται ικανοποιητικά, όπως φαίνεται και στην Ετήσια Έκθεση Αποτίμησης των Δράσεων του Προγράμματος ΜΝΑΕ του Υπουργείου Παιδείας (2019). Ίσως επειδή όπως συμβαίνει σήμερα, την ώρα που γράφονται αυτές οι γραμμές, συνεχίζεται η πανδημία και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη, μπορεί να επαναληφθεί, μια έρευνα που θα ανιχνεύσει τις απόψεις μεντόρων και ψυχολόγων για μια πιθανή εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου εξ αποστάσεως θα είχε ενδιαφέρον. Ήδη στην έρευνα που παρουσιάζεται εδώ, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η πρωτοφανής αυτή υγειονομική κρίση που πλήττει τον πλανήτη, λειτούργησε ανασταλτικά για το θεσμό και «βοήθησε» να μην μπορούν να σχηματίσουν σαφή άποψη γι' αυτόν.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η ερευνήτρια επέλεξε την ποιοτική στρατηγική στην παρούσα έρευνα. Αυτή η επιλογή της έγινε, καθώς ήθελε να προσεγγίσει ολιστικά την πραγματικότητα του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή από τη ματιά των συμβούλων στα ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών (Freebody, 2003). Επίσης την ερευνήτρια την απασχόλησε να «ακούσει» τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και να κατανοήσει την πρακτική που ακολούθησαν, όταν διετέλεσαν σύμβουλοι. Η ερευνήτρια είχε την πρόθεση με την ποιοτική επιλογή να διερευνήσει μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, την αλληλεπίδραση συμβούλου – συμβουλευόμενου. Με την έρευνα

αυτή ακούγεται όντως, η φωνή των μεντόρων για τη μεντορική σχέση ολιστικά καθώς στις συνεντεύξεις, οι ερωτήσεις που τέθηκαν σχετίζονταν με θέματα αιχμής, για την μεντορική σχέση όπως οι δυσκολίες αλλά και τα οφέλη, η κατοχή των σχετικών εφοδίων, οι ενισχύσεις, οι προβληματισμοί και όλα αυτά από τη σκοπιά του μέντορα.

Στο σημείο αυτό θα έκανε ακόμη πιο «ορατή» τη μεντορική σχέση μια έρευνα ίσως ποιοτική αντίστοιχα, που θα αντιμετωπίσει εξίσου ολιστικά την μεντορική σχέση, από την σκοπιά των *mentees* – συμβουλευόμενων. Αξίζει να πουν και οι προαναφερόμενοι για τα τυχόν οφέλη τους, τους δισταγμούς τους, το νόημα που δίνουν οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης στην συμβουλευτική σχέση με τον καθηγητή του σχολείου κατά την διάρκεια της εφηβείας τους. Αλλά και άλλη μελλοντική έρευνα που θα απευθύνεται στους γονείς – κηδεμόνες των μαθητών της Α' λυκείου ή και των άλλων τάξεων του λυκείου για το πώς «βλέπουν» το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή, για τα πιθανά δικά τους οφέλη στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους, όπως ανέφερε και κάποιος από τους συνεντευξαζόμενους (Σ20) για τα δικά του παιδιά, που διανύουν την μεταιχμιακή φάση της εφηβείας, για το αν πιστεύουν ότι συνδράμει με τον τρόπο του, ο καινοτόμος αυτός θεσμός στην αλλαγή της εικόνας τους για τα ΕΠΑ.Λ. και πολλά άλλα . Όλα αυτά σκοπό θα έχουν την σφαιρική, κατά το δυνατό, θέαση του θεσμού αυτού. Ανάλογη χρησιμότητα και ενδιαφέρον θα έχει μια πιθανή μελλοντική έρευνα που με το ίδιο, με την παρούσα, θέμα θα απευθύνεται όμως σε δείγμα εκπαιδευτικών, που έγιναν σύμβουλοι σε περισσότερους νομούς της χώρας ή και σε όλη τη χώρα. Για όλες αυτές τις πιθανές μελλοντικές έρευνες που μπορεί να κινήσουν το ενδιαφέρον κάποιων κοινωνικών ερευνητών, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα αποτελέσουν πλούσιες βάσεις δεδομένων και αυτό οφείλεται στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος της ερευνήτριας στον άνθρωπο μέσω της ποιοτικής οδού που επιλέχθηκε, αλλά και του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008).

Η ερευνήτρια όταν ξεκίνησε την έρευνα αυτή για τον θεσμό του συμβούλου – καθηγητή, είχε εκ των προτέρων επίγνωση του ότι η γνώση που θα προέκυπτε θα χαρακτηριζόταν από σχετικότητα, καθώς θα προερχόταν από το πώς αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα η ίδια και στη συνέχεια και οι εκπαιδευτικοί που θα ρωτούσε. Έτσι γνώριζε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας, θα ήταν μοναδικά μη επαναλήψιμα και μη επιβεβαιώσιμα. Σύνηθες είναι, οι ποιοτικές έρευνες γενικά αλλά και ειδικότερα αυτές που ασχολούνται με τον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, να

κρίνονται για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους (Denzin & Lincoln, 2008). Σε έναν καινούριο θεσμό, όπως αυτόν, η διερευνητική προσπάθεια της έρευνας αυτής, συμβάλλει με την ποιοτική στρατηγική της, στην υπό διαμόρφωση θεωρία για το θεσμό του συμβούλου και τα όσα είναι ήδη γνωστά, τα κάνει πιο ξεκάθαρα. Καθώς η ποιοτική έρευνα θεωρείται μη κατευθυνόμενη από τον οποιοδήποτε ερευνητή, η ερευνήτρια κατέβαλε προσπάθεια να μην υπάρχει κατά το δυνατόν στην έρευνα επιρροή της ίδιας, καθώς και η ίδια ήταν και είναι σύμβουλος – καθηγήτρια. Η κοινωνική πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται η έρευνα και ακόμα πιο συγκεκριμένα η σχολική πραγματικότητα μεταβάλλεται καθημερινά (Bryman, 2016). Επομένως ακριβώς την ίδια έρευνα να κάνει κάποιος, τα ευρήματα δεν θα είναι τα ίδια. Στην παρούσα έρευνα στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν, φαίνεται πόσο τους επηρεάζει η πραγματικότητα μέσα στην οποία ζουν, για παράδειγμα η πανδημία και η επιρροή της στην σχολική πραγματικότητα και στην άμεση διαπροσωπική επαφή μέντορα – συμβουλευόμενου, αλλά και τα προσωπικά βιώματα των μεντόρων – καθηγητών, τα χρόνια εμπειρίας, το μικρό ή μεγάλο σχολείο στο οποίο υπηρετούν, οι δυσκολίες ή απλές περιπτώσεις μαθητών – mentees που τους έτυχαν. Η έρευνα βοηθά στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των δισταγμών ή προβληματισμών των συμμετεχόντων στο θεσμό, καθηγητών, των γενικότερων απόψεών τους για την συμβουλευτική πτυχή του ρόλου τους (Shmerling et al., 1993).

Η ερευνήτρια όσον αφορά σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας εφάρμοσε την επικύρωση ερωτώμενου, επίσης διατηρούσε ενημερωμένο αρχείο σε όλη την διάρκεια της έρευνας. Ακόμη το δείγμα των 24 ατόμων που ρωτήθηκαν είναι ικανοποιητικό για ποιοτική έρευνα, καθώς η ερευνήτρια ενδιαφέρεται για το βάθος των λεγομένων των εκπαιδευτικών του δείγματος και όχι για την πληθώρα των συμμετεχόντων, γι' αυτό έγινε και επιλογή της ποιοτικής στρατηγικής. Οι ερωτήσεις της ερευνήτριας απέναντι στους συμμετέχοντες ήταν διαφόρων ειδών και σε καμία περίπτωση κατευθυνόμενες (Kvale, 1996). Βέβαια μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, προέκυψε μεγάλος όγκος δεδομένων. Η ερευνήτρια με την θεματική ανάλυση που εφάρμοσε για την ανάλυση των δεδομένων της, δείχνει ότι επιλέγει έναν ενεργητικό ρόλο απέναντι σε αυτά, καταφέρνει να έχει διάλογο με αυτά (Τσιώλης, 2016).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

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

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8, 289 – 308.

Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (6), 30-42. 385.

Αναστασιάδου, Α. (2016). Ανίχνευση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν σε μαθητές /τριες της πρώιμης παιδικής ηλικίας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «e-κπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4 (1), 57-78.

Anfara, V. A., Brown, M., & Mangione T. L. (2002). Qualitative Analysis on Stage: Making the Research Process More Public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.

Αρβανίτη Ε. & Κατσαρός Γ. (2016). Ενδοσχολική επαγγελματική μάθηση και διαφοροποίηση του διδακτικού σχεδιασμού.

Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education*, 19 (1), p.p. 45 – 56.

Baginsky, W. (2003). *Counselling in Schools: A Survey of the Views of School Staff and Pupils in Northern Ireland*. London: NSPCC.

Βαλάση, Δ. (2015). Οδηγός Εφαρμογής Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής- Mentoring. https://imegsevee.gr/wp-content/uploads/2018/09/odhgos_mentoringtelikos.pdf

Βασιλειάδου, Ο. (2007). Η επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Κομοτηνή.

Baugh, S. G. (1999). The effect of multiple mentors on protégé attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14, pp. 503-521.

Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. London: Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2).

Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 57–71). American Psychological Association.

Βεργίδης, Δ.& Βαϊκούση, Δ. (2003). Πρόγραμμα Μελίνα- Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- ΥΠΠΟ- ΓΓΕΕ.

Βουλγαράκη, Ζ. (2019). Η συμβουλευτική σχέση μαθητή- εκπαιδευτικού: οι επιδράσεις ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ειδικής και γενικής αγωγής, σε δεξιότητες συμβουλευτικής. Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Φ.Π.Π. Ανακτήθηκε από:

<https://ikee.lib.auth.gr/record/305850/files/GRI-2019-24745.pdf>

Βουλτσίδης, Π. (2013). Η Εφαρμογή Αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Bozeman, B., & Feeney, M. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39, 719-739.

Brock, B.L., Grady, M.L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal, *Clearing House*, Vol. 71, January/February, Issue 3, pp 179-183.

Brown, B. M. (2006). School-based health centers: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 84, 187-191.

Brunstein, M. et al., (2007). *Business Communication: Communicate Effectively in any Business Environment*. U.S.A.: John Wiley & Sons.

Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Charmaz, K. (2002). 'Qualitative Interviewing and Grounded Analysis', in J. F. Gubrium and J.A. Holstein (Eds), *Handbook of Interview Research: Context and Method*. Thousand Oaks, C A: Sage.

Chitpin S. (2011). Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator, *Professional Development in Education*, 37, 2, 225 – 240.

Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την Επαγγελματική Εξέλιξη των Νέων Εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του Μέντορα και τη συνεργασία μαζί του, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 104-117.

Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs A Mentor*. UK: CIPD pp. 53-54.

Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education (3rd edition)*. London: Routledge.

- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2008). *The Methodology of Educational Research*. Metaichmio, Athens.
- Coleman, M., Low, G.T., Bush, T. & Chew, O. A. J. (1996). Re-Thinking Training for Principals: The Role of Mentoring.
- Colley, H. (2008). A Rough Guide to the History of Mentoring from a Marxist Feminist Perspective, *Journal of Education for Teaching*, 28, 3, 257 – 273.
- Collinson V., Kozina E., Lin Y., K., Ling L., Matheson I., Newcombe L. & Zogla I. (2009). Professional development for teachers: a world of change, *European Journal of Teacher Education*, 32, 1, 3-19.
- Cooper, M., Hough, M. & Lound, C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of counseling. *British Journal of Guidance and Counseling*, 33 (2), 199 – 211.
- Ανακτήθηκε από: <https://strathprints.strath.ac.uk/5208/6/strathprints005208.pdf>
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*/ μετ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ίων.
- Γρηγορόπουλος, Η., & Σακελλαρίου, Ε. (2012). Διερεύνηση των απόψεων σπουδαστών της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης Βόλου σχετικά με το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών: ποιοτική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Τόμος 54.
- Ανακτήθηκε από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7058>
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*/ μετ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ίων.
- Dawson P. (2014). Beyond a Definition: Toward a Framework for Designing and Specifying Mentoring Models. *Educational Researcher*, 43, 137-145.

Denzin, N. and Lincoln, Y. (2000). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S., Eds., Handbook of Qualitative Research, Sage, Thousand Oaks, 1-32.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2008). *The landscape of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.

Δερμεντζοπούλου, Β. (2012). Ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΕΠ) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διερευνώντας τις απόψεις των Συμβούλων ΣΕΠ (μεταπτυχιακή διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Συμβουλευτική και συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Συμβουλευτική-Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία (τόμος Α΄) (γ΄ εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιαωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 13, 114- 118.

Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας. Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Απρίλιος 2016. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF_%CE%95%CE%95%CE%9A.pdf

Ehrich, L. C. (2013). Developing Performance Mentoring Handbook. Department of Education, Training and Employment. University of Queensland.

Eisenhart, M. & Howe, K. (1992). Validity in Educational Research. In M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), the Handbook of Qualitative Research in Education (pp. 642-680). San Diego: Academic Press. Copyright © 1992. Reprinted with permission from Elsevier.

Eisner, W. E. (1991). The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan.

Ευαγγέλου, Ε. (2014). Εξετάζοντας την ποιότητα ζωής των ατόμων που πάσχουν από χρόνια ψυχική διαταραχή. Μια εμπειρική έρευνα που έλαβε χώρα σε δύο κοινοτικά κέντρα ψυχικής υγείας στην Αθήνα. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 142(142), 123-150.

CEDEFOR, 2019. Ευρωπαϊκή Επιτροπή. «Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης 2019» Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/et-monitor-report-2019-greece_el.pdf

Feiman - Nemser, S. & M. B. Parker (1992) Mentoring in Context: a Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers. National Centre for Research on Teacher Learning: Special Report. East Lansing: Michigan State University, NCRTL.

Fenelon, F. (1699). Les Aventures de Telemaque. London

Freebody, P. (2003). Qualitative research in education: Interaction and practice. London: Sage.

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

Fox, C.L. & Butler, I. (2007). If you don't want to tell anyone else you can tell her: Young people's views on school counseling. British Journal of Guidance & Counselling, Vol.35, (1), 757-762.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.

Gold, Y. (1996) Beginning teacher support: attrition, mentor, and induction, στο Lee, J. C. & Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 243-262.

Gray, W. & Gray, M. (1985). Synthesis of research on mentoring beginning teachers, *Educational Leadership*, November, pp. 37–43.

Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1994). 'Competing Paradigms in Qualitative Research', in N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Guest, G., Bunce A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, Vol. 18, 59-82.

Hargreaves, D.H. (1967). *Social Relations in Secondary School*. Routledge and Kegan Paul, London.

Harwood, V., & Allan, J. (2014). *Psychopathology at school: Theorizing mental disorders in education*. London, United Kingdom: Routledge.

Higgins, M. (2000). The more, the merrier? Multiple developmental relationships and work satisfaction. *Journal of Management Development*, 19, pp.277- 296.

Higgins, M. & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26, pp. 264-268.

Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European journal of teacher education*, 27 (2), 139-146.

Ivey, A.E., Gluckstern, N.B. (1999). Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ivey, A.E., Gluckstern, N.B., Ivey, M. Bradford (2008). Συμβουλευτική: Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. Review of Educational Research, 61 (4), 505-523.

Καβανόζη Μ., (2014). Η κατάθλιψη στην εφηβεία (Αίτια και θεραπευτική παρέμβαση). ΤΕΙ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Νοσηλευτικής.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κανδηλάκη, Α. (2004). Η Συμβουλευτική στην Κοινωνική Εργασία. Δεξιότητες Επικοινωνίας και Τεχνικές Παρέμβασης. Αθήνα: Μετασπουδή. Εκπαιδευτικές Εκδόσεις.

Καραλής, Θ. (2005). Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Β. Σχεδιασμός Προγραμμάτων. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κασιμάτη, Α. (2008). Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία – Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Επιμορφωτικό υλικό). Στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ»

Κασσωτάκης, Μ. (2004). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις, σκοποί και στόχοι. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη (σσ. 43-59). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2013). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (10th rev. Ed.). Boston, MA: Pearson/Merrill.

Καψάλης, Α. & Παπαναστασίου, Α. (2013). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Γενικά εισαγωγικά θέματα. Αθήνα: Σιδέρης.

Κεδράκα, Κ. (2008). Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης. Ανακτήθηκε από: <http://www.adulteduc.gr>.

Keenan, K. (1998). Επικοινωνία (Μτφ Βλαχόπουλος Ι.). Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία.

Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Α. Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κολέρδα, Σ. (2019). Ο Συμβουλευτικός Ρόλος του Εκπαιδευτικού ως Παράγοντας Αποτελεσματικής Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης. Μεταπτυχιακή εργασία, Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε.

Ανακτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2875871/the File>

Κονταξής, Α. (2018). ΕΠΑ.Λ.: Η ΜΝΑΕ αποτελεί πρόκληση για όλη την εκπαίδευση, αλλά... «συν Αθηνά και χείρα κίνει».

Κονταξής, Α. & Σιγανού, Α., (2018). Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (ΜΝΑΕ): Πιλοτικό πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2017- 2018. Γενίκευση του προγράμματος σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας το σχολικό έτος 2018- 2019.

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.

Kourkoutas, E., & Giovazolias, T. (2013). School-based work with teachers: An integrative comprehensive counseling model. The European Journal of Counselling Psychology, 3 (2), 137-158. Ανακτήθηκε από: <https://ejcop.psychopen.eu/issue/view/6>

Krumboltz, J. and Thoresen, C. (1976). Counselling Methods. New York: Holt Rinehart and Winston.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, C A: Sage.

Lacey, C. (1970), Hightown Grammar, Manchester University Press.v

Λάζου- Μπαλτά, Κ. (2014). Ο θεσμός του συμβούλου- καθηγητή στο Δημόσιο Γενικό Λύκειο. Πτυχιακή Εργασία.

Lai-Yeung, S. W. C. (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 113, 36–43.

Lairio, M. & Nissila, P. (2002). Towards networking in counseling: a follow – up study of Finnish school counseling. British Journal of Guidance and Counseling, Vol.30, (2), 159 – 172.

Langdridge, D. (2004). *Introduction to Research Methods and Data Analysis*. Harlow: Pearson Education.

Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45 (4), 779-790.

Lapan, R.T., Gysbers, N.C. & Petroski G.F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling & Development*, Vol.79, 320 – 330.

Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M., & McKee, B. (1978). *Season of a man's life*. New York: Knopf.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE: Beverly Hills. Copyright TEI Δυτικής Μακεδονίας.

Lofland, J., and Lofland, L. (1995). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. 3rd edn. Belmont, CA: Wadsworth.

Λοΐζου, Ε. (2015). «Μεθοδολογία Έρευνας». Copyright TEI Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.

Luck, C. (2003). *It's good to talk: An enquiry into the value of mentoring as an aspect of professional development of new teachers*. National College for School Leadership. Great Britain. Ανακτήθηκε από: <http://dera.ioe.ac.uk/5092/1/its-good-talk.pdf>

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2005). Οι αντιλήψεις των εφήβων για τις σχέσεις προσκόλλησης με γονείς και συνομηλίκους ως παράγοντας πρόβλεψης της επιθετικότητας στην εφηβεία. *Ψυχολογία*, 12, 232 – 248.

Μακροπούλου, Ε. (2013). Ο Θεσμός του Μέντορα στην Ελληνική Εκπαίδευση: Διερεύνηση των Απόψεων Έμπειρων Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Εργασία. Βόλος: ΠΤΔΕ.

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

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2006). Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2008). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8, pp. 266-288.

Μανιάτης, Α., & Μπάτρα, Π. (2016). Το όνομά μου είναι Νέστωρ, Μέντωρ Νέστωρ. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7 (1Α).

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

Μανωλοπούλου Αδ. (2011), Αποτελεσματική συμβουλευτική – Συμβουλευτική στελεχών στους χρηματοπιστωτικούς οργανισμούς. Η περίπτωση της Ελλάδας, Μεταπτυχιακή Εργασία: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10889/4504>.

Marshall, M.N. (1996) Sampling for Qualitative Research. *Family Practice*, 13, 522-525.

Martin, S. M., & Sifers, S. K. (2012). An evaluation of factors leading to mentor satisfaction with the mentoring relationship. *Children and Youth Services Review*, 34 (5), 940-945.

Marx, G. T. (1997). ‘Of Methods and Manners for Aspiring Sociologists: 37 Moral Imperatives’, *American Sociologist*, 28: 102- 25.

Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mason, J. (2009). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή). Αθήνα: Πεδίο. Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McDonald Joanne, (2003), «Mentoring: An Age Old Strategy for a rapidly expanding Field», National Centre for Education and Training on Addiction (NCETA) 2002, Reprinted 2003, Flinders University of South Australia.

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

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

McNab, I. (2009). Collaborative consultation: Psychologists and teachers working together. In P. Hick, R. Kershner, & P. T. Farrell (Eds.), *Psychology for inclusive education: New directions in theory and practice* (pp. 139-149). London, United Kingdom: Routledge.

Meijers F. (2008). Mentoring in Dutch vocational education: an unfulfilled promise *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (3), 237-256.

Mialaret, G. (1997). Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής (μετ.: Ζακοπούλου, Γ.). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.

Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Morawski, J. G. (1994). *Critical perspectives on women and gender. Practicing feminisms, reconstructing psychology: Notes on a liminal science*. The University of Michigan Press.

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

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/27080/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%9C%CE%9F%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%A5.pdf>).

Μπίκος, Κ. (2013). Η εξ' αποστάσεως / ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή.

Μπίμπου-Νάκου Ι. & Στογιαννίδου Α. (2006). Πλαίσια συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο. τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Μπότσαρη, Σ. (2012). Σχολική Ζωή Εφήβων Μαθητών Λυκείου. Μεταπτυχιακή εργασία, Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε. Ανακτήθηκε από:

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5747/1/M.%20E.%20%ce%9c%ce%a0%ce%9f%ce%a4%ce%a3%ce%91%ce%a1%ce%97%20%ce%a3%ce%a4%ce%91%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%91.pdf>

Μπουμπουλέντρα, Ν- Π. (2015). Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών- θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, Αλεξανδρούπολη: ΠΤΔΕ.

Μπουτζουβή, Α., & Θανοπούλου, Μ. (2002). Η προφορική ιστορία στην Ελλάδα. Οι εμπειρίες μιας δύσκολης πορείας. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 107, Α΄.

Μπρίζα, Ε. (2013). Αντιλήψεις διδασκόντων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το συμβουλευτικό τους ρόλο προς τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες. Μεταπτυχιακή εργασία, Βόλος: Π.Τ.Ε.Α. Ανακτήθηκε από: <https://core.ac.uk/download/pdf/132821088.pdf>

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. Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Νάσαινας, Γ.Σ. (2006). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) (Εμπειρική Έρευνα). Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Navin, S.L., Yaakub, N.F. & Mohamed, O. (1996). Assessment of counselling needs: a comparative study of the perception of primary school teachers in Lesotho and Malaysia. International Journal for the Advancement of Counselling, 18(1), 97- 113.

Nelson-Jones, R. (2009). Βασικές δεξιότητες Συμβουλευτικής. Ένα Εγχειρίδιο για Βοηθούς. Αθήνα: Πεδίο.

Νόμος υπ' αριθ.1566 / 1985. ΦΕΚ 167 / Α /30 -9 -1985. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html>

Νόμος υπ' αριθ. 3848/2010 : Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html>

Νόμος υπ' αριθμ. 2525 / 1997. ΦΕΚ 188 / Α / 23 – 9 – 1997.Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2525-1997.html>

Νόμος υπ' αριθμ. 4559 / 2018. ΦΕΚ 142 / Α /3- 8- 2018. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις. Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/nomos-4559-2018-phek-142a-3-8-2018.html>

Noy, C. (2008). 'Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research' *International Journal of Social Research Methodology*, 11: 327 – 44.

Ντιλούδη, Μ. (2020). Καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού τους έργου. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα, Τ.Επ.Ε.Κ.Ε – Π.Μ.Σ.

Ντούσκας, Ν.Θ., (2005). Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.

Odell, S. J. (1990) Mentor Teacher Programs. What Research Says to the Teacher? National Education Association, Washington, DC. ERIC ED323185.

Onchwari, G., & Keengwe, J. (2008). The impact of a mentor-coaching model on teacher professional development. *Early Childhood Education Journal*, 36 (1), 19-24.

Palys, T. (2008). Purposive Sambling, in L. M. Given (ed.), the Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods, Thousand Oaks, CA: Sage, vol. 2.

Πάντα, Δ. (1994). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας και της Αγγλίας: Συγκριτική Θεώρηση (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Παπαγεωργίου Γ. (1998). Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδοπούλου, Ζ. (2020). Η Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Επαγγελματιών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και η σχέση της με τη Διαχείριση της Τάξης: μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα στους Εκπαιδευτικούς των Νομών Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. Μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Κ.Π. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/24309/1/PapadopoulouZafeiraMsc2020.pdf>

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). Συμβουλευτική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία Πάτρα, Π.Τ.Δ.Ε.

Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε., (2005). *Η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία.

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1).

Παρασκευοπούλου, Σ. (2014), Διερεύνηση του ρόλου του mentoring στην επαγγελματική ικανοποίηση και την πρόθεση κινητικότητας των εργαζομένων. Η περίπτωση των διοικητικών υπαλλήλων της περιφερειακής ενότητας Ημαθίας, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3rd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.

Perkins, D. N. (1993). Teaching for understanding. *American Educator*, 17 (3), 28-35.

Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. London: Sage.

Rippon, J. and Martin, M. (2003), “Supporting induction: relationships count”, *Mentoring and Tutoring*, vol. 11 (2), pp. 211-226.

Robson, C. (2007). *How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy; newer concepts in practice*. Houghton Mifflin.

Rogers, C. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R. (2013). A theory of therapy and personality change: As developed in the client-centered framework”. *Perspectives in Abnormal Behavior: Pergamon General Psychology Series*, 30,341-350.

Rubin, J. H. & Rubin, S. I. (1995). *Qualitative interviewing, the art of hearing data*. London: SAGE publications.

Ryan, G. W., and Bernard, H. R. (2003). ‘Techniques to Identify Themes’, *Field Methods*, 15: 85- 109.

Σαλβαράς, Κ. Γ. (2013). Μεντορική Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση, Αθήνα: Γρηγόρης, σσ.115 - 151.

Schmerling, A., Schattner, P., Piterman, L. Qualitative research in medical practice. *Med J Aust* 1993; 158: 619–622.

Σιγανού, Α. (2015). «Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στις σχολικές μονάδες ευθύνης του και στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον». Πρακτικά 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου της ΠΕΣΣ «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα», τομ. Α, σελ. 304-313.

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0Bygca0919Ru2QlVaeVJqUzAxSTg?ogsrc=32>

Σιγανού, Α. & Νικολάου, Ν., (2017). “Σύμβουλος – Καθηγητής”: Καλή πρακτική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ενδοσχολική και διασχολική δικτύωση. Υπό έκδοση στα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου της ΠΕΣΣ με θέμα: «Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης» Ανακτήθηκε από:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1E9NgolzcK7kTHmXK8BVWLpDL1OrAsJpj?ogsrc=32>

Simpson, R., & Mundschenk, N. A. (2012). Inclusion and students with emotional and behavioral disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD* (pp. 1-22). Bingley, United Kingdom: Emerald.

Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J., and Dillon, L., (2003). *Quality in Qualitative Evaluation: A Framework for Assessing Research Evidence*. London: Government Chief Social Researcher’s Office.

Straus, S., Chatur, F. & Taylor, M. (2009). Issues in the Mentor–Mentee Relationship in Academic Medicine: A Qualitative Study. *Academic Medicine*, 84 (1), 135.v

Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Πρακτικά 5 ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας “25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας” (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

- Tammy D. A., Lillian T. E. (2011) *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*, Wiley-Blackwell.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (1996). *Research methods in physical activity*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Tishmana S., Jayb E. & Perkins D. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32 (3), 147-153.
- Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S. and Jones, C. (2002). *Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements for the induction of newly qualified teachers*, London, DfES, Research Report PR338.
- Tracy, S. J. (2010). 'Qualitative Quality: Eight "Big Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research', *Qualitative Inquiry*, 16: 837 – 51.
- Τριάρχη – Herman, B. (2004). Εισαγωγή στη σχολική συμβουλευτική: Επιμόρφωση Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Ακαδημίας του Μονάχου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ., (2016). «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δεδομένα, διαδικασίες», στο: Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ) Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη, Αθήνα: Πεδίο, 473 – 498.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Ζαϊμάκης Γ. (επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. Σελ. 97-125.

Tuckman, B. W. (1972). Conducting educational research. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας. Ανακτήθηκε από:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%A0%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF_%CE%95%CE%95%CE%9A.pdf

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων: « Οι δράσεις του προγράμματος ΜΝΑΕ από την εφαρμογή του στα Επαγγελματικά λύκεια για το σχολικό έτος 2018-19». Ανακτήθηκε από:

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ekthesi_drason_mnae_2018-19-nomothesia.pdf

ΦΕΚ 5343/Β/Φ25Α/202088/Δ4/28-11-2018] Οργάνωση και Λειτουργία του θεσμού του «Συμβούλου-Καθηγητή» στο πλαίσιο του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.-Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» για το σχολικό έτος 2018-2019.

ΦΕΚ 3941 / Τεύχος Β /25-10-2019. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_3941%CE%92_25.10.2019.pdf

ΦΕΚ 5097 /Τεύχος Β'/18-11-2020. Ανακτήθηκε από: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/sym-_voyloy_kathigiti.pdf

ΦΕΚ 3622 / Τεύχος Β'/24 -8-2018. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/5._%CE%A6%CE%95%CE%9A_3622_%CE%92_24.08.2018.pdf

Φωτοπούλου, Β. (2013). Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα: 80 Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 3/2018 Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Ανακτήθηκε από: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%C%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE.%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AE.pdf>

Wai-Packard, B. (2009). Definition of mentoring. Mount Holyoke College.

Warren, C. A. B., (2002). 'Qualitative Interviewing', in J.F. Gubrium and J. A. Holstein (Eds), Handbook of Interview Research: Context and Method. Thousand Oaks, C A: Sage.

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.

Weare, K. (2005). Taking a positive, holistic approach to the mental and emotional health and well-being of children and young people. In C. Newnes & N. Radcliffe (Eds.), Making and breaking children's lives (pp. 115-122). Ross-on-Wye, United Kingdom: PCCCS Books.

Wickman, F. (1997). Mentoring. New York: Irwin Professional Group.

Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L., & Carson, S. (2000). Mind matters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 34, 594-601. doi:10.1080/j.1440-1614.2000.00748.x.

Χασσάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2004, τόμος 2, 31 -48.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκίτσάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11 (1), 1-19.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Σχολική Ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2014). Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα. Αθήνα: Gutenberg.

Ψαρολογάκη, Ε. (2018). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του. Μεταπτυχιακή εργασία, Πόδος: Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Ανακτήθηκε

από:

<https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18809/%ce%94%ce%b9%cf%80%ce%bb%cf%89%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%20%ce%95%cf%81%ce%b3%ce%b1%cf%83%ce%af%ce%b1.pdf?sequence=3&isAllowed=y>).

Zachary, L. J. (2002). The Role of Teacher as Mentor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002 (93), 27-38.

Zeeb, P. (2009). What is mentoring? *Distance Education Report*, 6(7), pp.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Έντυπο Συναίνεσης

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΤΜΗΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ονομάζομαι Κούκκου Γραμματίνα και είμαι εκπαιδευτικός στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση στον νομό Σερρών. Θα ήθελα να σας ζητήσω να συμμετέχετε στην ποιοτική εμπειρική έρευνα που πραγματοποιώ, στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας, για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που παρακολουθώ έχει τίτλο « Εκπαίδευση Ενηλίκων». Η διπλωματική μου εργασία έχει τίτλο « Οι απόψεις των εκπαιδευτικών – συμβούλων των Επαγγελματικών λυκείων του νομού Σερρών για το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή». Σκοπός της εργασίας μου είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, που έγιναν σύμβουλοι – καθηγητές στους μαθητές – mentees, μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, στο πλαίσιο του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.». Η επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας είναι η κα Ιωάννα Τσάρπα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα σχετίζεται με το να συμμετέχετε σε μία συνέντευξη, η οποία δεν θα γίνει διά ζώσης λόγω της πανδημίας, αλλά θα γίνει μέσω κινητού ή διαδικτυακά μέσω της πλατφόρμας Skype ή άλλου λογισμικού. Αυτό θα το επιλέξετε εσείς σε συνεννόηση μαζί μου. Όπως και την χρονική στιγμή της συνέντευξης. Η συνέντευξη αυτή για τις ανάγκες της έρευνας, θα ηχογραφηθεί και στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνηθεί. Όταν

ολοκληρωθεί η απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης θα σας αποσταλεί το γραπτό κείμενο των λεγομένων σας (Επικύρωση ερωτώμενου).

Τα δεδομένα από την συνέντευξή σας θα αναλυθούν μαζί με αυτά των άλλων συνεντευξέων και τα ευρήματα όπως και τα αποτελέσματα της έρευνας, θα χρησιμοποιηθούν για να ολοκληρώσω την διπλωματική μου εργασία αλλά και θα βρίσκονται στην διάθεση του ΕΑΠ για τυχόν πιθανή χρήση τους για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα δημοσιευτούν ωστόσο θα χρησιμοποιηθούν διατηρώντας την ανωνυμία σας, προκειμένου να διαφυλαχθεί η ασφάλεια των προσωπικών σας δεδομένων. Για την πραγματοποίηση της συνέντευξης θα χρειαστούν 35 με 40 λεπτά από τον χρόνο σας, ίσως χρειαστεί και λίγο παραπάνω.

Η συμμετοχή σας φυσικά και είναι εθελοντική και μπορείτε για οποιοδήποτε λόγο και οποιαδήποτε στιγμή να αποχωρήσετε, εφόσον το θελήσετε. Επίσης μπορείτε αν θέλετε, να ζητήσετε την μη δημοσίευση των λεγομένων σας, όπως έχετε και το δικαίωμα να μην συμμετέχετε στην έρευνα, εφόσον το θελήσετε.

Οποιαδήποτε απορία έχετε αλλά και οποιαδήποτε παραπάνω διευκρίνιση μη διστάσετε σας παρακαλώ να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Κούκκου Γραμματίνα

Στοιχεία επικοινωνίας

τηλ. 6945908057

e mail: koumatin@gmail.com

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Γενικό ερευνητικό πεδίο: Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση	Συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα:	Θεματικοί Άξονες:	Διατύπωση των ερωτήσεων της συνέντευξης: π.χ.	Επισκόπηση Ερωτήσεων
	1. Ποιες οι απόψεις των εκπ/κων μεντόρων των ΕΠΑ.Λ. ΤΟΥ ν. Σερρών για θεσμό συμβούλου;	<ul style="list-style-type: none"> • Κοινωνικο – δημογραφικά στοιχεία • Γενικές απόψεις εκπ/κών – μεντόρων για θεσμό • Ενδοιασμοί, προβληματισμοί – ενισχύσεις των εκπ/κών – συμβούλων • Οφέλη εκπ/κών – μεντόρων από τον θεσμό • Επιμορφωτικές ανάγκες εκπ/κών – συμβούλων πάνω στο θεσμό • Δυσκολίες – εμπόδια εκπ/κών στο μεντορικό ρόλο 	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή στο θεσμό του συμβούλου – καθηγητή (ναι-όχι) • Πώς αντιδράσατε όταν σας ζητήσανε να γίνετε και σύμβουλος των μαθητών σας; • Όταν γίνατε μέντορας των μαθητών σας, νιώσατε να χρειάζεστε την στήριξη κάποιου εξειδικευμένου συμβούλου – ψυχολόγου; • Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εσείς ως, 	<p>Ερωτήσεων</p> <p>Δοκιμή του οδηγού στις πιλοτικές συνεντεύξεις</p> <p>Εντοπισμός νέων πιθανόν θεμάτων</p> <p>Αναθεώρηση των ερωτήσεων της συνέντευξης</p>
	2. Ποιες οι δυσκολίες – οφέλη των εκπ/κων μεντόρων των ΕΠΑ.Λ. του ν. Σερρών από τον θεσμό;			
	3. Θεωρούν οι εκπ/κοί ότι υπήρχε ή υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης στο θεσμό εκπ/κού – μέντορα;			
	4. Ποιοι οι προβληματισμοί			

	<p>αλλά και οι ενισχύσεις των εκπ/κών κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού του μέντορα – εκπαιδευτικού;</p>		<p>εκπαιδευτικός – μέντορας, από την συμμετοχή σας στο θεσμό αυτοβελτιώνεστε και με ποιο τρόπο;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Έχετε την γνώμη ότι κατέχετε τα εφόδια που απαιτούνται, για να υποστηρίξετε τους μαθητές σας, στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν; • Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά στην επιτυχία του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή; 	Τελικός οδηγός συνέντευξης	
--	---	--	---	----------------------------	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1

Κοινωνικο-δημογραφικές ερωτήσεις

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

.....

3. Πτυχιούχος Σχολής

.....

4. Κάτοχος Μεταπτυχιακού / Διδακτορικού

.....

5. Χρόνια εμπειρίας στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση

.....

6. Σχέση Εργασίας με το Δημόσιο

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής

7. Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην Δημόσια Επαγγελματική εκπαίδευση;

8. ΕΠΑ.Λ. του νομού Σερρών στο οποίο υπηρετείτε ή υπηρετήσατε τα σχολικά
Έτη: (2018 – 2019) (2019 -2020) (2020 – 2021)

9. Συμμετοχή στο θεσμό του συμβούλου – καθηγητή

- Ναι
- Όχι

10. Αν η απάντηση στην ερώτηση (7) ήταν ναι, σε πόσα σχολικά έτη ήσασταν
σύμβουλος – καθηγητή

.....

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2

(Γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών – μεντόρων για το θεσμό του συμβούλου – καθηγητή) Ερωτήσεις συνέντευξης

1. Μπορείτε να μου πείτε, πότε ακούσατε πρώτη φορά να γίνετε λόγος για το θεσμό του συμβούλου –εκπαιδευτικού στους μαθητές του στα ΕΠΑ.Λ.;
2. Πώς αντιδράσατε όταν σας ζητήθηκε να γίνετε και σύμβουλος των μαθητών σας;
3. Αναγνωρίζετε ως κάτι οικείο σε εσάς τον ρόλο του συμβούλου και τον σκοπό της ύπαρξης αυτού του ρόλου;
4. Θα μπορούσατε να μας δώσετε με λίγες λέξεις την έννοια της συμβουλευτικής για εσάς;
5. Θεωρείται ότι ο θεσμός του συμβούλου συμβάλλει στην ομαλή σχολική ζωή; Αν ναι με ποιο τρόπο;

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3

(Ενδοιασμοί, προβληματισμοί και ενισχύσεις των εκπαιδευτικών – συμβούλων για το θεσμό)

1. Όταν γίνατε μέντορας των μαθητών σας, νιώσατε να χρειάζεστε την στήριξη κάποιου εξειδικευμένου συμβούλου – ψυχολόγου;
2. Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός που έρχεστε καθημερινά σε επαφή με τους μαθητές σας, μπορείτε να τους προσφέρετε συμβουλευτική στήριξη;
3. Θεωρείτε ότι το σχολείο και οι λειτουργοί του είναι κατάλληλο ίδρυμα για να αναλάβει καθήκοντα συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών του;
4. Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός, το έργο σας είναι να διδάσκετε μόνο ή και κάτι περισσότερο, για παράδειγμα να συμπαραστέκεστε στους μαθητές στην καθημερινή τους πραγματικότητα;
5. Ποιος και για ποιους λόγους ακριβώς πιστεύετε ότι είναι ο πιο κατάλληλος για να διαχειριστεί τα ζητήματα – προβλήματα των εφήβων – μαθητών, ο εξειδικευμένος στη σχολική συμβουλευτική εκπαιδευτικός ή ο ψυχολόγος του σχολείου;

6. Διαπιστώσατε οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολικό κλίμα μετά την ανάληψη από εσάς του ρόλου του συμβούλου, πράγμα που λειτούργησε ενισχυτικά για εσάς στο να αναλάβετε εκ νέου τον ρόλο αυτό;

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 4

(Οφέλη εκπαιδευτικών - μεντόρων από τον θεσμό)

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εσείς ως, εκπαιδευτικός – μέντορας, από την συμμετοχή σας στο θεσμό αυτοβελτιώνεστε και με ποιο τρόπο;
2. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα σημαντικότερα οφέλη για την σχολική ζωή από την εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου στα ΕΠΑ.Λ.;
3. Πιστεύετε ότι η ενασχόλησή σας με θέματα που αφορούν όχι μόνο την μάθηση του παιδιού αλλά γενικότερα την προσωπικότητά του, μέσω του συμβουλευτικού σας ρόλου, σας επιβαρύνουν στην καθημερινότητά σας;

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 5

(Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών – συμβούλων πάνω στο θεσμό)

1. Έχετε την γνώμη ότι κατέχετε τα εφόδια που απαιτούνται, για να υποστηρίξετε τους μαθητές σας, στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν;
2. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση στην συμβουλευτική θα σας βοηθήσει να διαχειριστείτε πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές σας;

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 6

(Δυσκολίες – εμπόδια των εκπαιδευτικών – μεντόρων στον μεντορικό τους ρόλο)

1. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά στην επιτυχία του θεσμού του συμβούλου – καθηγητή;

2. Από την εφαρμογή του θεσμού, θεωρείτε ότι μπορούν να προκύψουν μειονεκτήματα ;

(Συνεντεύκτρια: Ευχαριστούμε για τον χρόνο που μας διαθέσατε, θα σας ενημερώσουμε για τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Επίσης θα σας στείλουμε απομαγνητοφωνημένο το υλικό των απαντήσεών σας).

Υποσημείωση: Κατά την διάρκεια κάποιων πιλοτικών συνεντεύξεων της ερευνήτριας κάποιες από αυτές τις ερωτήσεις ενδέχεται να αναθεωρηθούν και να αναδιατυπωθούν.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΜΕ ΕΡΕΥΝΕΣ

A/A	ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΣΧΕΤΙΚΗ/ ΕΣ ΕΡΕΥΝΑ/ΕΣ
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ: 1/ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Κοινωνικο – δημογραφικές ερωτήσεις		Ψαρολογάκη, 2018
1	Φύλο	1	Ψαρολογάκη, 2018
2	Ηλικία	1	Ψαρολογάκη, 2018
3	Πτυχιούχος Σχολής	1	Ψαρολογάκη, 2018
4	Κάτοχος Μεταπτυχ./ Διδακτ.	1	Ψαρολογάκη, 2018
5	Χρον. Εμπειρίας στη Δευτ. Επαγ. Εκπαίδευση	1	Ψαρολογάκη, 2018
6	Σχέση Εργασίας με Δημόσιο	1	Ψαρολογάκη, 2018
7	Χρόνια Υπηρεσίας στη Δημόσια Επαγ. Εκπαίδευση	1	Ψαρολογάκη, 2018 · Παπαδοπούλου, 2020
8	ΕΠΑ.Λ. Υπηρετήσης τα τρία τελευταία σχολ. έτη	1	Cooper et al., 2005
9	Συμμετοχή στο θεσμό Συμβούλου - Καθηγητή	1	Παπαδοπούλου, 2020
10	Χρόνια Εμπειρίας στον θεσμό	1	Παπαδοπούλου, 2020
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ: 2 / ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Γενικές Απόψεις Εκπ/κών για το θεσμό συμβούλου		Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Cooper et al., 2005 · Ψαρολογάκη, 2018 · Ντιλούδη, 2020
1	Πρώτο Άκουσμα για το θεσμό	1	Παπακωνσταντινοπούλου, 2011
2	Πρώτη Αντίδραση για το θεσμό	1, 4	Cooper et al., 2005
3	Οικειότητα με τον ρόλο και τον σκοπό του	1, 2, 4	Cooper et al., 2005
4	Η έννοια της Συμβουλευτικής με λίγες λέξεις	1	Ψαρολογάκη, 2018 · Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Cooper et al., 2005
5	Συμβολή του θεσμού στην ομαλή σχολική ζωή	1, 2	Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Ντιλούδη, 2020

ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ: 3/ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ενδοιασμοί, Προβληματισμοί, Ενισχύσεις για το θεσμό		Μόσχου, 2009
1	Ανάγκη του μέντορα για στήριξη από εξειδικευμένο σύμβουλο – ψυχολόγο;	2, 4	Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Μόσχου, 2009
2	Μπορεί ο εκπ/κός να προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη;	1, 4	Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Μόσχου, 2009 · Κολέρδα, 2019
3	Το Σχολείο και οι λειτουργοί του είναι κατάλληλο ίδρυμα για να προσφέρει συμβουλευτική υποστήριξη;	1,4	Μόσχου, 2009
4	Έργο του εκπ/κού η διδασκαλία ή και η συμπαράσταση στους μαθητές;	1, 4	Ψαρολογάκη, 2018 · Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Μόσχου 2009 · Κολέρδα, 2019
5	Ποιος και για ποιους λόγους ο πιο κατάλληλος στην διαχείριση των προβλημάτων μαθητών, ο εξειδικευμένος εκπ/κός ή ο ψυχολόγος;	1, 4	Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Μόσχου, 2009 · Κολέρδα, 2019
6	Διαπίστωση αλλαγής στο σχολικό κλίμα με το θεσμό , που έδρασε ενισχυτικά;	1, 4	Ψαρολογάκη, 2018
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ:4/ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Οφέλη εκπ/κών – μεντόρων από το θεσμό		Μόσχου, 2009
1	Αυτοβελτιώνεται ο εκπ / κός – σύμβουλος και με ποιο τρόπο από τον θεσμό;	2, 4	Ντιλούδη, 2020
2	Ποια είναι τα πιο σημαντικά οφέλη στη σχολική ζωή στα ΕΠΑ.Λ. από τον θεσμό;	2, 4	Ψαρολογάκη, 2018 · Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Ντιλούδη, 2020

3	Η ενασχόληση του εκπ / κού – συμβούλου με θέματα μάθησης αλλά και προσωπικότητας του μαθητή επιβαρύνουν την καθημερινότητα εκπ / κού;	2, 4	Μόσχου, 2009
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ:5/ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπ / κών – συμβούλων πάνω στον θεσμό		Μόσχου, 2009
1	Κατέχουν οι εκπ / κοί - σύμβουλοι τα εφόδια για να υποστηρίξουν τους μαθητές τους στα προβλήματά τους;	1, 3	Μόσχου, 2009 · Κολέρδα, 2019
2	Η επιμόρφωση στην συμβουλευτική θα βοηθήσει στην πιο αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών;	1, 2, 3	Ψαρολογάκη, 2018 · Παπακωνσταντινοπούλου, 2011 · Μόσχου, 2009 · Κολέρδα, 2019
ΘΕΜ. ΑΞΟΝΑΣ:6/ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Δυσκολίες – εμπόδια των εκπ / κών – μεντόρων στον μεντορικό τους ρόλο		Παπακωνσταντινοπούλου, 2011
1	Ποιοι παράγοντες πιστεύουν ότι μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά στην επιτυχία του θεσμού του συμβούλου;	1, 2, 4	Ψαρολογάκη, 2018
2	Θεωρούν ότι μπορεί να προκύψουν μειονεκτήματα από τον θεσμό;	1, 2, 4	Ψαρολογάκη, 2018 · Παπακωνσταντινοπούλου, 2011

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕ ΣΥΜΒΟΛΑ ΜΕΤΕΓΓΡΑΦΗΣ

...	Διακοπή λόγου ομιλητή(είτε του συνεντευκτή είτε του ερωτώμενου)
(γέλιο)	Εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται και αφορά και στους δύο συνομιλητές
Μμμ	Δείχνει συμφωνία από ερευνήτρια στα λεγόμενα του συνεντευξιζόμενου
(βήχει)	Εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται και αφορά κάποιον από τους δύο συνομιλητές

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

(Δίνονται ενδεικτικά κάποιες από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων)

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ 1 (Απομαγνητοφώνηση)

Συνεντεύκτρια: Λοιπόν χαίρεται, γεια σας.

Συνεντευξιζόμενος 1: Γεια σας.

Σ: Λοιπόδόν θα κάνουμε κάποιες ερωτήσεις εδώ, για την έρευνα που κάνουμε για τον σύμβουλο καθηγητή, ξεκινάμε. Εεε, είστε πτυχιούχος της σχολής;

Σ1: Εεε, Θετικών Επιστημών του Α.Π.Θ. Τμήμα Μαθηματικό.

Σ: Ωραία. Κατέχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο;

Σ1: Όχι.

Σ: Όχι. Χρόνια εμπειρίας στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση;

Σ1: Εεεε, δεκαεπτά(14).

Σ: Ωραία. Σχέση εργασίας με το Δημόσιο; Είστε μόνιμος καθηγητής.

Σ1: Μόνιμη. Ναι.

Σ: Ωραία. Όσον αφορά τώρα στην Δημόσια Επαγγελματική εκπαίδευση, πόσα χρόνια υπηρετείτε στα ΕΠΑ.Λ.;

Σ1: Στα ΕΠΑ.Λ.(.) έξι (6) εδώ (.) γύρω στα(..) οκτώ (8), γύρω στα δέκα(10).

Σ: Ωραία. Εεεε τα τελευταία τρία σχολικά έτη σε ποια ΕΠΑ.Λ. του νομού υπηρετήσατε;

Σ1: Μόνο στο ΕΠΑ.Λ. Νιγρίτας.

Σ: Ωραία. Έχετε συμμετάσχει στο θεσμό του συμβούλου καθηγητή;

Σ1: Ναι.

Σ: Εεεε, σε πόσα σχολικά έτη ήσασταν σύμβουλος καθηγητής;

Σ1: Σε όλα.

Σ: Σε όλα. Ωραία. Λοιπόν, μπορείτε να μου πείτε πότε ακούσατε

Σ1: Με τη Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. με το πρόγραμμα αυτό.

Σ: Ποιο σχολικό έτος ήταν αυτό, θυμάστε;

Σ1: Δεκαοχτώ (18) δεκαεννιά (19).

Σ: Ωραία. Πώς αντιδράσατε όταν σας ζητήθηκε να γίνετε (και σύμβουλος) στους μαθητές σας;

Σ1: Ε, το θεώρησα, εντάξει, είναι μία επιπλέον εργασία πέραν αυτής που κάνουμε

Σ: Μμμ.

Σ1: Αλλά το θεώρησα και μια πρόκληση ώστε να έρθουμε και πιο κοντά στα παιδιά, να έχουμε καλύτερη επικοινωνία και γενικά (.) επειδή τα σχολεία τα Επαγγελματικά λύκεια έχουν παιδιά τα οποία είναι δύσκολα στην συμπεριφορά, θεώρησα ότι μία πιο προσωπική προσέγγιση, εεε και μία συνομιλία προσωπικά με το κάθε παιδί, θα βοηθούσε.

Σ: Άρα ήταν (σχετικά θετική) από όσα λέτε, η πρώτη σας αντίδραση τουλάχιστον.

Σ1: Ναι, ναι, ναι.

Σ: Αναγνωρίζετε ως κάτι οικείο σε εσάς τον ρόλο του συμβούλου και τον σκοπό ύπαρξης αυτού του ρόλου;

Σ1: Ναι νομίζω ότι και χωρίς να έχει θεσμοθετηθεί όπως τώρα, μέσα σε αυτό το πρόγραμμα, ότι ο καθηγητής και όλοι οι καθηγητές προσπαθούμε να έρθουμε πιο κοντά στα παιδιά.

Σ: Μμμ

Σ1: Και πολλές φορές, χωρίς σε κάποιο πλαίσιο χρονικό.

Σ: Μμμ

Σ1: Συγκεκριμένο συνάντησης, πολλές φορές όταν βλέπουμε, ή καταλαβαίνουμε ότι κάτι απασχολεί τα παιδιά, προσπαθούμε να 'ρθούμε κοντά τους και να μιλήσουμε.

Σ: Εννοείτε ότι γινόταν ούτως ή άλλως άτυπα κάπως αυτό.

Σ1: Άτυπα. Ναι.

Σ: Όχι έτσι θεσμοθετημένα.

Σ1: Όχι. Ναι, ναι και δεν γινόταν με όλα τα παιδιά.

Σ: Φυσικά.

Σ1: Γινόταν με παιδιά που είχαν διάθεση να μιλήσουν.

Σ: Μμμ.

Σ1: Που σε προσέγγιζαν γιατί σε θεωρούσαν οικείο.

Σ: Μμμ.

Σ1: Εεεε ή εσύ αν αντιλαμβανόσουν ότι κάτι συμβαίνει και προσπαθούσες να τα προσεγγίσεις.

Σ: Μάλιστα. Θα μπορούσατε να μας δώσετε με λίγες λέξεις την έννοια της συμβουλευτικής για σας, τι σημαίνει δηλαδή συμβουλευτική για σας;

Σ1: Συμβουλευτική, εεε σίγουρα δεν μπορώ να δώσω κάποιον κανόνα.

Σ: Μμμ.

Σ1: Αλλά πιστεύω όσον αφορά τους καθηγητές, επειδή δεν έχουν, δεν είναι ψυχολόγοι.

Σ: Μμμ.

Σ1: Καλό είναι να προσπαθούμε να συμβουλευούμε τα παιδιά για πράγματα που γνωρίζουμε όσον αφορά την σχολική ζωή.

Σ: Μμμ.

Σ1: Όσον αφορά τις εξετάσεις.

Σ: Βέβαια.

Σ1: Τι πρέπει να προσέχουνε, πως πρέπει να διαβάζουνε.

Σ: Μμμ.

Σ1: Αν έχουν κάποιο πρόβλημα να τους βοηθήσεις, να τους συμβουλέψεις σε κάποιο πρόβλημα που αφορά τα μαθήματα, τη σχολική ή και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχουν.

Σ: Μμμ.

Σ1: Βέβαια είμαστε και παιδαγωγοί, όποτε κάποια πράγματα μπορούμε, γιατί υπήρξαν παιδιά τα οποία δεν ήταν κοινωνικοποιημένα, δηλαδή μπορεί και το λέω αυτό και στα παιδιά, σε πολλά παιδιά ότi, εεε υπήρχαν παιδιά που ούτε καλημέρα λέγαν.

Σ: Αυτό ακριβώς. Τα βασικά.

Σ1: Ακόμα, ακόμα και αυτό να τους συμβουλεύεις ή λέγοντάς τους εσύ καλημέρα, σιγά σιγά να τους βάλεις σε ένα τρόπο να είναι πιο κοινωνικοποιημένα, δηλαδή βλέποντας κάποια άτομα να μιλάνε, να χαιρετάνε, να είναι ευγενικά.

Σ: Να τους δείχνεις τον δρόμο δηλαδή εσύ. Ναι.

Σ1: Σ' αυτά σ' αυτά, σ' αυτό το πλαίσιο μπορούμε να βοηθήσουμε. Τώρα σίγουρα στα παιδιά του ΕΠΑ.Λ. υπάρχουν αλλά νομίζω, επειδή έκανα και σε άλλες βαθμίδες.

Σ: Μμμ.

Σ1: Ότι πλέον λόγω της εποχής μας ότi υπάρχουν πολλά προβλήματα, που κουβαλάν τα παιδιά απ' το σπίτι, που εκεί όμως πάντα δεν μπορείς να συμβουλέψεις, ούτε να μπεις και σ' αυτά.

Σ: Ναι.

Σ1: Γιατί δεν έχεις τις γνώσεις πως πρέπει να προσεγγίσεις και ποιος είναι ο σωστός τρόπος, εκεί θα συμβουλέψει και εφόσον υπάρχει μέσα από αυτό το πρόγραμμα η δυνατότητα του ψυχολόγου.

Σ: Στα σχολεία.

Σ1: Θα συμβουλέψεις το παιδί να απευθυνθεί στον ψυχολόγο.

Σ: Ως πιο ειδικού.

Σ1: Ως πιο ειδικού.

Σ: Σε κάποια θέματα φυσικά.

Σ1: Και στην περίπτωση που το παιδί δεν μπορεί για κάποιο λόγο γιατί απαιτείται και η σύμφωνη γνώμη του γονέα, και εκεί έχουμε κάποια θέματα, εεε, γιατί κάποιοι γονείς δεν συναινούν γιατί θεωρούν, ότι πηγαίνοντας στον ψυχολόγο το παιδί κάτι έχει ή πολλές φορές γιατί θέλουν να αποκρύψουν προβλήματα που υπάρχουν στο σπίτι τους.

Σ: Σωστά.

Σ1: Εεε τότε μπορεί να γίνεις εσύ, χωρίς όμως να πάρεις θέση ο ενδιαμέσος του παιδιού και του ψυχολόγου, γιατί δεν μπορεί το παιδί να έχει μια άμεση επαφή με τον ψυχολόγο.

Σ: Φυσικά

Σ1: Μεταφέροντας στον ψυχολόγο αυτά που σου είπε το παιδί και ζητώντας του τη γνώμη για το αν μπορούμε να βοηθήσουμε και ποια στάση θα πρέπει να κρατήσει ο καθηγητής και πως πρέπει να κατευθύνει το παιδί (σε κάποιες περιπτώσεις).

Σ: Ωραία. Θεωρείτε ότι ο θεσμός του συμβούλου που συμβαίνει τα τρία τελευταία χρόνια στα ΕΠΑ.Λ. συμβάλλει στο να είναι πιο ομαλή η σχολική ζωή;

Σ1: Αυτό το είδαμε ήδη από την πρώτη χρονιά, ότι επειδή στο ΕΠΑ.Λ. υπήρχαν παιδιά που είχαν μια τάση προς παραβατική συμπεριφορά, χρόνο με το χρόνο αυτό έχει εξομαλυνθεί.

Σ: Οφείλεται προφανώς και στο θεσμό.

Σ1: Ναι οφείλεται γιατί αντιλαμβάνονται τα παιδιά μέσ'από αυτό, ότι το σχολείο δεν είναι αδιάφορο προς αυτά.

Σ: Ναι.

Σ1: Και ότι και αν περνούν αυτό το αναγνωρίζουν, ότι το σχολείο ενδιαφέρεται γι' αυτά, αυτό το καταλαβαίνουν και καταλαβαίνουν ότι ενδιαφέρεται.

Σ: Άρα ένας από τους τρόπους που θεωρείται ότι συμβάλλει στη σχολική ζωή, είναι ότι το παιδί εισπράττει ενδιαφέρον από το σχολείο.

Σ1: Ακριβώς, ακριβώς γιατί όπως είπαμε τα παιδιά μας αυτό το ενδιαφέρον μπορεί να μην έχουν, αυτό το ενδιαφέρον μπορεί να μην το παίρνουν ούτε από το σπίτι τους.

Σ: Μμμ.

Σ1: Σε πολλά είναι και κάτι πρωτόγνωρο, μπορεί στην αρχή να τους ξενίζει γιατί δεν το ξέρουν και δεν ξέρουν πως θα πρέπει να αντιδράσουν.

Σ: Είναι κάτι άγνωστο ναι.

Σ1: Αλλά καταλαβαίνοντας ότι υπάρχει αυτό το ενδιαφέρον, νομίζω ότι είναι πολύ θετικοί.

Σ: Το εισπράττουν.

Σ1: Είναι πολύ ναι εε θετική η αντιμετώπιση που έχουν μετά στο σχολείο.

Σ: Ωραία, μάλιστα. Όταν γίνετε μέντορας στους μαθητές σας νιώσατε εσείς ως σύμβουλος να χρειάζεστε την στήριξη κάποιου εξειδικευμένου συμβούλου, ψυχολόγου ή κάποιου άλλου τυχόν τέλοσπαντων πιο ειδικού ανθρώπου;

Σ1: Ναι φυσικά υπάρχουν γιατί αρχικά τα παιδιά εεε στην αρχή εντάξει σε βλέπουν (.) λίγο απόμακρο. Σιγά σιγά με τη συζήτηση μπορεί να αποκτήσεις την εμπιστοσύνη τους οπότε μπορεί να θέλουν και να έχουν ανάγκη να εκμυστηρευτούν κάτι που συμβαίνει στο σπίτι τους και είναι πολύ δύσκολο.

Σ: Μμμ.

Σ1: Και όπως είπαμε εμείς δεν έχουμε τις γνώσεις και φυσικά χρειάστηκε σε κάποιες περιπτώσεις να μιλήσω με την ψυχολόγο ή τον ψυχολόγο που είχαμε.

Σ: Τον οποίο συμβουλευτήκατε τον ψυχολόγο που είπατε.

Σ1: Ναι, ναι.

Σ: Για να σας βοηθήσει εσάς πώς να αντιμετωπίσετε το παιδί.

Σ1: Ναι εκτός αυτού, εγώ έχω την τύχη, να έχω και την ανιψιά μου που είναι ψυχολόγος.

Σ: Μμμ, οπότε παίρνατε και από κει.

Σ1: Εντάξει, έπαιρνα και από κει κάποιες συμβουλές ναι.

Σ: Ωραία άρα χρειάζεται ας πούμε κάποια βοήθεια και ο καθηγητής για να γίνει σύμβουλος από κάποιον πιο ειδικό χρειάζεται βοήθεια.

Σ1: Σίγουρα γιατί όπως είπαμε, στις σχολές μας μπορεί να είναι παιδαγωγικές σχολές, τουλάχιστον στις δικές μου, που είναι φυσικής.

Σ: Μμμ.

Σ1: Που είναι θετικής κατεύθυνσης.

Σ: Ναι.

Σ1: Όταν εγώ τελείωσα.

Σ: Σπουδάζατε ναι.

Σ1: Δεν είχα ούτε ένα μάθημα παιδαγωγικών.

Σ: Μμμ.

Σ1: Ούτε βέβαια και ψυχολογία, οπότε βγαίνοντας από μία σχολή παίρνοντας ένα πτυχίο καθηγητική, δεν σημαίνει αυτόματα ότι είσαι και παιδαγωγός και ψυχολόγος και όλα αυτά, αυτό συνήθως είναι πόσο το έχει καλλιεργήσει κάθε άτομο και το πόσο.

Σ: Με την εμπειρία συνήθως.

Σ1: Αν έχει ενσυναίσθηση.

Σ: Ναι, ναι, βασικό.

Σ1: Αυτό είναι από τα βασικά.

Σ: Βασικά.

Σ1: Δηλαδή να έρχεται στη θέση του παιδιού να μπορεί να το προσεγγίσει.

Σ: Μμμ.

Σ1: Για να γίνει σύμβουλος.

Σ: Να γίνει σύμβουλος μμμ.

Σ1: Γιατί αλλιώς νομίζω δεν θα έχει αποτέλεσμα όλο αυτό.

Σ: Ωραία. Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός που είστε, και έρχεστε καθημερινά σε επαφή με τους μαθητές σας, μπορείτε να τους προσφέρετε συμβουλευτική στήριξη;

Σ1: Εεε ως ένα σημείο όπως είπα ναι.

Σ: Μετά κάποια θέματα ίσως πηγαίνουν αλλού σε κάποιον πιο ειδικό.

Σ1: Πηγαίνουν αλλού, σε πιο εξειδικευμένο ναι.

Σ: Οκ. Θεωρείτε ότι το σχολείο και οι λειτουργοί του, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, είναι κατάλληλο ίδρυμα για να αναλάβει καθήκοντα συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών του; Ή θεωρείτε ότι κάποιος άλλος είναι πιο κατάλληλος;

Σ1: Όχι, όχι. Θα έπρεπε να υπάρχει υποστήριξη και εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι εεε ένας ψυχολόγος, γιατί στο δικό μας σχολείο έχουμε πάρα πολλά παιδιά.

Σ: Μμμ.

Σ1: Φέτος συνέβη το εξής:

Σ: Παράδοξο;

Σ1: Παράδοξο ότι ενώ μέχρι πέρσι που ο αριθμός των παιδιών ήταν μικρότερος, είχαμε δύο μέρες ερχότανε, οοο ψυχολόγος.

Σ: Ψυχολόγος;

Σ1: Φέτος μόνο μία και κάποιες ώρες, που σίγουρα δεν μπορεί να προσφέρει τις υπηρεσίες που θα' πρεπε.

Σ: Φυσικά, φυσικά ο χρόνος είναι πολύ λίγος ο χρόνος.

Σ1: Ο χρόνος και εκτός αυτού δεν είναι μόνο οι περιπτώσεις των παιδιών που έχουν κάποιο οικογενειακό πρόβλημα, ή κάτι που είναι πολύ ιδιαίτερες.

Σ: Μμμ.

Σ1: Και δύσκολες περιπτώσεις, για να ασχοληθεί υπάρχουν και τα παιδιά της τρίτης λυκείου, που είναι αρκετά, που λόγω των εξετάσεων, λόγω του COVID και τώρα δημιουργεί ένα δεύτερο άγχος, που είναι πολύ δύσκολα.

Σ: Φυσικά άλλαξαν ριζικά οι συνθήκες.

Σ1: Άλλαξαν πολλά και λόγω του, των εξετάσεων πρώτα απ' όλα.

Σ: Μμμ.

Σ1: Αισθάνονται πολύ πιεσμένα τα παιδιά και θέλουν να μιλήσουν σε κάποιον, θέλουν κάποιον ειδικό, που θα τους κατευθύνει πως θα αποφορτίζονται, πώς να μπορούν να παν να γράψουν, να είναι εκεί και να μην τους πιάσει το άγχος, όλα αυτά.

Σ: Αλλά ο ψυχολόγος όταν έρχεται μία μέρα, δεν μπορεί να τα προσφέρει όλα αυτά και να θέλει φυσικά.

Σ1: Δεν μπορεί να δει όλα τα παιδιά, βέβαια προσπάθησε η ψυχολόγος εε να τα βοηθήσει, όσο είχαμε webex, να μπει στις τάξεις ιδιαιτέρως της τρίτης και να μιλήσει για το άγχος και όλα αυτά και κάποιους τρόπους διαχείρισης του άγχους.

Σ: Μμμ.

Σ1: Αλλά η κάθε περίπτωση παιδιού είναι και διαφορετική και νομίζω υπάρχει, θα ‘πρέπει να γίνει η προσέγγιση προσωπικά για κάθε παιδί.

Σ: Να υπάρχει περισσότερος χρόνος για τον καθένα.

Σ1: Με τον ψυχολόγο ώστε να τον βοηθήσει ουσιαστικά και όχι.

Σ: Επιδερμικά, επιφανειακά.

Σ1: Επιδερμικά να πούμε δύο κανόνες που τους περισσότερους τους λέμε και εμείς ως καθηγητές για να τους βοηθήσουμε την ώρα της εξέτασης πώς να αποβάλλουν το άγχος.

Σ: Στην φάση αυτή που βρίσκονται.

Σ1: Είναι κάποιοι μέθοδοι που και εμείς όχι επειδή διαβάσαμε ή επειδή είναι το επάγγελμά μας αλλά από εμπειρία μπορούμε να τους πούμε, που πολλές από αυτές τις μέθοδες που ανέφερε η ψυχολόγος, είναι αυτές που λέμε και εμείς.

Σ: Τα ίδια ναι. Οκ .Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός το έργο σας είναι να διδάσκετε μόνο ή και κάτι περισσότερο για παράδειγμα να συμπαραστέκεστε στους μαθητές σας στην καθημερινή τους πραγματικότητα;

Σ1: Είναι όλα ο εκπαιδευτικός.

Σ: Όλα.

Σ1: Φυσικά ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί όπως είπα, είναι να είναι εκεί δίπλα στο παιδί και για όσον αφορά είναι εκεί για να το ακούσει, να το βοηθήσει όσο μπορεί, αλλά δεν μπορεί να διορθώσει, προβλήματα που μπορεί να κουβαλάει το παιδί δίπλα του, εεε ούτε και να αλλάξει συμπεριφορές του παιδιού γιατί όταν ένα παιδί έρχεται στο σχολείο.

Σ: Στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σ1: Στη Δευτεροβάθμια, ήδη είναι σε χαρακτήρα, ένα ολοκληρωμένο παιδί.

Σ: Μμμ.

Σ1: Δεν μπορεί να βοηθήσει διαφορετικά ο εκπαιδευτικός μέσα από τη στάση και τον τρόπο που κινείται.

Σ: Μμμ.

Σ1: Μπορεί να γίνει παράδειγμα στο παιδί, κάτι διαφορετικό ενδεχομένως από αυτό που βλέπει στο σπίτι του.

Σ: Μμμ.

Σ1: Αλλά έως εκεί, δεν μπορεί να επέμβει δραστικά.

Σ: Εννοείται επειδή είναι ήδη διαμορφωμένο το παιδί, στις ηλικίες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σ1: Ακριβώς όταν η διαμόρφωση του παιδιού είναι στην νηπιακή ηλικία.

Σ: Ναι.

Σ1: Ένας εκπαιδευτικός να βοηθήσει ένα παιδάκι και από κει και πέρα το τι παίρνει από το σπίτι του, αυτό είναι βασικά.

Σ: Βέβαια.

Σ1: Ποια είναι η αγωγή που του' δωσε το σπίτι του.

Σ: Ωραία, ποιος και για ποιους λόγους ακριβώς, πιστεύετε ότι είναι ο πιο κατάλληλος για να διαχειριστεί προβλήματα των εφήβων μαθητών, είναι ο εξειδικευμένος στη σχολική συμβουλευτική εκπαιδευτικός, ή είναι ο ψυχολόγος;

Σ1: Ο ψυχολόγος βέβαια.

Σ: Ο ψυχολόγος εεε άρα θεωρείτε.

Σ1: Είναι επικουρική η βοήθεια του.

Σ: Του καθηγητή συμβούλου.

Σ1: Του καθηγητή. Δεν μπορεί ο καθηγητής να υποκαταστήσει τον ψυχολόγο.

Σ: Μμμ.

Σ1: Και δεν μπορεί να πάρει την ευθύνη για κάποιες περιπτώσεις.

Σ: Για τις συμβουλές που θα δώσει και τα λοιπά.

Σ1: Έτσι, ή δεν είναι αρμόδιος, ούτε έχει τις γνώσεις, ούτε έχει εκπαιδευτεί γι' αυτό.

Σ: Μμμ, ωραία. Διαπιστώσατε οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολικό κλίμα μετά την ανάληψη από σας του ρόλου του συμβούλου, πράγμα που λειτούργησε και ενισχυτικά για σας τον ίδιο, για σας την ίδια για να αναλάβετε ξανά και την δεύτερη χρονιά και την τρίτη αυτόν τον ρόλο;

Σ1: Εεεε αυτό ναι και βέβαια όσο έρχεσαι κοντά στα παιδιά, βλέπεις και κάποια προβλήματα.

Σ: Μμμ.

Σ1: Βλέπεις τον ρόλο σου και πάλι.

Σ: Μμμ.

Σ1: Κάθεσαι σκέφτεσαι και συ τον ρόλο που έχεις.

Σ: Αναστοχάζεσαι πάνω σε αυτά που άκουσες και είδες μμ.

Σ1: Αναστοχάζεσαι αυτά που είδες και υπάρχει μία διάδραση και.

Σ:(βήχει)

Σ1: Και σίγουρα βελτιώνεσαι, προσπαθείς να αυτοβελτιωθείς και σαν καθηγητής, γιατί, εε ακούγοντας και ενδεχομένως κάποιες παρατηρήσεις των παιδιών.

Σ: Μμμ

Σ1: Και για το άτομό σου, εφόσον έρχεσαι κοντά.

Σ: Και γενικότερα, ναι.

Σ1: Μπορείς να βελτιώσεις και συ και την συμπεριφορά μέσα στη τάξη, που μπορεί να έχεις ή κάποια στιγμή να γίνει κάτι.

Σ: Κάποια άτυχη στιγμή, ναι.

Σ1: Και να ενοχλεί αυτό.

Σ: Μμμ.

Σ1: Ή ακόμα εε και να προσπαθείς να βρεις καινούριους τρόπους να παρουσιάσεις το μάθημά σου, ώστε να βοηθήσεις τα παιδιά, δηλαδή να αντιληφθεί ότι κάποια πράγματα δεν τα καταλαβαίνουν να ψάξεις να βρεις τρόπους.

Σ: Ξανά τρόπους να τα πεις και όλο αυτό βοηθάει.

Σ1: Τρόπους ή άλλον τρόπο να τα πεις.

Σ: Άρα θεωρείτε ότι βοηθάει, ότι λειτούργησε ενισχυτικά και για σας.

Σ1: Ενισχυτικά για μένα πολύ ναι.

Σ: Ωραία, σε πιο βαθμό θεωρείτε ότι εσείς ως εκπαιδευτικός μέντορας στους μαθητές σας από την συμμετοχή σας, σε αυτό τον θεσμό, αυτοβελτιωθήκατε; Είπατε βέβαια κάποια πράγματα και στην προηγούμενη ερώτηση, αν θέλετε να μας πείτε κάτι πιο εκτενές.

Σ1: Μμμ. Ναι.

Σ: Στην αυτοβελτίωσή σας τι βοήθησε αυτός ο θεσμός.

Σ1: Σίγουρα και στον τρόπο που βλέπω, βασικά στον αυτό που είπαμε, την ενσυναίσθηση, να μπω στην θέση του παιδιού.

Σ: Του παιδιού.

Σ1: Γιατί πριν από αυτό είπαμε, κάποια παιδιά που αισθανόταν οικεία με μένα.

Σ: Μμμ.

Σ1: Μπορεί να με εμπιστευόταν να, μου έλεγαν κάτι, από την άλλη όμως η επαφή αυτή, σε κάνει να έρθεις κοντά σε περισσότερα παιδιά, να δεις, τι πάει στραβά μπορεί.

Σ: Να ακούσεις.

Σ1: Ενδεχομένως να αντιληφθείς, προβλήματα των παιδιών που μπορεί να έχουν.

Σ: Μμμ

Σ1: Μπορεί να μην σου τα πουν και τα οικογενειακά αλλά αντιλαμβάνεσαι ότι κάτι συμβαίνει.

Σ: Υπάρχει κάποιο θέμα, ναι.

Σ1: Και να μην πεις απλώς για να πεις, να κάνεις το μάθημά σου και να φύγεις, υπάρχει και μία οικειότητα των παιδιών έρχονται κοντά σε σένα.

Σ: Σας πλησιάζουν πιο εύκολα.

Σ1: Ακριβώς και βέβαια η όλη στάση τους, απέναντί σου βελτιώνεται. Γιατί σε σένα περισσότερο.

Σ: Αλλάζει η ματιά με την οποία σε βλέπουν. Οπότε κερδίζει και ο εκπαιδευτικός.

Σ1: Ερχόμαστε πιο κοντά και εμείς τους καταλαβαίνουμε αλλά και αυτοί περισσότερο.

Σ: Μμμ. Παρόμοια τώρα και η ερώτηση η επόμενη. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πιο σημαντικά οφέλη, για τη σχολική ζωή γενικά, από τη εφαρμογή του θεσμού στα ΕΠΑ.Λ.; Είπατε για σας και για τους μαθητές γενικά για το τι συμβαίνει στο σχολείο.

Σ1: Το κλίμα που δημιουργείται μέσα και ως προς τους καθηγητές και ως προς τους μαθητές εεε, υπάρχει μικρότερη παραβατικότητα των παιδιών

Σ: Μμμ.

Σ1: Αυτό το έχουμε.

Σ: Σε αυτές τις ηλικίες τις δύσκολες. Είπαμε σε αυτές, δηλαδή μειώθηκε η παραβατικότητα κατά πολύ.

Σ: Μμμ.

Σ1: Εεεε έρχονται κοντύτερα τα παιδιά με τους καθηγητές, αλλά και δεν αντιμετωπίζουμε τόσα προβλήματα bullying μεταξύ των παιδιών.

Σ: Βασικό και αυτό.

Σ1: Εεεε γιατί μέσα και από αυτό το πρόγραμμα, αλλά και από άλλα προγράμματα που

Σ: Γίνονται στο σχολείο.

Σ1: Πολιτιστικά και τέτοια, τα παιδιά συνεργάζονται, μαθαίνουν να συνεργάζονται, μαθαίνουν να μιλάνε.

Σ: Μμμ

Σ1: Μαθαίνουν, εφόσον μιλάν και με το σύμβουλο καθηγητή, όπου τους ενισχύουμε σε αυτό, να μιλάν και να λένε αυτό που τους ενοχλεί, το λένε και στους καθηγητές αλλά και στα παιδιά.

Σ: Το μοιράζονται με τους συμμαθητές τους.

Σ1: Και αυτό επίσης βοηθά να μην υπάρχει bullying.

Σ: Άρα βοηθά και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών

Σ1: Η εκεί όπου το εντοπίζουμε, πολλές φορές, όταν εντοπίζουμε ότι κάποιο παιδί έχει τέτοια τάση, να κάνει bullying σε κάποια άλλα.

Σ: Μμμ.

Σ1: Μπορούμε να πιάσουμε να του μιλήσουμε και να αποτρέψουμε.

Σ: Κάποια τέτοια φαινόμενα που πιθανόν να συνέβαιναν.

Σ1: Κάποιες τέτοιες συμπεριφορές. Ναι.

Σ: Ωραία. Πιστεύετε ότι η ενασχόλησή σας με θέματα που αφορούν όχι μόνο την μάθηση του παιδιού, αλλά γενικότερα την προσωπικότητα του παιδιού, όπως έχουμε αναφέρει, μέσω του συμβουλευτικού ρόλου σας επιβαρύνουν, το να ασχολείστε με θέματα και πέρα από το μαθησιακό σας αντικείμενο, θεωρείτε, θεωρείτε ότι σας έχει επιβαρύνει στην καθημερινότητά σας;

Σ1: Εεεε όσον αφορά

Σ: Την επαγγελματική

Σ1: Όχι όσον αφορά το ωράριο και αυτά δεν έχει να κάνει με τις ώρες

Σ: Ναι.

Σ1: Ενδεχομένως ίσως αλλά επιβάρυνση αυτό μπορείς να το κουβαλήσεις από ο,τιδήποτε.

Σ: Μμμ.

Σ1: Να σε απασχολήσει περισσότερο η περίπτωση κάποιου παιδιού, να σε στεναχωρήσει, εεεε μαθαίνοντας κάποια πράγματα.

Σ: Είναι και αυτό κάποιας μορφής επιβάρυνση.

Σ1: Ψυχολογική ενδεχομένως επιβάρυνση εεε.

Σ: Με την έννοια ότι φορτώνεσαι. Να το κουβαλάς και φεύγοντας από το σχολείο.

Σ1: Να το κουβαλάς και να σκέφτεσαι πως θα μπορέσεις να βοηθήσεις την κατάσταση.

Σ: Να βοηθήσεις.

Σ1: Δεν είναι κάτι εντάξει που μπορεί να μην το είχες στην περίπτωση που δεν εμπλεκόσουν σε όλο αυτό.

Σ: Στο ρόλο του συμβούλου. Τώρα και στο θέμα της επιμόρφωσης πάνω σε αυτό το θέμα των εκπαιδευτικών, έχετε την γνώμη ότι κατέχετε τα εφόδια, εσείς προσωπικά, που απαιτούνται για να υποστηρίξετε τους μαθητές με αυτό τον τρόπο, ως σύμβουλος δηλαδή;

Σ1: Εεεε

Σ: Είπατε προηγουμένως για το πέρασμα από το πανεπιστήμιο, ότι δεν είχατε.

Σ1: Ναι δεν είχαμε, δεν είχαμε τις γνώσεις.

Σ:Ναι.

Σ1: Από την άλλη θεωρώ ότι εε η συνεργασία με τον ψυχολόγο, νομίζω ότι είναι αρκετή.

Σ: Ναι.

Σ1: Δηλαδή το να καθόμαστε να γίνονται διάφορες επιμορφώσεις, όπου θα μας πουν ότι πρέπει να κάνουμε αυτό ή το άλλο και είπαμε ότι ο κάθε σύμβουλος είναι και το χαρακτήρα του, από το πόσο έχει καλλιεργήσει τον εαυτό του αν έχει ενσυναίσθηση.

Σ: Σαν προσωπικότητα.

Σ1: Σαν προσωπικότητα, εεε, επαφίεται σε αυτό, το να του δώσεις κάποιες γνώσεις ή να του πεις κάτι, δεν σημαίνει ότι θα τις εφαρμόσει κιόλας.

Σ: Αυτό ακριβώς. Ότι θα έχει αποτέλεσμα η επιμόρφωση.

Σ1: Το θέμα είναι ότι τα άτομα που εμπλέκονται πρέπει να είναι εεε προετοιμασμένα.

Σ:Μμμ.

Σ1: Ότι θα ασχοληθούν σοβαρά, ότι και αυτοί θα πρέπει λίγο να ψαχθούν (γέλιο).

Σ: Θα πρέπει να δώσουν τον εαυτό τους σε αυτό, όχι απλώς να περάσουν κάποια στιγμή.

Σ1: Ναι και ότι προκύψει, νομίζω ότι έχοντας δίπλα τον ψυχολόγο, μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε. Όπως είπαμε εμείς δεν θα υποκαταστήσουμε τον ψυχολόγο.

Σ: Φυσικά.

Σ1: Σε καμία περίπτωση και νομίζω ότι υπάρχει σαν πρόβλημα έτσι πρέπει να το λύσουμε.

Σ: Εννοείται.

Σ1: Όπως ας πούμε εγώ είμαι σύμβουλος καθηγητής.

Σ: Μμμ.

Σ1: Ο ψυχολόγος θα πρέπει να είναι ο σύμβουλός μου.

Σ: Αυτό ακριβώς.

Σ1: Στον οποίο και θα απευθύνομαι.

Σ: Μμμ όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, κάτι που σας απασχολεί και θέλετε να το συζητήσετε.

Σ1: Κάποιο πρόβλημα, κάτι που νομίζω ότι δεν είναι της αρμοδιότητάς μου, δεν μπορώ να το επωμισθώ και όλα αυτά.

Σ: Μμμ. Άρα θεωρείτε ότι ο σύμβουλος, ο ψυχολόγος.

Σ1: Είναι αυτός, είναι το κλειδί και νομίζω ότι γι' αυτό θα πρέπει να μην υπάρχει ένας ψυχολόγος για δεκαπέντε σχολεία.

Σ: Αυτό που είπατε προηγουμένως.

Σ1: Θα υπάρχει ένας ψυχολόγος.

Σ: Σε καθημερινή βάση ίσως.

Σ1: Σε καθημερινή βάση γιατί το σχολείο χρειάζεται τον ψυχολόγο.

Σ: Μμμ.

Σ1: Όχι μόνο για τα παιδιά, αλλά και για μας.

Σ: Για όλους.

Σ1: Γιατί πρέπει να μας στηρίζει σε πολλά πράγματα (γέλιο).

Σ:Ναι.

Σ1: Δεν είναι μόνο η σχέση μας με τα παιδιά, εεε, σε ένα.

Σ: Σχολικό περιβάλλον.

Σ1: Σχολικό περιβάλλον, όπου ε μπλέκονται καθηγητές, μαθητές αλλά και γονείς των παιδιών .

Σ: Ναι έμμεσα.

Σ1: Θα πρέπει να έχουμε και έναν ψυχολόγο γιατί πολλές φορές και εμείς βρισκόμαστε σε αδιέξοδο και από τα προσωπικά μας.

Σ: Φυσικά, φυσικά, φυσικά.

Σ1: Δεν χρειάζεται να είναι μόνο το εργασιακό.

Σ: Εννοείται, εννοείται.

Σ1: Και χρειαζόμαστε να έχουμε κάποια στήριξη και μεις για να προχωρήσουμε.

Σ: Άρα εδώ θεωρείται ότι ο ψυχολόγος είναι βασικό, η δουλειά του δηλαδή που προσφέρει, απλά να είναι σε καθημερινή βάση στα σχολεία.

Σ1: Ναι, ακριβώς.

Σ: Για να γίνεται σοβαρή και συστηματική δουλειά.

Σ1: Συστηματική, τώρα γιατί γίνονται όλα επιδερμικά.

Σ: Μμμ.

Σ1: Δεν είναι, δηλαδή με τη μία μέρα που έρχεται τώρα (γέλιο) δεν μπορεί να προσφέρει και πολλά.

Σ: Δεν μπορεί να καταφέρει και πολλά.

Σ1: Όπως επίσης ή να δημιουργηθούν οργανικές θέσεις ψυχολόγων στα σχολεία ώστε να υπάρχει σίγουρα κάποιος.

Σ: Σε σταθερή βάση.

Σ1: Σε σταθερή βάση ή αν τους παίρνουν ως αναπληρωτές θα πρέπει από την αρχή της χρονιάς και όχι επειδή έχουμε κάποιο πρόγραμμα να τους παίρνουμε.

Σ: Τότε.

Σ1: Προς το τέλος για να καλύψουμε, γιατί στην ουσία αυτή τη στιγμή, φέτος.

Σ: Μμμ.

Σ1: Που είχαμε τόσα προβλήματα τον πήρανε τα Χριστούγεννα για να καλύψει τι;

Σ: Αυτό ακριβώς.

Σ1: Που είμασταν κλεισμένοι μέσω webex, που θα μπει σε κάποια τάξη μέσω webex, που δεν θα έχει την προσωπική επαφή με τα παιδιά;

Σ: Μμμ, φέτος που είναι και ιδιαίτερα δύσκολη χρονιά.

Σ1: Εδώ φέτος και το καυτηριάζουμε, τους πήραν μόνο και μόνο, για να καλύψουν το πρόγραμμα, για να μπορέσουν να λειτουργήσουν το πρόγραμμα ΕΣΠΑ και να μην πάρουν τα λεφτά, τελείωσε αυτή ήταν η δουλειά.

Σ: Δηλαδή και η χρονική στιγμή ήταν άκυρη και ο τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών, του ψυχολόγου.

Σ1: Και η χρονική στιγμή ακριβώς, αυτό.

Σ: Ωραία. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση στη συμβουλευτική, κάποια επιμόρφωση που δεν έγινε αλλά ίσως στο μέλλον γίνει ας πούμε, πιστεύετε ότι κάποια τέτοια επιμόρφωση, θα σας βοηθήσει να διαχειριστείτε πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών σας;

Σ1: Μμμ. Δεν θα είχα πρόβλημα να την ακούσω, να την παρακολουθήσω, εεε, δεν είμαι αρνητική σε αυτό.

Σ: Μμμ.

Σ1: Πιστεύω ότι κάποιους μπορεί να τους βοηθήσει σε άλλους περισσότερο, σε άλλους λιγότερο ίσως και λίγο.

Σ: Πάντως θα ήταν ένα θετικό βήμα, κατά την γνώμη σας.

Σ1: Θα ήταν θετικό, ναι γιατί.

Σ: Κάτι θα είχε να προσφέρει.

Σ1: Και το λιγότερο που θα μπορούσε να δώσει.

Σ: Κέρδος θα ήταν για τους καθηγητές συμβούλους. Κέρδος θα ήταν. Φυσικά. Εεεε, πάμε τώρα στα πιο αρνητικά.

Σ1: Αλλά να είναι ουσιαστική επιμόρφωση.

Σ: Μάλιστα και αυτό.

Σ1: Και όχι οι επιμορφώσεις που γίνονται.

Σ: Ωραία. Άρα το θέμα δεν είναι να κάνουμε επιμόρφωση για την επιμόρφωση να είναι και ουσιαστική.

Σ1: Να την κάνουμε, να είναι και ουσιαστική.

Σ: Να είναι ουσιαστική, να βοηθήσει ουσιαστικά.

Σ1: Ναι γιατί οι περισσότερες ξέρετε πως είναι.

Σ: Ναι, ναι οκ. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά, στο να έχει επιτυχία αυτός ο θεσμός του συμβούλου, τι λειτουργεί αρνητικά, τι θα μπορούσε να λειτουργήσει;

Σ1: Η λειτουργία είναι αυτό που είπαμε ότι τα άτομα που θα συμμετέχουν και θα γίνουν σύμβουλοι .

Σ: Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή.

Σ1: Οι εκπαιδευτικοί να γίνουν όχι γιατί θα το επιλέξουν, αλλά γιατί θα το επιβάλλει το Υπουργείο.

Σ: Ναι.

Σ1: Επειδή πρέπει να το λειτουργήσει.

Σ: Ναι, ναι.

Σ1: Να λειτουργήσει αυτό το πρόγραμμα.

Σ: Αλλά απλώς να το θέλουν, ότι πρέπει να το θέλουν.

Σ1: Ακριβώς, να το θέλουν, να είναι διατεθειμένοι να διαθέσουν χρόνο σε αυτό, εε επίσης θα πρέπει, αυτό που είπαμε να υπάρχει ο ψυχολόγος συνέχεια για να στηρίζει.

Σ: Βασικό.

Σ1: Βασικότατο. Γιατί αλλιώς, εε, επίσης ο ψυχολόγος να έχει κάποια εμπειρία θα ήταν καλό ή αν δεν την έχει.

Σ: Μμμ.

Σ1: Να είναι διατεθειμένος να προσφέρει και όχι να συμμετέχει, σε ένα πρόγραμμα επιφανειακά.

Σ: Επιφανειακά, αυτό που είπαμε προηγουμένως.

Σ1: Επιφανειακά και να καλύπτει κάποιες ώρες χωρίς να κάνει δουλειά. Εμείς είμαστε τυχεροί γιατί όσοι ψυχολόγοι, τουλάχιστον εμείς γνωρίζαμε.

Σ: Πέρασαν.

Σ1: Ήταν άτομα τα οποία ψαχνόταν, θέλαν να προσφέρουν.

Σ: Μμμ.

Σ1: Ήταν της προσφοράς και προς τα παιδιά αλλά και σε μας.

Σ: Μάλιστα.

Σ1: Και ήταν δίπλα μας, βέβαια όπως σε όλες τις δουλειές, κάποιο σίγουρα δεν θα είναι.

Σ: Σε όλα τα επαγγέλματα, βεβαίως.

Σ1: Εκεί ίσως δεν λειτουργήσει.

Σ: Άρα θεωρείτε βασικό ότι για να έχει επιτυχία πρέπει και ο ψυχολόγος να είναι διατεθειμένος να δώσει πράγματα.

Σ1: Ακριβώς.

Σ: Και ο καθηγητής που αναλαμβάνει.

Σ1: Και όχι ας πούμε επειδή τον διορίσαν και είναι αυτές οι ώρες, είναι αυτές και τελειώσαμε. Να ψάχνεται.

Σ: Να μην βλέπει και αυτός επιφανειακά τον ρόλο του στο σχολείο.

Σ1: Να μην βλέπει ένα δυο παιδάκια και να τελειώσουμε.

Σ: Να κάνει ό,τι καλύτερο μπορεί.

Σ1: Να προσπαθεί.

Σ: Κάτω βέβαια από τις προϋποθέσεις που είπατε, να γίνονται έγκαιρα οι διορισμοί.

Σ1: Με τους καθηγητές να έχει καλή συνεργασία, να έχει καλή συνεργασία με τα παιδιά.

Σ: Μμμ.

Σ1: Να έχει ενδιαφέρον και να προσπαθεί να δίνει κίνητρα για να πούμε ή να κάνουμε κάποιες παρουσιάσεις στα παιδιά.

Σ: Δράσεις.

Σ1: Και δράσεις για διάφορα προβλήματα που βλέπουμε ότι υπάρχουν.

Σ: Ναι.

Σ1: Να προσπαθεί να προσεγγίζει κάποιους πιο ειδικούς, να τους φέρνει να μιλήσουν στα παιδιά.

Σ: Να έχει όρεξη για δουλειά.

Σ1: Ακριβώς αυτό.

Σ: Αυτό όπως είπατε και πιο μπροστά.

Σ1: Και όχι απλώς να κάνει τα τυπικά. Να έρχεται για να κάνει.

Σ: Η επιφανειακή.

Σ1: Όχι ότι δεν κάνει τίποτα αλλά κάνει κάτι, αλλά είναι πολύ επιφανειακό.

Σ: Θέλει όρεξη και από τη μία πλευρά και από την άλλη για να έχει λειτουργία σύμφωνα με αυτό που είπατε, να λειτουργεί σωστά ο θεσμός. Και μια τελευταία ερώτηση τώρα, θεωρείτε από την εφαρμογή του θεσμού μπορούν να προκύψουν μειονεκτήματα; Δηλαδή ο θεσμός αυτός, μπορεί κάποια στιγμή να λειτουργήσει αρνητικά;

Σ1: Όχι νομίζω.

Σ: Σε αυτούς που εμπλέκονται; Σε εσάς, στους μαθητές.

Σ1: Αρνητικά, σε αυτούς που εμπλέκονται, νομίζω ότι αν ακολουθήσουμε αυτά που πρέπει.

Σ: Αυτά που μας είπατε πιο πάνω.

Σ1: Αν μείνουμε στο μαθησιακό, να μην μπλεκόμαστε σε πράγματα που δεν είναι το αντικείμενό μας, ας πούμε, εεε, νομίζω δεν θα έχουμε κάτι αρνητικό. Τώρα αν το παίζουμε ψυχολόγοι, αν προσπαθούμε.

Σ: Αν μπορούμε σε άλλα χωράφια, αν μπουν κάποια στιγμή οι καθηγητές.

Σ1: Ακριβώς. Εκεί θα υπάρξουν προβλήματα και προβλήματα με τους γονείς και προβλήματα με τα παιδιά.

Σ: Και στο σχολείο γενικά αν δεν μείνει ο καθένας στο ρόλο που έχει, στα όρια του ρόλου του. Μάλιστα.

Σ1: Ακριβώς και να μην υπερεκτιμούμε τις δυνάμεις μας και στις γνώσεις που έχουμε, γιατί και αυτό δεν είμαστε ξερόλες, δεν τα ξέρουμε όλα.

Σ: Εννοείται, κανείς δεν τα ξέρει όλα.

Σ1: Και πρέπει να είμαστε.

Σ: Μέχρι εκεί που είναι τα όρια του καθηγητή, του συμβούλου καθηγητή, ας πούμε μάλιστα.

Σ1: Μέχρι εκεί που είναι τα όρια τα δικά μας. Έτσι ακριβώς.

Σ: Ωραία, σας ευχαριστώ πολύ για τις απαντήσεις σας.

Σ1: Παρακαλώ.

Σ: Και για όλα αυτά που μας είπατε και θα μας βοηθήσετε στην έρευνά μας.

Σ1: Ευχαριστώ πολύ.

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης 2

Σ: Γεια σας, ευχαριστούμε πάρα πολύ που θα μας βοηθήσετε για αυτήν την έρευνά μας.

Σ2: Γεια σας, χαρά μου.

Σ: Ωραία, παρομοίως. Ααααα. Μας λέτε λίγο την ηλικία σας;

Σ2: Ναι , είμαι 49 ετών.

Σ: Ωραία, είστε πτυχιούχος σχολής;

Σ2: Αγγλικής γλώσσας και φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Σ: Ωραία έχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα;

Σ2: Όχι.

Σ: Ωραία, πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική εκπαίδευση; Σε ΕΠΑ.Λ, δηλαδή;

Σ2: Έξι.

Σ: Ωραία, σχέση εργασίας με το Δημόσιο;

Σ2: Μόνιμη.

Σ: Εεεε, στη Δημόσια Επαγγελματική εκπαίδευση, είπαμε έξι το ίδιο ισχύει.

Σ2: Όχι στη Δημόσια είμαι δεκαέξι.

Σ: Σε ΕΠΑ.Λ. όμως;

Σ2: Στη Επαγγελματική είμαι έξι , γενικά στην Δευτεροβάθμια είμαι δεκαέξι.

Σ: Δεκαέξι ωραία. Εεεε υπηρετήσατε τα τελευταία τρία χρόνια, από το δεκαοχτώ δεκαεννιά σχολικό έτος υπηρετείτε σε ΕΠΑ.Λ.;

Σ2: Ναι.

Σ: Σε ποιο ΕΠΑ.Λ.;

Σ2: ΕΠΑ.Λ. Νιγρίτας.

Σ: Ωραία. Έχετε συμμετάσχει στο θεσμό του συμβούλου καθηγητή;

Σ2: Ναι.

Σ: Εεεε, σε πόσα σχολικά έτη είσασταν σύμβουλος καθηγητής;

Σ2: Σε όλα, από τότε που έγινε ο θεσμός.

Σ: Από το δεκαοχτώ δεκαεννιά και στο εξής. Ωραία. Λοιπόν μπορείτε να μας πείτε πότε ακούσατε για πρώτη φορά να γίνεται λόγος για το θεσμό του συμβούλου εκπαιδευτικού στους μαθητές των ΕΠΑ.Λ.;

Σ2: Εεε, πότε ήταν το δεκαοχτώ που θεσπίστηκε αυτός ο θεσμός .

Σ: Και φαντάζομαι ότι ήρθε κάποιο ενημερωτικό στο σχολείο ότι θα ισχύσει.

Σ2: Ναι και ενημερωθήκαμε και από τον διευθυντή και κατόπιν και από την ψυχολόγο του σχολείου.

Σ: Μμμ ωραία, άρα τότε ήταν και η πρώτη σας επαφή.

Σ2: Ναι.

Σ: Ωραία. Πώς αντιδράσατε, όταν σας ζητήθηκε να γίνετε και σύμβουλος των μαθητών σας;

Σ2: Μου φάνηκε παράξενο στην αρχή.

Σ: Μμμ.

Σ2: Γιατί θεώρησα ίσως ήταν κάτι που υπερέβαινε τις δυνατότητες που έχω και τις γνώσεις σχετικά με την ψυχολογία και όλα αυτά.

Σ: Μμμ.

Σ2: Αλλά μετά είχα ένα ενδιαφέρον και όρεξη να συμμετέχω, θεώρησα ότι είναι κάτι που ίσως βοηθούσε κιόλας και στη σχέση με τα παιδιά, ναι.

Σ: Ωραία, αναγνωρίζετε εσείς η ίδια ως κάτι οικείο για σας τον ρόλο του συμβούλου και για ποιο σκοπό μπορεί να υπάρχει αυτός ο ρόλος στο σχολείο, είναι κάτι οικείο, αυτό γιατί είπατε στην αρχή ότι λίγο σας παραξένεψε.

Σ2: Ναι εντάξει κατανοώ την ανάγκη να υπάρχει κάποιος σύμβουλος για τα παιδιά.

Σ: Μμμ.

Σ2: Αλλά θεωρώ ότι θα' πρεπε αυτόν του ρόλο να τον έχει κάποιος με πιο ειδικές γνώσεις.

Σ: Μμμ.

Σ2: Για την περίπτωση που υπάρχουν προβλήματα που άπτονται άλλων ειδικοτήτων τώρα.

Σ: Και σοβαρότερων ίσως περιπτώσεων που χρειάζονται άλλη αντιμετώπιση ας πούμε.

Σ2: Σίγουρα αυτό. Κατά τα άλλα όσον αφορά την σχολική ζωή και τα προβλήματα.

Σ: Που υπάρχουν.

Σ2: Με τα μαθήματα, τους καθηγητές τους υπόλοιπους θεωρώ ότι είναι μια καλή ιδέα.

Σ: Μμμ, θα μπορούσατε να μας δώσετε με λίγες λέξεις τι σημαίνει εσάς για εσάς η έννοια της συμβουλευτικής; Όταν λέμε δηλαδή συμβουλευτική εσείς τι θα βάζατε δ

Σ2: Υποστήριξη, επικοινωνία.

Σ: Μμμ ωραία.

Σ2: Επίλυση προβλημάτων, αυτό.

Σ: Μμμ, ωραία, πολύ ωραία. Θεωρείτε ότι ο θεσμός αυτός συμβάλλει σε μια πιο ομαλή σχολική ζωή και αν ναι με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι βοηθάει;

Σ2: Σίγουρα σε ιδανικές συνθήκες που όλα γίνονται όπως θα πρεπε.

Σ: Ναι.

Σ2: Θα μπορούσε να συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων, στις σχέσεις μεταξύ μαθητών, εεε, στην λύση παρεξηγήσεων που μπορεί να υπάρχουνε.

Σ: Μμμ μμ.

Σ2: Σε σχέση με τη το γνωστικό.

Σ: Αντικείμενο.

Σ2: Αντικείμενο, ναι πεδίο, ναι θα μπορούσε.

Σ: Ωραία.

Σ2: Αλλά σε μένα προσωπικά, δεν έχει τύχει κάτι τόσο συγκεκριμένο, δηλαδή.

Σ: Μάλιστα. Ωραία. Όταν γίνετε μέντορας των μαθητών σας, την πρώτη χρονιά κυρίως αλλά και τις επόμενες μπορεί, νιώσατε να χρειάζεται εσείς ως σύμβουλος, την στήριξη από κάποιον πιο ειδικό, σύμβουλο, ψυχολόγο και τα λοιπά, εσείς αν χρειαστήκατε, για να αναλάβετε αυτό τον ρόλο εσείς αν χρειαστήκατε κάποιον να σας στηρίξει.

Σ2: Ναι., η αλήθεια είναι ότι στην αρχή επικοινωνήσα όπως και οι υπόλοιποι σύμβουλοι του σχολείου που μας έδωσε κάποιες κατευθύνσεις.

Σ: Ωραία.

Σ2: Ποια είναι τα όρια ας πούμε . τι ακριβώς είναι αυτό που πάμε να κάνουμε, βέβαια στην πορεία, δεν χρειάστηκε να ξαναζητήσω βοήθεια.

Σ: Ναι.

Σ2: Γιατί η αλήθεια είναι ότι οι μαθητές που είχα.

Σ: Που είχατε αναλάβει, ναι.

Σ2: Υπό την εποπτεία μου δεν είχαν εκδηλώσει κάποιο πρόβλημα, δεν είχαν κάτι σοβαρό. Δεν χρειάστηκε.

Σ: Οπότε δεν χρειάστηκε να ξαναπαραπεμφθείτε στον σύμβουλο, στον ψυχολόγο, συγγνώμη.

Σ2: Ναι, ναι, ναι.

Σ: Εεεε, πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός που έρχεστε καθημερινά σε επαφή με τους μαθητές σας, μπορείτε να τους προσφέρετε συμβουλευτική στήριξη;

Σ2: Σε σχέση με τα θέματα που άπτονται του σχολείου καθαρά, θεωρώ πως ναι.

Σ: Μμμ.

Σ2: Κοίταξε, τώρα για τα άλλα, νομίζω, δεν μου έχει τύχει βέβαια δεν νομίζω ότι θα ήμουν η κατάλληλη.

Σ: Ναι. Σε τι είδους θέματα αναφέρεστε;

Σ2: Αν είναι κάποια σε σχέση με τις οικογενειακές σχέσεις.

Σ: Μμμ.

Σ2: Θέματα με εξάρτηση από ουσίες, ή οτιδήποτε άλλο που είναι πέρα από τις δικές μας αρμοδιότητες.

Σ: Φυσικά. Ναι.

Σ2: Αλλά καμιά φορά είναι δύσκολο και αυτά τα όρια να μπουν. Αν ας πούμε κάποια παιδιά θεωρήσουν ότι θέλουν να εκμυστηρευτούν κάτι τέτοιο, κάτι τέτοιο τους απασχολεί, θεωρώ ότι εκεί δεν θα είχα τις κατάλληλες γνώσεις.

Σ: Μάλιστα. Ωραία. Θεωρείτε ότι το σχολείο γενικά και οι λειτουργοί του οι εκπαιδευτικοί, είναι κατάλληλο ίδρυμα για να αναλάβει, τέτοια καθήκοντα συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών; Το σχολείο σαν σχολείο δηλαδή σαν μονάδα, όχι το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο δουλεύετε γενικότερα.

Σ2: Ναι. Κανονικά θα έπρεπε, αλλά νομίζω, καλύτερη λύση θα ήταν να επανδρωθούν τα σχολεία με ψυχολόγους, οι οποίοι είναι και πιο καταρτισμένοι και μάλιστα όχι με τη σημερινή μορφή που αλλάζουν κάθε χρόνο, αλλά μπορεί να διοριστούν αργά μέσα στο έτος.

Σ: Μέσα στη χρονιά.

Σ2: Δηλαδή κατά την άποψή μου θα πρεπε να υπάρχουν μόνο οι ψυχολόγοι που να μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν και μια άλλη σχέση μια οικειότητα, ώστε να μπορέσουν να ανοιχθούν.

Σ: Και να μπορούν να πουν τα προβλήματά τους.

Σ2: Και να έχει ένα παιδί, ναι, ο ψυχολόγος, να παρέμβει όπου χρειάζεται με αυτήν την έννοια.

Σ: Μάλιστα να γίνεται πιο σωστά δηλαδή να υπάρχει ο ψυχολόγος στο σχολείο να επανδρωθούν δηλαδή και σε πιο μόνιμη βάση.

Σ2: Σε πιο μόνιμη βάση ναι γιατί έτσι όπως γίνεται νομίζω ότι είναι ημιτελής.

Σ: Λίγο επιφανειακή δηλαδή.

Σ2: Μέχρι δηλαδή να έρθει ο ψυχολόγος στο σχολείο, να οργανωθούν όλα αυτά, να πάρουμε τις δηλώσεις από τους γονείς.

Σ: Μμμ.

Σ2: Να νιώσει ένα παιδί μια οικειότητα, κάπως έτσι να ανοιχθεί.

Σ: Ναι φυσικά.

Σ2: Επίσης παίζει ρόλο και το πόσες φορές την εβδομάδα είναι ο ψυχολόγος.

Σ: Στο σχολείο.

Σ2: Ναι ας πούμε φέτος για πρώτη φορά έχουμε μόνο μία φορά την εβδομάδα.

Σ: Πολύ λίγο.

Σ2: Ναι, που βλέπω ότι δεν αρκεί, έχω ακούσει δηλαδή και την ψυχολόγο να λέει ότι θα πρεπε να είναι τουλάχιστον άλλη μία μέρα.

Σ: Βέβαια, ναι, μία φορά πολύ λίγο βέβαια.

Σ2: Γιατί η αλήθεια είναι ότι στην αρχή τα παιδιά ήταν πιο επιφυλακτικά αλλά με τα χρόνια υπάρχει μία μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών.

Σ: Μμμ.

Σ2: Και των γονέων, που είναι διαθέσιμοι, που προτίθενται να αφήσουν τα παιδιά τους να δουν.

Σ: Τον ψυχολόγο.

Σ2: Ναι και ενώ τα πρώτα χρόνια δεν είχε τόσο μεγάλη συμμετοχή, τώρα υπάρχουν παιδιά που θα ήθελαν να ραντεβού με τον ψυχολόγο.

Σ: Αλλά δεν τον βρίσκουν γιατί έρχεται μόνο μία φορά στο σχολείο σας.

Σ2: Ναι.

Σ: Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός το έργο σας είναι να διδάσκεται μόνο, ή και κάτι περισσότερο, για παράδειγμα ας πούμε να συμπαραστέκεστε ας πούμε σε θέματα που αφορούν την καθημερινή τους πραγματικότητα ή θεωρείτε ότι είναι καθαρά διδασκαλικός ο ρόλος;

Σ2: Όχι βέβαια, δεν θα έπρεπε, δεν θα έπρεπε να είναι μόνο αυτός ο ρόλος.

Σ: Ναι

Σ2: Και η αλήθεια είναι ότι και πριν το θεσμό του συμβούλου, οι καθηγητές, οι δάσκαλοι ακόμα παίζουνε και άλλους ρόλους, πολλές φορές αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες των μαθητών μας, προσπαθούμε να καταλάβουμε ότι κάποιο παιδί το απασχολεί κάτι, κάτι συμβαίνει, έχουν υπάρξει δηλαδή και παρεμβάσεις άλλες φορές αλλά σε επίπεδο να πω πιο ανθρώπινο.

Σ: Πιο άτυπα, όχι με τον ρόλο του συμβούλου.

Σ2: Άτυπα ναι, νομίζω ότι αυτό μπορεί και κάποιες φορές, τα παιδιά να τα κλειδώνει κάπως, είναι κάτι πιο επίσημο θεωρούν.

Σ: Είναι κάτι θεσμοθετημένο , ίσως πιο επίσημο θεωρούν.

Σ2: Έτσι κάπως, ναι αυτό νομίζω.

Σ: Μάλιστα ωραία. Τώρα ποιος και για ποιους λόγους πιστεύετε ότι είναι ο πιο κατάλληλος, για να διαχειριστεί θέματα, προβλήματα, των εφήβων μαθητών,

Σ2: Μμμ.

Σ: Θεωρείτε ότι είναι πιο κατάλληλος, ο εξειδικευμένος στην σχολική συμβουλευτική εκπαιδευτικός ή ο ψυχολόγος; Θεωρείτε δηλαδή ότι ένας εκπαιδευτικός που παίζει τον ρόλο του συμβούλου, αν έχει την ανάλογη επιμόρφωση ίσως, θεωρείτε ότι μπορεί να τα καταφέρει σε αυτόν τον τομέα ή θεωρείτε πιο κατάλληλο τον ψυχολόγο;

Σ2: Σίγουρα η επιμόρφωση θα βοηθούσε τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο σχετικοί με το αντικείμενο, να ξέρουν πώς να διαχειριστούν διάφορα τέτοια προβλήματα.

Σ: Καταστάσεις.

Σ2: Θεωρώ ότι πιο κατάλληλος είναι ο σχολικός ψυχολόγος. Θεωρώ ότι θα ήταν πιο κατάλληλος.

Σ: Με τις προϋποθέσεις που είπατε.

Σ2: Θεωρώ ότι και ο ψυχολόγος αυτός θα είχε επίσης εντρυφήσει ας πούμε στις ανάγκες της εφηβείας, των μαθητών όχι δηλαδή ένας οποιοσδήποτε ψυχολόγος, ένας ενημερωμένος καταρτισμένος ψυχολόγος στα θέματα των παιδιών.

Σ: Γενικά στο σχολείο, στα θέματα των παιδιών που έχετε στα ΕΠΑ.Λ. της εφηβείας.

Σ2: Και φυσικά θα μπορούσε να υπάρξει συνεργασία με τους καθηγητές διότι και εμείς με όλα αυτά τα χρόνια, που είμαστε στην εκπαίδευση.

Σ: Υπάρχει εμπειρία.

Σ2: Υπάρχει, υπάρχει, αλλά καμιά φορά, αναρωτιόμαστε και εμείς μέχρι που υπάρχουν αυτά τα όρια είναι λίγο δύσκολο.

Σ: Είναι λίγο τα όρια δύσκολο να διευθετηθούν.

Σ2: Δεν είναι ξεκάθαρο.

Σ: Ναι. Διαπιστώσατε οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολικό κλίμα μετά την ανάληψη από εσάς του ρόλου του συμβούλου, το οποίο , η αλλαγή που είδατε λειτουργήσε ενισχυτικά και για εσάς, ώστε να αναλάβετε και την επόμενη χρονιά τον ρόλο;

Σ2: Αρχικά ναι τα πρώτα χρόνια, μπορώ να πω ναι, βέβαια η φετινή χρονιά, ήταν περίεργη χρονιά.

Σ: Λόγω καραντίνας και αυτά.

Σ2: Τα παιδιά τα είδαμε ελάχιστα. Ναι δεν μπορώ να πω ότι η φετινή χρονιά ήταν επιτυχημένη χρονιά όσον αφορά τον σύμβουλο, όπως και πέρσι ακριβώς ήταν μισή χρονιά, άργησε και να ξεκινήσει, δηλαδή θεωρώ ότι τα πρώτα, πρώτα χρόνια.

Σ: Υπολειτούργησε.

Σ2: Ήτανε κάτι καλύτερο ναι και εμείς βέβαια ακόμα μαθαίναμε, θεωρώ ότι σε αυτήν την ερώτηση θα απαντούσε καλύτερα κάποιος που του έτυχε κάποιο παιδί που είχε κάτι πιο σοβαρό.

Σ: Πιο σοβαρές περιπτώσεις.

Σ2: Εγώ δηλαδή πολλές φορές σε παιδιά που φωνάζω να βρεθούμε, δεν έχουν να εκφράσουν κάτι, ούτε κάποιο θέμα σε σχέση με τη σχολική ζωή.

Σ: Μμμ.

Σ2: Αυτό βέβαια μπορεί να συμβαίνει, είτε γιατί δεν υπάρχει κάτι τέτοιο, μπορεί εγώ να μην εμπνέω ένα παιδί.

Σ: Φυσικά όλα παίζουν ρόλο.

Σ2: Να μην νιώθει άνετα να εκφραστεί.

Σ: Φυσικά θέλει λίγο να αναπτυχθεί οικειότητα και εμπιστοσύνη για να ανοιχθείς, φαντάζομαι όπως και στους μεγάλους.

Σ2: Φυσικά.

Σ: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εσείς ως εκπαιδευτικός μέντορας τώρα για τους μαθητές αυτοβελτιωθήκατε, δηλαδή θεωρείτε συγγνώμη για τον ενικό, θεωρείτε.

Σ2: Μμμ.

Σ: Δηλαδή αυτή η εμπειρία σας, πώς να το πω, από τον θεσμό του συμβούλου σας βελτίωσε ως εκπαιδευτικό και με ποιον τρόπο, αν έγινε κάτι τέτοιο. Γίνετε δηλαδή καλύτερος καλύτερη;

Σ2: Όπως προείπα, επειδή δεν υπήρχε κάποια επιμόρφωση σχετικά με αυτό.

Σ: Μμμ.

Σ2: Σε σχέση με αυτό το κομμάτι, όχι. Από την άλλη επειδή μεσολάβησαν και αυτά τα δύο χρόνια, που δεν μπορέσαμε να το λειτουργήσουμε όπως έπρεπε, δεν μου προέκυψαν και περιπτώσεις που να πω ότι η παρέμβασή μου στάθηκε σωτήρια για κάποιον.

Σ: Καθοριστική, μμμ.

Σ2: Ή ότι βοήθησα κάπως ιδιαίτερα, όχι. Το κάνω γιατί θα ήθελα να ενισχύσω και εγώ το θεσμό σε περίπτωση που κάτι χρειαστεί και προκύψει αλλά δεν έχει τύχει κάτι τέτοιο.

Σ: Ωραία. Ο.Κ. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πιο σημαντικά οφέλη, για την σχολική ζωή, από την εφαρμογή του θεσμού του συμβούλου στα ΕΠΑ.Λ.;

Σ2: Ναι, πιστεύω ότι κανονικά σε περιπτώσεις που υπάρχει μια παρέμβαση μια επίλυση προβλήματος, είναι η εξομάλυνση των σχέσεων, να ρθουν πιο κοντά τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς, να νιώσουν άνετα να συζητήσουν κάποια θέματα.

Σ: Μμμ.

Σ2: Αυτό να εξωτερικεύσουν κάτι που τους απασχολεί, γιατί πολλές φορές η αλήθεια είναι ότι είναι απλή η λύση, αλλά κάποιο παιδί μπορεί να μη τη βλέπει μπροστά του.

Σ: Αυτό ακριβώς και οι μεγάλοι πολλές φορές δεν το βλέπουμε.

Σ2: Όλοι έχουν να κερδίσουν από αυτό αλλά θεωρώ ότι θα πρεπε να γίνει σε μια άλλη βάση.

Σ: Πιο συστηματικά ίσως πιο.

Σ2: Πιο πολλή προετοιμασία από την πλευρά των καθηγητών διότι εμείς αυτή τη στιγμή είμαστε καθηγητές, είμαστε γονείς, νομίζω ότι οι συμβουλές που δίνουμε ή τέλοσπαντων αυτός ο ρόλος που παίζουμε, είναι κυρίως λόγω της εμπειρίας που έχουμε λόγω των άλλων ρόλων μας.

Σ: Από την δική μας οικογένεια ίσως.

Σ2: Νιώθω λίγο ότι καλούμαστε να παίζουμε λίγο τον ρόλο του συμβούλου ψυχολόγου κάπως έτσι.

Σ: Ναι, ναι.

Σ2: Γιατί δεν είναι και ξεκάθαρα τα όρια ακριβώς.

Σ: Μμμ.

Σ2: Από άλλους συναδέλφους που καταλαβαίνω χωρίς να έχουμε συζητήσει λεπτομέρειες, ακριβώς από σοβαρές περιπτώσεις που τους έχουν τύχει.

Σ: Ναι από άλλους συμβούλους εννοείτε.

Σ2: Από άλλους καθηγητές συμβούλους, που τους έχουν τύχει σοβαρές περιπτώσεις, έχω δει ότι είναι προβληματισμένοι, αλλά δεν ξέρουν μέχρι που μπορούν να φθάσουν, παραπέμπουν κάτι στον ψυχολόγο, αυτό.

Σ: Πώς να το χειριστούν από κει και πέρα.

Σ2: Ναι νομίζω ότι όλο αυτό θέλει μία αναθεώρηση.

Σ: Αυτό που είπατε και για τα όρια, είναι ασαφή τα όρια.

Σ2: Ναι δεν ξέρεις, πολλές φορές κάτι που συμβαίνει στο σπίτι μπορεί να επηρεάζει την επίδοση στο σχολείο ή τη σχέση με άλλους μαθητές ή τους καθηγητές.

Σ: Κάτι που συμβαίνει στο σπίτι του παιδιού εννοείτε ;

Σ2: Στο σπίτι του παιδιού, στο οικογενειακό περιβάλλον ή μπορεί να είναι κάτι άλλο, κάτι με ουσίες ή κάτι με τη βία που δέχεται από το σπίτι.

Σ: Είναι και η ηλικία που έχετε στα ΕΠΑ.Λ., η εφηβεία δηλαδή που μπορεί να έχει και τέτοια θέματα, σε κάποια παιδιά βέβαια εντάζει.

Σ2: Ναι. Η αλήθεια είναι ότι και καθηγητής πολλές φορές, είναι μια φιγούρα που μπορεί να εμπιστευτεί ένα παιδί, αλλά και πέρα από αυτήν την επίσημη.

Σ: Τον ρόλο.

Σ2: Τον ρόλο του συμβούλου. Υπάρχουν παιδιά που παραδοσιακά μπορούν να εμπιστευτούν κάποιον αυτό βέβαια είναι και θέμα χημείας με έναν άνθρωπο.

Σ: Βέβαια η ανθρώπινη επαφή αυτή εννοείται. Πιστεύετε ότι η ενασχόλησή σας όχι μόνο με τη μάθηση του παιδιού, αλλά γενικότερα με την προσωπικότητά του εε μέσω του συμβουλευτικού ρόλου που έχετε, πλέον είπαμε με τον σύμβουλο καθηγητή, σας επιβαρύνουν την καθημερινότητά σας; Δηλαδή όταν εσείς σαν εκπαιδευτικός σύμβουλος αναγκάζεστε, αναγκάζεστε, μπήκατε σε αυτόν τον ρόλο.

Σ2: Ναι.

Σ: Οπότε πέρα από το μαθησιακό κομμάτι, βλέπετε και θέματα.

Σ2: Μμμ.

Σ: Που αφορούν την προσωπικότητά του, όπως είπατε την οικογένειά του και τα λοιπά.

Σ2: Ναι.

Σ: Αυτό σας έχει επιβαρύνει στην καθημερινότητά σας;

Σ2: Ε όχι γιατί δεν έχω αντιμετωπίσει πολύ σοβαρά θέματα να σας πω την αλήθεια.

Σ: Αυτό που είπατε.

Σ2: Οι περισσότεροι μαθητές που μου, έτυχε ίσως ε μου λένε ότι δεν έχουν κάτι ιδιαίτερο να δηλώσουν.

Σ: Έτυχε δηλαδή στα συγκεκριμένα παιδιά που αναλάβατε σεις.

Σ2: Έτυχε, έτυχε, έτυχε, όμως έχει τύχει να δω συναδέλφους που τους είχαν όμως πιο σοβαρές περιπτώσεις, ότι ναι τους επιβάρυνε και μάλιστα κάποιοι είχαν δηλώσει ότι δεν σκοπεύουν να ξαναγίνουν γιατί τους έτυχε κάτι πολύ βαρύ που δεν μπορούσαν να διαχειριστούν οι ίδιοι.

Σ: Μάλιστα τους ζόρισε δηλαδή αρκετά.

Σ2: Ότι δεν μπορούσαν να το διαχειριστούν.

Σ: Άρα όντως τους επιβάρυνε.

Σ2: Ναι.

Σ: Τους απασχολούσε και φεύγοντας από το σχολείο.

Σ2: Βέβαια γιατί δεν ξέρεις πώς να το διαχειριστείς, θεωρείς ότι κάτι πρέπει να κάνεις αφού έχεις αυτή την πληροφορία, αλλά υπάρχουν και κάποια όρια.

Σ: Που τους εμπιστεύτηκε το παιδί.

Σ2: Αυτό ακριβώς.

Σ: Άρα μερικές φορές μπορεί να γίνει επιβαρυντικό για τον καθηγητή σύμβουλο.

Σ2: Ναι μπορεί απλώς δεν έτυχε σε μένα.

Σ: Φυσικά. Αναφέρατε προηγουμένως για την επιμόρφωση, που ίσως θα ήταν καλή για τους εκπαιδευτικούς συμβούλους.

Σ2: Ναι.

Σ: Ίσως πριν αναλάβει αυτό τον ρόλο

Σ2: Μμμμ.

Σ: Έχετε τη γνώμη εσείς ότι κατέχετε τα εφόδια που απαιτούνται για να υποστηρίξετε τους μαθητές σας στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, μέσω του ρόλου του συμβούλου βέβαια.

Σ2: Όχι.

Σ: Πώς θεωρείτε εσείς ότι θα είσασταν πιο όχι πιο ήσυχη, θα νιώθατε πιο εντάξει, πιο έτοιμη, να αναλάβετε.

Σ2: Θεωρώ ότι αν υπήρχε επιμόρφωση, όχι όμως σε μορφή ενός σεμιναρίου μιας δυο ωρών.

Σ: Κάποιων ωρών.

Σ2: Θα ήθελα να υπάρχει μια πρακτική άσκηση, να υπάρχει ένα παιχνίδι ρόλων.

Σ: Ναι.

Σ2: Δηλαδή να κάνουμε κάτι πιο πρακτικό.

Σ: Πιο βιωματικό.

Σ2: Ή να δούμε και μεις μία υποτιθέμενη τέτοια συνάντηση ας πούμε.

Σ: Καθηγητή μαθητή.

Σ2: Αλλά να είναι ψυχολόγοι ναι.

Σ: Πιο ειδικοί.

Σ2: Γιατί στη θεωρία καλά τα λέμε αλλά στην πράξη

Σ: Στην πράξη φυσικά είναι λίγο πιο άρα είστε υπέρ της επιμόρφωσης.

Σ2: Ναι φυσικά, φυσικά.

Σ: Με την μορφή που είπατε βέβαια, πιστεύετε πάλι στο θέμα της επιμόρφωσης πάλι, ότι η επιμόρφωση λοιπόν η ενδεχόμενη στη συμβουλευτική, που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί, θα σας βοηθούσε να αντιμετωπίσετε πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών; Νομίζω ότι φάνηκε.

Σ2: Ναι βέβαια, φυσικά.

Σ: Άρα δεν έχει προκύψει μια τέτοια επιμόρφωση μέχρι στιγμής, από τόσα χρόνια.

Σ2: Όχι απλά η ψυχολόγος του σχολείου, μας δίνει κάποιο υλικό.

Σ: Κάποιες οδηγίες.

Σ2: Ναι γίνεται μία ώρα μια ενημέρωση, αλλά είναι πολύ γενικό αυτό πολύ θεωρητικό .

Σ: Δεν καλύπτει.

Σ2: Και δεν νιώθω ότι βοηθάει στην ουσία για να καταλάβω ακριβώς αν μου προέκυπτε κάτι πιο σοβαρό.

Σ: Πως θα το διαχειριζόμουν.

Σ2: Πώς να το διαχειριστώ, τι θα πρεπε να πω δηλαδή πέρα από την θεωρία, γιατί όλοι εμείς είμαστε άσχετοι από ψυχολογία, δηλαδή εκτός από το τι έχει διαβάσει ο καθένας.

Σ: Ναι.

Σ2: Και σε σχέση με τα δικά του παιδιά, ναι αυτό νομίζω.

Σ: Οπότε δηλαδή είστε θετική σε αυτό το κομμάτι, απλώς λέτε ότι ό,τι έγινε σε αυτό το κομμάτι, έγινε με το θέμα, με την ψυχολόγο του σχολείου.

Σ2: Ναι σε πολύ θεωρητικό επίπεδο, χωρίς να έχει κάποια παραδείγματα, απτά να καταλάβουμε.

Σ: Συγκεκριμένα.

Σ2: Ακριβώς, να δούμε ένα παράδειγμα, να μπορούμε εμείς σε μια τέτοια λογική, να παίξουμε, τον ρόλο του συμβούλου.

Σ: Αυτό που είπατε το βιωματικό.

Σ2: Ακριβώς, γιατί θεωρώ επίσης μπορεί κάποιοι να μουν εθελοντικά σε αυτόν τον ρόλο και θέλουν να βοηθήσουν.

Σ: Το σχολείο ίσως.

Σ2: Και να μην είναι οι κατάλληλοι άνθρωποι, γενικότερα

Σ: Σαν προσωπικότητες δηλαδή.

Σ2: Δεν ξέρω, σαν προσωπικότητα δηλαδή, δεν μπορεί, δεν μπορεί ο καθένας να δώσει συμβουλές.

Σ: Επειδή είναι εκπαιδευτικός ας πούμε δεν σημαίνει ότι μπορεί να είναι και καλός ως σύμβουλος ας πούμε.

Σ2: Θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερα, να μας είχαν αναθέσει κάποια παιδιά, στα οποία να μιλούσαμε, να λέγαμε ότι εμείς είμαστε εδώ για ο,τιδήποτε συμβεί, που έχει σχέση με τη σχολική ζωή, να γίνει μία ενημέρωση, ο κάθε σύμβουλος με τα παιδιά τα οποία έχει.

Σ: Τα δικά του αυτά που έχει αναλάβει.

Σ2: Ναι έχει αναλάβει και να ξέρουν ότι σε περίπτωση που προκύψει κάτι, είναι και ο τάδε καθηγητής, που θα μπορούν να απευθυνθούν, να ζητήσουν βοήθεια για τα εξής θέματα και τα λοιπά.

Σ: Με πιο συγκεκριμένα τα θέματα, δηλαδή να ξέρετε ότι για αυτά τα θέματα.

Σ2: Συμβαίνει και το εξής τώρα έρχεται η ώρα του προκαθορισμένου ραντεβού, εντάξει μπορεί το παιδί να αρνηθεί αλλά κάποιες φορές μπορεί να νιώθει άσχημα να πει όχι.

Σ: Βέβαια.

Σ2: Ή να θεωρήσει ότι εμείς θα το πάρουμε αλλιώς, οπότε καταλήγουμε να έχουμε μία συνάντηση με ένα παιδί, το οποίο δεν έχει στην ουσία κάτι να δηλώσει και το βλέπει σαν μία ευκαιρία να φύγει από το μάθημα για λίγη ώρα.

Σ: Βέβαια, μαθητές.

Σ2: Οπότε θεωρώ ότι θα είναι καλό να ξέρουν ότι αυτός ο άνθρωπος, ο σύμβουλος καθηγητής του είναι εκεί όταν κάτι προκύψει.

Σ: Να ανατρέχει ο μαθητής δηλαδή.

Σ2: Και να μπορεί να απευθυνθεί εκεί για ο,τιδήποτε.

Σ: Όποτε θέλει και όποτε χρειάζεται.

Σ2: Αυτό νομίζω.

Σ: Εεεε ποιοι παράγοντες νομίζετε ότι μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά ώστε να έχει επιτυχία ο θεσμός του συμβούλου, ένας θεσμός που μετράει τώρα είπαμε τρία σχολικά έτη τα δύο τελευταία όχι τόσο δεν λειτουργεί τόσο κανονικά γιατί υπάρχει η καραντίνα λόγω κορονοϊού;

Σ2: Ναι είναι αυτά που προείπα, θεωρώ ότι το βασικό πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχει επιμόρφωση ουσιαστική.

Σ: Μμμμ.

Σ2: Ο διορισμός των ψυχολόγων του σχολείου, γίνεται πολύ αργά μέσα στη χρονιά και αλλάζουν κάθε χρόνο, είναι αναπληρωτές έρχονται, παύονται.

Σ: Δεν έχουν μια σταθερή βάση.

Σ2: Δεν προλαβαίνει ούτε με τον εκπαιδευτικό να χτιστεί μια άλλη σχέση.

Σ: Μεταξύ εκπαιδευτικού - ψυχολόγου.

Σ2: Μια συνέχεια ας πούμε. Δηλαδή μέχρι να 'ρθει ο ψυχολόγος, που δεν έρχεται από την αρχή της χρονιάς, να γνωρίσει τους καθηγητές, να μπορούν να συνδεθούν.

Σ: Να υπάρξει μια επαφή, μια οικειότητα.

Σ2: Μια επαφή, ή και μετά ακόμα και με τα παιδιά, αυτό νομίζω είναι, το κύριο πρόβλημα.

Σ: Η μη έγκαιρη τοποθέτηση των ψυχολόγων και η σταθερότητα.

Σ2: Ναι και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ουσιαστικής επιμόρφωσης.

Σ: Θεωρείτε δηλαδή ότι αυτά θα λειτουργούν αρνητικά για την επιτυχία του θεσμού.

Σ2: Νομίζω ότι αν αυτά τα λύναμε

Σ: Αν άλλαζαν.

Σ2: Θα είχαμε επιτυχία. Βλέπω δηλαδή ότι και τα παιδιά ενώ στην αρχή ήταν πιο διστακτικά στο να παν στην ψυχολόγο του σχολείου, τώρα είναι πολύ πιο ανοιχτά, μάλιστα δεν ντρέπονται να το μάθουν και άλλοι.

Σ: Συμμαθητές τους.

Σ2: Είναι αποδεκτό δηλαδή. Οπότε θεωρώ ότι και με τα χρόνια, ο θεσμός του συμβούλου, αυτή την εξέλιξη.

Σ: Αυτή την αποδοχή των μαθητών οπότε θα ήταν.

Σ2: Ναι μμμ.

Σ: Και στην τελευταία μας ερώτηση τώρα, από την εφαρμογή του θεσμού τα χρόνια που εφαρμόζεται μέχρι στιγμής, θεωρείτε ότι μπορούν να προκύψουν μειονεκτήματα, είπαμε για την επιτυχία υπάρχουν και πράγματα που μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά;

Σ2: Ναι.

Σ: Από το θεσμό αυτό;

Σ2: Θεωρώ ότι θα μπορούσε δυνητικά, κάποιος να υπερβεί αρμοδιότητες.

Σ: Τα εσκαμμένα (γέλιο).

Σ2: Τα εσκαμμένα ναι.

Σ: Κάποιος σύμβουλος εννοείτε καθηγητής.

Σ2: Κάποιος σύμβουλος καθηγητής θα μπορούσε στην προσπάθειά του να βοηθήσει να λειτουργήσει ορμητικά, να παρέμβει παρά πάνω από ότι θα πρεπε.

Σ: Και από όσο ξέρει ίσως.

Σ2: Ναι επίσης.

Σ: Και να είχαμε αρνητικά ίσως.

Σ2: Αρνητικά αποτελέσματα ναι. Έτσι νομίζω αυτό είναι το βασικό μειονέκτημα, λόγω της έλλειψης.

Σ: Κάτι άλλο;

Σ2: Άλλο όχι γενικότερα μόνο καλό μπορεί να φέρει η επικοινωνία και η προσπάθεια.

Σ: Άρα τονίσατε πάρα πολύ και το θέμα των ορίων που πρέπει να υπάρχουν δηλαδή να γίνουν σαφή τα όρια μέχρι που σταματά ο σύμβουλος, που αρχίζει ο ψυχολόγος.

Σ2: Να γνωρίζεις τι να κάνεις, πώς να διαχειριστείς, πολλές φορές θεωρώ επειδή τα παιδιά, δεν έχουν και κάτι να δηλώσουν σε σχέση με τις σπουδές τους στο σχολείο, με την σχέση με άλλους καθηγητές, όλα καλά και πάνω στην προσπάθεια ίσως και ο καθηγητής να βγάλει κάτι να βοηθήσει, δηλαδή μπορεί να βγάλει κάποιες εξομολογήσεις, οι οποίες τελικά δεν θα ήταν για τη δική του, για τις αρμοδιότητές του.

Σ: Ναι.

Σ2: Νομίζω δηλαδή ότι αυτό ένας λάθος σύμβουλος.

Σ: Μμμ.

Σ2: Από άγνοια.

Σ: Ναι, ναι και από άγνοια φυσικά να βρεθούμε σε λάθος αποτελέσματα και όχι σε αυτό που είναι το ζητούμενο, να βοηθήσουμε τελospάντων να βοηθήσετε εσείς ως σύμβουλοι, τους μαθητές. Ωραία σας ευχαριστούμε πολύ, που μας είπατε αυτά τα ενδιαφέροντα.

Σ2: Και εγώ ελπίζω να βοήθησα.

Σ: Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή μας, για την συμμετοχή σας στην έρευνά μας (γέλιο).

Σ2: Ευχαριστώ πάρα πολύ. Γεια σας.

Σ: Να είστε καλά.

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης 8

Σ: Σας ευχαριστούμε πολύ που θα συμμετέχετε στην έρευνά μας αυτή για τον σύμβουλο καθηγητή. Είμαστε έτοιμοι, μπορούμε να ξεκινήσουμε;

Σ8:Μπορούμε.

Σ: Θα θέλατε να μας πείτε την ηλικία σας;

Σ8: Είμαι 45 χρονών.

Σ: Ωραία. Είστε πτυχιούχος ποιας σχολής;

Σ8: Είμαι Τεχνολόγος Γεωπόνος ΠΕ 88.02 και κατεύθυνση Φυτικής Παραγωγής.

Σ: Ωραία, όσο μπορείτε πιο δυνατά για να ακούγεστε. Κατέχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο;

Σ8: Όχι.

Σ: Ωραία. Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση;

Σ8:Είναι δώδεκα χρόνια.

Σ: Η σχέση εργασίας σας που έχετε με το Δημόσιο; Είστε μόνιμη ή αναπληρώτρια;

Σ8: Μόνιμη υπάλληλος.

Σ: Ωραία, όλα τα χρόνια που διδάσκετε στην Εκπαίδευση, στη Δημόσια Εκπαίδευση είναι στην Επαγγελματική; Έχετε διδάξει και σε κάποιον άλλο φορέα, ίσως σε ιδιωτικό;

Σ8: Ναι, σε ιδιωτικό τομέα έχω εργαστεί για 4 χρόνια σε ένα κατάστημα με γεωργικά λιπάσματα, σπόρους.

Σ: Τα υπόλοιπα είστε εκπαιδευτικός;

Σ8: Τα υπόλοιπα είμαι στο Δημόσιο τομέα, ναι.

Σ: Ωραία, σε ΕΠΑΛ. Τα τρία τελευταία χρόνια, σχολικά χρόνια, από το 2018 έως και σήμερα σε ποια ΕΠΑ.Λ. του Νομού δουλέψατε ή δουλεύετε;

Σ8: ΕΠΑ.Λ. Σιδηροκάστρου και τα τελευταία δύο, ΕΠΑΛ Ροδόπολης.

Σ: Ωραία, έχετε συμμετάσχει στο θεσμό του συμβούλου καθηγητή;

Σ8: Από τη τρέχουσα σχολική περίοδο. Τώρα όμως, θα σου πω σύμβουλος σχολικής ζωής. Μία χρονιά, την τελευταία, την τρέχουσα σχολική περίοδο.

Σ: Ωραία. Μπορείτε να μας πείτε πότε ακούσατε να γίνεται λόγος για το θεσμό του συμβούλου εκπαιδευτικού στους μαθητές των ΕΠΑΛ;

Σ8: Ναι, ξεκίνησε το ΜΝΑΕ, Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ. Τότε το άκουσα.

Σ: Το 2018-19, που άρχισε να λειτουργεί για πρώτη χρονιά.

Σ: Μάλιστα.

Σ8: Ναι, γιατί με το Σιδηρόκαστρο τότε είχαμε συμμετάσχει και ως τομέας της Γεωπονίας, με κάποια ομάδα μαθητών από την Α, είχαμε κάνει το δικό μας τέλος πάντων, το project, είχαμε φτιάξει κηραλοιφές.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Ενδιαφέρον. Γιατί μέσα στο πρόγραμμα μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ, συμπεριλαμβάνονται και άλλες δράσεις, οπότε στα πλαίσια αυτού του προγράμματος κάνατε και αυτό που είπατε.

Σ8: Κάναμε και αυτό κάναμε και μια ημερίδα για βιολογικές καλλιέργειες, γεωργικές εκτροφές. Είχαμε καλέσει από το τμήμα των Σερρών, της Διεύθυνσης, ένα γεωπόνο, είχαμε καλέσει κάποιους παραγωγούς. Είχαμε κάνει μια πολύ ωραία εκδήλωση.

Σ: Πως αντιδράσατε όταν σας ζητήθηκε να γίνεται και σύμβουλος στους μαθητές σας;

Σ8: Το είδα πολύ θετικά, γιατί εγώ σαν εκπαιδευτικός θεωρώ ότι το κομμάτι της δουλειάς μας δεν αφορά μόνο τη σχολική ώρα, το 45λεπτο που είμαστε μέσα στην τάξη. Εγώ πιστεύω ότι η σχέση μας με τα παιδιά είναι και στα διαλείμματα, είναι και κατά την προσέλευση των μαθητών. Εεε, σαν άνθρωπος παρατηρώ και γενικά τις συμπεριφορές των παιδιών και προσπαθώ να καταλάβω ίσως γιατί δε μελετούν, γιατί δεν έρχονται διαβασμένοι.

Σ: Μάλιστα. Οπότε ποια ήταν η αντίδραση όταν σας είπαν οι υπεύθυνοι ότι ξεκινάμε ένα τέτοιο πρόγραμμα, στο οποίο θα κληθείτε να είστε και σύμβουλος, πέρα από διδάσκαλος αποκλειστικά;

Σ8: Ναι, το είδα με μεγάλο ενδιαφέρον. Πολύ περισσότερο για το ΕΠΑ.Λ. της Ροδόπολης, γιατί αυτή τη σχολική χρονιά, δεν έστειλαν, λόγω του ότι ήταν μακριά, ψυχολόγο, οπότε επιβαλλόταν να υπάρχει αυτός ο θεσμός. Είμαι θεωρώ και αγαπητή στα παιδιά εκεί.

Σ: Οπότε το είδατε θετικά γενικότερα.

Σ8: Προτάθηκα δηλαδή και από μόνη μου και από τον Διευθυντή και από τους συναδέλφους ότι η ιδανικότερη για να κάνει αυτό το έργο είμαι εγώ. Δεν αισθάνθηκα δηλαδή ότι θα επιβαρυνθώ.

Σ: Μάλιστα. Άρα σύμφωνα με αυτά που έχετε πει, αναγνωρίζετε ως κάτι οικείο για εσάς τον ρόλο του συμβούλου και τον σκοπό που έχει αυτός ο ρόλος;

Σ8: Ναι, ναι. Να το συνδέσω και λίγο με το γεγονός ότι επειδή έχω παιδιά, έχω 4 παιδιά, οπότε τα παιδιά μου έχουν φίλους, οπότε πάντα είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι είμαι περιτριγυρισμένη από παιδιά, οπότε είναι κάτι που μου αρέσει να ασχολούμαι με τα παιδιά και με τα προβλήματά τους και να προσπαθώ να τους συμβουλευτώ με όποιον τρόπο μπορώ να τους βοηθήσω, να τους καθοδηγήσω.

Σ: Ωραία, άρα τον θεωρείται κοντινό ρόλο σε εσάς και σας αρέσει. Ωραία. Θα μπορούσατε να μας δώσετε με λίγες λέξεις, τι σημαίνει συμβουλευτική για εσάς; Ποια η σημασία της;

Σ8: Συμβουλευτική για μένα σημαίνει να μπορείς να δώσεις στον μαθητή ακούγοντάς τον, επειδή είμαι το τρίτο πρόσωπο σε ένα πρόβλημα, θέμα του παιδιού λόγω της ηλικίας μας, της ιδιότητάς μας, χωρίς να έχουμε απαραίτητα και το πτυχίο του ψυχολόγου, απλά και μόνο της ωριμότητας που έχουμε σαν άνθρωποι, μπορούμε να δώσουμε μια λύση σε ένα μαθητή που ίσως εκείνη τη στιγμή δε τη βρίσκει από μόνος του. Οπότε αν αυτή η βοήθεια, η συμβουλή δεν έρθει από το σπίτι, από την οικογένεια, ίσως γιατί δεν ξέρουν οι γονείς να πουν κάτι στο παιδί, η αμέσως επόμενη κοινωνική ομάδα που περιλαμβάνεται ένα παιδί είναι το σχολείο. Δηλαδή ίσως αυτό, δίνουμε όχι την λύση στο πρόβλημα, αλλά ίσως να δει το παιδί μια άλλη οπτική, πώς να δει κάτι που τον απασχολεί.

Σ: Μάλιστα.

Σ8: Θα του δώσω επιλογές πως μπορεί να λύσει κάποιο πρόβλημα. Τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει.

Σ: Ωραία. Θεωρείτε ότι ο θεσμός του συμβούλου συμβάλλει στην ομαλή σχολική ζωή; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ8: Θεωρώ ότι συμβάλλει σίγουρα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι είμαι σύμβουλος καθηγητή σε ένα επαρχιακό σχολείο, όπου το παιδί θα αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα δεν υπάρχει ένας επιστήμονας ειδικός στην περιοχή για να απευθυνθεί. Οι αποστάσεις είναι τεράστιες για να πάει σε ένα αστικό κέντρο. Έστω και στο Σιδηρόκαστρο να πάει, είναι 50 χλμ. Οπότε θεωρώ για αυτά τα μικρά τα επαρχιακά τα σχολεία ο Σύμβουλος καθηγητή, είναι ένας θεσμός που είναι απαραίτητος. Δύσκολα το παιδί θα αποφασίσει να πει στους γονείς, μαμά-παμπά με απασχολεί ένα πρόβλημα θέλω μιλήσω με ένα ψυχολόγο. Ενώ θα του είναι πιο εύκολο να έρθει στο σχολείο και να πει με απασχολεί αυτό.

Σ: Να πλησιάσει τον καθηγητή που ξέρει ότι είναι σύμβουλος στην τάξη.

Σ8: Ναι, λόγω θα μπορούσαμε να πούμε ότι λόγω της γεωγραφικής θέσης που έχει το συγκεκριμένο το σχολείο και το κάθε σχολείο που είναι έτσι κάπως λίγο χιλιομετρικά απομονωμένο από ένα αστικό κέντρο.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Όταν γίνετε μέντορας, σύμβουλος του μαθητή σας, νιώσατε εσείς να χρειάζεστε την στήριξη ενός κάποιου άλλου συμβούλου, πιθανώς κάποιου ψυχολόγου;

Σ8: Τώρα, επειδή είμαι μία χρονιά αυτή και με τις συνθήκες αυτές της πανδημίας νομίζω ότι σίγουρα το να παίρναμε κάποια συμβουλευτική βοήθεια από έναν ψυχολόγο, να μας καθοδηγεί, νομίζω ότι θα ήταν το ιδανικό.

Σ: Υπάρχει ψυχολόγος στο σχολείο σας αυτή τη χρονιά;

Σ8: Αυτή τη χρονιά δυστυχώς δεν υπάρχει, ούτε και την προηγούμενη υπήρχε. Υπήρχε τη χρονιά πριν πάω εγώ.

Σ: Μάλιστα, που ήσασταν σε άλλο ΕΠΑΛ.

Σ8: Που ήμουν εγώ σε άλλο ΕΠΑΛ. Ναι, ναι. Από ότι ακούω από συναδέλφους, η ψυχολόγος είχε ηρεμήσει πολλές καταστάσεις που είχαν δημιουργηθεί, σε συνδυασμό με την ύπαρξη του σχολικού συμβούλου τότε.

Σ: Μάλιστα. Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός που έρχεστε καθημερινά σε επαφή με τους μαθητές σας, μπορείτε εσείς να τους προσφέρετε συμβουλευτική στήριξη;

Σ8: Ναι, θεωρώ πως ναι.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Θεωρείτε ότι το σχολείο, είναι ένα κατάλληλο ίδρυμα για ν' αναλάβει καθήκοντα συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών που έχει;

Σ8: Πάλι θα αναφερθώ στο ότι είναι απομακρυσμένο σχολείο, οπότε ναι η αμέσως επόμενη κοινωνική ομάδα με την οποία βρίσκεται ένας μαθητής είναι το σχολείο και οπότε ναι ο αμέσως επόμενος χώρος μετά το σπίτι είναι το σχολείο για να πάρει μια συμβουλή το παιδί σε κάτι το οποίο το προβληματίζει.

Σ: Μάλιστα. Άρα θεωρείτε ότι είναι ένα κατάλληλο ίδρυμα το σχολείο και οι λειτουργοί του για να προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα στα παιδιά.

Σ8: Ναι φυσικά.

Σ: Ωραία. Αυτό συνδέεται και με την επόμενη ερώτηση και κάνετε και μια αναφορά νομίζω στην αρχή. Θεωρείτε ότι ως εκπαιδευτικός, το έργο σας είναι να διδάσκετε μόνο ή να προσφέρετε στους μαθητές και κάτι άλλο, για παράδειγμα να συμπαραστέκεστε στους μαθητές, στα καθημερινά τους προβλήματα, στην καθημερινότητά τους;

Σ8: Εννοείται, η φύση του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο το 45λεπτο μέσα στην τάξη. Εγώ θα επιμείνω σε αυτό, πρέπει να ερχόμαστε σε επαφή με τα παιδιά και στο διάλειμμα και το πρωί κατά την προσέλευσή τους. Όταν βλέπουμε ας πούμε ένα παιδί το οποίο έρχεται το πρωί και είναι απομονωμένο από τα υπόλοιπα τα παιδιά δεν μπορούμε να είμαστε παγερά αδιάφοροι σε αυτό. Κάτι συμβαίνει. Δεν είναι μια φυσιολογική κατάσταση να βλέπεις ένα παιδί μόνο του στα διαλείμματα. Οπότε το έργο μας δεν είναι μόνο μέσα στην τάξη. Από τη στιγμή που θα πατήσουμε το πόδι μας στο σχολείο μέχρι και να φύγουμε. Νομίζω αυτό όλοι πρέπει να σκεφτόμαστε για να προλάβουμε ίσως χειρότερες καταστάσεις.

Σ: Ωραία. Ποιος και για ποιους λόγους πιστεύετε ότι είναι ο πιο κατάλληλος για να διαχειριστεί προβλήματα, των εφήβων μαθητών(μιας και είστε Δευτεροβάθμια, είναι έφηβοι οι μαθητές), πιστεύετε ότι ο πιο κατάλληλος να προσφέρει αυτή τη βοήθεια, την υποστήριξη είναι κάποιος εξειδικευμένος στη σχολική συμβουλευτική ή ο ψυχολόγος είναι ο πιο κατάλληλος για αυτή τη δουλειά;

Σ8: Αν δούμε λίγο και τα ευρωπαϊκά δεδομένα θα λέγαμε ότι το ιδεατό θα είναι κάθε σχολείο να έχει έναν ψυχολόγο. Τώρα, τι να πω τώρα. Επειδή αυτό δε γίνεται κάθε χρόνο να είναι για όλα τα σχολεία ο αμέσως επόμενος πρέπει να είναι ένας εξειδικευμένος καθηγητής. Μακάρι κάθε ΕΠΑΛ να είχε και το δικό του ψυχολόγο καθημερινά.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Ο ψυχολόγος δεν είναι σε καθημερινή βάση στα σχολεία δυστυχώς.

Σ8: ναι, ναι.

Σ: Διαπιστώσατε οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολικό κλίμα μετά την ανάληψη από εσάς στο ρόλο του συμβούλου; Και εάν διαπιστώσατε κάποια τέτοια αλλαγή πιστεύετε ότι αυτό λειτούργησε ή θα λειτουργήσει ενισχυτικά για εσάς, έτσι ώστε να αναλάβετε αυτό το ρόλο του συμβούλου μια επόμενη σχολική χρονιά ίσως; Γιατί είπαμε ότι είναι η πρώτη χρονιά που ασχολείστε με το θεσμό.

Σ8: Η πρώτη χρονιά και σύντομο το διά ζώσης διάστημα που ήμασταν με τα παιδιά. Δύο έτσι περιστατικά, όχι πολύ δυσάρεστα. Ήταν οι καθημερινοί προβληματισμοί των παιδιών. Θεωρώ ότι από την πλευρά μου βοήθησα τα παιδιά.

Σ: Εισπράξατε κάτι τέτοιο; Σας είπαν κάτι;

Σ8: Ναι διορθώθηκε το άβολο κλίμα που υπήρχε ας πούμε ανάμεσα σε κάποια παιδιά. Δηλαδή ομαλοποιήθηκε η κατάσταση. Δεν ξέρω εάν θέλετε να αναφερθώ στα περιστατικά συγκεκριμένα.

Σ: Όχι απαραίτητα. Απλώς πιστεύετε ότι τα περιστατικά αυτά θα λειτουργήσουν ενισχυτικά για εσάς, έτσι ώστε να αναλάβετε αυτό το ρόλο του συμβούλου την επόμενη σχολική χρονιά ή στο σχολείο σας;

Σ8: Βέβαια, βέβαια. Αν συνέχιζε να υφίσταται το πρόβλημα, θα έλεγα ότι δεν κάνω κάτι καλά. Μάλλον δεν είμαι η κατάλληλη να διευθετήσω ένα πρόβλημα, να το λύσω. Αλλά είδα ότι πήγαν όλα καλά τα πράγματα οπότε είναι αυτό ενθαρρυντικό για μένα ούτως ώστε την επόμενη χρονιά να ξαναθελήσω να αναλάβω αυτόν τον ρόλο.

Σ: Ωραία. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εσείς ως εκπαιδευτικός-μέντορας που είστε ότι από τη συμμετοχή σας στο θεσμό αυτόν του συμβούλου έχετε αυτό-βελτιωθεί; Και εάν αυτό το πιστεύετε αυτό με ποιον τρόπο, που εντοπίζετε ακριβώς αυτή την αυτό-βελτίωση;

Σ8: Τώρα αυτό-βελτίωση.....

Σ: Σας βοήθησε προσωπικά εσάς αυτός ο ρόλος και η επιτυχία στα περιστατικά που διαχειριστήκατε; Θεωρήσατε ότι πήρατε κάτι και εσείς ως μέντορας από αυτό το πράγμα;

Σ8: Εντάξει. Σε λογικά πλαίσια, ναι βοήθησα. Σε καμία περίπτωση να νιώθεις έπαρση κτλ.

Σ: Όχι με αυτήν την έννοια. Απλώς να νιώσετε ενισχυτικά

Σ8: Ναι, μια ηθική ικανοποίηση ότι ναι βοήθησα την κατάσταση.

Σ: Σας έμαθε πράγματα αυτός ο θεσμός;

Σ8: Αυτό-βελτίωση εντάξει..Εμπειρίες.

Σ: Σας προσέθεσε εμπειρίες.

Σ8: Ας πούμε, εάν παρουσιαστεί κάτι αντίστοιχο, ανάλογο σε κάποιο άλλο σχολείο θα χρησιμοποιήσω την ίδια μέθοδο ώστε να το επιλύσω. Θα πάω ότι τα κατάφερα. Το έχω ξανακάνει, άρα θα το ξανακάνω.

Σ: Ωραία. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πιο σημαντικά οφέλη για τη σχολική ζωή από το θεσμό αυτό; Που ωφελείται η σχολική ζωή γενικότερα;

Σ8: Σίγουρα αναπτύσσεται μεγάλο αίσθημα εμπιστοσύνης ανάμεσα στη σχέση του συμβούλου καθηγητή και του μαθητή. Αυτό θεωρώ ότι επεκτείνεται και με τους άλλους καθηγητές, γιατί από τη στιγμή που λύνει ο σύμβουλος καθηγητής το πρόβλημα του μαθητή, ίσως έτσι στο μυαλούδάκι του λίγο ανεβαίνουμε στα μάτια του και οι υπόλοιποι καθηγητές. Εεε, ίσως θεωρεί ότι ενδιαφέρονται για μένα, με βοήθησαν, είναι κοντά μου, θέλουν το καλό μου. Οπότε θεωρώ ότι αυτή η εμπιστοσύνη μεγαλώνει, ανεβαίνουμε στα μάτι των παιδιών, όχι μόνο ο σύμβουλος καθηγητής και οι υπόλοιποι, ότι ενδιαφερόμαστε για αυτά.

Σ: Εισπράττει ενδιαφέρον το παιδί από το σχολείο.

Σ8: Ναι, ναι, ναι.

Σ: Πιστεύετε ότι η ενασχόλησή σας με θέματα που αφορούν όχι μόνο το μαθησιακό κομμάτι του παιδιού, αλλά και την προσωπικότητά του, τα καθημερινά του προβλήματα, κτλ. Μέσω του ρόλου του συμβούλου, πιστεύετε ότι εσείς έχετε επιβαρυνθεί στην καθημερινότητά σας από αυτόν τον ρόλο;

Σ8: Όχι, όχι. Σε καμία περίπτωση. Αυτό είναι κομμάτι της δουλειάς μας, πρέπει να συμμετέχουμε ενεργά και κάθε τι καινούριο πρόγραμμα πρέπει να εφαρμοστεί σε ένα σχολείο, αμην τι άλλο είναι ένας θεσμός άρα πολύ καλός. Το Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ δεν είναι μόνο το κομμάτι του συμβούλου του καθηγητή, είναι ένα γενικότερο πρόγραμμα για να ωφεληθεί ένα σχολείο. Σε καμία περίπτωση δε νιώθω ότι επιβαρύνθηκα με αυτό τον ρόλο.

Σ: Το ρώτησα με την έννοια, μήπως ας πούμε με αυτά που ακούσατε από τους μαθητές, με αυτά που ακούσατε ή σας ακολούθησαν και μετά, φεύγοντας από το σχολείο.

Σ8: Σίγουρα, σίγουρα. Εννοείται το σκεφτόμαστε και άλλες στιγμές εκτός σχολείου, προσπαθώντας να βρούμε τι θα κάνουμε, αλλά Δόξα το Θεό, δεν ήταν ένα περιστατικό, το οποίο θα με έφερνε σε δύσκολη θέση να σηκώσω τα χέρια ψηλά. Μπορεί να το σκεφτόμουν στο σπίτι αλλά όχι να με επιβαρύνει, γιατί δεν ήταν κάποιο πολύ δύσκολο περιστατικό, που να αφορά π.χ. ενδοοικογενειακή βία.

Σ: Μάλιστα, που είναι δύσκολες περιπτώσεις. Ωραία. Έχετε τη γνώμη ότι κατέχετε τα εφόδια που απαιτούνται για να υποστηρίξετε τους μαθητές σας στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν; Θεωρείται ότι έχετε τις δυνατότητες και τα εφόδια; Τα κατέχετε;

Σ8: Κατάλαβα τι μου λέτε. Λοιπόν, δείτε τώρα. Συγκριτικά πάντα με τον σύλλογο που είμαι μέσα, θεωρώ ότι ανταπεξέρχομαι. Ε, βέβαια, δεν έχω κάποιον επιπρόσθετο τίτλο που θα μπορούσα να ενισχύσω αυτό το ρόλο, αλλά πάντα συγκρινόμενοι με το σύλλογο διδασκόντων που βρίσκομαι αυτή τη σχολική χρονιά, θεωρώ ότι ήμουν η πλέον κατάλληλη.

Σ: Μάλιστα. Έχετε κάνει κάποια επιμόρφωση πάνω στο θεσμό του συμβούλου;

Σ8: Δυστυχώς, όχι.

Σ: Όχι. Ωραία. Πιστεύετε λοιπόν ότι μια τέτοια επιμόρφωση στη συμβουλευτική, στο μέλλον, θα σας βοηθούσε να διαχειριστείτε πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που συναντάτε με τους μαθητές;

Σ8: Ναι, ναι. Σίγουρα ναι.

Σ: Ωραία. Να πάμε τώρα και στις δυσκολίες ή στα εμπόδια που μπορεί να υπάρχουν σε αυτό τον ρόλο. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά έτσι ώστε να μην και επιτυχής αυτός ο θεσμός στα σχολεία; Τι μπορεί να πάει στραβά και να μη λειτουργήσουν σωστά αυτός ο θεσμός του συμβούλου;

Σ8: Για τον σύμβουλο συγκεκριμένα.

Σ: Ναι, ναι.

Σ8: θεωρώ ότι μέχρι ένα σημείο η οικογένεια μπορεί να επηρεάσει αρνητικά, δηλαδή...

Σ: Να μη θέλουν τα παιδιά, οι γονείς συνγνώμη τα παιδιά τους να κάνουν συνεδρία με τον σύμβουλο καθηγητή; Αυτό εννοείται;

Σ8: Ναι, ναι, ναι. Ίσως αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτρεπτικά για ένα μαθητή. Ίσως η παρέα να επηρεάσει ένα παιδί να μην έρθει.

Σ: Η παρέα του μαθητή. Ναι, ναι.

Σ8: Ίσως να τον κοροϊδέψουν, λίγο να τον πειράζουν..

Σ: Να τον κάνουν να μη θέλει να συμμετέχει ως συμβουλευόμενος στ θεσμό.

Σ8: Ναι, ναι.

Σ: Ωραία. Από την εφαρμογή του θεσμού αυτού μέχρι και αυτή τη στιγμή, θεωρείτε ότι μπορεί να προκύψουν μειονεκτήματα;

Σ8: Ότι μπορεί να προκύψουν μειονεκτήματα;

Σ: Αν αυτός ο θεσμός έτσι όπως λειτουργεί, εάν πιστεύετε ότι μπορεί να προκύψουν μειονεκτήματα μετά από αυτό το θεσμό.

Σ8: Μειονεκτήματα, όχι, δεν μπορώ να φανταστώ κάτι αρνητικό που θα προκύψει εάν συνεχιστεί αυτός ο θεσμός.

Σ: Άρα θεωρείτε ότι εφόσον δουλεύει...

Σ8: Έτσι και αλλιώς αυτή η συνεδρία γίνεται σε ένα διάλειμμα ή στο κενό του καθηγητή, οπότε δε λειτουργεί αυτό επιβαρυντικά για το σχολείο. Δηλαδή θα λείψει ο διδάσκων μέσα από την τάξη του, θα αμελήσει το μάθημά του και να παρέχει ας πούμε συμβουλευτική στήριξη. Οπότε για ποιο λόγο να έχει μειονεκτήματα.

Σ: Άρα θεωρείτε ότι μόνο θετικά μπορεί να προκύψουν από την εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία, στα Επαγγελματικά.

Σ8: Ναι, ναι.

Σ: Ωραία, ευχαριστούμε πολύ για τα ενδιαφέροντα που μας είπατε και για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μας.

Σ8: Εγώ, να είστε καλά.

Σ: Να είστε καλά. Ευχαριστούμε, καλή συνέχεια.

Σ8: Να είστε καλά.

Απομαγνητοφώνηση συνέντευξης 10

Σ: Καλησπέρα σας. Ευχαριστούμε πολύ που θα συμμετέχετε στην έρευνά μας.

Σ10: Να είστε καλά.

Σ: Μπορείτε να μας πείτε την ηλικία σας;

Σ10: Είμαι 53 ετών.

Σ: Ωραία. Είστε πτυχιούχος ποιας σχολής;

Σ10: Είμαι πτυχιούχος ΤΕΙ και έχω και τη ΑΣΠΑΙΤΕ.

Σ: Ωραία. Δε σας άκουσα, συγνώμη;;

Σ10: Το παιδαγωγικό της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Σ: Ωραία. Κατέχετε κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα;

Σ10: Ναι, έχω και μεταπτυχιακό.

Σ: Θέλετε να μας πείτε σε ποιο κομμάτι; Σε ποιον τομέα δηλαδή;

Σ10: Στο Σχεδιασμό Φωτισμού.

Σ: Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση;

Σ10: Δώδεκα χρόνια.

Σ: Η σχέση εργασίας σας που έχετε με το Δημόσιο; Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής;

Σ10: Μόνιμος.

Σ: Ωραία. Πόσα χρόνια υπηρετείτε, δηλαδή είναι στην Επαγγελματική Εκπαίδευση;

Σ10: Ναι και τα δώδεκα χρόνια.

Σ: Ωραία. Τα τρία τελευταία χρόνια, σε ποια ΕΠΑ.Λ. του Νομού Σερρών υπηρετήσατε;

Σ10: Και τα τρία στη Ροδόπολη.

Σ: Και τα τρία στη Ροδόπολη δηλαδή, 2018,19 και 20. Ωραία, έχετε συμμετάσχει στο θεσμό του συμβούλου καθηγητή;

Σ10: Ναι.

Σ: Πόσα έτη ήσασταν σύμβουλος;

Σ10: Στο ένα, το 1^ο.

Σ: Το 2018-19. Μπορείτε να μας πείτε πότε ακούσατε να γίνετε λόγος για το θεσμό του συμβούλου εκπαιδευτικού για τους μαθητές των ΕΠΑΛ;

Σ10: Ναι, η πρώτη φορά που άκουσα για αυτό το θεσμό, ήταν στα πλαίσια μια ενημέρωσης που μας έκανε η Διευθύντριά μας, 2018-19, σε ένα σύλλογο που κάναμε, σύλλογο καθηγητών.

Σ: Άρα, όταν πρωτοεφαρμόστηκε.

Σ10: ναι, όταν πρωτοεμφανίστηκε, ναι, ναι, ναι.

Σ: Πως αντιδράσατε όταν σας ζητήθηκε λοιπόν. να γίνεται και σύμβουλος στους μαθητές σας;

Σ10: Ε, ήμουν θετική και για την ακρίβεια δε μου ζητήθηκε. Δε μου ανατέθηκε ο ρόλος, εγώ πρότεινα ν' αναλάβω αυτόν τον συγκεκριμένο ρόλο.

Σ: Εθελοντικά δηλαδή.

Σ10: Ναι, ναι.

Σ: Ωραία. Αναγνωρίζετε ως κάτι οικείο για εσάς τον ρόλο του συμβούλου και τον σκοπό που έχει αυτός ο ρόλος; Το αισθάνεστε δηλαδή κάτι κοντινό σε εσάς;

Σ10: Ε, ναι. Είναι κάτι το οποίο νομίζω είναι αρκετά κοντά στο να χαρακτηρίζει την προσωπικότητά μου, ναι.

Σ: Και στη δουλειά σας, ως εκπαιδευτικού;

Σ10: Και στη δουλειά μου, και στο κομμάτι του εκπαιδευτικού ρόλου.

Σ: Μάλιστα. Θα μπορούσατε να μας πείτε με λίγες λέξεις, όταν λέμε την έννοια συμβουλευτική τι είναι για εσάς αυτή η έννοια; Τι έννοια έχει αυτός ο ρόλος μάλλον.

Σ10: Λοιπόν, πιο πολύ το βρήκα σαν ευκαιρία να βοηθήσουμε τους ανθρώπους και πιο συγκεκριμένα τους μαθητές. Όχι απαραίτητα με τον σκοπό να δώσω κάποια συμβουλή, αλλά θα τα συμβουλέψω. Πιο πολύ για να βοηθήσουμε, όπως για παράδειγμα με αφορμή κάποιο περιστατικό που έγινε στη σχολική κοινότητα, να βοηθήσουμε αυτή την κατάσταση ν' αναπτυχθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα και στους μαθητές μεταξύ τους και ανάμεσα στους καθηγητές - μαθητές, προκειμένου να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά να λύσουν αυτό το πρόβλημα και να υπάρχει πιο ήρεμο και ομαλό κλίμα στην εκπαιδευτική κοινότητα, μέσα στο σχολείο και από την πλευρά των μαθητών και των καθηγητών.

Σ: Ωραία. Θεωρείτε επομένως, η απάντησή σας μας συνδέει και με την επόμενη ερώτηση, ότι ο θεσμός του συμβούλου συμβάλλει στο να υπάρχει μια πιο ομαλή σχολική ζωή; Και αν ναι, με ποιον τρόπο;

Σ10: Ναι σίγουρα βοηθάει πολύ, πιο πολύ με το κομμάτι, ούτε σαν ψυχοθεραπευτική διαδικασία θα μπορούσα να το χαρακτηρίσω, αλλά από τη στιγμή που προσπαθείς να προσεγγίσεις έναν μαθητή, τον προβληματίζεις, έρχεται πιο κοντά σε εσένα, ανοίγεται, ίσως βλέπει κάποιες πτυχές του χαρακτήρα του που ούτε τις γνώριζε και βοηθάς να λυθεί ένα πρόβλημα ή κάποια δύσκολη κατάσταση, όπου υπό άλλες συνθήκες δε θα μπορούσες να βοηθήσεις το παιδί αυτό. Οπότε έρχεσαι πιο κοντά με τον ίδιο τον μαθητή.

Σ: Μάλιστα. Όταν γίνεσαι μέντορας, σύμβουλος του μαθητή σας, και να διευκρινίσουμε ότι είναι για τους μαθητές της Α Λυκείου του ΕΠΑΛ, νιώσατε εσείς ως σύμβουλος να χρειάζεστε την στήριξη ενός κάποιου άλλου συμβούλου, πιθανώς κάποιου ψυχολόγου;

Σ10: Απαραίτητα. Απαραίτητα, για να σε καθοδηγήσει, βέβαια.

Σ: Θεωρείτε ότι ήταν απαραίτητη αυτή η καθοδήγηση για εσάς;

Σ10: Ναι, ναι. Θεωρώ ότι με καθοδήγησε πιο γρήγορα στο ποιους δρόμους πρέπει ν' ακολουθήσω. Διαφορετικά, ίσως ακολουθούσα μια δική μου τεχνική που όχι

απαραίτητα αυτό θα βοηθούσε. Η συμβουλή ενός ψυχολόγου βοηθάει πολύ περισσότερο εννοείται.

Σ: Μάλιστα. Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός που έρχεστε καθημερινά σε επαφή με τους μαθητές σας, μπορείτε εσείς να τους προσφέρετε συμβουλευτική στήριξη;

Σ10: Ναι, θεωρώ ότι έχω και τη διάθεση και τη δυνατότητα να το κάνω.

Σ: Σχετίζετε αυτό ή έχετε πάρει κάποια σχετική εκπαίδευση, ενώ ήσασταν φοιτήτρια;

Σ10: Κάποια έτσι σαν σεμινάρια είχα παρακολουθήσει. Γενικά όποτε μου δίνετε η ευκαιρία παρακολουθώ, ομιλίες, αρκετά βιβλία ψυχοθεραπείας διαβάζω. Είναι ένας τομέας που μου αρέσει αρκετά, μου αρέσει αυτό το κομμάτι.

Σ: Μάλιστα, ωραία. Θεωρείτε ότι το σχολείο και η λειτουργία του, η εκπαιδευτική, είναι ένα κατάλληλο ίδρυμα για ν' αναλάβει καθήκοντα συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών του;

Σ10: Είναι, με κατάλληλη βοήθεια και καθοδήγηση από κάποια άτομα ή και κάποιες επιμορφώσεις που θα μπορούσαν να γίνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα, πιστεύω ναι, ότι θα βοηθούσαμε. Είμαστε πολύ κοντά στα παιδιά, είμαστε πολλές ώρες μαζί, οπότε θα βοηθούσαμε με αυτό το σκοπό.

Σ: Μάλιστα. Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός, το έργο σας είναι μόνο να διδάσκετε ή και κάτι περισσότερο, για παράδειγμα να συμπαραστέκεστε στους μαθητές, στην καθημερινή τους ζωή, στην καθημερινή τους πραγματικότητα;

Σ10: Ναι, αυτά είναι αλληλένδετα και τα δύο. Και πολλές φορές βάζω μπροστά το δεύτερο, όχι μόνο εγώ και πολλοί συνάδελφοι. Πρώτα θα βάλω το δεύτερο σκοπό από αυτά που αναφέρετε και μετά το κομμάτι το διδακτικό. Πρώτα δηλαδή, για μένα σημασία έχει να έχεις μια επαφή με τους μαθητές, όχι να ξέρεις κάποια προβλήματα, αλλά να μπορείς να βοηθήσεις όταν έχει ανάγκη, να είσαι αρκετά κοντά τους.

Σ: Μάλιστα. Εεε, ποιους και για ποιους λόγους πιστεύετε ότι είναι ο πιο κατάλληλος για να διαχειριστεί ζητήματα, προβλήματα, ανησυχίες, ίσως των εφήβων μαθητών(μιας και είστε Δευτεροβάθμια, είναι έφηβοι οι μαθητές), πιστεύετε ότι ο πιο ειδικός για αυτό είναι κάποιος εξειδικευμένος στη σχολική συμβουλευτική εκπαιδευτικός ή ο ψυχολόγος του σχολείου, αν υπάρχει;

Σ10: Νομίζω ότι ο ψυχολόγος θα ήταν το πιο κατάλληλο άτομο.

Σ: Υπάρχει στο σχολείο σας; Υπήρχε όταν γινόταν το πρόγραμμα;

Σ10: Ναι, υπάρχει.

Σ: Ήταν, ας πούμε, όταν γινόταν το πρόγραμμα;

Σ10: Ναι και τότε και τώρα έχουμε.

Σ: Άρα, θεωρείτε ότι αυτός είναι πιο ειδικός λοιπόν, έστω και εάν ένας συνάδελφος είναι πιο εξειδικευμένος;

Σ10: Φυσικά, εάν δεν υπάρχει ψυχολόγος, ανάμεσα στον να υπάρχει ψυχολόγος και να στο να μην υπάρχει κανένας, θα προτιμούσα να υπάρχει και ένας συμβουλευτικός εκπαιδευτικός, έστω και με κάποια εξ αποστάσεως ενημέρωση-επιμόρφωση, προκειμένου να είναι κοντά στα παιδιά. Εννοείται ότι ανάμεσα στο τίποτα και στο

ψυχολόγο, προτιμότερο είναι να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος θα προσπαθήσει να πλησιάσει τα παιδιά.

Σ: Μάλιστα. Διαπιστώσατε οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολικό κλίμα μετά την ανάληψη από εσάς στο ρόλο του συμβούλου; Κάτι, μια αλλαγή που λειτούργησε και ενισχυτικά για εσάς, έτσι ώστε να ξαναναλάβετε κάποια άλλη ίσως σχολική χρονιά το ρόλο του συμβούλου;

Σ10: Ναι.

Σ: Είδατε κάποια βελτίωση, κάποια αλλαγή γενικότερα;

Σ10: Όσον αφορά ως προς τους μαθητές, υπέρ των μαθητών;

Σ: Ναι, στους μαθητές σας ήσασταν σύμβουλος, είδατε κάποια αλλαγή ή γενικότερα στο σχολικό κλίμα, μετά το θεσμό αυτόν που εφαρμόστηκε;

Σ10: Ναι, γενικά έτσι μια πιο έτσι, πως να την περιγράψω, κάπως λίγο τα πνεύματα κατευνάστηκαν, γιατί σας είπαμε είχαμε ένα έντονο περιστατικό, όχι μόνο όσον αφορά αυτό που ανέλαβα εγώ, αλλά γενικά μου δόθηκε η ευκαιρία να έρθω λίγο πιο κοντά στο συγκεκριμένο το παιδί και γενικά μετά από αυτήν εδώ την όλη διαδικασία που είχαμε αναλάβει όλοι οι καθηγητές κάπου έφτιαξαν, ομαλύνθηκαν τα διάφορα προβλήματα, κάπου έφτιαξε, ηρέμησε το έντονο το κλίμα.

Σ: Μάλιστα. Αυτό λειτούργησε ενισχυτικά για εσάς, έτσι ώστε ν' αναλάβετε κάποια στιγμή αυτό το ρόλο;

Σ10: Ναι, βέβαια, δε θα είχα κανένα πρόβλημα. Ναι, εννοείται, ναι.

Σ: Μάλιστα. Εεε, σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εσείς ως εκπαιδευτικός-μέντορας από τη συμμετοχή σας σε αυτό το θεσμό αυτό-βελτιώνεστε; Και εάν όντως το έχετε παρατηρήσει αυτό στην προσωπική σας βελτίωση, με ποιον τρόπο αντιλαμβάνεστε αυτή την αλλαγή πάνω σας, μετά το θεσμό του συμβούλου καθηγητή;

Σ10: Ναι. Το να πω ότι έρχομαι πιο κοντά στους μαθητές, στο συγκεκριμένο μαθητή αυτό είναι αυτονόητο. Αυτό που σου δίνει τη δυνατότητα να καταλάβεις έτσι αρκετά πράγματα και τον εαυτό σου, μαθαίνεις ν' ακούς περισσότερο τους άλλους. Δηλαδή εντάξει ωραία, δίνουμε κάποιες συμβουλές, τους βοηθάμε με διάφορα πράγματα. Πρέπει γενικά να χαμηλώνεις τους τόνους και ν' ακούς τον άλλον. Να δίνεις περιθώριο στον άλλον να μιλάει, χωρίς να επεμβαίνεις, έτσι ώστε να τον αφήνεις να τα ξεδιπλώνει στην προσωπικότητά του, τα προβλήματά του ενδεχομένως. Μάλλον αυτό είναι για εμένα το πιο σημαντικό.

Σ: Πιστεύετε ότι κερδίσατε με τη συμμετοχή σας στο θεσμό, την ακρόαση, το να ακούτε τους άλλους πιο προσεκτικά;

Σ10: Ναι, ναι.

Σ: Ωραία. Ποια πιστεύετε, αν και έχουμε κάνει αναφορά σε αυτό το θέμα, ποια είναι τα σημαντικότερα οφέλη για τη σχολική ζωή από την εφαρμογή του θεσμού στα ΕΠΑΛ; Είπαμε ότι είναι ένας καινούριος θεσμός, τα τρία τελευταία χρόνια γίνεται. Υπάρχουν οφέλη, και εάν ναι ποια είναι τα πιο σημαντικά, κατά τη γνώμη σας;

Σ10: Καταρχήν, βοηθάει έτσι μια πιο ομαλή λειτουργία σε ότι αφορά ας πούμε σε κάποιες προβληματικές καταστάσεις. Με σκοπό να λύσουμε, να επιλύσουμε κάποια προβλήματα. Βασικό είναι να υπάρχει και το κλίμα εμπιστοσύνης, δηλαδή σε άλλες

περιπτώσεις οι μαθητές δε θα είχαν έτσι την επιθυμία ή και το θάρρος να προσεγγίσουν κάποιους καθηγητές, βλέποντας ότι υπάρχουν κάποια άτομα που τα αγκαλιάζουν πιο προσεκτικά τα παιδιά αυτά, σίγουρα θα είναι πιο ανοικτά και πιο δεκτικά ώστε να ανοιχτούν σε μια οποιαδήποτε κουβέντα. Σε μια τέτοια ανάλογη θεραπευτική εργασία, ψυχοθεραπευτική εργασία, οπότε δε θα είναι αρνητικά. Πολλά στην αρχή, δε σας κρύβω, είχαν μια επιφυλακτικότητα, μία ειρωνεία όταν άκουσαν αυτόν τον ρόλο, το πήραν λίγο στην πλάκα, αλλά μετά είδαν ότι είναι σοβαρός ο συγκεκριμένος ο θεσμός. Αυτό. Μετά τι άλλο, τι άλλο μου είπατε;

Σ: Για τα οφέλη που έχει στη σχολική ζωή αυτός ο θεσμός. Είπατε καλύτερη επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και μαθητών.

Σ10: Σίγουρα είναι και θετικό το να υπάρχει, τώρα δε θα πω ας πούμε ν' ακουστεί ότι στο συγκεκριμένο σχολείο εφαρμόζεται αυτός ο θεσμός, αλλά σίγουρα όταν ξέρεις ότι υπάρχει κάποιος ψυχολόγος, υπάρχουν κάποιοι καθηγητές, οι οποίοι θα σε υποστηρίξουν, είναι κάτι θετικό ακόμη και για την εικόνα του σχολείου, έτσι;

Σ: Προς τα έξω!!

Σ10: Και για τους γονείς, δηλαδή θα μου άρεσε και εμένα να ξέρω ότι στο σχολείο των παιδιών μου υπάρχουν κάποιοι καθηγητές που αναλαμβάνουν δράση, βάση αυτού του ρόλου ή και κάποιοι ψυχολόγοι, που ηχούν όλα αυτά σε διάφορα θέματα.

Σ: Και στην εικόνα που αποκτά ο κόσμος δηλαδή που βρίσκεται έξω από το σχολείο, από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σ10: Ναι βέβαια, βοηθάει. Δεν το αντιμετωπίζουν σαν ένα χώρο που πάνε τα παιδιά έρχονται απλά για να μάθουν δυο-τρία πράγματα, ξέρουν ότι πάνε και άνθρωποι που πραγματικά ενδιαφέρονται για τα δικά τους τα παιδιά.

Σ: Πολύ ωραία. Εεε, πιστεύετε ότι η ενασχόλησή σας με θέματα που αφορούν όχι μόνο τη μάθηση των παιδιών, στο μαθησιακό αντικείμενο που διδάσκει ο κάθε εκπαιδευτικός, αλλά γενικότερα η ενασχόλησή σας γενικότερα, μέσα από το θεσμό του συμβούλου καθηγητή, πιστεύετε ότι αυτό σας έχει επιβαρύνει στην καθημερινότητά σας; Δηλαδή ας πούμε ότι χρειάζεται περισσότερο χρόνος από εσάς στο σχολείο;

Σ10: Όχι, όχι. Εγώ δεν, τουλάχιστον έτσι όπως το εφαρμόσαμε εμείς. Τώρα δεν ξέρω με τις παρούσες συνθήκες πως θα ήταν, αλλά δεν ήταν κάτι που μου επιβάρυνε την καθημερινότητα. Δηλαδή σε κάποια κενά είχα βρεθεί με την ψυχολόγο, που ευτυχώς έτυχε να ήταν την ημέρα ας πούμε που είχαμε κανονίσει κάτι ανάλογο. Αντίστοιχα, σε κάποιο κενό μου πήρα τον μαθητή και μιλήσαμε ή και να μην υπήρχε κενό υποθέτω ότι ο Διευθυντής – η Διευθύντρια, όποιος και εάν είναι ο Διευθυντής του σχολείου, θα μου έδινε μια διευκόλυνση για να βρεθώ κατ' ιδίαν με τον μαθητή. Οπότε δεν ήταν κάτι που με κούρασε ιδιαίτερα.

Σ: Ούτε να σας επιβάρυνε, ας πούμε ψυχολογικά. Δηλαδή, ακούσατε κάτι από κάποιο παιδί και το κουβαλούσατε μετά και έξω από το σχολείο.

Σ10: Όχι, όχι. Έτσι κι αλλιώς προβληματικές καταστάσεις υπάρχουν στο σχολείο πάντα.

Σ: Φυσικά, ωραία. Όσον αφορά, κάποια στιγμή, κάνατε λόγο και για την επιμόρφωση, για πιθανή επιμόρφωση πάνω στο κομμάτι αυτό. Έχετε τη γνώμη εσείς ότι κατέχετε τα εφόδια που απαιτούνται για να υποστηρίξετε τους μαθητές σας στα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν;

Σ10: Όχι, για να το κάνω σωστά πιστεύω ότι δεν την έχω. Θα ήθελα έτσι πιο, όχι απαραίτητα πιο επίσημα, αλλά και για εμένα την ίδια. Εντάξει θετική είμαι το να κάνω κάτι ανάλογο, αλλά σίγουρα θα ένιωθα μεγαλύτερη σιγουριά εάν ήξερα να πατήσω σε πιο συγκεκριμένα βήματα, κάτι το οποίο μια αντίστοιχη επιμόρφωση θα μπορούσε να μου δώσει, κάποιος ειδικός να με κατευθύνει ή έστω να διαβάσω κάποιο βιβλίο. Πιο πολύ πιστεύω ότι δια ζώσης θα μπορούσε να γίνει αυτό, με κάποιον ειδικό. Κάποιος πρέπει να μας καθοδηγήσει σε αυτή την συγκεκριμένη περίπτωση.

Σ: Μάλιστα. Μια επιμόρφωση θα ήταν καλοδεχούμενη κατά τη γνώμη σας.

Σ10: Βέβαια, βέβαια. Ναι, ναι.

Σ: Ωραία. Πιστεύετε λοιπόν ότι μια τέτοια επιμόρφωση στη συμβουλευτική, στο κομμάτι της συμβουλευτικής, θα σας βοηθήσει να διαχειριστείτε πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές σας; Είπατε βέβαια και στην προηγούμενη ερώτηση κάτι σχετικό.

Σ10: Σίγουρα, σίγουρα, γιατί μπορεί και να το κάνω ίσως και με λάθος τρόπο. Μπορεί καλοπροαίρετα να ξεκινάω κάτι ανάλογο, να θέλω να τους βοηθήσω και να γυρνάω γύρω γύρω από το ίδιο το θέμα, χωρίς να μπορώ να το προσεγγίσω πιο γρήγορα και πιο άμεσα. Οπότε σίγουρα η γνώμη και η συμβουλή ενός ειδικού θα βοηθήσει περισσότερο.

Σ: Ωραία. Να πάμε τώρα και στις δυσκολίες ή τα τυχόν προβλήματα μπορεί να υπάρχουν. Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι μπορεί να λειτουργήσουν αρνητικά έτσι ώστε να μην και επιτυχής αυτός ο θεσμός στα σχολεία; Πιστεύετε ότι υπάρχουν τέτοιοι παράγοντες;

Σ10: Ναι, αυτό τώρα θ' απαντήσω και στο προηγούμενο θέμα που συζητήσαμε. Δηλαδή εάν δεν υπάρχει κάποια κατάρτιση, οπότε ο καθηγητής ως σύμβουλος να μην μπορεί να προσεγγίσει σωστά το θέμα. Ένα είναι αυτό, οπότε να μην μπορέσει να προσφέρει και τη βοήθεια που ίσως θα μπορούσε να προσφέρει στο μαθητή, ένα είναι αυτό. Επίσης, οι καθηγητές που αναλαμβάνουν τον συγκεκριμένο τον ρόλο να είναι όλοι τυπικοί απέναντι σε αυτό. Δηλαδή να μην το πραγματοποιώ εγώ και οι υπόλοιποι δυο-τρεις, ας πούμε το αμελήσουν. Να υπάρχει μια πιο ομαλή κίνηση από όλους τους καθηγητές και τους μαθητές.

Σ: Μεγαλύτερη προθυμία από τους εκπαιδευτικούς.

Σ10: Μεγαλύτερη προθυμία και πιο μεγάλη υπευθυνότητα θα έλεγα. Να το δουν, να τον πάρουν στα σοβαρά το συγκεκριμένο θέμα και τι άλλο;;; Ίσως αυτό. Το να προσεγγίσει κάποιος καθηγητής τους μαθητές με βάση αυτό το ρόλο, τον συμβουλευτικό τον ρόλο, καλό είναι να μην το κάνει μόνο τις στιγμές που θα του ανατεθεί αυτή η εργασία. Να έχουμε μια πιο, πώς να το πω, να είμαστε πιο κοντά, όσο το δυνατόν, όσο πιο συχνά γίνεται στους μαθητές. Οπότε οι μαθητές, από τη στιγμή που μας δουν γενικά σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς να είμαστε δεκτικοί, εγκάρδιοι απέναντί τους, να τους προσεγγίζουμε, να το συζητάμε, όταν θα έρθει η ανάλογη στιγμή, θα είναι πιο δεκτικό στο να μου να ανοιχτούν αυτοί οι μαθητές. Διαφορετικά θα με αντιμετωπίσουν ψυχρά, όπως τον καθηγητή που μπαίνει να πει ένα μάθημα, οπότε θα είναι δύσκολο να ανοίξουν την ψυχή τους και να συζητήσουν μαζί μου.

Σ: Άρα θεωρείτε ότι το για να σας εμπιστευτεί ο μαθητής ως σύμβουλο, πρέπει να έχει γίνει και μια προεργασία, δηλαδή να έχει γνώση πιο μπροστά αυτό ο μαθητής, ότι είστε εκεί γι' αυτόν.

Σ10: Ναι, ναι. Κάποιοι καθηγητές, οι οποίοι τουλάχιστον δίνουν κάποια δείγματα ότι βρίσκονται κοντά με τους μαθητές. Να μου πείτε κάποιος που είναι η πρώτη χρονιά σε ένα σχολείο, έχει την επιθυμία να συμμετέχει σε αυτό το πρόγραμμα χωρίς να ξέρει απαραίτητα τα παιδιά. Αλλά καλό είναι γενικά να υπάρχει μια επαφή, δηλαδή όχι απλά επειδή μπεινοβγαίνω στο μάθημα, να υπάρχει μια επικοινωνία και με τους γονείς.

Σ: Μάλιστα, οπότε είπατε να υπάρχει προθυμία, υπευθυνότητα από τους καθηγητές που το αναλαμβάνουν να υπάρχει επιμόρφωση και φυσικά να έχει γίνει και μια προεργασία σε αυτό το πλησίασμα των παιδιών πριν μπούμε πιο επίσημα, σε αυτό τον ρόλο τον συμβουλευτικό.

Σ10: Ωραία. Από την εφαρμογή του θεσμού αυτού, θεωρείτε ότι μπορεί να προκύψουν μειονεκτήματα;

Σ: Μειονεκτήματα, όχι, μόνο πλεονεκτήματα. Δεν πιστεύω ότι μπορεί να προκύψει κάποιο μειονέκτημα. Στη χειρότερη περίπτωση, μπορεί να μην έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά μειονέκτημα δεν πιστεύω ότι μπορεί να προκύψει από το θεσμό του σύμβουλου καθηγητή. Όχι δεν το πιστεύω αυτό.

Σ: Μόνο θετικά βλέπετε στο θεσμό σε γενικές γραμμές.

Σ10: Ναι, ναι, βέβαια.

Σ: Ωραία, σας ευχαριστούμε πολύ για τα ενδιαφέροντα που μας είπατε και για τη συμμετοχή σας στην έρευνά μας.

Σ10: Να είστε καλά.

Σ: Καλή συνέχεια, ευχαριστούμε πολύ. Γεια σας

Σ10: Να είστε καλά, γεια σας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΩΝ

ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΠΤΥΧΙΟ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ	ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ	ΕΠΑ.Λ. ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ	ΣΥΜΒΟΛΟΣ / ΧΡΟΝΙΑ
Γυναίκα (Σ1)	55	Μαθηματικός	Όχι	14 σύνολο 10 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Νιγρίτας	3
Γυναίκα (Σ2)	52	Αγγλικών	Όχι	16 σύνολο 6 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Νιγρίτας	3
Γυναίκα (Σ3)	52	Νοσηλεύτρια	Όχι	12 σε ΕΠΑ.Λ και Γραφείο Δ/θμιας Εκ/σης	Μόνιμη	Νιγρίτας	2
Άνδρας (Σ4)	46	Πληροφορικός	Ναι	20 σύνολο όλα σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμος	Νιγρίτας	2
Γυναίκα (Σ5)	48	Βρεφονηπιοκόμος	Όχι (σπουδάζει τώρα)	15 σύνολο 7 σε ΕΠΑ.Λ.	Αναπληρώτρια	Νιγρίτας	1
Γυναίκα (Σ6)	53	Φιλολόγος	Ναι	20 σύνολο σε ΕΠΑ.Λ. και σε ΓΕΛ	Μόνιμη	Νιγρίτας	1
Γυναίκα (Σ7)	45	Πληροφορικός	Όχι	21 σύνολο όλα σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Σιδηροκάστρο υ	1
Γυναίκα (Σ8)	45	Τεχνολόγος Γεωπόνος	Όχι	12 σύνολο σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Σιδηροκάστρο υ και Ροδόπολης	1
Άνδρας (Σ9)	47	Πληροφορικός	Ναι	10 όλα σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμος	Ροδόπολης	1
Άνδρας (Σ10)	53	Ηλεκτρολόγος	Ναι	12 όλα σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμος	Ροδόπολης	1
Γυναίκα (Σ11)	53	Ηλεκτρολόγος	Όχι (σπουδάζει τώρα)	20 όλα 18 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	1 ^ο Σερρών	3
Άνδρας (Σ12)	52	Μαθηματικός	Όχι (σπουδάζει τώρα)	16 ΕΠΑ.Λ. 15 σε φροντιστήρια	Μόνιμος	Σιδηροκάστρο υ	2
Γυναίκα (Σ13)	55	Φιλολόγος	Ναι	15 σύνολο 6 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Ηράκλειας	2
Γυναίκα (Σ14)	60	Γεωπόνος	Όχι	30 σύνολο 20-25 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Νέας Ζίχνης	2

Γυναίκα (Σ15)	50	Βρεφονηπιο κόμος	Όχι	20 σύνολο όλα σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Ηράκλειας και Νιγρίτας	1
Γυναίκα (Σ16)	50	Φιλολόγος	Όχι	17 σύνολο 16 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Νέας Ζίχνης	1
Γυναίκα (Σ17)	53	Νοσηλεύτρι α	Όχι	22 σύνολο όλα σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Ηράκλειας	3
Άνδρας (Σ18)	42	Πληροφορικ ός	Όχι	16 σύνολο όλα σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμος	Νέας Ζίχνης Εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Σερρών	1
Γυναίκα (Σ19)	45	Φιλολόγος	Ναι	7 σύνολο 3 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	2 ^ο Σερρών	2
Άνδρας (Σ20)	50	Μηχανολόγ ος	Ναι	22 σύνολο σε ΕΠΑ.Λ. κυρίως και σε Γυμνάσιο	Μόνιμος	1 ^ο Σερρών	3
Γυναίκα (Σ21)	55	Φιλολόγος	Όχι	22 σύνολο 6 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	2 ^ο Σερρών	1
Γυναίκα (Σ22)	47	Φιλολόγος	Ναι	14 σύνολο 4 σε ΕΠΑ.Λ.	Αναπληρώ τρια	1 ^ο Σερρών	1
Γυναίκα (Σ23)	43	Αγγλικών	Όχι	18 σύνολο 14 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	1 ^ο Σερρών 2 ^ο Σερρών	1
Γυναίκα (Σ24)	46	Αγγλικών	Όχι	20 σύνολο 12 σε ΕΠΑ.Λ.	Μόνιμη	Ροδόπολης Ηράκλειας	1

Σημείωση: Ο συνεντευξιαζόμενος 9 (Σ9) ζήτησε να μην δημοσιευτούν τα λεγόμενά του, παρά μόνο να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας από την ερευνήτρια, μαζί με αυτά των άλλων συμμετεχόντων, για τις ανάγκες και μόνο της έρευνας.

Κωδικοποίηση

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΚΤΡΙΑΣ ΚΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΩΝ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ: Μπορείτε να μας πείτε πότε ακούσατε για πρώτη φορά να γίνεται λόγος για το θεσμό του συμβούλου εκπαιδευτικού στους μαθητές των ΕΠΑ.Λ.;	ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚ/ΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ	1. ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΣΥΜΒΟΥΛΩ Ν ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓ Η ΤΟΥ ΤΑ ΤΡΙΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ;	ΤΟ ΠΡΩΤΟ ΑΚΟΥΣΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ
Σ1: : Με τη Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. με το πρόγραμμα αυτό. Σ2: Εεε, πότε ήταν το δεκαοχτώ που θεσπίστηκε αυτός ο θεσμός. Σ3: Το 18- 19 που ξεκίνησε. Σ4: Σε ένα σύλλογο που έγινε για το θεσμό. Σ5: Τον γνώριζα από το 2018-19 στο εσπερινό ΕΠΑ.Λ. Σερρών. Σ6: Μόλις πέρσι είναι η αλήθεια. Σ7: Η πρώτη φορά που άκουσα γι'αυτόν τον θεσμό ήτανε στα πλαίσια μιας ενημέρωσης, που μας έκανε εκείνη τη χρονιά 18- 19. Σ8: Ξεκίνησε το ΜΝΑΕ, τότε το άκουσα. Σ9: ... όταν ήρθε η ψυχολόγος του σχολείου.			

<p>Σ10: Την πρώτη χρονιά εφαρμογής...</p> <p>Σ11: ...ακριβώς πριν εφαρμοστεί το 2018.</p> <p>Σ12: Με το ΜΝΑΕ...</p> <p>Σ13: Το 2018.</p> <p>Σ14: Την πρώτη χρονιά που έκανα.</p> <p>Σ15: Τότε που ξεκίνησε.</p> <p>Σ16: Την χρονιά που εφαρμόστηκε πρώτη φορά.</p> <p>Σ17: Την πρώτη χρονιά που εφαρμόστηκε κιόλας.</p> <p>Σ18: Το είχα διαβάσει όταν είχε ψηφιστεί.</p> <p>Σ19: Στην ουσία όταν έγινε συνεδρίαση στο σύλλογο διδασκόντων...</p> <p>Σ20: Το 18, δεν θυμάμαι ακριβώς.</p> <p>Σ21: Όταν ήρθε το νομοσχέδιο για την εφαρμογή του.</p> <p>Σ22: Το 2018- 19.</p> <p>Σ23: Την πρώτη χρονιά που εφαρμόστηκε.</p> <p>Σ24: Την πρώτη χρονιά.</p>			
<p>Σ: Πώς αντιδράσατε όταν σας ζητήθηκε να γίνετε (και σύμβουλος) στους μαθητές σας;</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2:</p> <p>ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ-</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1: ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΑ ΤΡΙΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4: ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ</p>	

		MENTORA ΕΛΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ;	—	
<p>Σ1: ...είναι μία επιπλέον εργασία ... Αλλά το θεώρησα και μια πρόκληση ώστε να έρθουμε και πιο κοντά στα παιδιά, να έχουμε καλύτερη επικοινωνία...</p> <p>Σ2: Μου φάνηκε παράξενο... ίσως ήταν κάτι που υπερέβαινε τις δυνατότητες που είχα...Αλλά μετά είχα ένα ενδιαφέρον και όρεξη να συμμετέχω..</p> <p>Σ3: Θετική... μου άρεσε σαν ιδέα...το δέχτηκα με χαρά.</p> <p>Σ4: Θετικά, το είδα σαν πρόκληση και για μένα, με ενδιαφέρον...</p> <p>Σ5: Ήθελα πάρα πολύ να συμμετέχω, πάλι είχα κάποιες αμφιβολίες, δισταγμό...</p> <p>Σ6: Θετικά, με πολύ μεγάλη διάθεση και με αρκετές προσδοκίες.</p> <p>Σ7: Ήμουν θετική και για την ακρίβεια, δεν μου ζητήθηκε το ζήτησα εγώ.</p> <p>Σ8: Το είδα πολύ θετικά.</p> <p>Σ9:Καμία αντίρρηση.</p> <p>Σ10: Εγώ ήμουν εξοικειωμένος λόγω του μαθήματος Σ.Ε.Π.</p> <p>Σ11: Μου άρεσε το ενδεχόμενο να γίνω σύμβουλος των μαθητών μου, αν και προβληματίστηκα παράλληλα αν θα μπορούσα να ανταποκριθώ.</p> <p>Σ12: Το θεώρησα πρόκληση...</p> <p>Σ13: Με επιφύλαξη, με προβληματισμό, επειδή</p>				Η πρώτη αντίδραση

<p>και δεν γνώριζα τι ακριβώς ήταν ο θεσμός...</p> <p>Σ14: Το συζητήσαμε εκεί στο σύλλογο... δεν ήμουν δηλαδή πολύ αρνητική αλλά δεν ήμουν και από τους πρώτους...</p> <p>Σ15: Πίστεψα σε αυτό το πράγμα από την πρώτη στιγμή, ήταν μια καινοτόμος δράση...</p> <p>Σ16: Η αλήθεια είναι ότι στην αρχή ξαφνιάστηκα λιγάκι...</p> <p>Σ17: Αν και υπήρχε μια ανησυχία με την έννοια αν θα μπορέσουμε να τον διεκπεραιώσουμε...</p> <p>Σ18: Κατάλαβα ότι θα ήταν ενδιαφέρον...</p> <p>Σ19: Θετικά, εμένα μου άρεσε σαν ιδέα.</p> <p>Σ20: Σίγουρα μας ξάφνιασε όλο το σύλλογο...</p> <p>Σ21: Γενικά σε ο,τιδήποτε καινούριο πριν εφαρμοστεί, δεν είμαι ιδιαίτερα αρνητική.</p> <p>Σ22: Την πρώτη χρονιά φοβήθηκα για να πω την αλήθεια αλλά την δεύτερη με μεγάλη χαρά το δέχτηκα.</p> <p>Σ23: Μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα σαν εμπειρία.</p> <p>Σ24: Το δέχτηκα ευχαρίστως ως εμπειρία αλλά θεωρούσα ότι η ενημέρωση που θα μας γινόταν, θα ήταν πιο διεξοδική.</p> <p>Σ: Αναγνωρίζετε ως κάτι οικείο σε εσάς τον ρόλο του συμβούλου και τον σκοπό ύπαρξης αυτού του ρόλου;</p>			
---	--	--	--

<p>Σ1: Ναι νομίζω ότι και χωρίς να έχει θεσμοθετηθεί... ότι ο καθηγητής και όλοι οι καθηγητές προσπαθούμε να έρθουμε πιο κοντά στα παιδιά.</p> <p>Σ2: Ναι εντάξει κατανοώ την ανάγκη να υπάρχει κάποιος σύμβουλος για τα παιδιά.</p> <p>Σ3: Όσον αφορά την ακρόαση, είμαι άνθρωπος που μπορώ να ακούσω τον άλλο να μιλάει... η εχεμύθεια που έχω, όλο αυτό...</p> <p>Σ4: Δεν το είχα ξανακάνει αλλά ως εκπαιδευτικός μπορεί να το κάνεις και να μην το καταλαβαίνεις...</p> <p>Σ5: Οικείο θεωρώ ότι είναι η έντονη επιθυμία που αισθανόμαστε να έχουμε επικοινωνία και συνεργασία και με τα παιδιά...</p> <p>Σ6: Ναι, ναι, ναι. Η προσωπική μου εξοικείωση με τη συμβουλευτική ξεκινάει από τα χρόνια των σπουδών μου.</p> <p>Σ7: Είναι κάτι το οποίο νομίζω είναι αρκετά κοντά στον χαρακτήρα και την προσωπικότητά μου.</p> <p>Σ8: Είναι κάτι που μου αρέσει να ασχολούμαι με τα παιδιά και τα προβλήματά τους.</p> <p>Σ9: Ναι στο βαθμό που μπορούμε να τον εξυπηρετούσαμε...</p>		<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1: ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΑ ΤΡΙΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2: ΠΟΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΠΟΙΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ – ΜΕΝΤΟΡΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4: ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ – ΕΛΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ;</p>	Οικειότητα του συμβουλευτικού ύ ρόλου

<p>Σ10:Ναι βεβαίως... καθηγητής πρέπει να είναι και σύμβουλος.</p> <p>Σ11: Άτυπα ως εκπαιδευτικός ανταποκρινόμεουν σε όποια επιθυμία των μαθητών μου να συζητήσουμε όποια θέματα τους απασχολούσαν.</p> <p>Σ12: Ναι αισθάνομαι άνετα με αυτό.</p> <p>Σ13: Όχι απόλυτα και πάλι, εξαιτίας και της έλλειψης επιμόρφωσης.</p> <p>Σ14: Προσπαθώ να είμαι κοντά στα παιδιά...</p> <p>Σ15: Ναι είναι πάρα πολύ κοντά σε μένα όλο αυτό...</p> <p>Σ16:..ό,τι τελοσπάντων βοηθά τα παιδιά θέλουμε να το δουλέψουμε, έως ότου βοηθήσουμε τα παιδιά.</p> <p>Σ17: Το οικείο είναι ότι υπάρχει διάθεση να βοηθήσω τα παιδιά.</p> <p>Σ18: Οικείο δεν ήτανε κοντινό ναι.</p> <p>Σ19: Προσωπικά ναι κυρίως λόγω εμπειρίας...</p> <p>Σ20: Για μένα είναι μεγάλη χαρά να έρχομαι σε επαφή με τα παιδιά...</p> <p>Σ21: Ιδεαλιστικά συζητώντας θα ήθελα πάρα πολύ πέρα από το εκπαιδευτικό έργο να έχω την ικανότητα να λειτουργώ συμβουλευτικά...</p> <p>Σ22: Ναι πολύ οικείο και απαραίτητο.</p> <p>Σ23: Σαφώς γιατί το επάγγελμά μας είναι τέτοιο που έτσι και αλλιώς πολλές φορές έχουμε και αυτόν τον ρόλο μέσα στην τάξη.</p>			
---	--	--	--

<p>Σ1: Αν έχουν κάποιο πρόβλημα να τους βοηθήσεις, να τους συμβουλέψεις σε κάποιο πρόβλημα που αφορά τα μαθήματα, τη σχολική ή και τη συμπεριφορά που πρέπει να έχουν...</p> <p>Σ2: Υποστήριξη, επικοινωνία.</p> <p>Σ3: Να είμαστε καλοί ακροατές, να μπαίνουμε στην θέση του άλλου, ενσυναίσθηση, να είμαστε ο εαυτός μας...αποδοχή...</p> <p>Σ4:... επικοινωνία με σκοπό την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν ...στο σχολείο.</p> <p>Σ5: Επικοινωνία, στήριξη, δεκτικότητα και αποδοχή...</p> <p>Σ6: Υποστήριξη και καθοδήγηση του μαθητή.</p> <p>Σ7: Ευκαιρία να βοηθήσουμε ανθρώπους και πιο συγκεκριμένα τους μαθητές...</p> <p>Σ8: ...να δει το παιδί μια άλλη οπτική...</p> <p>Σ9: Να μπορούμε να πούμε μια γνώμη... που θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στους μαθητές.</p> <p>Σ10: Μία υποστηρικτική διαδικασία...</p> <p>Σ11: Είναι μία διαδικασία όπου ο σύμβουλος συνεξετάζει με ένα άλλο άτομο κάποια θέματα προβλήματα που έχει το δεύτερο άτομο και τον διευκολύνει να τα λύσει.</p>		<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ</p> <p>ΕΡΩΤΗΜΑ 1: ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΑ ΤΡΙΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ;</p>	<p>Ορισμός της συμβουλευτικής</p>

<p>Σ12: ... να βρίσκεσαι δίπλα στο μαθητή...</p> <p>Σ13: ... να υποστηρίζεις, να βοηθάς κάποιον...</p> <p>Σ14:...να είμαι κοντά στα παιδιά, να πλησιάσω τα παιδιά...</p> <p>Σ15: ...μια ομαδοσυνεργατική δράση...</p> <p>Σ16: Είναι η διαδικασία μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός θα αφουγκραστεί τα προβλήματα, τις ανησυχίες των μαθητών του...</p> <p>Σ17: ...αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι δεν συμβουλευώ...</p> <p>Σ18: Εμπιστοσύνη... σιγουριά και ασφάλεια... εχεμύθεια...</p> <p>Σ19: Σημαίνει υποστήριξη και βοήθεια...</p> <p>Σ20: Μακάρι στα χρόνια τα δικά μου να υπήρχε ένας τέτοιος θεσμός...</p> <p>Σ21: ...ένα είδος στήριξης πραγματικά, σίγουρα μη επαγγελματικής...</p> <p>Σ22: Πλησίασμα στα παιδιά, βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές και μία αρμονικότερη συμβίωση μαθητών – καθηγητών...</p> <p>Σ23:...παροχή συμβουλών...υποστήριξη ...</p> <p>Σ24: ...προσπαθούμε να αποστασιοποιηθούμε, να κρατήσουμε μια απόσταση από όλα τα προσωπικά....</p>			
<p>Σ: Θεωρείτε ότι ο θεσμός αυτός συμβάλλει σε μια πιο ομαλή σχολική ζωή και αν ναι με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι βοηθάει;</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2 ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1: ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ</p>	

	<p>ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 4: ΟΦΕΛΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΖΠΟ ΘΕΣΜΟ</p>	<p>ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΑ ΤΡΙΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ; ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2: ΠΟΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΠΟΙΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ – ΜΕΝΤΟΡΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p>	
<p>Σ1: Αυτό το είδαμε ήδη από την πρώτη χρονιά, ότι επειδή στο ΕΠΑ.Λ. υπήρχαν παιδιά που είχαν μια τάση προς παραβατική συμπεριφορά, χρόνο με το χρόνο αυτό έχει εξομαλυνθεί.</p> <p>Σ2: : Θα μπορούσε να συμβάλει στην επίλυση προβλημάτων, στις σχέσεις μεταξύ μαθητών, εεε, στην λύση παρεξηγήσεων που μπορεί να υπάρχουνε.</p> <p>Σ3: Βοήθησε πάρα πολύ στην καθημερινότητα του σχολείου.</p> <p>Σ4: ...είναι πιο ομαλή η ένταξη των παιδιών, ειδικά των νέων μαθητών στην Α' Λυκείου...</p> <p>Σ5: Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντική η ενίσχυση που προσφέρει...</p> <p>Σ6: Πρώτα, πρώτα επικοινωνούνται τα προβλήματα, δεν κρύβονται κάτω από το χαλάκι.</p> <p>Σ7... έρχεσαι πιο κοντά με τον ίδιο το μαθητή.</p> <p>Σ8: Θεωρώ ότι γι' αυτά τα μικρά τα επαρχιακά τα σχολεία ο σύμβουλος</p>			<p>Συμβολή του θεσμού στην ομαλή σχολική ζωή</p>

<p>καθηγητής νομίζω είναι ένας θεσμός που είναι απαραίτητος.</p> <p>Σ9: ... τα παιδιά έχουν έναν άμεσο παράγοντα του σχολείου να απευθυνθούν αν έχουν κάποιο πρόβλημα...</p> <p>Σ10: Συμβάλλει... γιατί μειώνει την παραβατικότητα...</p> <p>Σ11: ... καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα αποδοχής και κατανόησης στο σχολείο.</p> <p>Σ12: Ναι πιστεύω ότι δουλεύει ο θεσμός...</p> <p>Σ13: Με την προϋπόθεση ότι θα εφαρμοστεί σωστά...</p> <p>Σ14: Εξαρτάται βέβαια από διάφορους παράγοντες...</p> <p>Σ15: ...συμβάλλει καθοριστικά θα έλεγα, στην εύρυθμη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος...</p> <p>Σ16: ...γνωρίζω καλύτερα τους μαθητές μου...</p> <p>Σ17: ...τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μέσα στο σχολείο ... μπορούμε πρώτα απ' όλα να τα εντοπίσουμε και στη συνέχεια να τα εντοπίσουμε κιόλας.</p> <p>Σ18: Συμβάλλει γιατί δημιουργεί ένα καλύτερο κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.</p> <p>Σ19: ... αναδεικνύει διάφορα θέματα που ίσως διαφορετικά να μην γινόταν γνωστά...</p> <p>Σ20: Πάντως ο θεσμός ως θεσμός είναι και χρήσιμος και θα έλεγα και απαραίτητος.</p>			
---	--	--	--

<p>Σ21: ...ξεκλειδώνει τα παιδιά...</p> <p>Σ22: ...οι μαθητές αρχίζουν να δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους καθηγητές...</p> <p>Σ23: ...νιώθει (το παιδί) ότι μπορεί να προσαρμοστεί πιο εύκολα, να ενταχθεί πιο εύκολα στο σύνολο...</p> <p>Σ24:.. σίγουρα μπορούν να μιλήσουν για κάποια πράγματα που τους απασχολούν...</p>			
<p>Σ: Όταν γίνετε μέντορας στους μαθητές σας νιώσατε εσείς ως σύμβουλος να χρειάζεστε την στήριξη κάποιου εξειδικευμένου συμβούλου, ψυχολόγου ή κάποιου άλλου τυχόν τέλοσπαντων πιο ειδικού ανθρώπου;</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 3 ΕΝΔΟΙΑΣΜΟΙ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2: ΠΟΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΠΟΙΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ – ΜΕΝΤΟΡΕΣ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4: ΠΟΙΟΙ ΗΤΑΝ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- ΜΕΝΤΟΡΩΝ;</p>	
<p>Σ1: : Και όπως είπαμε εμείς δεν έχουμε τις γνώσεις και φυσικά χρειάστηκε σε κάποιες περιπτώσεις να μιλήσω με την ψυχολόγο ή τον ψυχολόγο που είχαμε.</p> <p>Σ2: Η αλήθεια είναι ότι στην αρχή επικοινωνήσα όπως και οι υπόλοιποι σύμβουλοι του σχολείου που μας έδωσε κάποιες κατευθύνσεις.</p> <p>Σ3: Όχι όχι...οπότε δεν χρειάστηκε να ζητήσω την γνώμη ψυχολόγου...</p> <p>Σ4: ...σίγουρα υπάρχει αυτή η ανάγκη γιατί ό,τι</p>			<p>Στήριξη του μέντορα από ειδικό</p>

<p>ξέρουμε , το μάθαμε εμπειρικά...</p> <p>Σ5: ...μου δόθηκε κάποιο υλικό ... είχα αυτό το άγχος της πρώτης συνάντησης...</p> <p>Σ6: ...απέβλεπα, προσδοκούσα την συνεργασία με την σχολική ψυχολόγο...</p> <p>Σ7: Ναι, απαραίτητα για να σε καθοδηγήσει, βέβαια...</p> <p>Σ8: ... θα ήταν το ιδανικό...</p> <p>Σ9: ...πολλές φορές την ρωτούσαμε (την ψυχολόγο) πριν πούμε κάτι...</p> <p>Σ10: Ναι... γιατί ... το πλαίσιο στην αρχή ήταν πολύ ασαφές...</p> <p>Σ11: Ναι ένιωσα ότι συστηματική καθοδήγηση... για να είμαι πιο αποτελεσματική στον ρόλο μου...</p> <p>Σ12:Ναι ναι...υπάρχουν παραδείγματα τα οποία αδυνατώ εγώ να χειριστώ...</p> <p>Σ13: ...φυσικά ένιωσα ότι την χρειάζομαι...</p> <p>Σ14: ... χρειάζεται βέβαια χρειάζεται στήριξη, αν υπάρχει και ψυχολόγος εννοείται...</p> <p>Σ15: Πιστεύω ότι η συμμετοχή ψυχολόγου σε αυτές τις δράσεις θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική...</p> <p>Σ16: ...παρ' όλη την αγάπη μας προς τα παιδιά... δεν είμαστε ψυχολόγοι...</p> <p>Σ17: Αυτό σίγουρα ήταν η ανησυχία μου από την πρώτη στιγμή...</p>			
---	--	--	--

<p>Σ18: Ε, το είχαμε συζητήσει έτσι κι αλλιώς με την ψυχολόγο του σχολείου μας ... αυτό το θέμα...</p> <p>Σ19: ...οπότε όταν έπεσε στην αντίληψή μου ένα θέμα το οποίο θεωρούσα ότι δεν μπορούσα να το χειριστώ μόνη μου σαφώς και ζήτησα την βοήθεια του ψυχολόγου...</p> <p>Σ20: Τον είχαμε, ήταν ο ψυχολόγος, ο ίδιος...</p> <p>Σ21: ...εγώ θέλω πάντα την επιβεβαίωση ή την συνεργασία με κάποιον που είναι ειδικός στο χώρο...</p> <p>Σ22: Ναι... γιατί ήθελα να μάθω και να γνωρίσω με μεγάλη έτσι ακρίβεια τα όρια που πρέπει να έχει ο σύμβουλος καθηγητής...</p> <p>Σ23: ...απόλυτα δεν είμαστε καταρτισμένοι για αυτό το ρόλο, οπότε θέλαμε την καθοδήγηση και τη στήριξη...</p> <p>Σ24: Ίσως να χρειαζόταν και για μας...</p>			
<p>Σ: Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός που είστε, και έρχεστε καθημερινά σε επαφή με τους μαθητές σας, μπορείτε να τους προσφέρετε συμβουλευτική στήριξη;</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ : 3 ΕΝΔΟΙΑΣΜΟΙ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1: ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΤΑ ΤΡΙΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΤΗ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 4 ΠΟΙΟΙ ΗΤΑΝ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΜΕΝΤΟΡΩΝ;</p>	

<p>Σ1: Εεε ως ένα σημείο όπως είπα ναι.</p> <p>Σ2: : Σε σχέση με τα θέματα που άπτονται του σχολείου καθαρά, θεωρώ πως ναι.</p> <p>Σ3: Εεε πιστεύω ότι μπορώ να προσφέρω...</p> <p>Σ4: Μέχρι κάποιο βαθμό...στα πλαίσια ίσως των παιδαγωγικών ζητημάτων που μπορεί να έχουν ναι.</p> <p>Σ5:...θεωρώ ότι μπορώ να βοηθήσω, να στηρίξω τα παιδιά μου (τους μαθητές)...</p> <p>Σ6: Ναι, γιατί ακριβώς αυτή η καθημερινή τριβή ε, καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να αντιληφθούν τα ζητήματα που προκύπτουν με τους μαθητές...</p> <p>Σ7: Ναι, θεωρώ ότι έχω και τη διάθεση και τη δυνατότητα να το κάνω αυτό...</p> <p>Σ8: Θεωρώ πως ναι...</p> <p>Σ9: Ναι πάντα τηρουμένων των αναλογιών...</p> <p>Σ10: Ναι πιστεύω ότι ειδικά όσοι εκπαιδευτικοί έχουμε περάσει την επιμόρφωση από την ΑΣΠΑΙΤΕ είτε στην παλιά ΠΑΤΕΣ είτε τώρα έχουμε πάρει τέτοιες γνώσεις στην συμβουλευτική στήριξη.</p> <p>Σ11: Πιστεύω ότι μπορώ να τους προσφέρω συμβουλευτική υποστήριξη γιατί σαν άτομο είμαι πάντα διαθέσιμη για τους μαθητές μου.</p> <p>Σ12: Στο επίπεδο που φθάνουν οι δυνατότητές μου φυσικά...</p>			<p>Εκπαιδευτικός και συμβουλευτική στήριξη των μαθητών</p>
---	--	--	--

<p>Σ13: Πιστεύω ως ένα σημείο θα μπορούσα να το κάνω... αλλά όχι απόλυτα.</p> <p>Σ14: Εγώ νομίζω ότι αν ένας καθηγητής είναι κοντά στα παιδιά καθημερινά...νομίζω ότι μπορούμε να.</p> <p>Σ15: Πιστεύω ότι μπορώ, ε, διότι η καθημερινή τριβή με τους μαθητές με βοηθάει να τους γνωρίζω καλύτερα...</p> <p>Σ16: ... μπορώ να τους προσφέρω συμβουλευτική στήριξη αλλά σε συνεργασία με κάποιον ειδικό, κάποιον ψυχολόγο.</p> <p>Σ17:Εε το προσπαθώ δεν ξέρω κατά πόσο το πετυχαίνω...</p> <p>Σ18: Μέχρι ένα σημείο μπορούμε...</p> <p>Σ19: Εγώ θεωρώ ότι μπορούμε, όλοι οι εκπαιδευτικοί ...νομίζω ότι επιβάλλεται...</p> <p>Σ20: Σε ένα βαθμό ... χωρίς αποκαλύψεις βαθιές να μπορούμε να τους προσεγγίσουμε</p> <p>Σ21: ...σε ένα πολύ πρώτο επίπεδο... θεωρώ ότι μπορώ να βοηθήσω τα παιδιά συζητώντας μαζί τους...</p> <p>Σ22: Ναι... γιατί μετά από πολλά χρόνια εμπειρίας με παιδιά είμαστε σε θέση να αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχουν προβληματικά περιβάλλοντα πίσω από τα παιδιά και εκείνη τη στιγμή κάτι θες να κάνεις...</p> <p>Σ23: Έως ένα βαθμό ναί...</p> <p>Σ24:...όσο μπορώ, να τους ακούω πιο πολύ μπορώ...</p>			
<p>Σ: Θεωρείτε ότι το σχολείο και οι λειτουργοί του, οι</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3:</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 1</p>	

<p>εκπαιδευτικοί δηλαδή, είναι κατάλληλο ίδρυμα για να αναλάβει καθήκοντα συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών του; Ή θεωρείτε ότι κάποιος άλλος είναι πιο κατάλληλος;</p> <p>Σ1: : Όχι, όχι. Θα έπρεπε να υπάρχει υποστήριξη...</p> <p>Σ2: Ναι. Κανονικά θα έπρεπε, αλλά νομίζω, καλύτερη λύση θα ήταν να επανδρωθούν τα σχολεία με ψυχολόγους...</p> <p>Σ3: Ταιριάζει σαν πρώτο βήμα...</p> <p>Σ4: Ναι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ως πούμε επιμορφωθεί επάνω σε αυτό ίσως, μπορούν να επιτελέσουν κάποιο βαθμό αυτό το έργο...</p> <p>Σ5: ... είναι πολύ σπουδαίο να γίνεται μέσα στο χώρο του σχολείου αυτό με εμπιστευτικότητα, με μυστικότητα...</p> <p>Σ6: Φυσικά, φυσικά εφόσον αναφερόμαστε σε θέματα που αφορούν την μαθητική ιδιότητα... το σχολείο είναι το κατάλληλο πλαίσιο...</p> <p>Σ7: Εεε με κατάλληλη βοήθεια και καθοδήγηση ... ή κάποιες επιμορφώσεις....</p> <p>Σ8: ... ο αμέσως επόμενος χώρος μετά το σπίτι είναι το σχολείο για να πάρει μία συμβουλή το παιδί...</p> <p>Σ9: Στο γενικό πλαίσιο όχι...</p> <p>Σ10:.... ίσως είναι ο μοναδικός χώρος εκτός οικογένειας που συγκεντρώνονται και είναι τόσες ώρες, μπορούμε σε πάρα πολλά θέματα να υποστηρίξουμε τα παιδιά.</p> <p>Σ11: Ναι πιστεύω ότι είναι γιατί οι μαθητές</p>	<p>ΕΝΔΟΙΑΣΜΟΙ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ</p>	<p>ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 4: ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p>	<p>Το σχολείο - χώρος συμβουλευτικής υποστήριξης</p>
---	---	--	--

<p>αισθάνονται πολύ ασφαλείς στο χώρο του σχολείου...</p> <p>Σ12: Φυσικά, το σχολείο δεν είναι μόνο για να μεταδίδει ξερές γνώσεις...</p> <p>Σ13: Ως χώρος ναι είναι κατάλληλος εφόσον έχει τις υποδομές, εφόσον υπάρχουν αίθουσες...</p> <p>Σ14: ...είναι κατάλληλο το σχολείο, αλλά οι εκπαιδευτικοί έχουν πολλά άλλα αντικείμενα...</p> <p>Σ15: Πιστεύω ότι το δημόσιο σχολείο κάνει την μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια με τα μέσα που του προσφέρονται, μακάρι βέβαια να ήταν στελεχωμένο με περισσότερο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο θα είχε πιο ειδικές γνώσεις...</p> <p>Σ16:... το σχολείο βοηθά τα παιδιά που είναι από απομονωμένες περιοχές... να μιλήσουν, να πουν τα προβλήματά τους και μάλιστα δωρεάν...</p> <p>Σ17: ... σίγουρα υπάρχουν αδυναμίες μέσα στα σχολεία... αλλά αυτό δεν σημαίνει...ότι πρέπει να είναι τροχοπέδη να βοηθήσουμε τα παιδιά...</p> <p>Σ18: ... το σχολείο είναι κατεξοχήν χώρος για συμβουλευτική....</p> <p>Σ19: Θεωρώ ότι είναι κατάλληλο αρκεί να υπάρξει και ίσως μια πιο εξειδικευμένη υποστήριξη, επιμόρφωση όλων των καθηγητών...</p> <p>Σ20: Είναι ένα από τα καταλληλότερα...</p> <p>Σ21: Όχι... λίγο το σχολείο μπλέκει με πράγματα τα οποία θεωρώ ότι είναι εκτός σχολείου...</p>			
--	--	--	--

<p>Σ22: Δεν θεωρώ ότι είναι εκατό τοις εκατό κατάλληλο αλλά είναι ένα πολύ καλό βήμα...</p> <p>Σ23: Θεωρώ ότι είναι ίσως το καταλληλότερο ίδρυμα το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται εκεί...</p> <p>Σ24: Ναι με το σωστό τρόπο ναι, απλώς έχω την εντύπωση ότι είχε γίνει λίγο πρόχειρα...</p>			
<p>Σ: Πιστεύετε ότι ως εκπαιδευτικός το έργο σας είναι να διδάσκεται μόνο, ή και κάτι περισσότερο, για παράδειγμα ας πούμε να συμπαραστέκεστε ας πούμε σε θέματα που αφορούν την καθημερινή τους πραγματικότητα ή θεωρείτε ότι είναι καθαρά διδασκαλικός ο ρόλος;</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ : 3</p> <p>ΕΝΔΟΙΑΣΜΟΙ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 1</p> <p>ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ : 4</p> <p>ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p>	
<p>Σ1: Είναι όλα ο εκπαιδευτικός.</p> <p>Σ2: Όχι βέβαια, δεν θα έπρεπε, δεν θα έπρεπε να είναι μόνο αυτός ο ρόλος.</p> <p>Σ3: Τώρα με τον σύμβουλο καθηγητή... παρατηρώ ότι μπορώ και να ακούω τα παιδιά πέρα από τη διδασκαλία.</p> <p>Σ4: Το έργο του εκπαιδευτικού γενικότερα είναι πολυδιάστατο.</p> <p>Σ5:... ο ρόλος είναι να συμπαραστεκόμαστε στους μαθητές σε καθημερινή βάση σε όλα τα προβλήματά τους...</p> <p>Σ6: Δεν θεωρώ ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία... μπορούμε να γίνουμε</p>			<p>Το έργο του εκπαιδευτικού: διδασκαλία - υποστήριξη</p>

<p>συμπαράστατες των μαθητών...</p> <p>Σ7: Ναι αυτά είναι αλληλένδετα και τα δύο...</p> <p>Σ8: Εννοείται ότι η φύση του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο το σαρανταπεντάλεπτο μέσα στην τάξη</p> <p>Σ9: Ναι, τηρουμένων των αναλογιών...</p> <p>Σ10:... ο ρόλος μας δεν είναι μόνο να διδάσκουμε... πέρα από την κοινωνικοποίηση... να αναπτύξουν(τα παιδιά) και κάποιες δεξιότητες ζωής...</p> <p>Σ11: ... να συμβάλλω στην κοινωνικοποίησή τους, να τους στηρίζω... να ενδυναμώνω την αυτοεκτίμησή τους...</p> <p>Σ12: Κάτι πολύ περισσότερο φυσικά... ο εκπαιδευτικός είναι και παιδαγωγός...</p> <p>Σ13: ...το να είσαι εκεί μόνο να διδάσκεις δεν λέει και πολλά...</p> <p>Σ14:... έτσι και αλλιώς το κάναμε αυτό, τους συμπαρasteκόμαστε...</p> <p>Σ15: Θεωρώ ότι έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η στείρα μεταφορά γνώσεων... απώτερος στόχος λοιπόν είναι η κατάλληλη επικοινωνία...</p> <p>Σ16: Κυρίως το δεύτερο...</p> <p>Σ17: ...τις τελευταίες δεκαετίες... (ο ρόλος του εκπαιδευτικού) έχει πάψει πλέον να είναι μόνο εκπαιδευτικός...</p> <p>Σ18: ...ειδικά πολύπλευρος (ο ρόλος του εκπαιδευτικού) σε μικρά σχολεία...</p>			
--	--	--	--

<p>Σ19: Εε το δεύτερο, χρειάζεται να συμπαραστεκόμαστε στους μαθητές...</p> <p>Σ20:.. (ο εκπαιδευτικός στο σχολείο) έχει πολλά να κάνει κάθε μέρα και κάθε ώρα...</p> <p>Σ21: Θεωρώ ότι πρέπει να στηρίζουμε τα παιδιά όταν αυτά μας ζητάνε βοήθεια...</p> <p>Σ22: Ιδιαίτερα στα ΕΠΑ.Λ... όποιος διδάσκει στα ΕΠΑ.Λ., το γνωρίζει αυτό, ότι ως ένα βαθμό πρέπει να κάνει λίγο πίσω στο κομμάτι διδασκαλία ... και να δει λίγο και τον παράγοντα ψυχολογία του παιδιού...</p> <p>Σ23: Το επάγγελμά μας θεωρείται λειτουργήμα...</p> <p>Σ24: ... για να μπορέσεις να διδάξεις θέλεις μια άλλη επαφή με τα παιδιά πιο ανθρώπινη...</p>			
<p>Σ:... ποιος και για ποιους λόγους ακριβώς, πιστεύετε ότι είναι ο πιο κατάλληλος για να διαχειριστεί προβλήματα των εφήβων μαθητών, είναι ο εξειδικευμένος στη σχολική συμβουλευτική εκπαιδευτικός, ή είναι ο ψυχολόγος;</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 3 ΕΝΔΟΙΑΣΜΟΙ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 1 ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ : 4 ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p>	

<p>Σ1: Ο ψυχολόγος βέβαια... Είναι επικουρική η βοήθεια του... του καθηγητή...</p> <p>Σ2: ...όχι δηλαδή ένας οποιοσδήποτε ψυχολόγος, ένας ενημερωμένος καταρτισμένος ψυχολόγος στα θέματα των παιδιών... φυσικά θα μπορούσε να υπάρξει συνεργασία με τους καθηγητές...</p> <p>Σ3: Κοίταξε σε όλα εκπαιδευόμαστε...ο ψυχολόγος πρώτα και ο εκπαιδευτικός μπορεί αν έχει κατάλληλα επιμορφωθεί...</p> <p>Σ4: Αναλόγως τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε κάποια θέματα μπορεί να βοηθήσουμε και εμείς ...σε κάποια άλλα θεωρώ ότι είμαστε ανεπαρκείς...</p> <p>Σ5: Θεωρώ ότι και ψυχολόγος είναι απαραίτητος μεσ' το σχολείο αλλά την συμβουλευτική θα ήταν προτιμότερο να την κάνει ένα εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός...</p> <p>Σ6: Απαιτείται μάλλον συνεργασία και των δύο...</p> <p>Σ7:...ανάμεσα στο τίποτα και τον ψυχολόγο, προτιμότερο είναι να υπάρχει έστω και ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος θα προσπαθήσει να προσεγγίσει τα παιδιά...</p> <p>Σ8: ...το ιδεατό θα είναι κάθε σχολείο να έχει έναν ψυχολόγο... επειδή αυτό δεν γίνεται...ο αμέσως επόμενος πρέπει είναι ο ένας εξειδικευμένος καθηγητής του σχολείου.</p>			<p>Ο πιο κατάλληλος στην διαχείριση των εφηβικών προβλημάτων</p>
--	--	--	--

<p>Σ9: Προφανώς ο ψυχολόγος γιατί ο ψυχολόγος μπορεί να επέμβει σε όλων των ειδών τα προβλήματα...</p> <p>Σ10:... θα μπορούσαν όμως να συνεργαστούν (ο ψυχολόγος και ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός)...</p> <p>Σ11: Νομίζω ότι και οι δύο συνεργαζόμενοι μεταξύ τους, ώστε να καλύπτει ο ένας με την εμπειρία του και τις γνώσεις του τον άλλο.</p> <p>Σ12: Θα έλεγα ένας συνδυασμός... ο σύμβουλος καθηγητής χρειάζεται υποστηρικτικά έναν ψυχολόγο από δίπλα του...</p> <p>Σ13:... μια συνεργασία θα ήταν το ιδανικότερο, εδώ όμως το λέμε έτσι ένας εξειδικευμένος στη σχολική συμβουλευτική εκπαιδευτικός...</p> <p>Σ14:...ο ψυχολόγος έτσι και αλλιώς είναι το επάγγελμά του σίγουρα μπορεί.. .οι ψυχολόγοι αλλάζουν κάθε χρόνο... ενώ ο καθηγητής αν είναι και αρκετά χρόνια στο σχολείο ξέρει περισσότερα πράγματα για τα παιδιά... μπορεί...</p> <p>Σ15: ...εγώ πιστεύω και οι δύο...και ο ένας από την πλευρά του και ο άλλος από την άλλη πλευρά.</p> <p>Σ16: Νομίζουν ότι θα πρέπει να συνεργαστούν οι δυο τους...</p> <p>Σ17: Σίγουρα ο εκπαιδευτικός δεν έχει την ειδίκευση...ο ένας δεν ακυρώνει τον άλλο...</p>			
--	--	--	--

<p>Σ18:...ο ψυχολόγος είναι επαγγελματίας έτσι και αλλιώς... αλλά πιστεύω και ο σχολικός σύμβουλος με την εμπειρία...με ένα σεμινάριο θα μπορούσε να ανταποκριθεί...</p> <p>Σ19: Εγώ δεν θα απέκλεια κανέναν από τους δύο σε διαφορετικά επίπεδα και οι δύο...</p> <p>Σ20: Σίγουρα είναι ο ψυχολόγος αλλά ο ψυχολόγος είναι ένα κομμάτι που δεν έχει ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας...φυσικά και μπορεί να προσφέρει ο εκπαιδευτικός πράγματα...</p> <p>Σ21:...θεωρώ ότι ο επαγγελματίας ψυχολόγος μπορεί να βοηθήσει περισσότερο... η συνεργασία θα ήταν το ιδανικό...η συνεργασία θα ολοκλήρωνε την εικόνα.</p> <p>Σ22:...νομίζω συνεργασία εε των παραπάνω παραγόντων...</p> <p>Σ23: ...και οι δύο...</p> <p>Σ24: Νομίζω ότι ίσως να χρειάζονται και οι δύο...</p>			
---	--	--	--

<p>Σ: Διαπιστώσατε οποιαδήποτε αλλαγή στο σχολικό κλίμα μετά την ανάληψη από εσάς του ρόλου του συμβούλου, το οποίο , η αλλαγή που είδατε λειτούργησε ενισχυτικά και για εσάς, ώστε να αναλάβετε και την επόμενη χρονιά τον ρόλο;</p> <p>Σ1: Εεεε αυτό ναι και βέβαια όσο έρχεσαι κοντά στα παιδιά, βλέπεις και κάποια προβλήματα. Βλέπεις τον ρόλο σου και πάλι.</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 3 ΕΝΔΟΙΑΣΜΟΙ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜ ΟΙ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- MENTORΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 1 ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – MENTORΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 4 ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – MENTORΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p>	<p>Αλλαγή – ενίσχυση από το θεσμό</p>
---	--	---	---

<p>Σ2: Αρχικά ναι τα πρώτα χρόνια, μπορώ να πω ναι, βέβαια η φετινή χρονιά, ήταν περίεργη χρονιά.</p> <p>Σ3: Αυτό που μου άρεσε ήταν ότι είχαμε μια πιο καλή επικοινωνία με τα παιδιά...αν τα παιδιά δεν ενδιαφέρονταν και εγώ θα αποθαρρυνόμουν.</p> <p>Σ4: ...γενικότερα θεωρώ ότι ...έχουμε ένα πολύ καλό κλίμα στο σχολείο... τώρα αν εγώ προσωπικά έχω συμβάλλει δεν το ξέρω...</p> <p>Σ5:... είδα ένα πιο θετικό βλέμμα στα μάτια τους (των μαθητών), ένα αίσθημα εμπιστοσύνης...γι' αυτό θα ήθελα πάρα πολύ να συνεχιστεί ο θεσμός...</p> <p>Σ6:... μικρή αλλαγή σημειώθηκε και σίγουρα με ενθάρρυνε...θα το έκανα ευχαρίστως.</p> <p>Σ7: ...τα πνεύματα κατευνάστηκαν... εξομαλύνθηκαν τα διάφορα προβλήματα...δεν θα είχα κανένα πρόβλημα (να το ξανακάνει)...</p> <p>Σ8:...διορθώθηκε ας το πούμε το άβολο κλίμα που υπήρχε ας πούμε ανάμεσα σε κάποια παιδιά... είδα ότι πήγαν όλα καλά τα πράγματα οπότε σίγουρα αυτό είναι ενθαρρυντικό για μένα...</p> <p>Σ9: Εντάξει θα μπορούσα να το αναλάβω... αυτό είναι μια πρόληψη με μία έννοια ο σύμβουλος καθηγητής...</p> <p>Σ10:... άρα ναι όντως υπήρξε θετική αλλαγή στο σχολικό κλίμα... δεν</p>			
---	--	--	--

<p>άκουσα συνάδελφο την επόμενη χρονιά να είναι αρνητικός στο να πάρει παιδί και να γίνει σύμβουλος.</p> <p>Σ11:... διαπίστωσα μία θετική αλλαγή του σχολικού κλίματος στο σχολείου... σίγουρα λειτούργησε ενισχυτικά...και αυτός είναι ο λόγος που κράτησα αυτό το ρόλο και τα τρία έτη.</p> <p>Σ12: ...υπάρχει αλληλεπίδραση...και παίρνεις και δίνεις...και φυσικά μαθαίνεις να μαθαίνεις από τα ίδια τα παιδιά...</p> <p>Σ13: Δεν πρόλαβα εγώ να παρατηρήσω αλλαγές... παρά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις ... και πάλι δεν με έκανε να θέλω και τη δεύτερη χρονιά να αναλάβω το ρόλο αυτό επειδή ένιωθα ότι δεν ήμουν επαρκής...</p> <p>Σ14: Πλησίασα τα παιδιά... την άλλη χρονιά ξαναέκανα πάλι...</p> <p>Σ15: Βέβαια... είχαν χτιστεί γέφυρες επικοινωνίας... προσωποποιήθηκε μετέπειτα η διδασκαλία... μακάρι να το ξανά να το επαναλάβω.</p> <p>Σ16: ...δημιουργήθηκε ένα κανάλι επικοινωνίας (μεταξύ παιδιών-καθηγητών)...εκ νέου ναι...</p> <p>Σ17: ...ήρθαμε πιο κοντά με τα παιδιά... ένα πιο ευχάριστο κλίμα μεταξύ μαθητών και μένα σαν συμβούλου καθηγητή.</p>			
--	--	--	--

<p>Σ18: ...τύχαμε και στην περίπτωση τώρα της πανδημίας...τα σχολεία... ήταν για μεγάλο χρονικό διάστημα κλειστά... τα παιδιά μας εμπιστεύονται...θα δηλαδή ήθελα και άλλη χρονιά...</p> <p>Σ19: ...οι μαθητές ανοίχθηκαν...ούτως ή άλλως θα το αναλάμβανα ξανά...</p> <p>Σ20: ...μαθητές που ακροβατούσαν μεταξύ του καλού και κακού...επικίνδυνου και μη επικίνδυνου... είδα μαθητές οι οποίοι με την συμβουλευτική τουλάχιστον αποφύγανε τα χειρότερα ο ρόλος της συμβουλευτικής στην πρώτη τάξη θα έχει αποτέλεσμα στη δευτέρα...</p> <p>Σ21: Θετική είμαι εξ ορισμού ...αυτό το διάστημα που εφαρμόζεται ή προσπαθεί να εφαρμοστεί ο θεσμός, τίποτα δεν είναι φυσιολογικό...</p> <p>Σ22:... όταν έπρεπε να αρχίσουν να φαίνονται και τα πρώτα θετικά μηνύματα μάλλον είχαμε κλείσει και δεν προλάβουμε...βέβαια (λειτούργησε ενθαρρυντικά).</p> <p>Σ23: Νομίζω ότι δεν προλάβουμε εε λόγω των συνθηκών να δούμε πολύ τα αποτελέσματα...όμως σίγουρα λειτούργησε ενισχυτικά... οπότε τα πρώτα δείγματα ήταν ενθαρρυντικά ... σαφώς θα αναλάμβανα...</p>			
---	--	--	--

Σ24: Ότι θα ήθελα να το ξανακάνω θα ήθελα να το ξανακάνω αλλά θα ήθελα να βρω ένα τρόπο να κάνω κάτι παραπάνω... τα παιδιά είχαν αρχίσει να το παίρνουν λίγο πιο σοβαρά το σχολείο (μετά την εφαρμογή του θεσμού)...			
Σ:... αυτή η εμπειρία σας, πώς να το πω, από τον θεσμό του συμβούλου σας βελτίωσε ως εκπαιδευτικό και με ποιον τρόπο, αν έγινε κάτι τέτοιο. Γίνετε δηλαδή καλύτερος καλύτερη;	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 4 ΟΦΕΛΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ- MENTORΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 2 ΠΟΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ – MENTΟΡΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ; ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 4 ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – MENTORΩΝ;	
Σ1: Σίγουρα και στον τρόπο που βλέπω, βασικά στον αυτό που είπαμε, την ενσυναίσθηση, να μποω στην θέση του παιδιού... ερχόμαστε πιο κοντά και εμείς τους καταλαβαίνουμε αλλά και αυτοί περισσότερο. Σ2: ...επειδή δεν υπήρχε κάποια επιμόρφωση σχετικά με αυτό... σε σχέση με αυτό το κομμάτι, όχι. Από την άλλη επειδή μεσολάβησαν και αυτά τα δύο χρόνια, που δεν μπορέσαμε να το λειτουργήσουμε όπως έπρεπε, δεν μου			Αυτοβελτίωση του συμβούλου

<p>προέκυψαν και περιπτώσεις που να πω ότι η παρέμβασή μου στάθηκε σωτήρια για κάποιον...</p> <p>Σ3:... και μόνο το γεγονός ότι έμαθα πως να ακούω τον άλλον... τον έφηβο...το να αποφεύγω να δίνω συμβουλές με το παραμικρό με βοήθησε πάρα πολύ εμένα...</p> <p>Σ4: ...ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος, εμείς συνήθως εστιάζουμε στο κομμάτι της γνώσης ...εδώ είναι μια αφορμή να εστιάσουμε και κάπου αλλού μέσα από κάποια επιμόρφωση...</p> <p>Σ5: ...αυτοβελτιώθηκα πάρα πολύ... δεν το περίμενα και η ίδια ... με έκανε πιο υπεύθυνη...ένας προβληματισμός πιο έντονος...</p> <p>Σ6: ... ούτως ή άλλως αυτός ο θεσμός θεωρώ ότι βελτιώνει τον εκπαιδευτικό... τον κρατάει (τον εκπαιδευτικό) σε μία συνεχή εγρήγορση...</p> <p>Σ7:...μαθαίνεις να ακούς περισσότερο τους άλλους... να χαμηλώνεις τους τόνους...</p> <p>Σ8:... μία ηθική ικανοποίηση ότι ναι βοήθησα...εμπειρίες...</p> <p>Σ9: ...είχα μια ευχαρίστηση...κατά τα άλλα εγώ να έχω νιώσει κάποια ιδιαίτερη αυτοβελτίωση δεν θα το 'λεγα ... μια ικανοποίηση ότι μπορεί να λύσεις τα προβλήματα κάποιου...</p> <p>Σ10:... αυτά όντως βελτιώνουν και εμάς, τις δεξιότητές μας να επικοινωνούμε με</p>			
--	--	--	--

<p>τους μαθητές ... και οι πληροφορίες που παίρνουμε από τους μαθητές γιατί ένα μεγάλο κομμάτι ήτανε στο που δυσκολεύονται γνωσιακά... ώστε να βοηθήσουμε και εμείς με τους άλλους εκπαιδευτικούς των γενικών ας πούμε μαθημάτων.</p> <p>Σ11:... ενδυναμώνονται οι δεσμοί με τους μαθητές μου...γνωρίζω ολόπλευρα τους έτσι τους μαθητές μου... μπορώ να επικοινωνήσω μαζί τους, να μεταδώσω καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματός μου...</p> <p>Σ12: Υπάρχει σίγουρα αυτοβελτίωση στην ενσυναίσθηση....υπάρχει πολύ μεγάλη βελτίωση στο πως θα κάνεις το μάθημα...</p> <p>Σ13:...με βοήθησε να ρθω πιο κοντά στους μαθητές μου, να δω τα πράγματα από την δική τους οπτική... να μάθω τι τα απασχολεί...</p> <p>Σ14: Τίποτα ιδιαίτερο...απλά αυτό σε μένα προϋπήρχε... κάτι ανάλογο...</p> <p>Σ15: Σε πολύ μεγάλο βαθμό υπάρχει αυτοβελτίωση εε μπόρεσα να συνειδητοποιήσω μια προσωπική εξέλιξη σε όλο αυτό και αυτογνωσία... όλες αυτές οι προκλήσεις αυτής της δράσης ήταν τόσο σημαντικές που θα έπρεπε να ήταν θεωρώ οργανικό τμήμα της σχολικής πραγματικότητας...</p> <p>Σ16:... πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση... γνώρισα καλύτερα και εγώ τον εαυτό μου... μπορούσα να διαχειριστώ κάποια πράγματα καλύτερα και με</p>			
---	--	--	--

<p>τους μαθητές μου αλλά και με τον ίδιο μου τον εαυτό.</p> <p>Σ17:... περισσότερο προβληματισμό... κατάλαβα ότι έχω περισσότερες ευθύνες απέναντι στους μαθητές...</p> <p>Σ18:... κάθε φορά προσπαθούμε να γίνουμε καλύτεροι...</p> <p>Σ19:... βοηθάει πάρα πολύ στον τρόπο που αξιολογούμε τους μαθητές...</p> <p>Σ20: Αυτό είναι σίγουρο και δεδομένο πρέπει να πούμε και ένα ευχαριστώ στα παιδιά...μας μαθαίνουν πράγματα που εμείς δεν ξέρουμε ότι υπήρχαν καλά, καλά...</p> <p>Σ21: Εγώ βελτιώνομαι όταν τα παιδιά... μου λένε πράγματα τα οποία , μαθαίνω πράγματα τα οποία δεν φαντάζομαι... με κάνει να διορθώνω κάποια λάθη που κάνω.</p> <p>Σ22:... οι έφηβοι είναι από μόνοι τους μια έκπληξη κάθε χρόνο, οπότε πάντα θεωρώ ότι κερδίζει και ο καθηγητής... έχω βελτιωθεί τόσο ως καθηγήτρια απέναντι στους καινούριους μου μαθητές... και απέναντι στα ίδια δικά μου παιδιά που είναι αντίστοιχες ηλικίες...</p> <p>Σ23:... προβληματιζόμαστε και εμείς ... οπότε είναι τροφή για σκέψη και για μας τους ίδιους...</p> <p>Σ24: ... έχω εμπλουτίσει λίγο την θεματολογία μου...</p>			
<p>Σ: Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πιο σημαντικά οφέλη, για τη σχολική ζωή γενικά, από τη εφαρμογή του θεσμού στα ΕΠΑ.Λ.;</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 4 ΟΦΕΛΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ- MENTORΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 2 ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ</p>	

		<p>MENTOPΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 4</p> <p>ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p>	
<p>Σ1: Το κλίμα που δημιουργείται μέσα και ως προς τους καθηγητές και ως προς τους μαθητές εεε, υπάρχει μικρότερη παραβατικότητα των παιδιών.</p> <p>Σ2: Ναι, πιστεύω ότι κανονικά σε περιπτώσεις που υπάρχει μια παρέμβαση μια επίλυση προβλήματος, είναι η εξομάλυνση των σχέσεων, να ρθουν πιο κοντά τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς, να νιώσουν άνετα να συζητήσουν κάποια θέματα.</p> <p>Σ3: ...να υποστηρίξει, να ενδυναμώσει ψυχικά το μαθητή...</p> <p>Σ4:... η ομαλή ένταξη των ... καινούριων μαθητών στο σχολείο, ένα αίσθημα ίσως ασφάλειας εμπιστοσύνης οικειότητας των παιδιών αυτών ότι έχουν κάποιον δίπλα τους να τα στηρίζει...</p> <p>Σ5: ... γίνεται καλύτερη ενσωμάτωση (των παιδιών) έχουν εμπιστοσύνη πλέον στο σχολείο περισσότερο...από τους καθηγητές ...αμεσότητα με τα παιδιά... να αισθανθούν λίγο περισσότερο λίγα χαμόγελα, λίγη επικοινωνία...</p>			<p>Τα πιο σημαντικά οφέλη</p>

<p>Σ6:... η εξομάλυνση των σχέσεων μαθητών και καθηγητών... ο σύμβουλος μπορεί και έχει μια ολιστική εικόνα του μαθητή...</p> <p>Σ7: ... είναι κάτι θετικό ακόμη και για την εικόνα του σχολείου και για τους γονείς...</p> <p>Σ8:... αναπτύσσεται μεγάλο αίσθημα εμπιστοσύνης έτσι ανάμεσα στη σχέση του συμβούλου καθηγητή και του μαθητή και αυτό θεωρώ ότι επεκτείνεται... και με τους άλλους καθηγητές...</p> <p>Σ9:... μπορεί να λύσει πιο γρήγορα προβλήματα εν τη γενέσει τους...</p> <p>Σ10:... όλη αυτή η κουλτούρα ότι υπάρχει στο σχολείο κάποιος που μπορούμε να μιλήσουν... βοηθάει, αλλάζει το κλίμα.</p> <p>Σ11: ...η μείωση του σχολικού εκφοβισμού...η καλλιέργεια σχολικής κουλτούρας μάθησης και συνεργασίας στο σχολείο, στο ΕΠΑ.Λ.</p> <p>Σ12:... ομαλότερη μετάβαση από το Γυμνάσιο στο Λύκειο... υπάρχει μια πολύ μεγάλη επίδραση και στη σχολική εγκατάλειψη, την σχολική διαρροή...</p> <p>Σ13:... ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των παιδιών... ενισχύονται και οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και οι σχέσεις των παιδιών με τους καθηγητές τους... ίσως και στην οικογένεια μέσα κάποιες ανυπακοότητες που υπάρχουν... να αμβλυνθούν...</p> <p>Σ14: ... μπορεί να εντοπίσεις κάποια προβλήματα που ίσως ας πούμε αρχικά το σχολείο να μην τα εντόπιζε</p>			
--	--	--	--

<p>γιατί μιλάμε και για μαθητές Α' Λυκείου...</p> <p>Σ15: ... ενισχύθηκε κατά πάρα πολύ η δυναμική της τάξης... μια μεγαλύτερη παραγωγικότητα των παιδιών... προσπάθησαν να προσπεράσουν τις όποιες αδυναμίες τους...</p> <p>Σ16:...οι μαθητές ξέρουν ότι έχουν σύμβουλο συμπαραστάτη... είμαστε πιο κοντά στα παιδιά με αυτό το θεσμό και μεταξύ μας...</p> <p>Σ17:... προσπαθούμε γενικά να εε αναβαθμίσουμε το σχολείο...</p> <p>Σ18: ...υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης... υπάρχει αμοιβαία κατανόηση για κανόνες...</p> <p>Σ19: ... μπορεί ο μαθητής να αισθανθεί ότι τον καταλαβαίνουμε...</p> <p>Σ20:... νομίζω ότι γίνονται πιο διαλλακτικοί (οι μαθητές)...σταματάν να φοβούνται να μιλήσουν για τον εαυτό τους...</p> <p>Σ21:... να δημιουργήσουμε στο σχολείο ένα κλίμα... χαράς... αυτό θα ήθελα να πετύχω ...</p> <p>Σ22: Ηρεμία... πέφτουν λίγο οι τόνοι των μαθητών και η νευρικότητα που έχουν πολλές φορές...τους προφυλάσσει από κάποιες εκρήξεις την ώρα του μαθήματος... κατευνασμό της έντασης.</p> <p>Σ23:... οι μαθητές της Α ' τάξης νιώθουν ότι εντάσσονται ένα περιβάλλον που τους στηρίζει, που είναι κοντά τους...</p> <p>Σ24:...να βοηθήσουμε το παιδί να διαλέξει πιο ουσιαστικά (σχετικά με το</p>			
--	--	--	--

επάγγελμα)... μπορούν (τα παιδιά)να μιλήσουν πιο ανοιχτά.			
Σ: . Πιστεύετε ότι η ενασχόλησή σας με θέματα που αφορούν όχι μόνο την μάθηση του παιδιού, αλλά γενικότερα την προσωπικότητα του παιδιού, όπως έχουμε αναφέρει, μέσω του συμβουλευτικού ρόλου σας επιβαρύνουν, το να ασχολείστε με θέματα και πέρα από το μαθησιακό σας αντικείμενο, θεωρείτε, θεωρείτε ότι σας έχει επιβαρύνει στην καθημερινότητά σας;	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 4 ΟΦΕΛΗ ΕΚΠ/ΚΩΝ- MENTORΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 2 ΠΟΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ – MENTΟΡΕΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΘΕΣΜΟ; ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 4 ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- MENTORΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;	
Σ1: : Ψυχολογική ενδεχομένως επιβάρυνση... Να το κουβαλάς και να σκέφτεσαι πως θα μπορέσεις να βοηθήσεις την κατάσταση. Σ2:... όχι γιατί δεν έχω αντιμετωπίσει πολύ σοβαρά θέματα να σας πω την αλήθεια. Έτυχε, έτυχε, έτυχε, όμως έχει τύχει να δω συναδέλφους που τους είχαν όμως πιο σοβαρές περιπτώσεις, ότι ναι τους επιβάρυνε και μάλιστα κάποιοι είχαν δηλώσει ότι δεν σκοπεύουν να ξαναγίνουν γιατί τους έτυχε κάτι πολύ βαρύ που δεν μπορούσαν να διαχειριστούν οι ίδιοι. Σ3:... το κάνω με ευχαρίστηση ...αν ήταν δεν συμμετείχα καν στο θεσμό, κανένας δεν με πίεσε...			Επιβάρυνση του συμβούλου-καθηγητή

Σ4: ... ήταν μια αφορμή να γίνω πιο ολοκληρωμένος... δεν άκουσα κάτι το οποίο να ήταν δυσάρεστο για μένα που το ακούω... έχω όμως από άλλους συναδέλφους περιπτώσεις που όντως ακούνε που έχει μια επίπτωση στο μετά...
 Σ5: ...θεωρώ ότι υπάρχει περισσότερος προβληματισμός...
 Σ6: ... λογικά η προσπάθεια για την επίλυση ενός προβλήματος... μπορεί επομένως να αποβεί χρονοβόρα ή να επιβαρύνει συναισθηματικά τον σύμβουλο... το αίσθημα του να είσαι χρήσιμος ή βοηθητικός στους μαθητές αντισταθμίζει κάθε τέτοιου είδους επιβάρυνση...
 Σ7: ...αλλά δεν ήταν κάτι που μου επιβάρυνε την καθημερινότητα ...έτσι και αλλιώς προβληματικές καταστάσεις υπάρχουν στο σχολείο πάντα
 Σ8: ...σε καμία περίπτωση όχι αυτό είναι κομμάτι της δουλειά μας πρέπει να συμμετέχουμε ενεργά σε κάθε τι καινούριο πρόγραμμα...
 Σ9: ... αυτό τώρα σίγουρα θα συνέβαινε βέβαια εμείς είμαστε... μικρό σχολείο (θέμα χρόνου) αυτό όχι ιδιαίτερα... εμείς είχαμε εύκολα περιστατικά
 Σ10: ...καθόλου, μάλιστα ήταν στα κενά των εκπαιδευτικών ο θεσμός...

Σ11:... ίσα ίσα της δίνουν νόημα και σκοπό... είναι πολύ θετικά τα συναισθήματα που έχω και αναζωογονητικά.

Σ12:... ίσα ίσα ...υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό ικανοποίησης το οποίο δεν το παίρνεις από την απλή άσκηση των καθηκόντων σου σαν καθηγητής...δεν με επιβαρύνει καθόλου...

Σ13:Ναι ναι και από άποψη χρόνου αλλά κυρίως συναισθηματικά. Όταν κάποια παιδιά ανοίγονται... για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σπίτι...καμιά φορά σκληρά...

Σ14: Όχι... απλά είχα στο μυαλό μου ότι έπρεπε να κάνω δύο συνεδρίες με τον κάθε μαθητή...

Σ15:...ίσα ίσα βλέπω ότι μέσα από όλο αυτό αντλώ ευχαρίστηση... μπορεί βέβαια το έργο αυτό να είναι απαιτητικό να είναι χρονοβόρο ... η ευχαρίστηση ήταν πάρα πολύ μεγάλη από όλο αυτό και η ψυχική ικανοποίηση...

Σ16: Ε ναι...όπως καταλαβαίνετε... ήταν λιγάκι κουραστικό... η αλήθεια είναι ναι, κάποια προβλήματα των παιδιών τα είχα στο μυαλό μου και τα έχω ακόμη, αλλά θεωρώ ότι αυτό δεν είναι τίποτα προκειμένου να βοηθήσουμε το παιδί...

Σ17: Σίγουρα ήταν μια επιπλέον δουλειά για μένα αλλά... δεν το είδα ...σαν επιπλέον αγγαρεία.

Σ18: ...κάποια προβλήματα σοβαρά που είχαν τα παιδιά... σε απασχολούν μετά και στο σπίτι σου...

Σ19: ...φεύγοντας από το σχολείο προσπαθούσα ακόμη να σκεφτώ τι θα ήταν σωστό να πω σε αυτό το παιδί...μπορεί κάποιες στιγμές το παίρνω πολύ προσωπικά...

Σ20: Όχι. Αυτό συνέβαινε και πριν... μπει στο καλούπι του θεσμού... δεν έχει να κάνει με προσωπικό βάρος και χρονικά... μου τρώει τα πέντε κενά, μου συμπληρώνει... μου δίνει δεν μου παίρνει.

Σ21: Αν εννοείται από άποψη ώρας και δουλειάς όχι...όταν φορτώνομαι εντός εισαγωγικών το άγχος των μαθητών μου αυτό με κουράζει, με κουράζει γιατί με στενοχωρεί...

Σ22: Όχι, όχι, όχι καθόλου. Ίσως το γεγονός ότι μία ψυχολογική επιβάρυνση στην αρχή γιατί σοκάρεσαι όταν ακούς κάποια πράγματα προσωπικά των παιδιών... είναι πολύ παροδικό και στιγμιαίο τελικά ...

Σ23: ...όταν υπάρχει αυτή η στήριξη (του ψυχολόγου)νομίζω δεν επιβαρύνεται η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών...

Σ24: Όχι εγώ τουλάχιστον δεν το βλέπω έτσι... έβρισκα χρόνο... νιώθω ωραία με τα παιδιά.

<p>Σ: Τώρα και στο θέμα της επιμόρφωσης πάνω σε αυτό το θέμα των εκπαιδευτικών, έχετε την γνώμη ότι κατέχετε τα εφόδια, εσείς προσωπικά, που απαιτούνται για να υποστηρίξετε τους μαθητές με αυτό τον τρόπο, ως σύμβουλος δηλαδή;</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 5 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ-ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 1 ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 3 ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ-ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ Ή ΜΗ ΑΝΑΓΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ;</p>	
<p>Σ1: Από την άλλη θεωρώ ότι εε η συνεργασία με τον ψυχολόγο, νομίζω ότι είναι αρκετή... το θέμα είναι ότι τα άτομα που εμπλέκονται πρέπει να είναι εεε προετοιμασμένα...ότι θα ασχοληθούν σοβαρά, ότι και αυτοί θα πρέπει λίγο να ψαχθούν ...</p> <p>Σ2: Θεωρώ ότι αν υπήρχε επιμόρφωση, όχι όμως σε μορφή ενός σεμιναρίου μιας δυο ωρών... θα ήθελα να υπάρχει μια πρακτική άσκηση, να υπάρχει ένα παιχνίδι ρόλων...</p> <p>Σ3: Δεν έχω κάνει κάποια επιμόρφωση ότι χρειάζεται επιμόρφωση...</p> <p>Σ4: Εεε μερικώς...και πλήρης δεν θα αισθανθώ και ποτέ ίσως ούτε στο γνωσιακό κομμάτι ούτε σε αυτό...μια φορά σε ένα σεμινάριο νομίζω είχα πάρει μέρος...</p> <p>Σ5:... θεωρώ ότι έχω αρκετά εφόδια...επειδή θέλω να βοηθήσω... θα</p>			<p>Τα εφόδια του συμβούλου</p>

<p>ήθελα να έχω και περισσότερα εφόδια...</p> <p>Σ6:...υπάρχουν κάποια εφόδια ωστόσο η παιδαγωγική σχέση είναι μια πολύ δυναμική διαδικασία...είναι επιβεβλημένη ανάγκη η επιμόρφωση</p> <p>Σ7: Όχι, για να το κάνω σωστά πιστεύω ότι δεν την έχω...κάποιος ειδικός να με κατευθύνει...</p> <p>Σ8:... δεν έχω κάποιον έτσι επιπρόσθετο τίτλο που θα μπορούσα να ενισχύσω αυτό τον ρόλο...</p> <p>Σ9: Γενικώς προφανώς όχι γιατί θέλει να είσαι πτυχιούχος ψυχολογίας ...όλα τα άλλα που άπτονται της σχολικής ζωής , τα αντιμετωπίζουμε με βάση την εμπειρία...</p> <p>Σ10: Σίγουρα χρειάζεται επιμόρφωση ...την ενεργητική ακρόαση την ακούσαμε για πρώτη φορά μέσα από αυτές τις συναντήσεις (με την ψυχολόγο)...</p> <p>Σ11:Εε αν και παρακολούθησα κάποια μαθήματα συμβουλευτικής στην ΣΕΛΕΤΕ... ενστικτωδώς από την εμπειρία μου δρω ως εκπαιδευτικός και ως μητέρα, προσπαθώ να ανταπεξέλθω πιστεύω ότι θα ήμουν πιο αποτελεσματική αν επιμορφωνόμουν...</p> <p>Σ12: Όχι, όχι, ό,τι υπάρχει είναι από εμπειρία, από προσωπική προσπάθεια ... δεν έχω το κατάλληλο υπόβαθρο...</p> <p>Σ13:... σαφώς</p>			
--	--	--	--

<p>και όχι είμαι κατηγορηματική ...οπωσδήποτε θα χρειαζόταν επιμόρφωση Σ14: ... είναι και θέμα χαρακτήρα εγώ νομίζω, εγώ μπορώ, μπορώ να είμαι κοντά στα παιδιά... Σ15:... θα ήθελα να καταρτιστώ περαιτέρω και να επιμορφωθώ πάνω σε αυτό το αντικείμενο... Σ16: Ε όχι έχω την διάθεση...αλλά δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση... Σ17: Νομίζω πως όχι...περισσότερο από προσωπικό ενδιαφέρον... Σ18: ...θα ήταν πάρα πολύ καλύτερο να υπήρχε κάποιο σεμινάριο... Σ19: Ε προσωπικά δεν το φοβήθηκα χωρίς να θεωρώ ότι τα κατέχω τα προσόντα και λόγω της προηγούμενης εμπειρίας αλλά και λόγω διάθεσης να ασχοληθώ με αυτό ...σαφώς πρέπει να υπάρξει επιμόρφωση... Σ20: Ως ένα σημείο και αυτό το σημείο είναι τόσο ρευστό...κάθε παιδί είναι διαφορετικό... Σ21: Όχι, όχι,... ναι η επιμόρφωση πάντα βοηθάει. Σ22: Μόνο από καθαρά ας πούμε κάποια σεμινάρια.... που έγιναν... από το ΟΑΣΙΣ και από προσωπικό ενδιαφέρον... Σ23: Θεωρώ ότι τα εφόδια δεν τα κατέχουμε, όχι, σίγουρα έχουμε την εμπειρία...όσο περισσότερη στήριξη ...είναι απαραίτητα...</p>			
--	--	--	--

Σ24: ...θέλω... έχω ενδιαφέρον... ίσως θα έπρεπε να μας γίνει πιο ενδελεχής ενημέρωση...			
Σ: Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση στη συμβουλευτική, κάποια επιμόρφωση που δεν έγινε αλλά ίσως στο μέλλον γίνει ας πούμε, πιστεύετε ότι κάποια τέτοια επιμόρφωση, θα σας βοηθήσει να διαχειριστείτε πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών σας;	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 5 ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ-ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 1 ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ-MENTORΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ; ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 2 ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ – ΜΕΝΤΟΡΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ; ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 3 ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ-MENTORΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΑΝ ΥΠΗΡΧΕ Ή ΥΠΑΡΧΕΙ ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΜΙΑ ΣΧΕΤΙΚΗ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ;	
Σ1: Δεν θα είχα πρόβλημα να την ακούσω, να την παρακολουθήσω, εεε, δεν είμαι αρνητική σε αυτό. Αλλά να είναι ουσιαστική επιμόρφωση. Σ2: Ναι βέβαια, φυσικά. Πώς να το διαχειριστώ, τι θα πρεπε να πω δηλαδή πέρα από την θεωρία, γιατί όλοι εμείς είμαστε άσχετοι από ψυχολογία, δηλαδή εκτός από το τι έχει διαβάσει ο καθένας. Σ3: Βέβαια πιο αποτελεσματικά... Σ4: Ακριβώς, ακριβώς ναι, ναι βοηθάει πολύ σε αυτό το κομμάτι...εννοείται ότι			Η βοήθεια μιας επιμόρφωσης στην συμβουλευτική

<p>η επιμόρφωση είναι πολύ σημαντική για μένα...</p> <p>Σ5: ...πιστεύω ναι ...ειδικά με τον κορονοϊό... χρειάζεται περισσότερο...</p> <p>Σ6: Σίγουρα... μια επιμόρφωση μπορεί να δώσει και καλύτερη γνώση του θεωρητικού πλαισίου της συμβουλευτικής, μπορεί επίσης να μάθει στους συμβούλους καθηγητές μεθόδους προσέγγισης των μαθητών...μπορεί να δώσει υποδειγματικούς χειρισμούς σε πιθανά προβλήματα...</p> <p>Σ7: Σίγουρα η γνώμη και η συμβουλή ενός ειδικού θα βοηθήσει περισσότερο.</p> <p>Σ8: Σίγουρα ναι.</p> <p>Σ9: Μια επιμόρφωση είναι απαραίτητη...και η επιμόρφωση δεν νομίζω να αρκούσε, δεν μπορεί να σε κάνει ψυχολόγο...</p> <p>Σ10: Σαφέστατα ναι γιατί δίνει εφόδια η επιμόρφωση σε κάθε περίπτωση...</p> <p>Σ11: Ναι ...γιατί θα μου έδινε αυτή η επιμόρφωση εφόδια και εργαλεία διαχείρισης.</p> <p>Σ12: Φυσικά η επιμόρφωση πάντα βοηθάει...αλλά το ζήτημα είναι τι επιμόρφωση...να υπάρχει διάδραση να μπορούμε να μιλάμε... επί του πραγματικού... μας αναμασούν βιβλία και πληροφορίες... ξερές...</p> <p>Σ13: Φυσικά γιατί το ζητούμενο είναι ο μαθητής και τα προβλήματά του...είχαν καλέσει τότε τους ψυχολόγους των</p>			
--	--	--	--

<p>σχολείων να τους επιμορφώσουν και αυτοί μετά ως πολλαπλασιαστές να λειτουργήσουν και να επιμορφώσουν εμάς...</p> <p>Σ14: ... εγώ νομίζω ότι μια ενίσχυση χρειάζεται...</p> <p>Σ15: Ε ξεκάθαρα ναι, πιστεύω πάρα πολύ στον συνδυασμό και των ακαδημαϊκών γνώσεων και επιμορφώσεων αλλά και στη βιωματική εμπειρία της σχολικής συμβουλευτικής στην τάξη...</p> <p>Σ16: Θα ήθελα να επιμορφωθώ. Ναι γιατί και στο πανεπιστήμιο... μαθήματα ψυχολογίας και παιδαγωγικά μαθήματα δεν κάναμε πολλά για αυτό και τα αναζητάμε... χρειαζόμαστε επιμόρφωση.</p> <p>Σ17: Σίγουρα, σίγουρα...</p> <p>Σ18: Ναι...</p> <p>Σ19: Σαφώς και χρειάζεται και συνεχής επιμόρφωση... και ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ των καθηγητών συμβούλων...</p> <p>Σ20: Αυτό είναι σίγουρο γιατί θα γίνει από ειδικούς... το πρόβλημα είναι ... για τους περισσότερους από εμάς είναι ο χρόνος, αν θα έχουμε χρόνο να το παρακολουθήσουμε ... κάτω από ποιες συνθήκες θα διεξαχθούν...</p> <p>Σ21: Σίγουρα πιο εύκολα αν υπήρχε... θεωρώ ότι η επιμόρφωση γενικότερα πρέπει να γίνει πιο πρακτική... ουσιαστική...</p>			
---	--	--	--

<p>Σ22: ...βέβαια... σαφώς... θα μας έλυνε και κάποιες απορίες που ακόμα μπορεί να μας έχουν μείνει...</p> <p>Σ23: Εντελώς...εφόσον ενδιαφερόμαστε να συνεχιστεί αυτός ο θεσμός και να έχει και καρπούς...είναι απαραίτητη η επιμόρφωση...</p> <p>Σ24: Νομίζω ότι ναι...</p>			
<p>Σ: Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά, στο να έχει επιτυχία αυτός ο θεσμός του συμβούλου, τι λειτουργεί αρνητικά, τι θα μπορούσε να λειτουργήσει;</p>	<p>ΘΕΜΑΤΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 6 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ- ΕΜΠΟΔΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- MENTORΩΝ ΣΤΟΝ MENTΟΡΙΚΟ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 4 ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- MENTORΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 2 ΠΟΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΠΟΙΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ- MENTΟΡΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 1 ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- MENTORΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ;</p>	
<p>Σ1: Ακριβώς, να το θέλουν, να είναι διατεθειμένοι να διαθέσουν χρόνο σε αυτό, εε επίσης θα πρέπει, αυτό που είπαμε να υπάρχει ο ψυχολόγος συνέχεια για</p>			<p>Ανασταλτικοί απέναντι στο θεσμό παράγοντες</p>

<p>να στηρίζει. Να είναι διατεθειμένος (ο ψυχολόγος) να προσφέρει και όχι να συμμετέχει, σε ένα πρόγραμμα επιφανειακά.</p> <p>Σ2: Ναι είναι αυτά που προείπα, θεωρώ ότι το βασικό πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχει επιμόρφωση ουσιαστική. Ο διορισμός των ψυχολόγων του σχολείου, γίνεται πολύ αργά μέσα στη χρονιά και αλλάζουν κάθε χρόνο, είναι αναπληρωτές έρχονται, παρόντες.</p> <p>Σ3: Στο δικό μας το σχολείο υπάρχουν οι συνθήκες για να λειτουργήσει και να εξελιχθεί...φέτος λόγω της καραντίνας...</p> <p>Σ4: Δεν μπορώ να φανταστώ κάποιο αρνητικό, ίσως... έλλειψη προθυμίας από μέρους των εκπαιδευτικών να αναλάβουν... αυτό έναν τέτοιο ρόλο... από τους μαθητές όταν δεν αισθανθούν αρκετά οικείοι να μοιραστούν πράγματα...</p> <p>Σ5:... η μη συμμετοχή των συναδέλφων στο θεσμό... η έλλειψη χώρων συναντήσεων...</p> <p>Σ6:... η παντελής έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης ... η έλλειψη συνεργασίας με τους λοιπούς παράγοντες... ο ψυχολόγος του σχολείου, η διεύθυνση, οι άλλοι εκπαιδευτικοί... οι γονείς... η υπέρβαση των ορίων μας... η προσπάθεια επίλυσης ενός</p>			
---	--	--	--

<p>προβλήματος μόνο από τον σύμβουλο καθηγητή, όταν αυτό το θέμα, μπορεί να χρειάζεται έναν ειδικό χειρισμό από κάποιον εξειδικευμένο επιστήμονα...</p> <p>Σ7: ...αν δεν υπάρχει κάποια κατάρτιση ... μεγαλύτερη προθυμία και πιο μεγάλη υπευθυνότητα (από τους εκπαιδευτικούς) και να το δουν σοβαρά ...</p> <p>Σ8: ... η οικογένεια (των μαθητών) μπορεί να επηρεάσει αρνητικά... ίσως... η παρέα (του μαθητή)...</p> <p>Σ9:... δεν ξέρω κατά πόσο είναι όλοι κατάλληλοι (για σύμβουλοι)...δεν υπήρχε θεσμική κάλυψη... πρέπει να ντυθεί θεσμικά, ο σύμβουλος καθηγητής έχει αυτές τις αρμοδιότητες...να δοθούν πιθανόν κίνητρα σε αυτούς που το κάνουν...άμα δεν γίνει σωστά είναι δύσκολο να επιβιώσει...</p> <p>Σ10: Καταρχήν πρέπει να συνεχιστεί...οι ψυχολόγοι πρέπει να έρχονται νωρίς, η διεύθυνση των σχολείων πρέπει να το αντιμετωπίσει πολύ σοβαρά, να συμμετέχουν όσο περισσότεροι εκπαιδευτικοί γίνεται...</p> <p>Σ11: ...ο επαγγελματικός φόρτος των εκπαιδευτικών... η στάση της διοίκησης αν αδιαφορεί ή αν το αντιμετωπίζει διεκπεραιωτικά επίσης η υπάρχουσα κουλτούρα των σχολείων...όταν αυτή δεν είναι θετική απέναντι στο θεσμό.</p>			
---	--	--	--

<p>Σ12: Η απροθυμία των συναδέλφων... γιατί υπάρχει καχυποψία για καθετί καινούριο που μας ανατίθεται...η αμοιβαία καχυποψία (καθηγητών – μαθητών)...</p> <p>Σ13:... η προχειρότητα με τον τρόπο που θα εφαρμοστεί, το κενό σε επιμόρφωση και σε ψυχολόγο, σε εξειδικευμένο προσωπικό...</p> <p>Σ14:...είναι και θέμα καθηγητή...υπάρχουν και κάποιοι συνάδελφοι... που δεν το βγάζουν ο διευθυντής να είναι πιο ελαστικός... οι συνάδελφοι εννοείται οι υπόλοιποι θετικοί...</p> <p>Σ15:... η έλλειψη επαρκούς χρόνου... η πίεση του ωρολόγιου προγράμματος... οι διάφορες προκαταλήψεις... για διάφορα κοινωνικά ζητήματα... το αίσθημα ντροπής από την πλευρά των μαθητών...</p> <p>Σ16:...μήπως θα πρεπε εξ' ολοκλήρου να αναλάβει τον ρόλο ψυχολόγος; Στη περίπτωση που δεν υπάρχει εχεμύθεια...να έχει κάποιες ελαφρύνσεις (ο σύμβουλος) είτε ωράριο ή στη ανάθεση διοικητικού έργου.</p> <p>Σ17: ...ένας καθηγητής ...που θα αρχίσει να συμβουλεύει και να δίνει προσωπικές του λύσεις... μπορεί να μην στηριχθεί από τους ίδιους τους συναδέλφους...</p> <p>Σ18:... δεν υπήρξε θέμα ότι ποιος θα το αναλάβει...</p>			
---	--	--	--

<p>την πρώτη φορά υπάρχει μια δυστοκία...</p> <p>Σ19: ...ο φόβος και η δυσπιστία πολλών καθηγητών που δεν ήταν αδικαιολόγητος... οι χώροι σωστά ναι...δεν υπήρχε κάποιος χώρος... που θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε...</p> <p>Σ20:... η εχεμύθεια απαραίτητη...ο παράγοντας της κριτικής...τα παιδιά είναι στερημένα από την καλή κουβέντα...</p> <p>Σ21: Μόνο την απροθυμία κάποιων συναδέλφων μπορώ να σκεφτώ...είναι αδιακρισία από μέρους του καθηγητή... να μιλάει με το παιδί για πράγματα που δεν αφορούν το σχολείο...υπήρχαν οικογένειες που δεν θέλησαν...</p> <p>Σ22:... ήδη έχουμε πει την πανδημία... το πήγε πίσω...αν τείνουμε προς μία υποβάθμιση των ΕΠΑ.Λ θα έχει αρνητικό αντίκτυπο... ενδεχομένως οι χώροι... κάποιοι το κάναν λίγο από περιέργεια...</p> <p>Σ23: ...η απροθυμία είτε από την πλευρά κάποιων εκπαιδευτικών ...ή επίσης και από την πλευρά των μαθητών...</p> <p>Σ24: ...και η έλλειψη ενδιαφέροντος από τον ίδιο το μαθητή... επίσης η έλλειψη βάσεων από αυτόν που συμβουλεύει...δεν είμαστε σαν κοινωνία... συνηθισμένοι (σε τέτοιους θεσμούς)...για τα σχολεία τα δημόσια τουλάχιστον...</p>			
---	--	--	--

<p>Σ: Και μια τελευταία ερώτηση τώρα, θεωρείτε από την εφαρμογή του θεσμού μπορούν να προκύψουν μειονεκτήματα;</p> <p>Σ1: Όχι νομίζω. Αν μείνουμε στο μαθησιακό, να μην μπλεκόμαστε σε πράγματα που δεν είναι το αντικείμενό μας, ας πούμε, εεε, νομίζω δεν θα έχουμε κάτι αρνητικό. Τώρα αν το παίξουμε ψυχολόγοι, αν προσπαθούμε....</p> <p>Σ2: Θεωρώ ότι θα μπορούσε δυνητικά, κάποιος να υπερβεί αρμοδιότητες. Κάποιος σύμβουλος καθηγητής θα μπορούσε στην προσπάθειά του να βοηθήσει να λειτουργήσει ορμητικά, να παρέμβει παρά πάνω από ότι θα πρεπε. Άλλο όχι γενικότερα μόνο καλό μπορεί να φέρει η επικοινωνία και η προσπάθεια.</p> <p>Σ3: Μόνο θετικά...τα παιδιά έχουν τους καθηγητές ...δίπλα τους... θα είναι πιο άνετα να συζητήσουν με τον σύμβουλο...</p> <p>Σ4: Όχι ...αρνητικά όχι θετικά έχω ακούσει...</p> <p>Σ5: Όχι μόνο θετικά βλέπω εγώ...αν όλοι οι εμπλεκόμενοι τηρήσουν τον θεσμό όπως είναι και με εμπιστευτικότητα</p>	<p>ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ: 6 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΕΜΠΟΔΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΣΤΟΝ ΜΕΝΤΟΡΙΚΟ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟ</p>	<p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 4</p> <p>ΠΟΙΟΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΙΣΧΥΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ – ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 1</p> <p>ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠ/ΚΩΝ- ΜΕΝΤΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p> <p>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: 2</p> <p>ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΤΑ ΟΦΕΛΗ ΠΟΥ ΑΠΟΚΟΜΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠ/ΚΟΙ – ΜΕΝΤΟΡΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΣΜΟ;</p>	<p>Μειονεκτήματα της εφαρμογής του θεσμού</p>

<p>μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών...</p> <p>Σ6: Η αλήθεια είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο γίνονται οι συναντήσεις τώρα, εε αναγκαστικά θέλουν την έξοδο του μαθητή από την τάξη, τώρα το να αντιληφθούν τα παιδιά την συνάντηση με τον σύμβουλο καθηγητή...αλλά ως μια ευκαιρία να απλά χάσουν μάθημα αυτό θα ήταν ένα πρόβλημα για το θεσμό...</p> <p>Σ7: Μειονεκτήματα όχι μόνο πλεονεκτήματα...στην χειρότερη περίπτωση μπορεί να μην έχουμε ως πούμε το επιθυμητό αποτέλεσμα...</p> <p>Σ8: ...δεν μπορώ να φανταστώ... έτσι και αλλιώς ε, ε, αυτή η συνεδρία όπως είπατε, γίνεται σε ένα διάλειμμα ή στο κενό του καθηγητή οπότε δεν λειτουργεί αυτό επιβαρυντικά για το σχολείο...</p> <p>Σ9:...από την κακή εκπαίδευση ίσως κάποιος μπορεί να μην είναι και τόσο κατάλληλος, να μην μπορέσουν να καλυφθούν όλα τα παιδιά... κάπως ο θεσμός να οχυρωθεί...</p> <p>Σ10:... έτσι όπως εφαρμόστηκε όχι δεν νομίζω ότι έχει μειονεκτήματα...</p> <p>Σ11: Μόνο πλεονεκτήματα μπορούν να προκύψουν δεν μπορώ να σκεφτώ κάποια μειονεκτήματα...</p> <p>Σ12:... κάθε μορφή επικοινωνίας μεταξύ καθηγητή και μαθητή είναι</p>			
---	--	--	--

<p>μόνο θετική...ακόμα και αρνητικά συναισθήματα να βγαίνουν κάτι θα κερδηθεί...κάτι καλό θα βγει...</p> <p>Σ13:... το μόνο μειονέκτημα ...να απαξιωθεί ο θεσμός εξαιτίας της προχειρότητας στην εφαρμογή του... αν δεν λειτουργήσει με κάποιες προϋποθέσεις θα απαξιωθεί και από τους συναδέλφους και από τα ίδια παιδιά.</p> <p>Σ14: ...υπάρχουν μερικά παιδιά... μερικά δεν θέλουν να εξωτερικέψουν κάποια προβλήματα δεν πρέπει να επιμείνει πάρα πολύ ο σύμβουλος... να χάνονται ώρες...ή να το δουν τα παιδιά σαν χάσιμο ωρών...μπορούν να μην υπάρχουν μειονεκτήματα... αν υπάρξει...να το διαχειριστούμε ανάλογα...</p> <p>Σ15: Όχι πιστεύω ότι όλο αυτό μόνο καλό έχει να μας δώσει...καλό είναι να επαναληφθεί...και οποιαδήποτε εμπόδια ...να ξεπεραστούν.</p> <p>Σ16: Όχι δεν νομίζω, όχι δεν πάει το μυαλό μου σε κάτι αρνητικό...</p> <p>Σ17: Ε... όχι...μόνο οφέλη θα μπορούσε να έχει ο θεσμός και στους μαθητές και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς γιατί είναι ένας τρόπος αυτοβελτίωσης για τον εκπαιδευτικό...</p> <p>Σ18: ...σε κάποιες δύσκολες περιπτώσεις ίσως δεν μπορούμε να ανταπεξέλθουμε...να</p>			
---	--	--	--

<p>δώσουμε τις κατάλληλες συμβουλές...</p> <p>Σ19: ...αν τεθούν σαφή όρια... και στα παιδιά...δεν θα υπάρχει κάποιο πρόβλημα...</p> <p>Σ20: Δεν φαντάζομαι τώρα συγκεκριμένα μειονεκτήματα... πέρα ενός ... συναδέλφου που είναι εξ ολοκλήρου αρνητικός... ουσιαστικά μειονεκτήματα δεν βλέπω πέρα από πρακτικά ζητήματα... τους χώρους... τα ωράρια...</p> <p>Σ21: Όχι ...δεν μπορεί να προκύψει κάποιο μειονέκτημα, ένα μειονέκτημα θα ήταν πιθανόν να το έκανε ο καθηγητής και στον προσωπικό του χρόνο...</p> <p>Σ22:Μειονεκτήματα όχι, ίσως κάποια ...προβληματάκια με την έννοια ότι μπορεί να επέμβει κάποιος γονιός...</p> <p>Σ23: ... μόνο θετικά βλέπω...ίσως μόνο ότι μπορεί κάποιες φορές να δημιουργηθούν έτσι κάποιες άβολες καταστάσεις...</p> <p>Σ24:... δεν μπορώ να το ξέρω αυτό ...δεν έχω αρνητική άποψη για το θεσμό...δεν νομίζω ότι μπορεί να κάνει κακό αυτό το πράγμα...</p>			
---	--	--	--

Σημείωση: Ο συνεντευξιαζόμενο 9 (Σ9) ζήτησε να μην δημοσιευτούν τα λεγόμενά του. Μόνο να τα επεξεργαστεί η ερευνήτρια μαζί με τα υπόλοιπα για τις ανάγκες της έρευνας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΩΝ ΑΝΑ ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΙΑΖΟΜΕΝΩΝ (Συγκριτικά)	ΕΡΩΤΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ
Σ3: Το 18 - 19 που ξεκίνησε. Σ4: Σε ένα σύλλογο που έγινε για το θεσμό. Σ7: Η πρώτη φορά που άκουσα γι' αυτόν τον θεσμό ήτανε στα πλαίσια μιας ενημέρωσης, που μας έκανε εκείνη τη χρονιά 18-19. Σ18: Το είχα διαβάσει όταν είχε ψηφιστεί.	1	2	1
Σ1: ...είναι μία επιπλέον εργασία ... Αλλά το θεώρησα και μια πρόκληση ώστε να έρθουμε και πιο κοντά στα παιδιά, να έχουμε καλύτερη επικοινωνία... Σ2: Μου φάνηκε παράξενο... ίσως ήταν κάτι που υπερέβαινε τις δυνατότητες που είχα...Αλλά μετά είχα ένα ενδιαφέρον και όρεξη να συμμετέχω.. Σ7: Ήμουν θετική και για την ακρίβεια, δεν μου ζητήθηκε το ζήτησα εγώ Σ16: Η αλήθεια είναι ότι στην αρχή ξαφνιάστηκα λιγάκι... Σ17: Αν και υπήρχε μια ανησυχία με την έννοια αν θα μπορούσαμε να τον διεκπεραιώσουμε...	2	2	1, 4
Σ1: Ναι νομίζω ότι και χωρίς να έχει θεσμοθετηθεί... ότι ο καθηγητής και όλοι οι	3	2	1, 2, 3, 4

<p>καθηγητές προσπαθούμε να έρθουμε πιο κοντά στα παιδιά</p> <p>Σ15: Ναι είναι πάρα πολύ κοντά σε μένα όλο αυτό...</p> <p>Σ2: Υποστήριξη, επικοινωνία.</p> <p>Σ5: Επικοινωνία, στήριξη, δεκτικότητα και αποδοχή...</p> <p>Σ23:...παροχή συμβουλών...υποστήριξη...</p> <p>Σ17: ...αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι δεν συμβουλεύω...</p>	<p>4</p>	<p>2</p>	<p>1</p>
<p>Σ4: ...είναι πιο ομαλή η ένταξη των παιδιών, ειδικά των νέων μαθητών στην Α' Λυκείου...</p> <p>Σ15: ...συμβάλλει καθοριστικά θα έλεγα, στην εύρυθμη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος...</p> <p>Σ13: Με την προϋπόθεση ότι θα εφαρμοστεί σωστά...</p> <p>Σ14: Εξαρτάται βέβαια από διάφορους παράγοντες...</p>	<p>5</p>	<p>2</p>	<p>1, 2</p>
<p>Σ1: : Και όπως είπαμε εμείς δεν έχουμε τις γνώσεις και φυσικά χρειάστηκε σε κάποιες περιπτώσεις να μιλήσω με την ψυχολόγο ή τον ψυχολόγο που είχαμε.</p> <p>Σ2: Η αλήθεια είναι ότι στην αρχή επικοινωνήσα όπως και οι υπόλοιποι σύμβουλοι του σχολείου που μας έδωσε κάποιες κατευθύνσεις.</p> <p>Σ3: Όχι όχι...οπότε δεν χρειάστηκε να ζητήσω την γνώμη ψυχολόγου...</p> <p>Σ15: Πιστεύω ότι η συμμετοχή ψυχολόγου σε αυτές τις δράσεις θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική...</p>	<p>1</p>	<p>3</p>	<p>2, 4</p>

<p>Σ16: ...παρ' όλη την αγάπη μας προς τα παιδιά... δεν είμαστε ψυχολόγοι...</p> <p>Σ2: : Σε σχέση με τα θέματα που άπτονται του σχολείου καθαρά, θεωρώ πως ναι.</p> <p>Σ13: Πιστεύω ως ένα σημείο θα μπορούσα να το κάνω... αλλά όχι απόλυτα</p> <p>Σ23: Έως ένα βαθμό ναι...</p> <p>Σ17:Εε το προσπαθώ δεν ξέρω κατά πόσο το πετυχαίνω...</p>	2	3	1, 4
<p>Σ8: ... ο αμέσως επόμενος χώρος μετά το σπίτι είναι το σχολείο για να πάρει μία συμβουλή το παιδί...</p> <p>Σ1: : Όχι, όχι. Θα έπρεπε να υπάρχει υποστήριξη...</p> <p>Σ9: Στο γενικό πλαίσιο όχι...</p>	3	3	1, 4
<p>Σ4: Το έργο του εκπαιδευτικού γενικότερα είναι πολυδιάστατο.</p> <p>Σ22: Ιδιαίτερα στα ΕΠΑ.Λ... όποιος διδάσκει στα ΕΠΑ.Λ., το γνωρίζει αυτό, ότι ως ένα βαθμό πρέπει να κάνει λίγο πίσω στο κομμάτι διδασκαλία ... και να δει λίγο και τον παράγοντα ψυχολογία του παιδιού...</p> <p>Σ18: ...ειδικά πολύπλευρος (ο ρόλος του εκπαιδευτικού) σε μικρά σχολεία...</p> <p>Σ8: Εννοείται ότι η φύση του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο το σαρανταπεντάλεπτο μέσα στην τάξη</p>	4	3	1, 4
<p>Σ1: Ο ψυχολόγος βέβαια...</p>	5	3	1, 4

<p>Είναι επικουρική η βοήθεια του... του καθηγητή...</p> <p>Σ14:...ο ψυχολόγος έτσι και αλλιώς είναι το επάγγελμά του σίγουρα μπορεί...οι ψυχολόγοι αλλάζουν κάθε χρόνο... ενώ ο καθηγητής αν είναι και αρκετά χρόνια στο σχολείο ξέρει περισσότερα πράγματα για τα παιδιά... μπορεί...</p> <p>Σ6: Απαιτείται μάλλον συνεργασία και των δύο...</p> <p>Σ13: Δεν πρόλαβα εγώ να παρατηρήσω αλλαγές... παρά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις ... και πάλι δεν με έκανε να θέλω και τη δεύτερη χρονιά να αναλάβω το ρόλο αυτό επειδή ένιωθα ότι δεν ήμουν επαρκής...</p> <p>Σ5:... είδα ένα πιο θετικό βλέμμα στα μάτια τους (των μαθητών), ένα αίσθημα εμπιστοσύνης...γι' αυτό θα ήθελα πάρα πολύ να συνεχιστεί ο θεσμός...</p> <p>Σ10:... άρα ναι όντως υπήρξε θετική αλλαγή στο σχολικό κλίμα... δεν άκουσα συνάδελφο την επόμενη χρονιά να είναι αρνητικός στο να πάρει παιδί και να γίνει σύμβουλος.</p> <p>Σ11:... διαπίστωσα μία θετική αλλαγή του σχολικού κλίματος στο σχολείου... σίγουρα λειτούργησε ενισχυτικά...και αυτός είναι ο λόγος που κράτησα αυτό το ρόλο και τα τρία έτη.</p>	6	3	1, 4
---	---	---	------

<p>Σ1: Σίγουρα και στον τρόπο που βλέπω, βασικά στον αυτό που είπαμε, την ενσυναίσθηση, να μπω στην θέση του παιδιού... ερχόμαστε πιο κοντά και εμείς τους καταλαβαίνουμε αλλά και αυτοί περισσότερο.</p> <p>Σ2: ...επειδή δεν υπήρχε κάποια επιμόρφωση σχετικά με αυτό... σε σχέση με αυτό το κομμάτι, όχι. Από την άλλη επειδή μεσολάβησαν και αυτά τα δύο χρόνια, που δεν μπορέσαμε να το λειτουργήσουμε όπως έπρεπε, δεν μου προέκυψαν και περιπτώσεις που να πω ότι η παρέμβασή μου στάθηκε σωτήρια για κάποιον...</p> <p>Σ3:... και μόνο το γεγονός ότι έμαθα πως να ακούω τον άλλον... τον έφηβο...το να αποφεύγω να δίνω συμβουλές με το παραμικρό με βοήθησε πάρα πολύ εμένα...</p>	1	4	2, 4
<p>Σ2: Ναι, πιστεύω ότι κανονικά σε περιπτώσεις που υπάρχει μια παρέμβαση μια επίλυση προβλήματος, είναι η εξομάλυνση των σχέσεων, να ρθουν πιο κοντά τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς, να νιώσουν άνετα να συζητήσουν κάποια θέματα.</p> <p>Σ4:... η ομαλή ένταξη των ... καινούριων μαθητών στο σχολείο, ένα αίσθημα ίσως ασφάλειας εμπιστοσύνης</p>	2	4	2, 4

<p>οικειότητας των παιδιών αυτών ότι έχουν κάποιον δίπλα τους να τα στηρίζει... Σ24:...να βοηθήσουμε το παιδί να διαλέξει πιο ουσιαστικά (σχετικά με το επάγγελμα)... μπορούν (τα παιδιά)να μιλήσουν πιο ανοιχτά.</p>			
<p>Σ1: : Ψυχολογική ενδεχομένως επιβάρυνση... Να το κουβαλάς και να σκέφτεσαι πως θα μπορέσεις να βοηθήσεις την κατάσταση</p> <p>Σ2:... όχι γιατί δεν έχω αντιμετωπίσει πολύ σοβαρά θέματα να σας πω την αλήθεια. Έτυχε, έτυχε, έτυχε, όμως έχει τύχει να δω συναδέλφους που τους είχαν όμως πιο σοβαρές περιπτώσεις, ότι ναι τους επιβάρυνε και μάλιστα κάποιοι είχαν δηλώσει ότι δεν σκοπεύουν να ξαναγίνουν γιατί τους έτυχε κάτι πολύ βαρύ που δεν μπορούσαν να διαχειριστούν οι ίδιοι</p> <p>Σ21: Αν εννοείται από άποψη ώρας και δουλειάς όχι...όταν φορτώνομαι εντός εισαγωγικών το άγχος των μαθητών μου αυτό με κουράζει, με κουράζει γιατί με στενοχωρεί...</p>	3	4	2, 4
<p>Σ5:... θεωρώ ότι έχω αρκετά εφόδια...επειδή θέλω να βοηθήσω... θα</p>	1	5	1, 3

<p>ήθελα να έχω και περισσότερα εφόδια...</p> <p>Σ7: Όχι, για να το κάνω σωστά πιστεύω ότι δεν την έχω...κάποιος ειδικός να με κατευθύνει...</p> <p>Σ8:... δεν έχω κάποιον έτσι επιπρόσθετο τίτλο που θα μπορούσα να ενισχύσω αυτό τον ρόλο...</p> <p>Σ6: Σίγουρα... μια επιμόρφωση μπορεί να δώσει και καλύτερη γνώση του θεωρητικού πλαισίου της συμβουλευτικής, μπορεί επίσης να μάθει στους συμβούλους καθηγητές μεθόδους προσέγγισης των μαθητών...μπορεί να δώσει υποδειγματικούς χειρισμούς σε πιθανά προβλήματα....</p> <p>Σ8: Σίγουρα ναι.</p> <p>Σ9: Μια επιμόρφωση είναι απαραίτητη...και η επιμόρφωση δεν νομίζω να αρκούσε, δεν μπορεί να σε κάνει ψυχολόγο...</p>	2	5	1, 2, 3
<p>Σ16:...μήπως θα πρεπε εξ' ολοκλήρου να αναλάβει τον ρόλο ψυχολόγος; Στη περίπτωση που δεν υπάρχει εχεμύθεια...να έχει κάποιες ελαφρύνσεις (ο σύμβουλος) είτε ωράριο ή στη ανάθεση διοικητικού έργου.</p> <p>Σ22:... ήδη έχουμε πει την πανδημία... το πήγα πίσω...αν τείνουμε προς μία υποβάθμιση των ΕΠΑ.Α θα έχει αρνητικό αντίκτυπο... ενδεχομένως οι χώροι... κάποιοι το κάναν λίγο από περιέργεια...</p> <p>Σ13:... η προχειρότητα με τον τρόπο που θα εφαρμοστεί, το κενό σε επιμόρφωση και σε</p>	1	6	1, 2, 4

<p>ψυχολόγο, σε εξειδικευμένο προσωπικό...</p>			
<p>Σ21: Όχι ...δεν μπορεί να προκύψει κάποιο μειονέκτημα, ένα μειονέκτημα θα ήταν πιθανόν να το έκανε ο καθηγητής και στον προσωπικό του χρόνο...</p> <p>Σ22:Μειονεκτήματα όχι, ίσως κάποια ...προβλημάτκια με την έννοια ότι μπορεί να επέμβει κάποιος γονιός...</p> <p>Σ24:... δεν μπορώ να το ξέρω αυτό ...δεν έχω αρνητική άποψη για το θεσμό...δεν νομίζω ότι μπορεί να κάνει κακό αυτό το πράγμα...</p> <p>Σ6: Η αλήθεια είναι ότι ο τρόπος με τον οποίο γίνονται οι συναντήσεις τώρα, εε αναγκαστικά θέλουν την έξοδο του μαθητή από την τάξη, τώρα το να αντιληφθούν τα παιδιά την συνάντηση με τον σύμβουλο καθηγητή...αλλά ως μια ευκαιρία να απλά χάσουν μάθημα αυτό θα ήταν ένα πρόβλημα για το θεσμό...</p>	2	6	1, 2, 4

