

Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή του προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – ΜΝΑΕ: Προνομιακός χώρος ανάπτυξης ή ένα ακόμη καθήκον για τους εκπαιδευτικούς;

Σιδέρη Αναστασία

Υπ. Διδάκτωρ Μοριακής Βιολογίας και Γενετικής ΔΠΘ, Εκπ/κός ΠΕ86 1^{ου} Εσπ. ΕΠΑ.Λ Ξάνθης
ansider@mbg.duth.gr

Βασιλειάδης Μιχαήλ

Εργ. Συνεργάτης ΠΕΣΥΠ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Μ.ed. ΣυΕΠ, Δ/ντης ΓΕΛΔΕ Σαπών
vasiliadismichael@hotmail.com

Καλίτσης Πασχάλης

Εκπ/κός ΠΕ70, ΠΕ78, MSc Κοινωνικοπολιτισμική Εκπ/ση, Δ/ντης 9^{ου} Δημ. Σχ. Ξάνθης
rkalitsis8@yahoo.gr

Περίληψη

Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή του προγράμματος “Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - ΜΝΑΕ” εφαρμόζεται καθολικά στα ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2018-2019, ενώ η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο θεσμό είναι εθελοντική. Πώς αξιολογούν τον θεσμό οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στους μαθητές, στη σχολική μονάδα αλλά και στους ίδιους; Πρόκειται για ένα επιπλέον καθήκον ή για έναν προνομιακό χώρο ανάπτυξης; Στην έρευνα που διεξήχθη τον Μάρτιο του 2020, συμμετείχαν 94 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ.. Από τα συμπεράσματα προκύπτει ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, πως ο θεσμός μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών και στην αλλαγή κουλτούρας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ωστόσο είτε υλοποιούν το θεσμό είτε όχι, εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους και την ανασφάλειά τους, με δεδομένο ότι δεν διαθέτουν εκπαίδευση σε τεχνικές συμβουλευτικής και επιπλέον είναι ήδη επιφορτισμένοι με αρκετές εξωδιδασκτικές εργασίες.

Λέξεις κλειδιά: ΕΠΑ.Λ., Σύμβουλος Καθηγητής, Συμβουλευτική, “Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.”.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ εφαρμόζεται στα ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2018-2019 και αποτελεί μία καινοτόμο δράση του Επιχειρησιακού Προγράμματος “Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2014-2020”. Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ σχεδιάστηκε για να συνεισφέρει οργανωμένα προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της ελκυστικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση, ενισχύοντας τον κοινωνικό ρόλο των ΕΠΑ.Λ. Το ΜΝΑΕ στοχεύει να προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους επανένταξης των υστερούντων μαθητών/τριών, να τους δώσει ευκαιρίες επιτυχίας, να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή τους και να τους βοηθήσει στην ένταξή τους.

Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες του προγράμματος ΜΝΑΕ και απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ Τάξης των ΕΠΑ.Λ. με στόχο τη συστηματική υποστήριξη των μαθητών/τριών στη σχολική ζωή.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. σχετικά με τον θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή, που εφαρμόζεται στα πλαίσια του προγράμματος ΜΝΑΕ, λαμβάνοντας υπόψη ότι η επιτυχία ενός προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής εξαρτάται από τις απόψεις και τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Αθανασιάδου, 2011). Διερευνήθηκαν οι απόψεις των

εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί για τον θεσμό, σε επίπεδο μαθητή, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού καθώς και σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού (κίνητρα – εμπόδια) και τα διαδικαστικά θέματα υλοποίησης. Επιπλέον ανιχνεύθηκαν οι απόψεις τους, σχετικά με τους λόγους για τους οποίους κάποια ΕΠΑ.Λ. δεν υλοποιούν τον θεσμό.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση

Η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία υποστηρικτικής βοήθειας, που δεν έχει σκοπό ν' αλλάξει το άτομο, αλλά να το καταστήσει ικανό να χρησιμοποιήσει τις δικές του δυνάμεις, για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της ζωής (Tyler, 1961). Τοποθετείται κάπου ανάμεσα στην επιστήμη της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, καθώς αντλεί θεωρίες και μεθόδους και από τις δύο (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2017).

Η Μαλικιώση - Λοΐζου αναφέρει ότι ο όρος συμβουλευτική χρησιμοποιείται για να περιγράψει οποιαδήποτε διαδικασία, κατά την οποία ένα άτομο βοηθιέται μέσα από τη συζήτηση, να ξεκαθαρίσει σκέψεις και συναισθήματα, να ξεπεράσει δυσκολίες και να μάθει περισσότερα για τον εαυτό του (2011, σελ. 267).

Η συμβουλευτική συνδέεται με την εκπαίδευση λόγω του διττού ρόλου της εκπαίδευσης, του γνωσιακού και του προνοιακού (Castles & Leibfried, 2012). Το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος μετάδοσης γνώσεων, αλλά είναι και ένας χώρος διαμόρφωσης ταυτότητας, επικοινωνίας, συγκρουσιακών καταστάσεων, διαδράσεων και βίωσης συναισθηματικών φορτίσεων (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη-Ράπτη, 1996). «Η Σχολική Συμβουλευτική (school counseling), είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση σύμβουλο (school counselor), ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα» (Δημητρόπουλος, 1999). Η Σχολική Συμβουλευτική ενδιαφέρεται για την εξέλιξη και την προσαρμογή του παιδιού και του εφήβου στο σχολικό-εκπαιδευτικό περιβάλλον (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001). Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική πλευρά της Σχολικής Συμβουλευτικής ορίζεται, ως η παροχή βοήθειας κατά τον προσανατολισμό στη σχολική πορεία, κατά τη μαθησιακή και αναπτυξιακή διαδικασία, και κυρίως την προσφορά βοήθειας για αυτοβοήθεια και τη βοήθεια για την ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων και υπεύθυνης συμπεριφοράς (Τριάρχη-Herrmann, 2004).

Ο εκπαιδευτικός, με το πλεονέκτημα που του δίνει εκ προοιμίου η ίδια η θέση του, λειτουργεί ως καταλύτης στην εξελικτική πορεία των μαθητών/τριών του, γι' αυτό και προτείνεται ως ο κύριος εκφραστής της συμβουλευτικής στο σχολείο, που θα λειτουργεί υπό τη διακριτική εποπτεία ειδικών επιστημόνων, διαλεκτικά (Μπρούζος, 2009). Στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν συμβουλευτικά και υποστηρικτικά, είτε επίσημα είτε ανεπίσημα στο χώρο του σχολείου, καθώς λόγω θέσης μπορούν να αναπτύξουν ουσιαστικές σχέσεις με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Η συναισθηματική διαθεσιμότητα και η απαντητικότητα των εκπαιδευτικών δρα διευκολυντικά στην ανάπτυξη των εσωτερικών δυνατοτήτων των εφήβων (Μοκό, 1997).

Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί συστήνεται να διαθέτουν βασικές γνώσεις συμβουλευτικής, να είναι ενήμεροι σε θέματα ψυχο-κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων, καθώς και σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Θα πρέπει επίσης να είναι ενήμεροι για τις ψυχολογικές υπηρεσίες και γενικότερα τους φορείς ψυχικής υγείας που παρέχονται στην τοπική κοινότητα. Είναι όμως πιθανό να αντιμετωπίσουν δυσκολίες όταν το επιχειρούν αυτό, χωρίς τη συνεργασία ειδικών από διαφορετικούς κλάδους (Αθανασιάδου, 2011). Προφανώς σκοπός δεν είναι να υποκαταστήσουν σε καμιά περίπτωση τον Ψυχολόγο ή τον Κοινωνικό Λειτουργό, αλλά να περιορίζονται στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου.

Ο θεσμός Σύμβουλος Καθηγητής του προγράμματος ΜΝΑΕ

Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ εφαρμόζεται καθολικά στα ΕΠΑ.Λ. από το σχολικό έτος 2018-2019 και αποτελεί μία καινοτόμο δράση ενταγμένη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα “Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2014-2020”. Στόχος του είναι να αναδείξει τον κοινωνικό ρόλο των ΕΠΑ.Λ και να συνεισφέρει οργανωμένα προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της ελκυστικότητας της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση.

Ο Θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή αποτελεί έναν από τους πέντε βασικούς πυλώνες του προγράμματος ΜΝΑΕ και απευθύνεται στους μαθητές της Α΄ Τάξης των ΕΠΑ.Λ. με στόχο τη συστηματική υποστήριξή τους στη σχολική ζωή, τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός πιο ελκυστικού σχολείου. Σύμβουλοι-Καθηγητές μπορούν να αναλάβουν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ΕΠΑ.Λ.. Μπορούν να αναλάβουν μέχρι πέντε μαθητές ανά έτος και να πραγματοποιούν εξατομικευμένες συναντήσεις 1-2 φορές τον μήνα με κάθε μαθητή/τρια εντός σχολικού ωραρίου, διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε λεπτών η καθεμία. Συνεργάζονται με τον Ψυχολόγο της σχολικής μονάδας, για την υποστήριξη των μαθητών/τριών.

Στόχοι του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή είναι η:

- Υποστήριξη των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών,
- Βελτίωση του σχολικού κλίματος,
- Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών,
- Δημιουργία γέφυρας συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς,
- Βελτίωση της γνωστικής προόδου,
- Αυτό-βελτίωση του εκπαιδευτικού,
- Παραπομπή των μαθητών/τριών και γονέων σε δομές και υπηρεσίες ψυχικής υγείας,
- Δικτύωση των σχολικών μονάδων που υλοποιούν τη δράση μεταξύ τους,
- Μείωση της σχολικής διαρροής

Ο Σύμβουλος Καθηγητής παραλαμβάνει τον μαθητή/τρια από την τάξη του και τον επιστρέφει σε αυτή μετά το τέλος της συνάντησης. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, που διασφαλίζει την ιδιωτικότητα. Ο Σύμβουλος Καθηγητής τηρεί όλες τις αρχές της ενεργητικής ακρόασης, ενημερώνεται για τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του μαθητή/τρια και διαμεσολαβεί για την επίλυση προβλημάτων του μαθητή/τρια και σε περίπτωση που χρειαστεί σε συνεργασία με τον Ψυχολόγο της σχολικής μονάδας.

Κίνητρα – Εμπόδια

Σύμφωνα με τη θεωρία Προσδοκίας – Αξίας, τα κίνητρα των ατόμων, στην προκειμένη περίπτωση των εκπαιδευτικών, για την ανάληψη του ρόλου του Συμβούλου Καθηγητή, επηρεάζονται τόσο από τη προσδοκία για την κατάκτηση του στόχου όσο και από τη σημασία που έχει ο στόχος αυτός για τους ίδιους (Eccles et al, 1998). Ενώ, σύμφωνα με την Κοινωνικο-γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας Social Cognitive Career Theory - SCCT (R. W. Lent, S. D. Brown, & G. Hackett, 1994), τρία είναι τα βασικά κίνητρα των ατόμων στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης: η αυτοαποτελεσματικότητα (πεποιθήσεις για την ικανότητά ολοκλήρωσης με επιτυχία μιας εργασίας), οι προσδοκίες για το αποτέλεσμα (πεποιθήσεις που σχετίζονται με τις συνέπειες μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς) και οι στόχοι ζωής, που περιλαμβάνουν τις εγγενείς φιλοδοξίες (ουσιαστικές σχέσεις, προσωπική ανάπτυξη, συμβολή στην κοινότητα) και τις εξωγενείς φιλοδοξίες (πλούτος, φήμη και εικόνα). Μια άλλη προσέγγιση διαχωρίζει τα κίνητρα σε εξωγενή, δηλαδή αυτά που κινητοποιούν το άτομο να αναζητά υλικά οφέλη και σε ενδογενή, που οδηγούν στην προσωπική ικανοποίηση (Singer et al., 1993).

Η Cross (1981) κατηγοριοποιεί τα εμπόδια που προκύπτουν σε καταστασιακά, σε θεσμικά και στα προδιαθετικά. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2008), τα εμπόδια κατηγοριοποιούνται σε παρόμοιες ομάδες. Η πρώτη απαρτίζεται από εμπόδια που οφείλονται σε λάθος σχεδιασμό ή κακή οργάνωση, η δεύτερη από καταστασιακούς παράγοντες και η τρίτη από εσωτερικά εμπόδια. Τα εσωτερικά εμπόδια μπορεί να σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες

ή με ψυχολογικούς παράγοντες, που μπορεί να είναι συνυφασμένοι με μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης ή με την ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης σε ορισμένες συνθήκες.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό, να καταγραφούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, για τον θεσμό του Συμβούλου Καθηγητή, στα πλαίσια του προγράμματος ΜΝΑΕ. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ., που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. όπου υλοποιείται ή υλοποιήθηκε ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή, για τον βαθμό που επιτυγχάνονται οι στόχοι του θεσμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών,
- να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή (κίνητρα – εμπόδια) και τα πρακτικά ζητήματα υλοποίησης του θεσμού στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας,
- να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου δεν υλοποιείται ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή, σχετικά με τους λόγους μη υλοποίησης.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική περιγραφική έρευνα, που μας δίνει τη δυνατότητα να καταμετρηθούν απόψεις και στάσεις.

Δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιο ήδη σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο, αλλά κατασκευάστηκε πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, ώστε να ανταποκρίνεται επακριβώς στους στόχους της έρευνας όπως διατυπώθηκαν προηγουμένως. Πριν τη σύνταξη των ερωτήσεων προηγήθηκε σύντομη συνέντευξη με τρεις εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου δεν υλοποιείται ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή και με τρεις εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ., όπου υλοποιείται ο θεσμός. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή για το ερωτηματολόγιο. Κατά την πιλοτική φάση το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς ΕΠΑ.Λ., που υπηρετούν σε σχολεία της Α.Μ.Θ. και συμπληρώθηκε απ' όλους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αποκλείστηκαν από το δείγμα και με τις παρατηρήσεις τους βελτιώθηκε η διατύπωση κάποιων ερωτήσεων, ώστε να είναι απολύτως κατανοητές.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χορήγηση ερωτηματολογίου μέσω διαδικτύου (google forms), ερευνητικού εργαλείου που παρουσιάζει πλεονεκτήματα, κυρίως λόγω της ανωνυμίας που διασφαλίζει, της ευκολίας στη χρήση του και του μηδενικού κόστους του. Επιτρέπει τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων και τη στατιστική τους ανάλυση, ώστε να εξαχθούν αποτελέσματα αξιοποιήσιμα (Creswell, 2011). Η επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με το Microsoft Excel του Microsoft Office Professional 2013.

Καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση εξασφαλίστηκε η φαινομενική εγκυρότητα από τη διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής της έρευνας και τη συνέντευξη με τρεις εκπαιδευτικούς που προηγήθηκε, αλλά και από το γεγονός ότι η ίδια η ερευνήτρια διαθέτει εμπειρία ως Σύμβουλος Καθηγήτρια και επιπλέον ανήκει στο μητρώο των Επιμορφωτών των Συμβούλων Καθηγητών, που έχει καταρτίσει το ΙΕΠ στα πλαίσια του προγράμματος ΜΝΑΕ. Αναφορικά δε με την αξιοπιστία, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε τα ερωτήματα των εργαλείων να είναι σαφή και κατανοητά.

Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες (Φίλιας, 2001). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα από 15 έως 29 Μαρτίου 2020. Επιπλέον το διάστημα που πραγματοποιήθηκε η δειγματοληψία, οι σχολικές μονάδες σε όλη την Ελλάδα τελούσαν υπό καθεστώς αναστολής λειτουργίας λόγω του covid-19. Το γεγονός αυτό περιόρισε τη δυνατότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, μόνο μέσω ηλεκτρονικών τρόπων.

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms, αποστάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω email στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου όλων των ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας ΑΜΘ, με την παράκληση να αποσταλεί και να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σ' αυτά. Συνολικά απαντήθηκαν 94 ερωτηματολόγια από τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών απ' όλη την περιφέρεια Α.Μ.Θ.. Το δείγμα της έρευνας, ήταν N=94 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ. κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-2020, που διεξήχθη η έρευνα. Ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε κατηγορίες ως εξής:

Το δείγμα για το 1ο και 2ο ερευνητικό ερώτημα ήταν N=62 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της Α.Μ.Θ., που υλοποίησε έστω και μια φορά το θεσμό του Συμβούλου – Καθηγητή, (49 εκπαιδευτικοί από το σχολικό έτος 2019-2020 και 13 το προηγούμενο έτος).

Το δείγμα για το 3ο ερευνητικό ερώτημα ήταν N=45 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της Α.Μ.Θ., που δεν υλοποίησε το θεσμό το σχολικό έτος 2019-2020, χρονιά διεξαγωγής της έρευνας.

Ανάλυση - Αποτελέσματα

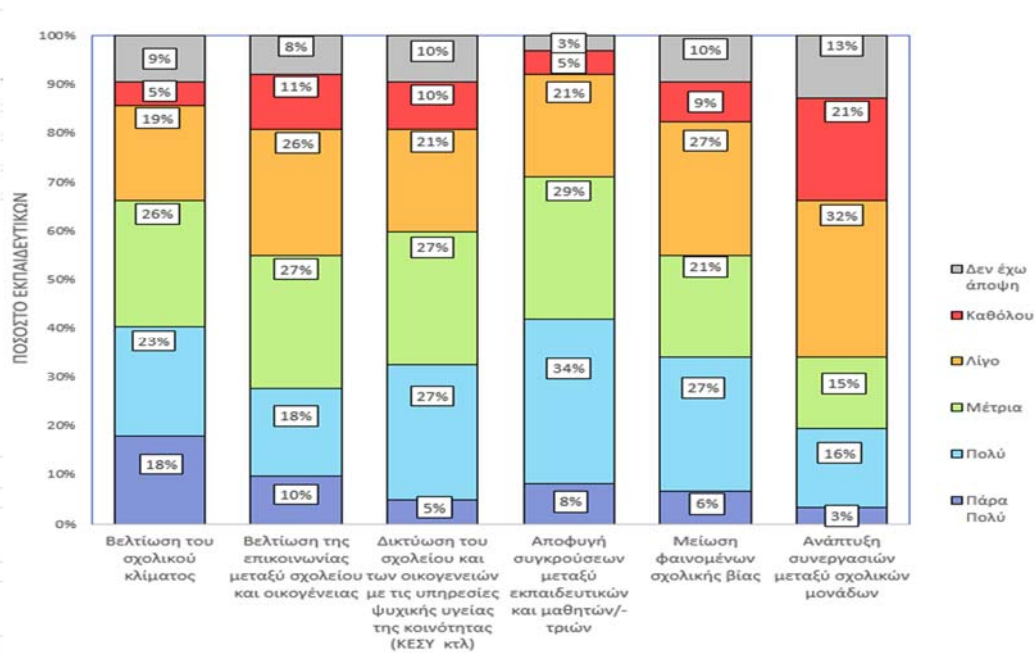
Το ερωτηματολόγιο της έρευνας εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία περιέχει ομάδες ερωτημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα.

1^ο Ερευνητικό ερώτημα

Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου υλοποιήθηκε/είται ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή, ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι του σε επίπεδο σχολικής μονάδας, μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών;

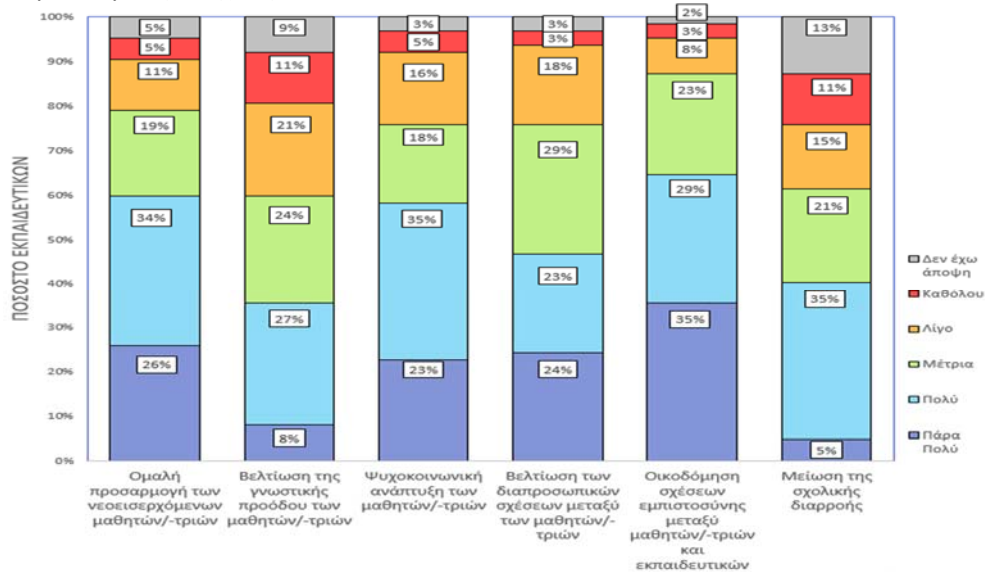
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το βαθμό επίτευξης των στόχων του θεσμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας αποτυπώνονται στο Σχήμα 1. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι με την εφαρμογή του θεσμού μειώνονται οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (42%) και βελτιώνεται το σχολικό κλίμα (41%). Ωστόσο μεγάλο ποσοστό (53%) φαίνεται να διαφωνεί με τη θέση ότι ο θεσμός βοηθάει στη δικτύωση και στη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Το γεγονός ότι ο θεσμός εφαρμόζεται μόλις από την προηγούμενη χρονιά καθολικά δεν έδωσε περιθώριο χρόνου για τη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων. Οι απόψεις για τη μείωση των φαινομένων σχολικής βίας και τη βελτίωση της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια δίστανται.

Φαίνεται, πως ο θεσμός με τον τρόπο που εφαρμόζεται δεν έχει καταφέρει να πείσει όλους τους εκπαιδευτικούς ότι μπορεί να αυξήσει τους διαύλους επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών/τριών και να μειώσει τα φαινόμενα σχολικής βίας.



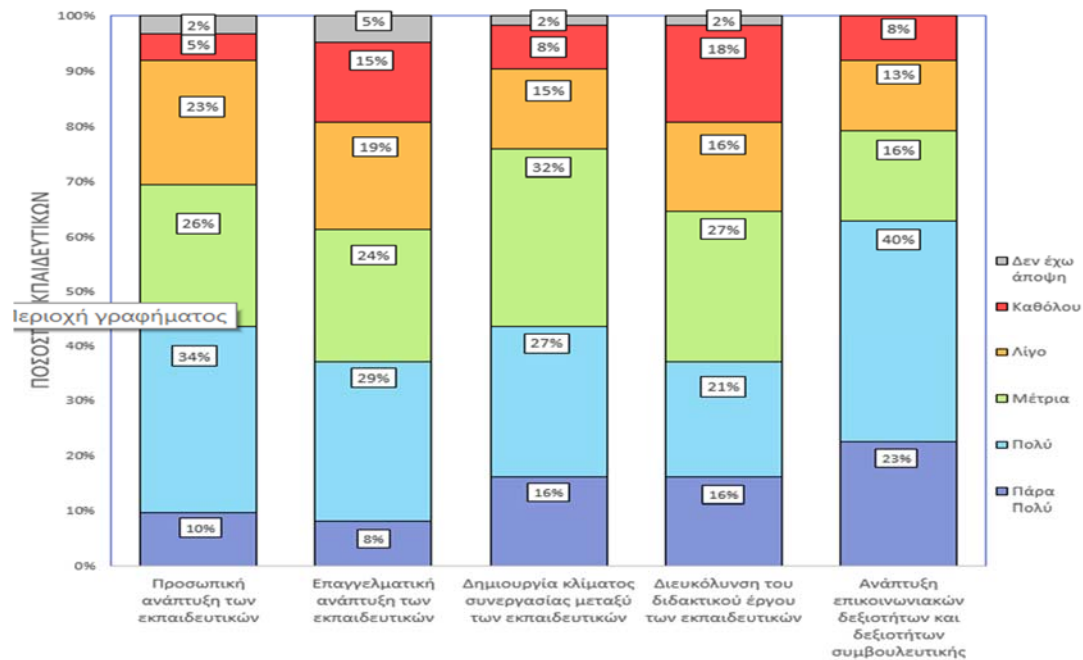
Σχήμα 1. Βαθμός επίτευξης των στόχων του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Στο Σχήμα 2 φαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό επίτευξης των στόχων του Συμβούλου Καθηγητή σε επίπεδο μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οικοδομείται καλύτερη σχέση με τους μαθητές (64%), επιτυγχάνεται η ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών (60%) και η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (58%), ακόμη και ότι μειώνεται η σχολική διαρροή (40%). Εντούτοις, φαίνεται αρκετοί εκπαιδευτικοί να μη συμφωνούν ότι ο θεσμός βοηθάει στη γνωστική πρόοδο των μαθητών/τριών. Επίσης ένα σεβαστό ποσοστό εκπαιδευτικών απαντούν ότι δεν έχουν άποψη για τη σχολική διαρροή (13%) και τη γνωστική πρόοδο των μαθητών/τριών (9%). Το γεγονός ότι ο θεσμός εφαρμόστηκε μόλις το προηγούμενο σχολικό έτος και μάλιστα όχι από την αρχή της χρονιάς, δικαιολογεί σε ένα βαθμό την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν μακροπρόθεσμους στόχους.



Σχήμα 2. Βαθμός επίτευξης των στόχων του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή σε επίπεδο μαθητή

Στο σχήμα 3 φαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των στόχων του θεσμού σε επίπεδο εκπαιδευτικού. Πιστεύουν, ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες συμβουλευτικής (63%). Το 43% αναγνωρίζει ότι ο θεσμός ευνοεί τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το 44% «βλέπει» προοπτικές για προσωπική ανάπτυξη και μικρότερο ποσοστό, το 37%, για επαγγελματική ανάπτυξη. Ωστόσο δεν υπάρχει σαφής γνώμη για το εάν διευκολύνεται το διδακτικό τους έργο.



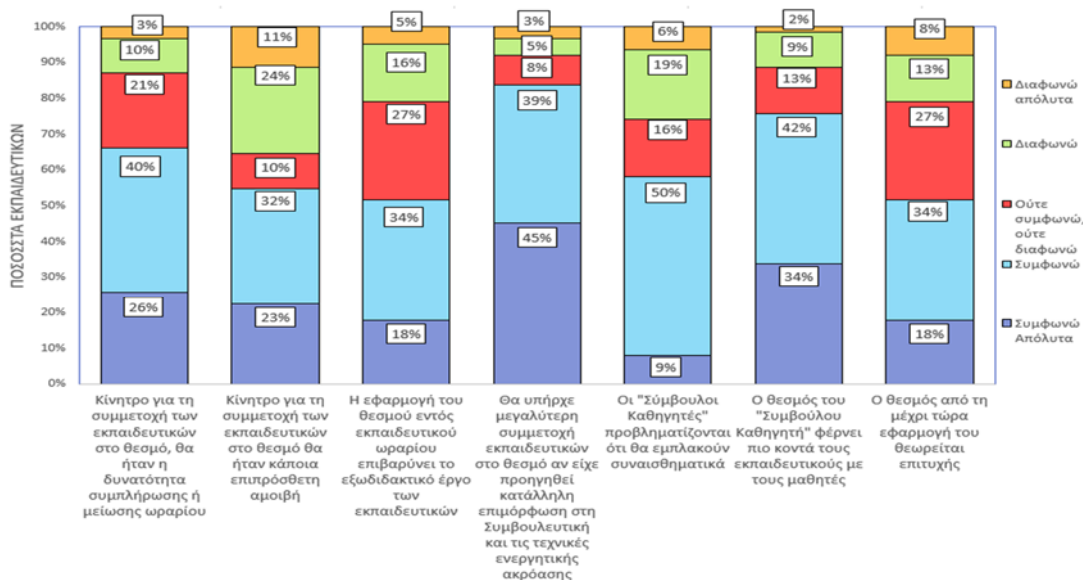
Σχήμα 3. Βαθμός επίτευξης των στόχων του θεσμού Συμβούλου Καθηγητή σε επίπεδο εκπαιδευτικού

2ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου υλοποιήθηκε/είται ο θεσμός του Συμβούλου – Καθηγητή σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού(κίνητρα – εμπόδια) και τα πρακτικά ζητήματα υλοποίησής του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας;

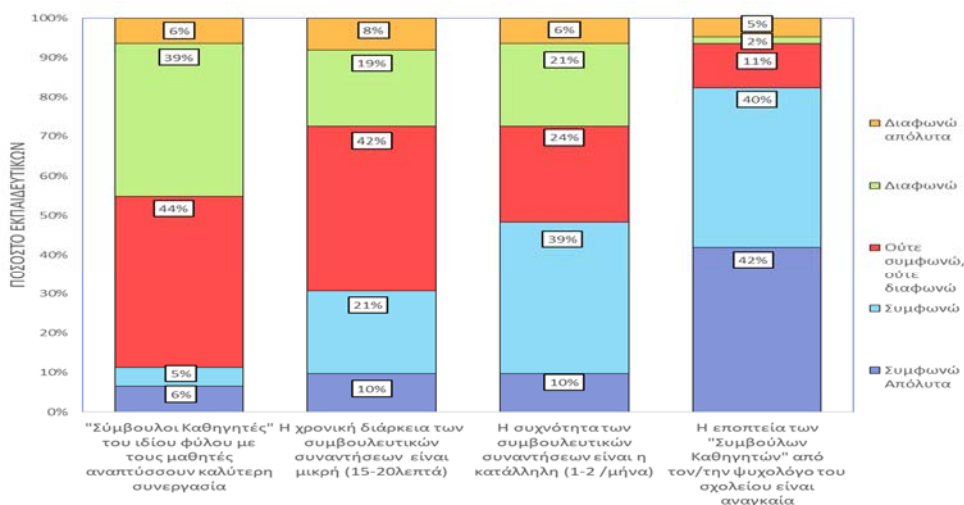
Στο Σχήμα 4 καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή του θεσμού στη σχολική μονάδα και ανιχνεύονται τα κίνητρα και τα εμπόδια. Πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει, ότι ο θεσμός τους φέρνει πιο κοντά με τους μαθητές, εδραίωνοντας μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους (76%), με αποτέλεσμα να μειώνεται ο ψυχολογικός φόρτος. Συμφωνούν επίσης ότι θα υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή στο θεσμό, αν είχε προηγηθεί πρόγραμμα επιμόρφωσης στις τεχνικές συμβουλευτικής (84%), ώστε να περιοριστεί η ανασφάλεια που αισθάνονται, ασκώντας τον συμβουλευτικό τους ρόλο, αλλά και για να περιορίσουν πιθανή συναισθηματική εμπλοκή με τους μαθητές (59%). Θεωρούν ότι σημαντικά κίνητρα για τη συνέχεια και εδραίωση του θεσμού θα ήταν η δυνατότητα συμπλήρωσης/μείωσης ωραρίου (66%) ή η επιπρόσθετη αμοιβή (55%). Φαίνεται πως το 52% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο θεσμός είναι επιτυχής, θέτοντας πάντοτε ως προϋπόθεση την κατάλληλη αρχική και διαρκή επιμόρφωση. Σημειώνεται ότι το 21% διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι «ο θεσμός από τη μέχρι τώρα εφαρμογή του θεωρείται επιτυχής», ενώ το 27% των εκπαιδευτικών είναι αναποφάσιστοι, γεγονός που οφείλεται στο ότι ο θεσμός αφενός εφαρμόζεται μόλις από το προηγούμενο σχολικό έτος και αφετέρου στο ότι δεν είχαν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν, αφού δεν προηγήθηκε σχετική επιμόρφωση, οπότε δεν είναι σε θέση να τον αξιολογήσουν.

Στο ανοικτό ερώτημα αυτής της ενότητας, που αφορά τις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού, καταγράφηκαν επτά απαντήσεις που αναφέρουν ότι ο θεσμός είναι «σημαντικός και θετικός», τέσσερις ότι «απαιτείται επιμόρφωση», δύο ότι «δεν έχουν σχηματίσει άποψη για το θεσμό, γιατί εφαρμόζεται μικρό χρονικό διάστημα», δύο ότι «είναι μία προχειρότητα», δύο ότι πρέπει «να εφαρμόζεται και στους νεοεισερχόμενους μαθητές της Β Λυκείου» και ένας ότι «με τα κατάλληλα κίνητρα και την αναγκαία επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, θα έχει αρκετή και ουσιαστική επιτυχία».



Σχήμα 4. Εφαρμογή του Συμβούλου Καθηγητή (Κίνητρα – Εμπόδια)

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα διαδικαστικά θέματα υλοποίησης φαίνονται στο Σχήμα 5. Παρατηρείται μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, γεγονός που αποδίδεται στο ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και φαίνεται ότι αρκετοί δεν γνωρίζουν σε βάθος τον θεσμό. Ωστόσο είναι εμφανές πως ανεξάρτητα από την εμπειρία θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχει εποπτεία από ψυχολόγους (82%). Το 49% συμφωνεί ότι η συχνότητα των συμβουλευτικών συναντήσεων είναι η κατάλληλη. Ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (45%) δε θεωρεί ως εμπόδιο τη διαφορετικότητα του φύλου μεταξύ Συμβούλου και μαθητή για την ανάπτυξη καλύτερης συνεργασίας.

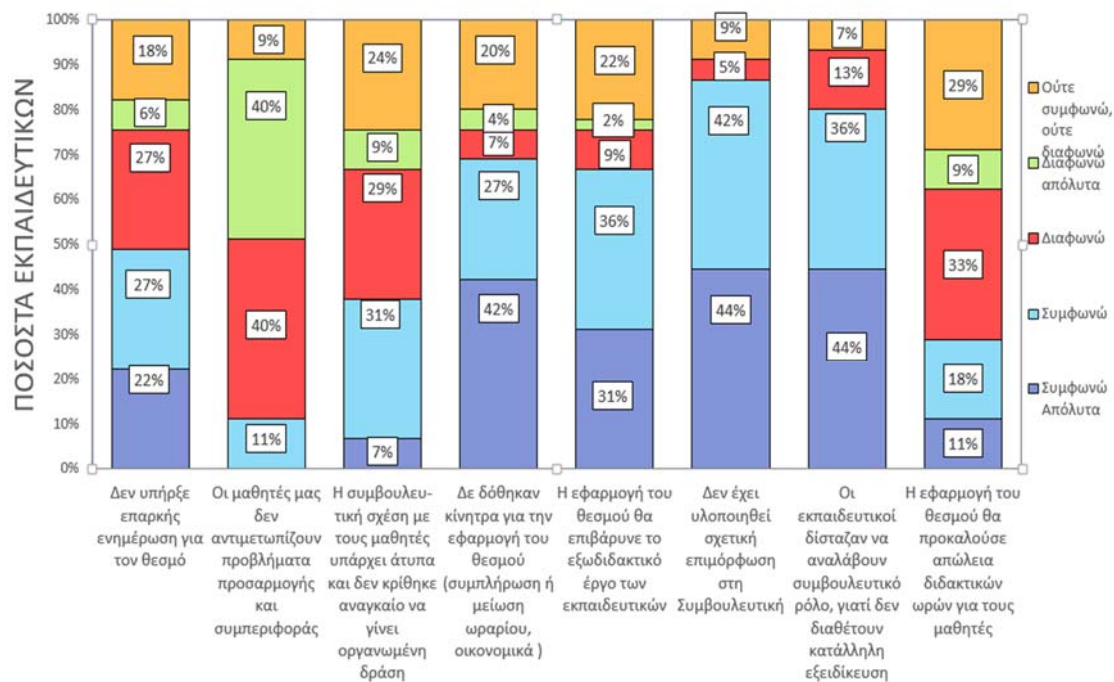


Σχήμα 5. Διαδικαστικά ζητήματα υλοποίησης του θεσμού

3ο Ερευνητικό ερώτημα

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. της περιφέρειας Α.Μ.Θ., όπου δεν υλοποιείται ο θεσμός του «Συμβούλου – Καθηγητή», σχετικά με τους λόγους μη υλοποίησης;

Στο σχήμα 6 φαίνεται ότι σε ποσοστό 80% οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές του σχολείου αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς. Ωστόσο το 86% Συμφωνούν ή Συμφωνούν Απόλυτα ότι ο θεσμός δεν υλοποιήθηκε στη σχολική τους μονάδα διότι «Δεν έχει υλοποιηθεί σχετική επιμόρφωση στη Συμβουλευτική». Αντίστοιχα σε ποσοστό 80% Συμφωνούν ή Συμφωνούν Απόλυτα, ότι «Οι εκπαιδευτικοί δίσταζαν να αναλάβουν συμβουλευτικό ρόλο, γιατί δεν διαθέτουν κατάλληλη εξειδίκευση», ενώ το 49% Συμφωνεί ή Συμφωνεί Απόλυτα ότι «Δεν υπήρξε επαρκής ενημέρωση για τον θεσμό». Διαφαίνεται λοιπόν ότι η μη προηγηθείσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το ΙΕΠ, από την εφαρμογή του θεσμού, λειτούργησε ανασταλτικά για την αποδοχή και την υλοποίηση του θεσμού. Ένα ποσοστό 69% Συμφωνεί ή Συμφωνεί Απόλυτα ότι «Δεν δόθηκαν κίνητρα για την εφαρμογή του θεσμού (συμπλήρωση ή μείωση ωραρίου, οικονομικά)» και παράλληλα ένα ποσοστό 67% ότι «Η εφαρμογή του θεσμού θα επιβάρυνε το εξωδιδασκτικό έργο των εκπαιδευτικών». Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 38% Συμφωνούν ή Συμφωνούν Απόλυτα ότι «Η συμβουλευτική σχέση με τους μαθητές υπάρχει άτυπα και δεν κρίθηκε αναγκαίο να γίνει οργανωμένη δράση». Πιθανότατα την άποψη αυτή την ενστερνίζονται εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρά επαρχιακά ΕΠΑ.Λ., όπου οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι πιο οικείες. Με την άποψη ότι «Η εφαρμογή του θεσμού θα προκαλούσε απώλεια διδακτικών ωρών για τους μαθητές» συμφωνούν σχεδόν και όσοι διαφωνούν μ' αυτήν.



Σχήμα 6. Λόγοι μη υλοποίησης του θεσμού

Συζήτηση

Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. όπου υλοποιείται/υλοποιήθηκε ο θεσμός, αναγνωρίζουν ότι οικοδομείται καλύτερη σχέση με τους μαθητές, βελτιώνεται το σχολικό κλίμα, επιτυγχάνεται η ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών και η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη, μειώνονται οι εντάσεις, οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών και τα φαινόμενα σχολικής βίας. Αναγνωρίζουν επίσης τις προοπτικές για τη προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, αλλά και τη δυνατότητα που τους δίνεται για ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής. Εντούτοις, φαίνεται να διαφωνούν με τη θέση ότι ο θεσμός βοηθάει στη

δικτύωση και στη δημιουργία εκπαιδευτικών κοινοτήτων ή στη βελτίωση της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια ή στη γνωστική πρόοδο των μαθητών/τριών. Το γεγονός ότι μέχρι τη χρονική περίοδο της έρευνας δεν είχε ολοκληρωθεί η προμήθεια του εξοπλισμού τηλεδιάσκεψης, που είναι απαραίτητος για τη δικτύωση των ΕΠΑ.Λ. δικαιολογεί σ' ένα βαθμό τις απόψεις τους, που αφορούν τη δικτύωση. Επίσης, το γεγονός ότι ο θεσμός εφαρμόστηκε μόλις το προηγούμενο σχολικό έτος και μάλιστα όχι από την αρχή της χρονιάς, δικαιολογεί την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αξιολογήσουν μακροπρόθεσμους στόχους, όπως η σχολική διαρροή.

Πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι ο θεσμός τους φέρνει πιο κοντά με τους μαθητές, εδραιώνοντας μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να διευκολύνεται η δουλειά τους, μειώνοντας τον ψυχολογικό και διδακτικό φόρτο. Συμφωνούν επίσης ότι θα υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή στο θεσμό, αν είχε προηγηθεί πρόγραμμα επιμόρφωσης στις τεχνικές συμβουλευτικής, ώστε να περιοριστεί η ανασφάλεια που αισθάνονται ασκώντας τον συμβουλευτικό τους ρόλο, αλλά και για να περιορίσουν πιθανή συναισθηματική εμπλοκή με τους μαθητές. Θεωρούν ότι σημαντικά κίνητρα για τη συνέχεια και εδραίωση του θεσμού θα ήταν η δυνατότητα συμπλήρωσης/μείωσης ωραρίου ή η επιπρόσθετη αμοιβή. Φαίνεται να έχουν «αγκαλιάσει» τον θεσμό, πιστεύουν ότι μπορεί να είναι επιτυχής, θέτοντας ως προϋπόθεση την κατάλληλη αρχική και διαρκή επιμόρφωση. Κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο θεσμός πρέπει να εφαρμόζεται και στους νεοεισερχόμενους μαθητές της Β' τάξης ΕΠΑ.Λ. Η πρόταση αυτή έχει ιδιαίτερη αξία για τα Εσπερινά ΕΠΑ.Λ., όπου οι περισσότεροι νεοεισερχόμενοι μαθητές φοιτούν στην Β τάξη για την απόκτηση Πτυχίου Ειδικότητας, κατέχοντας ήδη Απολυτήριο Λυκείου. Υπάρχουν και κάποιοι που χαρακτηρίζουν το θεσμό ως μια «προχειρότητα», γι' αυτόν τον λόγο και πιστεύουν ότι τον ρόλο του Συμβούλου μέσα στο σχολείο πρέπει να έχει αποκλειστικά ο Ψυχολόγος ή ο Κοινωνικός Λειτουργός, που διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση.

Σε σχέση με τα διαδικαστικά θέματα υλοποίησης του θεσμού, παρατηρείται μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου, γεγονός που δικαιολογείται, δεδομένου ότι λίγοι διαθέτουν εμπειρία «Συμβούλου – Καθηγητή» (το 44% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ., όπου εφαρμόστηκε/εφαρμόζεται ο θεσμός και μόλις το 29% του συνολικού δείγματος).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ., όπου δεν υλοποιείται ο θεσμός, αποδέχονται ότι οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής και συμπεριφοράς, παρόλα αυτά δεν εφαρμόζουν τον θεσμό. Η άρνηση των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν το θεσμό, φαίνεται να εκπορεύεται από δύο κύριες αιτίες (εμπόδια). Η μία είναι η αίσθηση ανασφάλειας, σχετικά με το αν είναι σε θέση να ασκήσουν τη συμβουλευτική χωρίς να είναι εκπαιδευμένοι, με δεδομένο ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί σχετική επιμόρφωση στη Συμβουλευτική. Το αίσθημα ανασφάλειας επιτείνεται στις περιπτώσεις μη τοποθέτησης ψυχολόγου, ο οποίος θα μπορούσε να τους υποστηρίξει. Η άλλη αιτία είναι η αντίληψη, ότι πρόκειται για ένα ακόμα εξωδιδασκτικό καθήκον, που τους αποσπά χρόνο, τους προσθέτει φόρτο εργασίας, χωρίς «αντάλλαγμα», με τους περισσότερους να συμφωνούν ότι δε δόθηκαν κίνητρα συμπλήρωσης/μείωσης ωραρίου ή οικονομικά. Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών θεώρησαν περιττό τον θεσμό, επικαλούμενοι την οικογενειακή σχέση με τους μαθητές και την άσκηση ανάλογου ρόλου από πλευράς τους. Πιθανόν να πρόκειται για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε επαρχιακά ΕΠΑ.Λ. με μικρό μαθητικό δυναμικό, όπου οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι όντως «οικογενειακές», καθώς οι περισσότεροι γνωρίζονται μεταξύ τους. Αυτό δείχνει ότι υπήρξε απλούστευση ή/και υποτίμηση του θεσμού, αντίληψη που μπορεί να αρθεί μόνο με τη σωστή ενημέρωση, με διαρκή επιμόρφωση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων με τις καλές πρακτικές εφαρμογής σε ΕΠΑ.Λ. μέσω της δικτύωσης.

Βέβαια παρά την άρνησή τους να εφαρμόσουν τον θεσμό του «Συμβούλου – Καθηγητή», οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στην συντριπτική τους πλειοψηφία ως πιθανά οφέλη από την

μελλοντική εφαρμογή του, αρκετούς από τους στόχους που προγράμματος. Το μεγαλύτερο ποσοστό τους συμφωνούν ότι ο θεσμός μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, στη μείωση της σχολικής βίας, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, στην ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων μαθητών/τριών, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η πλειοψηφία ωστόσο, διαφωνεί με τη θέση ότι ο θεσμός ανοίγει προοπτική για την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι αφενός πιστεύουν ότι ο θεσμός της Συμβουλευτικής λειτουργεί με θετικό πρόσημο για τη σχολική μονάδα και τους μαθητές, αφετέρου θεωρούν ότι οι ίδιοι σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο «αναλώνονται» και επιβαρύνονται εργασιακά. Η αντίληψη αυτή προφανώς υπερτερεί έναντι των σημαντικών οφελών, που θεωρούν ότι μπορεί να προσφέρει ο θεσμός. Ενισχύεται δε, από τον εργασιακό φόρτο με τον οποίο επιβαρύνονται από τα εξωδιδασκικά καθήκοντα, όπως η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων, η τήρηση βιβλίων του σχολείου, η εκτέλεση διοικητικών εργασιών, η διόρθωση εργασιών και διαγωνισμάτων, η καταχώρηση-ενημέρωση της αξιολόγησης των μαθητών/τριών, η συμμετοχή στην προετοιμασία και την πραγματοποίηση εορταστικών, αθλητικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, η συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, η συμμετοχή στα σχέδια δράσης του ΜΝΑΕ κτλ.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τελικά ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή αποτελεί έναν προνομιακό χώρο ανάπτυξης ή ένα ακόμη καθήκον για τους εκπαιδευτικούς; Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται ότι η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα εξαρτάται καθοριστικά από την πορεία του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Βασική παράμετρος επιτυχίας του θεσμού και μετατροπής του από καθήκον σε προνόμιο, φαίνεται να είναι η αρχική και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στον θεσμό, έργο που έχει αναλάβει το ΙΕΠ και άρχισε να υλοποιεί με καθυστέρηση τον Μάιο του 2021.

Εκτός από την προϋπόθεση επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι προτάσεις που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα για το θεσμό του Συμβούλου-Καθηγητή εστιάζουν στα ακόλουθα σημεία:

- Στην ενθάρρυνση δημιουργίας κοινοτήτων αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των Συμβούλων Καθηγητών διαφορετικών ΕΠΑ.Λ..
- Στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών που θα περιορίζονται στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου και δε θα συγχέονται με τις υπηρεσίες που παρέχουν οι επαγγελματίες ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί.
- Στην έγκαιρη έναρξη του θεσμού από την αρχή της χρονιάς και στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς και ψυχολόγο.
- Στα κίνητρα για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, που εξειδικεύονται ως εξής: συμπλήρωση ωραρίου, απαλλαγή από άλλα εξωδιδασκικά καθήκοντα, βεβαίωση συμμετοχής/εμπειρίας κτλ.
- Στην επέκταση και στις άλλες τάξεις του ΕΠΑ.Λ. πέραν της Α' (με το ελάχιστο να περιλαμβάνει και τους νεοεισερχόμενους στη Β' ΕΠΑ.Λ.).

Για την αρτιότερη αξιολόγηση του θεσμού και προκειμένου να αποτιμηθούν μακροπρόθεσμοι στόχοι, όπως η μείωση της σχολικής εγκατάλειψης και διαρροής, η βελτίωση της γνωστικής προόδου αλλά και οι προοπτικές επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προτείνεται η διενέργεια έρευνας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος ΜΝΑΕ. Για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων προτείνεται, η έρευνα να συμπεριλάβει εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ΕΠΑ.Λ. τόσο των μεγάλων αστικών κέντρων όσο και ημιαστικών και αγροτικών ή νησιωτικών περιοχών, προκειμένου να υπάρχει πλήρης αντιπροσωπευτικότητα. Ενδιαφέρουσα θα ήταν η διενέργεια έρευνας για την αποτίμηση του

θεσμού από τους μαθητές ΕΠΑ.Λ., προκειμένου να αξιοποιηθούν και οι δικές τους απόψεις και σκέψεις απέναντι στον θεσμό.

Αναφορές

Castles, F. & Leibfried, S. (2012). *The Oxford Handbook of the Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Μετφ. Ν. Κουβαράκου. Επιμ. Χ. Τσορματζούδης. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην.

Cross, K. P. (1981) *Adults as learners* San Francisco: Jossey-Bass.

Eccles, J. S., Barber, B.L., Updegraff, K., & O'Brien, K.M. (1998). An expectancy-value model of achievement choices: The role of ability self-concepts, perceived task utility and interest in predicting activity choice and course enrollment. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (pp. 267-279), Institute for Science Education University of Kiel: IPN.

Hargreaves et al, (2010) *Second International Handbook of Educational Change*, London: Springer.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79–122. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.

Singer, M. S., Stacey, B. G., & Lange, C. (1993). The relative utility of expectancy-value theory and social cognitive theory in predicting psychology student course goals and career aspirations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 703-714.

Tyler, L. (1961). *The Work of the Counsellor*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο Σχολικό Πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, pp. 289-308.

Δημητρόπουλος Ε. (1999). Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Θεωρία-Μεθοδολογία-Πράξη (3η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

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

Κόκκος, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων Θεωρητικές Προσεγγίσεις. Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κονταξής Α. (2018) ΜΝΑΕ – Συχνές ερωτήσεις και ενδεικτικές απαντήσεις από την εμπειρία της πιλοτικής φάσης. (Διαθέσιμο: <https://mnaeepal.wordpress.com/faqs/>, Προσπελάστηκε στις 16/8/2021).

Κοσμίδου-Hardy, Χ. & Γαλανουδάκη-Ράπτη, Α. (1996). Συμβουλευτική: θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής. Αθήνα: Ασημάκης.

Μαλικιώση –Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*- Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2017). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.

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

Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*, μτφρ. Ν. Παπαγιάννη. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 3η συμπληρωμένη έκδοση.

Τριάρχη-Herrmann, B. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική συμβουλευτική: Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Ακαδημίας Dillingen*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Εκδ. Gutenberg.