

## **Οι Ανάγκες Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ και Υλικοτεχνικής Υποδομής των Γραφείων ΣΕΑ**

Αντώνης Αντωνίου, Νικολέτα Λοΐζου και Στάλω Παπαγεωργίου-Αυξεντίου

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η έρευνα αυτή θα βοηθήσει στον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής για σκοπούς βελτίωσης. Θα δώσει, επίσης, απαντήσεις σε ερωτήματα που έχουν σχέση με τη ζητούμενη από τους Καθηγητές ΣΕΑ επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και για την ελάχιστη απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή στα Γραφεία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής όπου υπηρετούν.

Η έρευνα άρχισε και ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011. Οι συνεντεύξεις έγιναν κατά το μήνα Αύγουστο του 2010. Στην αρχή της συνέντευξης τα υποκείμενα ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και έγινε επεξήγηση του όρου **επαγγελματική ανάπτυξη**. Ενημερώθηκαν, επίσης, ότι επιμέρους στόχος της συνέντευξης είναι και ο καταρτισμός ερωτηματολογίου για άντληση ποσοτικών δεδομένων. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, στη συνέχεια καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε στους Καθηγητές ΣΕΑ κατά το μήνα Σεπτέμβριο του 2010. Οι Καθηγητές ΣΕΑ των Κεντρικών Γραφείων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είχαν αποκλειστεί από το δείγμα αλλά χορηγήθηκε σε αυτούς πιλοτικά το ερωτηματολόγιο με σκοπό τη βελτίωσή του. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της πιλοτικής χορήγησης του ερωτηματολογίου, καταλήξαμε σε κλειστές ερωτήσεις και στα τρία μέρη. Με βάση, επίσης, τα αποτελέσματα αυτής της χορήγησης αναπροσαρμόστηκαν κάποιες ερωτήσεις και περιορίστηκε ο αριθμός τους. Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνονταν γραπτώς οδηγίες συμπλήρωσης και επεξηγηματική επιστολή με τους λειτουργικούς ορισμούς.

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν μεγαλύτερες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης σε θέματα άσκησης βίας - σωματικής, ψυχολογικής, σεξουαλικής και βίας στην οικογένεια. Ενώ για αυτά τα περιστατικά απασχολούνται πολύ λίγο χρόνο, απασχολεί τους ίδιους αναλογικά περισσότερο και έχουν την μεγαλύτερη ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης. Όσον αφορά το θέμα της υλικοτεχνικής υποδομής, φάνηκε ότι υπάρχει ανάγκη ύπαρξης δύο αιθουσών σε κάθε Γραφείο Συμβουλευτικής Λυκείου/Τεχνικής Σχολής και μίας σε κάθε Γραφείο Συμβουλευτικής Γυμνασίου. Επίσης ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι και η ανάγκη

τεχνικής στήριξης της καθημερινής λειτουργίας των Γραφείων ΣΕΑ με σωστή επίπλωση, επιπλέον ηλεκτρονικούς υπολογιστές, διαδικτυακή σύνδεση, εγκατάσταση ξεχωριστής τηλεφωνικής γραμμής όπου δεν υπάρχει και εξασφάλιση φορητού υπολογιστή για κάθε Σύμβουλο με εξειδικευμένο ψηφιακό/ηλεκτρονικό πρόγραμμα αρχειοθέτησης για τη διεκπεραίωση των καθημερινών λειτουργιών του Γραφείου Συμβουλευτικής.

Η ΥΣΕΑ, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των Καθηγητών Συμβουλευτικής, όσο αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως αυτές φάνηκαν και από την έρευνα, εισηγείται ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης (πίνακας 5). Τα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν από την επιτυχή εφαρμογή της ζητούμενης επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης των Καθηγητών Σ.Ε.Α., όπως προτείνεται, θα αποτελέσει πιστεύουμε ένα μεγάλο όφελος για το εκπαιδευτικό σύστημα, για τους ίδιους τους Καθηγητές, αλλά και για τους μαθητές τους.

## **ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ**

### ***Εισαγωγή***

Οι απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς έχουν αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια (Lohman, 2000) και η πίεση στα σχολεία για να προσφερθεί υψηλού επιπέδου εκπαίδευση αυξάνεται συνεχώς (Clement & Vandenberghe, 2001). Κομβικό σημείο στην προσφορά της είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Nolan, Raban & Waniganayake, 2005), ειδικότερα οι Καθηγητές Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής (Δημητρόπουλος, 2005· Lee, 2001· Watts, 2010), λόγω προσόντων και υπηρεσιακών κανονισμών (Λεβέντης, 2004· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α). Σύμφωνα με τον Hargreaves (1992), επικρατεί έντονη σύγχυση σχετικά με τους ρόλους των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα υπάρχει συναίνεση ως προς την αναγκαιότητα στήριξης και ενθάρρυνσής τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Αντωνίου, 2009α· Greenfield, 1999) και σύνδεσή της με τις πραγματικές τους ανάγκες (Rogers, 1961). Έτσι, για την επιτυχία αυτού του στόχου εστιάζουμε την προσοχή μας στον Καθηγητή ΣΕΑ (Αντωνίου, 2008α) και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή του (Huberman, 1993· Little, 1992). Σύμφωνα με τον Goodson (1995), πρέπει να δούμε τον εκπαιδευτικό και ως πρόσωπο που αγωνίζεται, έχει στόχους και διαφορετικές ανάγκες. Είναι γι' αυτό που η σωστή αξιολόγηση των αναγκών του πιστεύουμε ότι θα οδηγήσει στη σωστή επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία με τη σειρά της θα ενισχύσει τον Καθηγητή ΣΕΑ στην αποτελεσματικότερη εκπλήρωση του ρόλου του (Αντωνίου, 2009β· Atkinson, 1985· Δημητρόπουλος, 2005).

Η παρούσα έρευνα αναμένεται ότι θα βοηθήσει στον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ για σκοπούς βελτίωσης. Ως εκ τούτου, θα δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που έχουν σχέση με τη ζητούμενη από αυτούς επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και την ελάχιστη απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία όπου υπηρετούν.

### ***Διατύπωση του προβλήματος***

Συνεπώς, βασικό συστατικό της επιτυχίας ενός οργανισμού είναι το προσωπικό που εργάζεται σ' αυτόν. Για να κατανοήσουμε την ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ, πρέπει να κατανοήσουμε όχι μόνο τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν, αλλά και την προσωπικότητά τους, καθώς και το γενικότερο πλαίσιο εργασίας (Fullan & Hargreaves, 2000). Η σωστή αξιολόγηση των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης και η προσφορά της καθώς και η προσφορά της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής στα γραφεία μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα (Elmore, 2007· Holly & Southworth, 1989· Hopkins, Ainscow & West, 1994· Suarez, 1994). Η μέτρηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αντωνίου, 2008β· Πασιαρδής, 2007α).

### **Προβλήματα επαγγελματικής ανάπτυξης**

Σύμφωνα με το κείμενο εργασίας του Χαραλάμπους (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008α), τα συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά δεδομένα που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση, η αυξανόμενη πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και οι νέες συνθήκες που δημιουργούνται στο χώρο της εκπαίδευσης απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να αναπτύσσεται αδιάκοπα επαγγελματικά τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε προσωπικό επίπεδο, αναμορφώνοντας και αναπροσαρμόζοντας τις προσεγγίσεις του. Η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004) αναφέρει μεταξύ άλλων ότι «η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόδοση ενός εκπαιδευτικού συστήματος» (σ. 225). Σημειώνεται, επίσης, ότι «παρά το έργο που επιτελείται, υπάρχουν ακόμα πολλά που πρέπει να γίνουν και καταγράφεται η ανάγκη να αναπτυχθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που να καλύπτουν όλους τους εκπαιδευτικούς» (σσ. 237-239). Στην Κύπρο σύμφωνα με τις ίδιες πηγές η επιμόρφωση είναι σε μεγάλο βαθμό, προαιρετική, διεξάγεται εκτός εργάσιμων ωρών (Eurydice, 2007) και είναι ασύνδετη μεταξύ της (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997).

Σε μια ανασκόπηση των επικρατέστερων συστημάτων επιμόρφωσης στις χώρες της Ε.Ε. παρατηρούμε μια τάση υποχρεωτικής επιμόρφωσης σε εργάσιμες ώρες και την υπευθυνότητα

του σχεδιασμού και της προσφοράς αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων έχουν συνήθως τα ιδρύματα ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης και ειδικοί επιμορφωτικοί θεσμοί (Eurydice, 2007· Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008α). Τα κίνητρα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς για την παρακολούθηση προγραμμάτων περιλαμβάνουν τη σύνδεση τους με την ανέλιξη, προαγωγή και αύξηση μισθού, μειωμένο ωράριο ή επιμόρφωση σε εργάσιμο χρόνο χωρίς μείωση μισθού, κάλυψη εξόδων για δίδακτρα ή επίδομα επιμόρφωσης (Eurydice, 2007). Κάτι ανάλογο δεν συμβαίνει στην Κύπρο (Πασιαρδής, 1996· 2007α), αν και γνωρίζουμε ότι οι δυνάμεις παρώθησης των εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη τους, όταν προσφέρονται μέσα από τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις (Argyris, 1964· Hopkins, Ainscow & West, 1994· McGregor, 1960). Όσον αφορά στο περιεχόμενο, τα προγράμματα στις περισσότερες χώρες όπως αναφέρεται στο κείμενο εργασίας του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (2008α), περιλαμβάνουν θέματα μεθοδολογίας, εκπαιδευτικής διοίκησης και ανάπτυξης του σχολείου, ειδικής αγωγής, γενικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας, καθώς επίσης και θέματα ειδικότητας.

Η ειδικότητα των Καθηγητών ΣΕΑ έχει να καλύψει πολλαπλούς σκοπούς – επαγγελματική αγωγή, εκπαιδευτική και επαγγελματική συμβουλευτική, προσωπική και κοινωνική αγωγή και συμβουλευτική (Αντωνίου, 1999· Λεβέντης, 1998) – και η άσκηση της γενικής συμβουλευτικής είναι αναπτυξιακή και μη κατευθυντική (Λεβέντης, 2004). Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2005) η Συμβουλευτική είναι ακόμη μία μέθοδος προσέγγισης και παρέμβασης βοήθειας όπως επίσης και ένα μέσο πρόληψης κάποιου προβλήματος (Αντωνίου, 2008α· Nelson & Jones, 1995). Είναι γι' αυτό το λόγο που είναι ποικίλες και αυξημένες οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ ή του πολυδύναμου επαγγελματία Καθηγητή της Συμβουλευτικής, όπως τον αναφέρει ο Λεβέντης (2004), και μόνο μέσα από ένα σωστό σχεδιασμό θα ικανοποιηθούν αυτές (Αντωνίου, 2010). Η προώθηση, όμως, αυτής της ανάπτυξης είναι εφικτή, όταν υπάρχουν και ανάλογα προγράμματα (Λεβέντης, 2004). Προγράμματα τα οποία θα καλύπτουν ανάγκες ατομικής συμβουλευτικής συνέντευξης, ομαδικής συμβουλευτικής, διδασκαλίας της επαγγελματικής αγωγής, ομαδικής και μαζικής πληροφόρησης και καθοδήγησης, καθώς επίσης και δυνατότητα εργασιακής εμπειρίας, αρχειοθέτησης πληροφοριών κ.ά. (Αντωνίου & Τσιάκκικος, 2010· Λεβέντης, 1998). Οι Καθηγητές ΣΕΑ χρειάζεται, όπως αναφέρεται στην Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ (1997), «να υιοθετήσουν μια στρατηγική για τους σκοπούς της Υπηρεσίας Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής και να εστιάσουν στις δραστηριότητες τις οποίες αναπτύσσουν» (σ. 17). Για το σχεδιασμό αυτής της στρατηγικής χρειάζεται να αντλήσουμε πληροφορίες από τους Καθηγητές ΣΕΑ με τρόπο έγκυρο και αξιόπιστο (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι πληροφορίες αυτές θα μειώσουν το πρόβλημα της ασύνδετης επιμόρφωσης (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997), οι αποφάσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ θα παρθούν από κάτω προς τα πάνω (Fullan & Hargreaves, 1991), έτσι τα προγράμματα θα δώσουν περισσότερη έμφαση στη σχολική εμπειρία και στην ανάπτυξη ικανοτήτων, επίλυσης προβλημάτων και στήριξης. Η αξιολόγηση και ο εκσυγχρονισμός όλων των προσφερόμενων από τα ανώτατα ιδρύματα και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προγράμμάτων, μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, θα συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2008β).

### **Προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής**

Η υλικοτεχνική υποδομή η οποία είναι καλά προγραμματισμένη και παρέχει στον Καθηγητή ΣΕΑ ικανοποιητικό χώρο για εργασία, διασφαλίζει την εχεμύθεια και την εύκολη πρόσβαση στους μαθητές, αποτελεί την κύρια προϋπόθεση για την προσφορά ποιοτικής συμβουλευτικής.

Σίγουρα σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής έχει γίνει αρκετή πρόοδος, φτάνει να αναλογιστεί κάποιος ότι στο αρχικό στάδιο προσφοράς της συμβουλευτικής και επαγγελματικής αγωγής στα σχολεία, τη δεκαετία του 90, παραχωρούνταν μικρές αποθήκες ή συστεγαζόταν ο Σύμβουλος με το Βοηθό Διευθυντή ή του παρεχόταν μια γωνιά στη Βιβλιοθήκη (Λεβέντης, 2004). Μετά από αρκετές πιέσεις το Γραφείο ΣΕΑ εντάχθηκε στα αρχιτεκτονικά σχέδια των νέων σχολικών κτιρίων με προδιαγραφές που δόθηκαν στις Τεχνικές Υπηρεσίες του ΥΠΠ από την ΥΣΕΑ. Οι προδιαγραφές αναφέρονταν σε μονόχωρο γραφείο στα Γυμνάσια, στα οποία δε θεωρείτο απαραίτητος ο προθάλαμος για να μη χρησιμοποιείται από το σχολείο για άλλους σκοπούς και δίχωρο ή τρίχωρο στα Λύκεια/Τεχνικές Σχολές σε μέγεθος και θέση τέτοια που να μην είναι υφαρπάσιμο για χρήση από Βοηθό Διευθυντή, λόγω έλλειψης άλλου χώρου για τοποθέτησή του (Λεβέντης, 2004).

Αναμφίβολα υπάρχει μεγάλο περιθώριο για να συμπληρωθούν και να βελτιωθούν οι ανάγκες σε υλικοτεχνική υποδομή σε βαθμό που να θεωρείται ικανοποιητικός για όλα τα σχολεία. Σύμφωνα με τον Robertson, ειδικό σε θέματα συμβουλευτικής της πολιτείας του Αρκάνσας στις Η.Π.Α., ο χώρος που πρέπει να παραχωρείται για γραφεία Συμβουλευτικής εξαρτάται από το μέγεθος του σχολείου, τις ανάγκες και τα προγράμματα τα οποία προσφέρονται από το Πρόγραμμα Συμβουλευτικής (Robertson, 2006). Οι ελάχιστες προδιαγραφές σύμφωνα με τον ίδιο, αναφέρουν ότι για κάθε σχολείο που προσφέρει πρόγραμμα συμβουλευτικής πρέπει να υπάρχει γραφείο για τον κάθε σύμβουλο με αίθουσα υποδοχής και αίθουσα για ομαδική

συμβουλευτική. Οι αίθουσες αυτές πρέπει να είναι μακριά από περίοπτη θέση, κλιματιζόμενες, με ερμάρια που κλειδώνουν για ασφάλεια των εγγράφων, με πινακίδες ανακοινώσεων και με ιδιωτική τηλεφωνική σύνδεση.

Τα Γραφεία αυτά πρέπει να είναι μακριά από τη διεύθυνση, χωροταξικά και νοητικά (στα μυαλά των μαθητών), κοντά σε σημεία διακίνησης των μαθητών, να μη συνδέονται με άλλες αίθουσες, ενώ παράλληλα, να μην είναι απομονωμένα από το υπόλοιπο σχολικό κτίριο.

### **Σκοπός της έρευνας**

Οι έρευνες για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα στα σχολεία έδειξαν ότι ο πυρήνας της αριστείας είναι το προσωπικό που εργάζεται σε αυτά (Nolan, Raban & Waniganayake 2005). Έδειξαν, επίσης, ότι είναι σημαντικό να υιοθετηθεί μια προγραμματισμένη προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη με αυτο-αξιολογήσεις, μεντορική σχέση κ.ά., για ενδυνάμωση της σχέσης «ποιότητας» και «επαγγελματικής ανάπτυξης» (Epstein, 1993· 1999· Freede, 1995· Pasha & Wesley, 1998). Πρώτα, όμως, πρέπει οι Καθηγητές ΣΕΑ ως επαγγελματίες να καταθέσουν ένα ξεκάθαρο όραμα με τους στόχους τους (Serafini, 2002), λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο τους στα σχολεία (Παύλου, 2004· Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2007α), γιατί αλλαγή χωρίς κατεύθυνση οδηγεί σε χάος (Fullan, 1993).

Συνεπώς για την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ θα πρέπει να ερευνηθεί πρώτα πώς αντιλαμβάνονται την εξέλιξή τους οι Καθηγητές ΣΕΑ ως οικοδόμηση γνώσεων - αύξηση σε ποσότητα και ποιότητα και ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής. Θα πρέπει δηλαδή να ερευνηθεί πώς θα αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες, πώς θα προσφερθούν και ποιες είναι οι ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων των Καθηγητών ΣΕΑ. Δεύτερο θα πρέπει να ερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται την εξέλιξή τους οι Καθηγητές ΣΕΑ ως αυτογνωσία. Εξέλιξη του εκπαιδευτικού δε σημαίνει απλώς αλλαγή της συμπεριφοράς του, σημαίνει ακόμη αλλαγή της προσωπικότητάς του. Οι δεξιότητες συμπεριφοράς σύμφωνα με τον Ellis (1993), συνδέονται άμεσα με τις δεξιότητες πεποιθήσεων και η εξέλιξη του Καθηγητή ΣΕΑ είναι ταυτόχρονα διαδικασία προσωπικής εξέλιξης (Αντωνίου, 1999· 2008α). Σε αυτή τη διαδικασία προσωπικής εξέλιξης ερευνάται ποιοι συμμετέχουν και ποια είναι τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα των Καθηγητών ΣΕΑ για την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την αυτογνωσία. Τέλος, ερευνάται η εξέλιξή τους ως προσαρμογή στο περιβάλλον (Fullan & Hargreaves 1992). Ερευνώνται, δηλαδή, οι παράγοντες χρόνος, ενθάρρυνση, συνεργασία, ηγεσία και στρατηγικές για την ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ (Αντωνίου, 2009α).

Παράλληλα, έχουν κατά καιρούς αξιολογηθεί και κατατεθεί απόψεις από τους άμεσα εμπλεκόμενους ως προς τις ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής στα Γραφεία ΣΕΑ. Οι ανάγκες αυτές αφορούν στις κτιριακές εγκαταστάσεις και επίπλωση του γραφείου αλλά και το χώρο όπου αυτές προσφέρονται. Συνάμα διερευνάται το υλικό που χρειάζεται για διευκόλυνση της εργασίας τους στα σχολεία και η ελάχιστη ασφάλεια των ευαίσθητων πληροφοριών που χειρίζονται καθημερινά (Αντωνίου, 2006). Κατά συνέπεια λαμβάνοντας τα πιο πάνω υπόψη, ως γενικό σκοπό της έρευνας ορίζουμε τη διερεύνηση των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ στην Κύπρο και τις ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής των Γραφείων ΣΕΑ. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει και να καταγράψει ποιες ανάγκες έχουν οι Καθηγητές ΣΕΑ:

- (1) για την επαγγελματική ανάπτυξή τους και
- (2) την υλικοτεχνική υποδομή των γραφείων τους.

### ***Βασικά ερευνητικά ερωτήματα***

Ως απόρροια του γενικού σκοπού σε αυτή την έρευνα θα επιχειρήσουμε να δώσουμε απαντήσεις στα πιο κάτω βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- i. Ποιες ειδικές ανάγκες έχουν για την επαγγελματική ανάπτυξή τους οι Καθηγητές ΣΕΑ;
- ii. Ποια είναι τα ελάχιστα που χρειάζονται για τη διεκπεραίωση της εργασίας τους;

### ***Αναγκαιότητα της έρευνας***

Η επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ πρέπει να είναι αποτέλεσμα αξιολόγησης των αναγκών τους (Bimrose, Barnes & Hughes, 2005). Αυτό έχει διαφανεί στην ευρωπαϊκή σύσκεψη (Department of Education and Skills, 2006) η οποία έγινε - παρουσία δεκατεσσάρων χωρών με τη συνεργασία της Ε.Ε. - και στα συμπεράσματα έχει δηλωθεί η ανάγκη διερεύνησης των αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ. Φάνηκε ότι στον τομέα της συμβουλευτικής υπάρχει ένα κενό το οποίο πρέπει να καλύψει η έρευνα (McCarthy, 2001· Watts, 2010). Είναι σύμφωνα με τον McCarthy (2001), αναγκαίο να αντλήσουμε πληροφορίες σε επίπεδο χωρών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε συστήματος, και της κάθε ειδικότητας, ούτως ώστε να προσφέρουμε την επιθυμητή επαγγελματική ανάπτυξη (Sultana, 2006).

Αυτή την ανάγκη αξιολόγησης των αναγκών διαπιστώνουν στις έρευνές τους οι Atkinson (1985) και Δημητρόπουλος (2005), όπως και η Suarez (1994), οι οποίοι αναφέρουν ότι μόνο μέσα από αυτή την ανάλυση οι Καθηγητές ΣΕΑ θα διαπιστώσουν την αποτελεσματικότητά τους, θα πάρουν ανατροφοδότηση για το έργο που επιτελούν και θα βελτιώσουν την πρακτική τους. Κύριο χαρακτηριστικό των αλλαγών στην Κύπρο σύμφωνα με τους Kyriakides και Campbell (2003), είναι ότι συνήθως υπολείπονται ανάλυσης αναγκών και αγνοούν την πολυπλοκότητα της διαδικασίας αλλαγής, οδηγώντας αναπόφευκτα σε μια πολιτική δανεισμού από ξένα συστήματα, κυρίως από το Ηνωμένο Βασίλειο και την Ελλάδα. Αυτό συνάγεται και από την πληθώρα των αρνητικών σχολίων που ακούγονται από εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2007α) σχετικά με τον τρόπο που γίνεται αυτή η αξιολόγηση.

### ***Σημαντικότητα της έρευνας***

Είναι ανησυχητικό, επίσης, το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι εθελοντική/προαιρετική στις περισσότερες χώρες και η συμμετοχή κυμαίνεται από 10% μέχρι 100% (Department of Education and Skills, 2006). Είναι επίσης πολύ ανησυχητικό το γεγονός ότι στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τον εκπαιδευτικό απουσιάζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Πασιαρδής, 2007α). Οι τυχαίες επιλογές ασύνδετων διαλέξεων κάτω από την ομπρέλα της επιμόρφωσης (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997), προσθέτει ακόμη ένα λιθαράκι στην ελλιπή επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ.

Διαφαίνεται η ανάγκη να ερευνηθεί πώς αντιλαμβάνονται οι Καθηγητές ΣΕΑ την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μέσα από τη διερεύνηση των αναγκών (Cohen et al., 2008), των Καθηγητών ΣΕΑ θα δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που έχουν σχέση με το ρόλο τους στα σχολεία (Watts, 2010). Συνεπώς, η έρευνα έχει σκοπό να καθορίσει την καταρχήν ζητούμενη από τους Καθηγητές ΣΕΑ επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία γίνεται για σκοπούς βελτίωσης και επιμέρους στόχο έχει την οριοθέτηση ή και τον καθορισμό των ελάχιστων υλικών που χρειάζονται για την καθημερινή τους εργασία. Στόχος είναι να λειτουργούν σωστά όλα τα Γραφεία ΣΕΑ.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### ***Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων***

Η έρευνα που διενεργήσαμε σκοπό έχει να διερευνήσει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ και της ελάχιστης υλικοτεχνικής υποδομής για τα Γραφεία ΣΕΑ, συνεπώς είναι περιγραφική. Οι απόψεις όμως των διαφόρων υποομάδων μας ενδιαφέρουν και όπου αναδεικνύονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, στις απόψεις του υπό έρευνα



πληθυσμού, θα ερευνηθούν. Κατά συνέπεια, η έρευνα αυτή θα είναι, σε κάποιο βαθμό, και συσχετιστική, χωρίς, όμως να υπεισέρχεται στους λόγους που πιθανόν, οι απόψεις των συμμετεχόντων, να διαφέρουν. Στόχος αυτής της έρευνας δεν είναι να συγκριθούν οι διάφορες ομάδες, ούτε και να αξιολογηθεί η υφιστάμενη κατάσταση.

Οι συνεντεύξεις από μόνες τους, όπως επισημαίνουν οι Nisbet και Watt (1984), παρέχουν σημαντικά δεδομένα, αλλά αποκαλύπτουν μόνο πώς αντιλαμβάνονται οι Καθηγητές ΣΕΑ αυτό που συμβαίνει και όχι κατ' ανάγκη αυτό που πραγματικά συμβαίνει. Επιφυλάξεις για τις συνεντεύξεις υποστηρίζουν και οι Barker και Johnson (1998), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι ερωτήσεις που υποβάλλονται κάθε άλλο παρά ουδέτερες δεν είναι και δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματική εικόνα. Υποστηρίζουν ότι μέσα από τις ερωτήσεις υπάρχει το ενδεχόμενο να κατευθυνθούν οι ερωτώμενοι προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση.

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων το οποίο παρέχει δομημένα αριθμητικά δεδομένα και είναι σχετικά εύκολο στην ανάλυση (Wilson & McLean, 1994). Η επιστημονική του όμως αξία, σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), εξαρτάται από την αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεδομένων του ερωτηματολογίου και από τα υποκείμενα της έρευνας που θα το απαντήσουν. Κατά συνέπεια, λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, σε μια προσπάθεια μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (Cohen et al., 2008), καταλήξαμε σε μια μικτή μεθοδολογία συνεντεύξεων και ερωτηματολογίου.

### ***Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας***

Η έρευνα άρχισε και ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010-2011. Οι συνεντεύξεις έγιναν κατά το μήνα Αύγουστο του 2010. Στην αρχή της συνέντευξης τα υποκείμενα ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και έγινε επεξήγηση του όρου επαγγελματική ανάπτυξη. Ενημερώθηκαν, επίσης, ότι επιμέρους στόχος της συνέντευξης είναι και ο καταρτισμός ερωτηματολογίου για άντληση ποσοτικών δεδομένων. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, στη συνέχεια καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε στους Καθηγητές ΣΕΑ κατά το μήνα Σεπτέμβριο του 2010. Οι Καθηγητές ΣΕΑ των Κεντρικών Γραφείων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις είχαν αποκλειστεί από το δείγμα και χορηγήθηκε σε αυτούς πιλοτικά το ερωτηματολόγιο με σκοπό τη βελτίωσή του. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της πιλοτικής χορήγησης του ερωτηματολογίου καταλήξαμε σε κλειστές ερωτήσεις και στα τρία μέρη. Με βάση, επίσης, τα αποτελέσματα αυτής της χορήγησης αναπροσαρμόστηκαν κάποιες ερωτήσεις και περιορίστηκε ο αριθμός τους. Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνονταν γραπτές οδηγίες συμπλήρωσης

και επεξηγηματική επιστολή με τους λειτουργικούς ορισμούς. Τα ερωτηματολόγια τοποθετούνταν σε ειδικό φάκελο, ευθύνη του υπεύθυνου συντονιστή Καθηγητή ΣΕΑ σε κάθε επαρχία, για προώθηση στον ερευνητή και στατιστική ανάλυσή τους.

### **Μέσα συλλογής δεδομένων**

#### **Ημιδομημένες συνεντεύξεις**

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητη η χρήση ενός μικτού μοντέλου με τη χρήση συνέντευξης και ερωτηματολογίου. Η συλλογή δεδομένων έγινε αρχικά με προσωπικές ατομικές συνεντεύξεις με ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, κυρίως με ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις αυτές στόχο είχαν να αντλήσουν πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, αλλά και να συμβάλουν στον καταρτισμό του τελικού ερωτηματολογίου. Αρχικά, έγινε μια δοκιμαστική συνέντευξη για έλεγχο των δεδομένων που θα συλλεγούν και προσαρμογή κάποιων ερωτήσεων (Bell, 2007). Στη συλλογή των δεδομένων έγινε καταγραφή των απαντήσεων.

Στις συνεντεύξεις οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις άντλησαν πληροφορίες για τη συχνότητα της επιμόρφωσης που λαμβάνουν σήμερα οι Καθηγητές ΣΕΑ, τις ανάγκες που έχουν για επαγγελματική ανάπτυξη στο μέλλον και έγιναν εισηγήσεις για τρόπους στήριξης και βελτίωσής τους. Παράλληλα, τοποθετήθηκαν πάνω στις υφιστάμενες ανάγκες των Γραφείων ΣΕΑ στα σχολεία και περιέγραψαν το γραφείο που θα ήθελαν να εργάζονται.

#### **Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς**

Στη συνέχεια, καταρτίστηκε το αρχικό ερωτηματολόγιο το οποίο κρίθηκε αναγκαίο να δοθεί πιλοτικά στους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, για να διαπιστωθούν τυχόν δυσκολίες στην κατανόηση των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, για να βελτιωθούν. Τα υποκείμενα της πιλοτικής εφαρμογής, όπως προαναφέραμε, αποκλείστηκαν από το τελικό δείγμα. Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους Καθηγητές ΣΕΑ έγινε εννοιολογική ανάλυση των όρων που μελετά η έρευνα – ανάγκες, επαγγελματική ανάπτυξη, κ.ά. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τρόπο λειτουργικό, με χρήση της κλίμακας Likert 1 μέχρι 5. Κρίθηκε αναγκαίο να δοθεί το ερωτηματολόγιο σε όλους τους Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι ασκούν συμβουλευτικά καθήκοντα, λόγω του μικρού αριθμού των ατόμων της ειδικότητας. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιλάμβανε τρία βασικά μέρη:

Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν 24 δηλώσεις που αναφέρονταν στις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονταν 15

δηλώσεις που αναφέρονταν στις ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής. Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν οκτώ ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά δεδομένα των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως το φύλο, τη θέση στην υπηρεσία, την επαρχία όπου εργάζονται τις περισσότερες ώρες, τα έτη υπηρεσίας και τον τόπο εργασίας. Οι ερωτήσεις αυτές αντλούσαν, επίσης, πληροφορίες ως προς το ανώτερο προσόν που απέκτησαν οι Καθηγητές ΣΕΑ, αν το εξασφάλισαν αυτό μετά το διορισμό τους και τη συχνότητα της επιμόρφωσής τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

### **Στάδια έρευνας**

Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές και έγιναν με σεβασμό προς τα υποκείμενα της έρευνας. Είχαν τονιστεί τα δικαιώματά τους – αποχώρηση σε οποιοδήποτε στάδιο της συνέντευξης, δικαίωμα μη απάντησης σε ερωτήσεις – και διατηρήθηκε η ουδετερότητα του ερευνητή (Cohen et al., 2008). Οι οδηγίες δόθηκαν στην αρχή της συνέντευξης και επεξηγήθηκαν οι εννοιολογικοί ορισμοί. Στη συνέχεια, για κάθε ερώτημα υποβάλλονταν και διευκρινιστικές ερωτήσεις σε σχέση με επιμέρους πτυχές των ερωτημάτων. Με το τέλος της συνέντευξης επαναλαμβάνονταν οι δεσμεύσεις για εχεμύθεια και προστασία των δεδομένων.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε στις αρχικές ομαδικές συντονιστικές συναντήσεις που έγιναν σε κάθε επαρχία στα πλαίσια του αρχικού σεμιναρίου ΣΕΑ. Σε όλες τις περιπτώσεις δόθηκαν οι ίδιες οδηγίες γραπτώς προς τα υποκείμενα της έρευνας για τον τρόπο συμπλήρωσης και επιστροφής του ερωτηματολογίου. Κατά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε αναφορά στο σκοπό της έρευνας, στην εμπιστευτικότητα των δηλώσεων που δόθηκαν, στην ανωνυμία και με παράκληση για συνεργασία και για απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις με τον ενδεδειγμένο τρόπο.

### **Ανάλυση δεδομένων**

#### **Ημιδομημένες συνεντεύξεις**

Κύριος στόχος των συνεντεύξεων ήταν η δειγματολόγηση των απόψεων των ερωτώμενων και η συγκέντρωση στοιχείων για την επαγγελματική ανάπτυξη και τις ανάγκες των Γραφείων ΣΕΑ σε υλικό. Κατά συνέπεια στόχος ήταν η αναζήτηση των απόψεων και των αναγκών των Καθηγητών ΣΕΑ. Τα συγκεντρωθέντα δεδομένα των συνεντεύξεων κωδικοποιήθηκαν σε δύο μέρη με βάση τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και υλικοτεχνικής υποδομής. Κριτήριο στην ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η συχνότητα εμφάνισης αυτών των απόψεων και αναγκών (Miles, 1959· Miles & Huberman, 1994), όπως και η συμπεριφορά των υποκειμένων της έρευνας.

Στις κωδικοποιήσεις, για όλα τα ερωτήματα, κριτήριο για το τελικό ερωτηματολόγιο ήταν η συχνότητα στις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ. Με βάση τη συχνότητα έγινε και η ιεράρχηση αυτών των αναγκών. Ιεραρχήθηκαν αφενός οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τις αρχικές οδηγίες (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α) και σε σχέση με το περιβάλλον όπου λειτουργούν τα γραφεία.

### **Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς**

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (24 ερωτήσεις) οι Καθηγητές ΣΕΑ κλήθηκαν να τοποθετηθούν πάνω στις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν. Κλήθηκαν να απαντήσουν ερωτήματα που αφορούν στα θέματα οικογενειακής συμβουλευτικής, θέματα άσκησης βίας, μειονοτήτων, απειθαρχίας των μαθητών, σχέσεων, επίδοσης σταδιοδρομίας, παραβάσεων του νόμου, ουσιών εξάρτησης, όπως και θέματα συναισθηματικής φύσεως. Ερωτήθηκαν, επίσης, για θέματα σπουδών, διδασκαλίας, ανάπτυξης συμβουλευτικών δεξιοτήτων και θέματα διαμεσολάβησης. Η εκτίμηση των Καθηγητών ΣΕΑ έγινε με κλίμακα στην οποία το 1 αντιστοιχούσε με τον ελάχιστο βαθμό, το 2 σε μικρό βαθμό, το 3 σε κάποιο βαθμό, το 4 σε μεγάλο βαθμό και το 5 σε μέγιστο βαθμό. Οι προαναφερόμενες κλίμακες ανήκουν στην ισοδιαστημική κλίμακα.

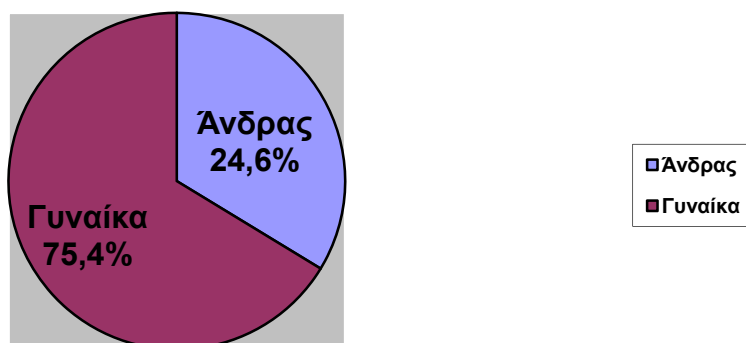
Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (15 ερωτήσεις) οι Καθηγητές ΣΕΑ προσδιόρισαν τις ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής μέσα από δύο υποκλίμακες, το υλικό και το υποστηρικτικό υλικό. Εκτιμήθηκαν και πάλι στην πρώτη υποκλίμακα με την κλίμακα Likert, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε σε ελάχιστο βαθμό, το 2 σε μικρό βαθμό, το 3 σε κάποιο βαθμό, το 4 σε μεγάλο βαθμό και το 5 σε μέγιστο βαθμό. Όπως και στην επαγγελματική ανάπτυξη έτσι και σε αυτή την υποκλίμακα τα πιο πάνω στοιχεία, ανήκουν στην ισοδιαστημική κλίμακα. Στη δεύτερη υποκλίμακα εκτιμήθηκαν με διχοτομικές ερωτήσεις και μπορούσαν να πάρουν μόνο δύο εκδοχές απαντήσεων «ναι» και «όχι».

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου (οκτώ ερωτήσεις) είχαμε: σε κατηγοριακή κλίμακα το φύλο, την επαρχία και τον τόπο εργασίας. Σε διχοτομική κλίμακα δήλωσαν αν έχουν εξασφαλίσει επιπρόσθετο προσόν μετά το διορισμό τους και σε διατακτική κλίμακα τη θέση που κατέχουν, τα έτη υπηρεσίας, τα προσόντα και τη συχνότητα επιμόρφωσης.

### Καθορισμός πληθυσμού – Δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι εργάζονται στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011 και ασκούν συμβουλευτικά καθήκοντα (24,6% άνδρες και 75,4% γυναίκες – Διάγραμμα 1). Έχουν αποκλειστεί οι Καθηγητές ΣΕΑ, οι οποίοι εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία λόγω των διαφορετικών προσόντων, καθηκόντων και κριτηρίων εισδοχής στο επάγγελμα.

Διάγραμμα 1. Φύλο Καθηγητών ΣΕΑ

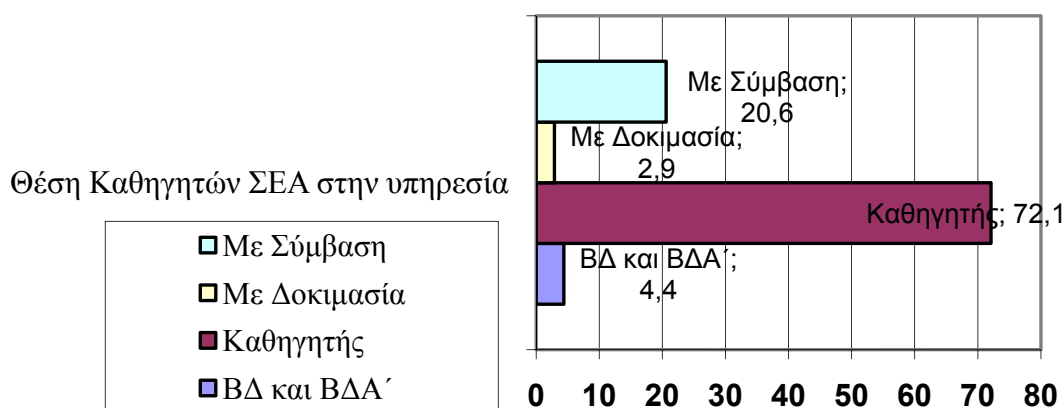


Αξιοποιώντας καλύτερα τις δυνατότητες των δύο μεθοδολογιών αρχικά επιλέξαμε για την ποιοτική ανάλυση ένα δείγμα Καθηγητών ΣΕΑ και από τα δύο φύλα. Οι Καθηγητές ΣΕΑ που επιλέξαμε για τις συνεντεύξεις εργάζονταν στα Κεντρικά Γραφεία ΣΕΑ είχαν από 3 μέχρι 14 χρόνια υπηρεσίας και διορίστηκαν έχοντας μεταπτυχιακό στη συμβουλευτική ή στη συμβουλευτική και επαγγελματική αγωγή ή στην επαγγελματική αγωγή. Οι Καθηγητές ΣΕΑ που επιλέξαμε κατείχαν θέση Καθηγητή

Στη συνέχεια, για την ποσοτική ανάλυση από τους 125 Καθηγητές ΣΕΑ, δόθηκε το ερωτηματολόγιο στο 91,2% (n=114) του πληθυσμού. Από τους εκατό είκοσι πέντε (n=125) Καθηγητές ΣΕΑ έχουν αφαιρεθεί οι έξι του πιλοτικού δείγματος και τρεις οι οποίοι είναι με απόσπαση ή τοποθετημένοι στη Διεύθυνση Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης και το ΥΠΠ αυτή τη σχολική χρονιά. Έχουν αποκλειστεί, επίσης, οι δύο διευθύντριες, οι οποίες δεν ασκούν καθήκοντα Καθηγητή ΣΕΑ, δε λαμβάνουν μέρος στις συναντήσεις – σεμινάρια, επιμορφώσεις – και δεν αξιολογούνται διαμορφωτικά όπως οι υπόλοιποι Καθηγητές ΣΕΑ. Από το σύνολο του πληθυσμού που έλαβε το ερωτηματολόγιο (n=114) απάντησε το 61,4% (n=70), το οποίο θεωρείται ικανοποιητικό. Από τις δηλώσεις των Καθηγητών ΣΕΑ, όπως παρουσιάζεται και στο Διάγραμμα 1, φάνηκε ότι 24,6% από αυτούς είναι άντρες και 75,4% γυναίκες. Η επικρατούσα τιμή ετών υπηρεσίας ήταν για ένα ποσοστό 36,2% από 11-15. Ποσοστό 1,4% έχουν

παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που προσφέρθηκε στην Κύπρο, ποσοστό 30,9% είναι κάτοχοι του διπλώματος επαγγελματικού προσανατολισμού (Guidance Diploma), ποσοστό 66,2% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού στη συμβουλευτική ή στη συμβουλευτική και επαγγελματική αγωγή και ποσοστό 1,5% είναι κάτοχοι διδακτορικού. Από αυτούς εργάζονται σε γυμνάσιο το 50,7%, σε λύκειο ή τεχνική σχολή το 47,8% και στα επαρχιακά γραφεία της υπηρεσίας το 1,4%. Από αυτούς, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 2, κατέχουν θέση Βοηθού Διευθυντή ή Βοηθού Διευθυντή Α΄ ποσοστό 4,4%, Καθηγητή ποσοστό 72,1%, Καθηγητή με δοκιμασία ποσοστό 2,9% και με σύμβαση ή έκτακτοι ποσοστό 20,6%.

Διάγραμμα 2. Θέση Καθηγητών ΣΕΑ στην υπηρεσία



Διορισμένοι στη Λευκωσία είναι ποσοστό 37,7%, στη Λεμεσό ποσοστό 30,4%, στη Λάρνακα ποσοστό 14,5%, στην Πάφο ποσοστό 11,6% και στην Αμμόχωστο ποσοστό 5,8%. Επιπρόσθετο προσόν εξασφάλισαν μετά το διορισμό τους ποσοστό 12,3%. Ποσοστό 6,1% επιμορφώνεται μέχρι και 4 ημέρες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και ποσοστό 22,7% από 5-9 ημέρες. Ποσοστό 39,4% κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δήλωσε ότι επιμορφώνεται 10-14 ημέρες και ποσοστό 21,2% από 15-19 ημέρες. Πάνω από 20 ημέρες επιμορφώνεται ποσοστό 10,6%.

### Στατιστικές τεχνικές

Η εξαγωγή συμπερασμάτων στην ποιοτική έρευνα είναι συνεχής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Από την καταρχήν ανάλυση των ποιοτικών συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκαν οι ομαδοποιημένες ενότητες επαγγελματική ανάπτυξη και ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής. Από αυτές τις ομαδοποιήσεις φάνηκαν οι ελλείψεις στην αξιολόγηση αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης, οι ελλείψεις στους κύριους τρόπους στήριξης και βελτίωσης των Καθηγητών ΣΕΑ και η ανάγκη αποσαφήνισης και οριοθέτησης της

επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ. Φάνηκε, επίσης, η ανάγκη διερεύνησης της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από ποσοτικές μετρήσεις και γι' αυτό στη συνέχεια δόθηκαν και τα ερωτηματολόγια για σκοπούς μεθοδολογικής τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων (Bell, 2007).

Η τριγωνοποίηση σύμφωνα με τους Campbell και Fiske (1959), είναι ένας ισχυρός τρόπος εφαρμογής της ταυτόχρονης εγκυρότητας, έτσι μελετώντας τις απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ από περισσότερες από μία οπτικές γωνίες χρησιμοποιήσαμε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Κατά την άντληση των πληροφοριών με συνεντεύξεις - στην προσπάθειά μας να επιτύχουμε μεγαλύτερη εγκυρότητα - προσπαθήσαμε να ελαττώσουμε όσο το δυνατό περισσότερο τη μεροληψία. Συνεπώς στις συνεντεύξεις με Καθηγητές ΣΕΑ, δεν εκφράστηκε άποψη για τα ερωτήματα, ούτε και αναζητήθηκαν απαντήσεις που πιθανόν ο ερευνητής να επιθυμούσε (Cohen et al., 2008). Επιπρόσθετα, έχει αποφευχθεί η επιλεκτική καταγραφή και κωδικοποίηση των απαντήσεων και το δείγμα των συνεντεύξεων ήταν στρωματοποιημένο – διαφορετικά προσόντα, έτη υπηρεσίας. Τέλος οι ατομικές συνεντεύξεις έχουν τηρηθεί με απόλυτη εχεμύθεια (Miller & Cannell, 1997).

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας (Cohen et al., 2008). Για σκοπούς γενικευσιμότητας και αύξησης του βαθμού εξωτερικής εγκυρότητας έχουν δοθεί ερωτηματολόγια σε όλους τους Καθηγητές ΣΕΑ. Έχει χρησιμοποιηθεί ανώνυμο ερωτηματολόγιο με απλή ορολογία (Bogdan & Biklen, 1992· Lincoln & Guba, 1985), και έχουν επεξηγηθεί πλήρως οι όροι που πραγματεύεται η έρευνα. Προσπαθήσαμε, τέλος, να διασφαλίσουμε την εσωτερική εγκυρότητα, με την εμπειρογνωμοσύνη και τη βοήθεια άλλων ειδικών (LeCompte, Millroy & Preissle, 1992).

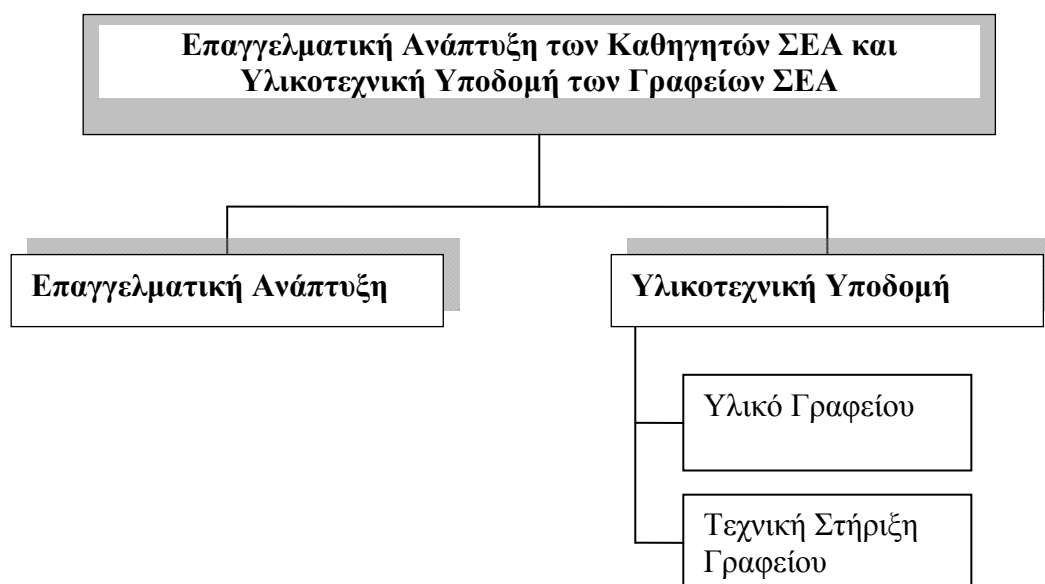
Προσπαθήσαμε, όσο αυτό ήταν δυνατό, να ελαχιστοποιήσουμε το ενδεχόμενο μη εγκυρότητας σε όλους τους τομείς της έρευνας (Denzin, 1997). Θέσαμε κατάλληλα χρονοδιαγράμματα στις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια και καταβάλαμε προσπάθεια να μειώσουμε τα ποσοστά διαρροής ανάμεσα στους απαντώντες μέσα από μια σειρά μέτρων – προσωπική επαφή, έμφαση στη σημασία της έρευνας και τα οφέλη αυτής, ευκολία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συνέπεια στα χρονοδιαγράμματα και η δυνατότητα αναπαραγωγής σε βάθος χρόνου έχει αυξήσει και την αξιοπιστία της έρευνας (Cohen et al., 2008).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Εισαγωγή*

Στα πλαίσια αυτής της έρευνας επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ για την επαγγελματική ανάπτυξη και την αντίστοιχη υλικοτεχνική υποδομή που χρειάζονται για τη λειτουργία των Γραφείων ΣΕΑ. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν, στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Όσον αφορά την περιγραφική στατιστική θα παρουσιαστούν οι δηλώσεις με τους μέσους όρους, τις συχνότητες και την τυπική απόκλιση. Όσον αφορά την επαγωγική στατιστική χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο *t*. Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 3 που ακολουθεί, τα αποτελέσματα θα εξεταστούν κάτω από τις δύο ενότητες, την επαγγελματική ανάπτυξη και την υλικοτεχνική υποδομή.

Διάγραμμα 3. Δομή παρουσίασης των αποτελεσμάτων



Συνεπώς οι πίνακες που θα παρουσιαστούν στη δεύτερη ενότητα περιλαμβάνουν περιγραφικά στοιχεία που αναφέρονται στις ανάγκες υλικού και τεχνικής στήριξης των Γραφείων ΣΕΑ

### *Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής*

#### *Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης*

Από τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, έχει ερευνηθεί σε ποιους τομείς θα ήθελαν να αναπτυχθούν οι Καθηγητές ΣΕΑ. Έχει διαφανεί ότι, ποσοστό 54,3% έχει σε μεγάλο ή σε μέγιστο βαθμό ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης σε θέματα οικογενειακής συμβουλευτικής. Φαίνεται, επίσης, ότι η ανάγκη ανάπτυξης σε θέματα άσκηση σωματικής/σεξουαλικής βίας



εναντίον του μαθητή είναι σε πολύ μεγάλο και μέγιστο βαθμό 58,6%. Στις αρχικές συνεντεύξεις που έγιναν αναφέρθηκε χαρακτηριστικά, όσον αφορά τα θέματα βίας, ότι: «αυτός ο τομέας πρέπει να ενισχυθεί και να οριοθετηθεί η εμπλοκή μας στην ανάλυση καθηκόντων και να δίνονται κάποιες κατευθυντήριες γραμμές». Σε ελάχιστο βαθμό οι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα σπουδών, διδασκαλίας και επίδοσης των μαθητών. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί φαίνονται αναλυτικά οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ.

Πίνακας 1. Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ

Δήλωση Ανάγκη σε θέματα	M	SD	Σε ελάχιστο βαθμό		Σε μικρό βαθμό		Σε κάποιο βαθμό		Σε μεγάλο βαθμό		Σε μέγιστο βαθμό		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Οικογενειακής συμβουλευτικής	3,42	1,08	4	5,7	10	14,3	18	25,7	28	40,0	10	14,3	70	100,0
Άσκησης Βίας στο μαθητή	3,61	0,92	3	4,3	2	2,9	24	34,3	31	44,3	10	14,3	70	100,0
Μειονοτήτων	3,38	1,17	5	7,1	10	14,3	22	31,4	19	27,1	14	20,0	70	100,0
Απειθαρχίας των μαθητών στο σχολείο	3,14	1,10	4	5,7	16	22,9	26	37,1	14	20,0	10	14,3	70	100,0
Σχέσεων των μαθητών	2,51	1,04	12	17,1	24	34,3	23	32,9	8	11,4	3	4,3	70	100,0
Χαμηλής επίδοσης των μαθητών	2,34	1,07	16	22,9	27	38,6	17	24,3	7	10,0	3	4,3	70	100,0
Σταδιοδρομίας – επιλογών των μαθητών	2,77	1,28	16	22,9	13	18,6	18	25,7	17	24,3	6	8,6	70	100,0
Παραβάσεων του νόμου – εκτός από χρήση	3,28	1,09	5	7,1	10	14,3	24	34,3	22	31,4	9	12,9	70	100,0
Χρήσης ουσιών εξάρτησης – κάπνισμα	3,14	1,06	4	5,7	15	21,4	26	37,1	17	24,3	8	11,4	70	100%
Χρήσης ουσιών εξάρτησης – αλκοόλ.	3,12	1,00	2	2,9	18	25,7	26	37,1	17	24,3	7	10,0	70	100%
Χρήση ναρκωτικών ουσιών	3,44	1,03	2	2,9	10	14,3	25	35,7	21	30,0	12	17,1	70	100%
Άσκησης σωματικής βίας	3,41	0,97	2	2,9	9	12,9	26	37,1	24	34,3	9	12,9	70	100%
Άσκησης σεξουαλικής βίας	3,67	0,98	1	1,4	7	10,0	22	31,4	24	34,3	16	22,9	70	100%
Άσκησης ψυχολογικής βίας	3,52	0,97	2	2,9	9	12,9	18	25,7	32	45,7	9	12,9	70	100%
Βίας στην οικογένεια	3,40	0,92	1	1,4	9	12,9	30	42,9	21	30,0	9	12,9	70	100%
Συναισθηματικής φύσεως	3,11	1,02	3	4,3	16	23,2	27	39,1	16	23,2	7	10,1	69	98,6%
Σπουδών Κύπρο	2,45	1,12	14	20,0	26	37,1	19	27,6	6	8,6	5	7,1	70	100%
Σπουδών Ελλάδα	2,47	1,13	13	19,1	28	41,2	13	19,1	10	14,7	4	5,9	68	97,1%

Σπουδών Ηνωμένο Βασίλειο και άλλες Ευρωπαϊκές	στο	2,79	1,17	10	14,4	18	26,1	24	34,8	10	14,5	7	10,1	69	98,6%
Σπουδών Αμερική	στην	2,90	1,09	6	8,6	21	30,0	23	32,9	14	20,0	6	8,6	70	100%
Διδασκαλία Επαγγελματικής Αγωγής		2,82	1,27	11	15,7	20	28,6	19	27,1	10	14,3	10	14,3	70	100%
Διδασκαλίας Κοινωνικής Αγωγής		2,72	1,23	11	15,7	25	35,7	13	18,6	14	20,0	7	10,0	70	100%
Ανάπτυξης Συμβουλευτικών Δεξιοτήτων		2,81	1,29	11	15,7	23	32,9	14	20,0	12	17,1	10	14,3	70	100%
Διαμεσολάβησης		3,20	1,19	5	7,1	17	24,3	19	27,1	17	24,3	12	17,1	70	100%

### Ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής

#### *Ανάγκες σε υλικό*

Σημαντικές είναι και οι απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ σε σχέση με τις ανάγκες των Γραφείων ΣΕΑ σε υλικό. Ποσοστό που φθάνει στο 72,9% πιστεύει ότι πρέπει να υπάρχουν δύο αίθουσες για τα Γραφεία ΣΕΑ με δύο ρόνεο (43,1%), δύο ή τρεις βιβλιοθήκες (37,3% και 28,4%), δύο πινακίδες (61,8%), όπως και δύο με τρεις ηλεκτρονικοί υπολογιστές (51,4% και 24,3%).

#### *Ανάγκες τεχνικής στήριξης*

Ο χώρος στέγασης είναι επίσης, σημαντικός με ποσοστό 60% να θεωρεί ότι πρέπει να είναι κοντά στη διεύθυνση το σχολείου και 72,5% να είναι σε χώρο όπου διασφαλίζεται η εχεμύθεια της συμβουλευτικής συνάντησης. Να είναι δηλαδή μακριά από περίοπτη θέση. Ποσοστό 82,6% θεωρεί απαραίτητο το φορητό υπολογιστή, 98,6% τη χρήση ξεχωριστής τηλεφωνικής γραμμής και όλοι (100%) απαραίτητη την εγκατάσταση κλιματιστικού στα Γραφεία ΣΕΑ. Όλοι (100%) πιστεύουν, επίσης, ότι είναι απαραίτητη η σύνδεση του Γραφείου ΣΕΑ με το διαδίκτυο και ποσοστό 91,4% πιστεύει ότι χρειάζεται περισσότερη ασφάλεια στα Γραφεία ΣΕΑ. Τέλος ποσοστό 90% αναφέρει ότι χρειάζεται ένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα αρχειοθέτησης των πληροφοριών του Γενικού Φακέλου Συμβουλευτικής που τηρείται στα Γραφεία ΣΕΑ.

**Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής****Στατιστικά σημαντικές διαφορές**

Οι απόψεις των 70 Καθηγητών ΣΕΑ όσον αφορά τις ανάγκες τους για την επαγγελματική ανάπτυξη και την υλικοτεχνική υποδομή έχουν περιγραφεί πιο πάνω. Κρίθηκε, επίσης, σκόπιμο να ερευνηθεί κατά πόσο υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απόψεων των Καθηγητών ΣΕΑ. Ερευνήθηκαν οι απόψεις σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας, δηλαδή τις απόψεις των νεότερων Καθηγητών ΣΕΑ που έχουν 1-10 χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με τους παλαιότερους που έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ που εργάζονται σε Γυμνάσιο σε σχέση με τους Καθηγητές ΣΕΑ που εργάζονται στα Λύκεια και τις Τεχνικές Σχολές. Οι απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ και οι ανάγκες τους παρουσιάζονται αναλυτικά στους πίνακες που ακολουθούν. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα ποσοστά των Καθηγητών ΣΕΑ σε σχέση με την τοποθέτηση και τα χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 2. Ποσοστά Καθηγητών ΣΕΑ ανά είδος σχολείου και χρόνια υπηρεσίας

Μεταβλητή		Αριθμός	Ποσοστό
Σχολεία	Γυμνάσια	35	50,7%
	Λύκεια και Τεχνικές Σχολές	34	49,3%
Χρόνια υπηρεσίας	1-10 χρόνια υπηρεσίας	32	46,4%
	11-20 χρόνια υπηρεσίας	37	53,6%

Ο Πίνακας 3 που ακολουθεί παρουσιάζει τις στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την τοποθέτηση των Καθηγητών ΣΕΑ για τις περισσότερες ώρες σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο/Τεχνική Σχολή. Οι Καθηγητές ΣΕΑ που εργάζονται σε Γυμνάσιο έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης σε θέματα άσκησης σωματικής/σεξουαλικής βίας εναντίον του μαθητή ( $M = 3,68$ ) από ότι οι Καθηγητές ΣΕΑ που εργάζονται σε Λύκεια και Τεχνικές Σχολές ( $M = 3,55$ ). Οι Καθηγητές ΣΕΑ των Γυμνασίων έχουν επίσης μεγαλύτερες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης σε θέματα συναισθηματικής φύσεως ( $M = 3,14$ ) και υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι στα Γυμνάσια πρέπει να υπάρχει ένα δωμάτιο για το Γραφείο ΣΕΑ σε σχέση με τα Λύκεια και τις Τεχνικές Σχολές που υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι πρέπει να υπάρχουν δύο δωμάτια.

Πίνακας 3. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την τοποθέτηση των Καθηγητών ΣΕΑ για τις περισσότερες ώρες σε Γυμνάσιο ή σε Λύκειο/Τεχνική Σχολή

	Δήλωση	Τύπος Σχολείου*	n	M	p
Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	θέματα άσκησης σωματικής/ σεξουαλικής βίας εναντίον του μαθητή	Γυμνάσια	35	3,68	,01
		Λύκειο/ Τεχν	34	3,55	
	Συναισθηματικά θέματα	Γυμνάσια	34	3,14	,01
		Λύκειο/ Τεχν	34	3,05	
Ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής	Δωμάτια Γραφείου ΣΕΑ στα Γυμνάσια	Γυμνάσια	35	1,942	,01
		Λύκειο/ Τεχν	34	1,941	
	Δωμάτια Γραφείου ΣΕΑ στα Λύκεια	Γυμνάσια	35	2,28	,01
		Λύκειο/ Τεχν	34	2,41	

\* Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ Γυμνασίων και Λυκείων/Τεχνικών Σχολών

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας, φαίνεται από τον Πίνακα 4 να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, κυρίως για θέματα σπουδών και διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Καθηγητές ΣΕΑ με λιγότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας έχουν περισσότερες ανάγκες ανάπτυξης γνώσεων. Έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό ανάγκες σεμιναριακής επιμόρφωσης σε θέματα σπουδών στην Κύπρο ( $M = 2,81$ ) από ότι οι Καθηγητές ΣΕΑ με έντεκα ή περισσότερα χρόνια υπηρεσίας ( $M = 2,18$ ). Οι Καθηγητές ΣΕΑ με περισσότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας χρειάζονται, σε μεγαλύτερο βαθμό, επιμόρφωση σε θέματα σπουδών στο Ηνωμένο Βασίλειο ( $M = 2,86$ ) από ότι οι νεότεροι ( $M = 2,77$ ). Όσον αφορά τη διδασκαλία της Επαγγελματικής Αγωγής οι νεότεροι Καθηγητές ΣΕΑ έχουν μεγαλύτερες ανάγκες επιμόρφωσης σε θέματα διδασκαλίας της Επαγγελματικής Αγωγής ( $M = 2,93$ ) σε σχέση με τους παλαιότερους ( $M = 2,70$ ).

Πίνακας 4. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα χρόνια υπηρεσίας των Καθηγητών ΣΕΑ

	Δήλωση			Χρόνια*	n	M	p
Ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	θέματα σπουδών στην Κύπρο			1-10 χρόνια υπηρεσίας	32	2,81	,01
				11-20 χρόνια υπηρεσίας	37	2,18	
	Θέματα Ηνωμένο Βασίλειο	σπουδών στο		1-10 χρόνια υπηρεσίας	31	2,77	,01
				11-20 χρόνια υπηρεσίας	37	2,86	
	Θέματα μαθήματος Αγωγής	διδασκαλία του Επαγγελματικής		1-10 χρόνια υπηρεσίας	32	2,93	,02
				11-20 χρόνια υπηρεσίας	37	2,70	

\* Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα χρόνια υπηρεσίας των Καθηγητών ΣΕΑ

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να καταγράψει τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ και τις ανάγκες των Γραφείων ΣΕΑ, όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή. Μέσα από τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια οι Καθηγητές ΣΕΑ απάντησαν στις σχετικές δηλώσεις, περιγράφοντας έτσι τις ανάγκες τους. Μέσα από αυτές τις δηλώσεις απάντησαν ότι έχουν τις μεγαλύτερες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, σε σχέση με τα θέματα άσκησης βίας. Το ποσοστό του χρόνου που αφιερώνουν για τέτοια περιστατικά σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση είναι μόλις 1% με 2% (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010). Τα περιστατικά άσκησης ψυχολογικής βίας, σεξουαλικής βίας και σωματικής βίας σύμφωνα με την ίδια έκθεση περιορίζονται σε ποσοστό 1,8%, 0,08% και 1,08% αντίστοιχα. Παρόλο που με αυτά τα περιστατικά απασχολούνται πολύ λίγο από τον εργάσιμό τους χρόνο, εντούτοις φαίνεται ο χειρισμός τους να τους προβληματίζει περισσότερο και κατά συνέπεια, να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης σε αυτά.

Για τα πιο πάνω θέματα φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη στα Γυμνάσια λόγω και των αυξημένων κρουσμάτων που παρατηρούνται σε αυτά. Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία για θέματα σωματικής βίας απασχολήθηκαν οι Καθηγητές ΣΕΑ για το 1,8% του χρόνου τους στα Γυμνάσια και για 0,55% στα Λύκεια και τις Τεχνικές Σχολές. Κάτι αντίστοιχο έχει καταγραφεί και για θέματα σεξουαλικής βίας όπου απασχολήθηκαν για το 0,09% του χρόνου

τους στα Γυμνάσια και για 0,07% στα Λύκεια και τις Τεχνικές Σχολές (Ετήσια Έκθεση, 2010). Η υποχρεωτική φοίτηση μέχρι τα 15 και οι αυξημένες ανάγκες σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης των παιδιών είναι ο δεύτερος λόγος που για αυτά τα θέματα, υπάρχει τόσο μεγάλη ανάγκη στα Γυμνάσια.

Οι πολύ μεγάλες ανάγκες που παρατηρούνται στα θέματα οικογενειακής συμβουλευτικής συνδέονται άμεσα με τα θέματα βίας στην οικογένεια. Αυτό είναι αναμενόμενο λόγω της αύξησης των διαζυγίων, των αυξανόμενων κοινωνικοοικονομικών προβλημάτων, την αύξηση της ανεργίας, την κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών και την πρόσφατη οικονομική κρίση η οποία έχει επηρεάσει πολύπλευρα τους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Η ανάγκη για επιμόρφωση των Καθηγητών ΣΕΑ στα πιο πάνω θέματα είναι μεγάλη λόγω της σοβαρότητας των περιστατικών, του μεγάλου βαθμού δυσκολίας στο χειρισμό τους και της έλλειψης επιμόρφωσης, σε συναφή θέματα, των νεοεισερχομένων. Η πιθανή έλλειψη μαθημάτων αυτού του περιεχομένου στα πτυχία κάποιων Καθηγητών ΣΕΑ δυσκολεύει ακόμη περισσότερο το χειρισμό τέτοιων περιστατικών (Watts, 2010). Υπάρχει, επιπρόσθετα, μεγάλη σύγχυση σε σχέση με τις ενδοσχολικές και εξωσχολικές οδηγίες για τα θέματα αυτά και ένας αδιευκρίνιστος καταμερισμός των υποχρεώσεων των εμπλεκομένων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2007α· 2009). Η ελλιπής οριοθέτηση των καθηκόντων και η ιδιομορφία στο χειρισμό των περιπτώσεων μαζί με τον ευαίσθητο χειρισμό που απαιτείται αυξάνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη δυσκολία στήριξης των μαθητών.

Στο άλλο άκρο για τα θέματα επίδοσης ζήτησαν επιμόρφωση μόνο το 14,3% γιατί η συνεχής τριβή εντός και εκτός σχολείου με αυτό το αντικείμενο έχει αναπτύξει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις δεξιότητες των Καθηγητών ΣΕΑ στο χειρισμό τέτοιων θεμάτων. Υπάρχουν, επίσης, ξεκάθαροι μηχανισμοί για τα θέματα επίδοσης, κυρίως της χαμηλής επίδοσης και αυτό βοηθά στο σωστό καταμερισμό της εργασίας. Στην Ετήσια Έκθεση (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008δ· 2010), έχουν καταγραφεί τα ποσοστά των περιπτώσεων και αυτά ανέρχονται στο 20,66%. Οι Καθηγητές ΣΕΑ απασχολούνται με αυτά για το ένα πέμπτο του χρόνου τους, αλλά δε φαίνεται να έχουν ανάγκη περαιτέρω επαγγελματικής ανάπτυξης στα θέματα αυτά.

Οι Καθηγητές ΣΕΑ τοποθετήθηκαν, επίσης, στα θέματα υλικοτεχνικής υποδομής, σε μια προσπάθεια αναζήτησης ενός αποτελεσματικότερου τρόπου αποτίμησης της ζητούμενης υλικοτεχνικής υποδομής για τα Γραφεία Συμβουλευτικής στα σχολεία. Απάντησαν στα θέματα

υλικοτεχνικής υποδομής και στις ανάγκες τεχνικής στήριξης της καθημερινής τους λειτουργίας. Επιβεβαιώνεται μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής η ανάγκη για ύπαρξη δύο αιθουσών σε κάθε Γραφείο Συμβουλευτικής Λυκείου/Τεχνικής Σχολής και μίας σε κάθε Γραφείο Συμβουλευτικής Γυμνασίου. Φάνηκε, επίσης, η ανάγκη για σωστή επίπλωση των γραφείων με δύο ρόνεο, τρεις βιβλιοθήκες, δύο πινακίδες και δύο με τρεις ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Παράλληλα, το 60% των Καθηγητών ΣΕΑ θεωρούν ότι το Γραφείο ΣΕΑ πρέπει να είναι κοντά στη Διεύθυνση του σχολείου. Μεγαλύτερο ποσοστό (72,5%) θεωρούν ότι πρέπει να στεγάζεται μακριά από οποιαδήποτε περιοπτη θέση για να διασφαλίζεται η εχεμύθεια της συμβουλευτικής συνάντησης.

Πόλος έλξης υπέρ της πρώτης άποψης είναι η ταχύτερη διεκπεραίωση των διοικητικών λειτουργιών του Γραφείου ΣΕΑ. Βασικότερος λόγος στέγασης σε απόμακρο μέρος είναι η δυνατότητα διεξαγωγής συμβουλευτικών συναντήσεων με μαθητές και γονείς χωρίς να αποδυναμώνεται η αρχή της εχεμύθειας των συναντήσεων. Επιπρόσθετα, αντιλαμβανόμενοι την προσφορά των Νέων Τεχνολογιών στη συμβουλευτική επιστήμη, οι Καθηγητές ΣΕΑ θεωρούν απαραίτητη τη διαδικτυακή σύνδεση του γραφείου και την εγκατάσταση ξεχωριστής τηλεφωνικής γραμμής. Τέσσερις στους πέντε θεωρούν απαραίτητο το φορητό υπολογιστή για τη διεκπεραίωση των καθημερινών λειτουργιών. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη τις κλιματολογικές συνθήκες εργασίας στην Κύπρο, τις πολύ ψηλές θερμοκρασίες και το χρόνο που χρειάζεται να είναι στο γραφείο ο Καθηγητής ΣΕΑ, όπως και τα πολλά άτομα με τα οποία συναντιέται, επιβάλλεται η εγκατάσταση κλιματιστικού σε όλα τα Γραφεία ΣΕΑ, όπως και στις γραμματείες. Εννέα στους δέκα πιστεύουν ότι χρειάζεται περισσότερη ασφάλεια των ευαίσθητων πληροφοριών που χειρίζονται καθημερινά. Εννέα στους δέκα έχουν, επίσης, αναφέρει ότι χρειάζονται ένα ηλεκτρονικό πρόγραμμα αρχειοθέτησης των πληροφοριών του Γενικού Φακέλου Συμβουλευτικής που τηρείται στο Γραφείο ΣΕΑ. Η ύπαρξη αυτού του ηλεκτρονικού αρχείου, η ψηφιοποίηση των πληροφοριών και η ύπαρξη φορητού υπολογιστή μπορούν να συμβάλουν θετικά στην ικανοποίηση των ανησυχιών σε θέματα ασφάλειας. Επιπρόσθετα, καθιστούν τον Καθηγητή ΣΕΑ πιο παραγωγικό στη δουλειά του, του παρέχουν ευελιξία και αυτό αποβαίνει προς όφελος των μαθητών.

Ο Huberman (1993), σε έρευνά του υποστηρίζει ότι πρέπει να υιοθετηθούν προσεγγίσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη, ανάλογες του κύκλου ζωής των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα που διενεργήθηκε φαίνεται, αυτή η ανάγκη, σε αρκετούς τομείς καθώς επίσης και τα στάδια ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ (Nias et.al., 1989· Nias & Leithwood, 1992). Οι νεότεροι Καθηγητές ΣΕΑ επιζητούν σε κάποιες περιπτώσεις διαφορετικά πράγματα από ότι οι

παλαιότεροι και οι ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής από το Γυμνάσιο στο Λύκειο και την Τεχνική Σχολή είναι κάπως διαφορετικές. Οι πιο πάνω απόψεις των νεότερων Καθηγητών ΣΕΑ είναι σε πλήρη ταύτιση με τα στάδια ανάπτυξης των Cinamon και Hellman (2004), όπου οι νεότεροι υπολείπονται αυτονομίας και εξαρτώνται από την οργάνωση του συστήματος. Είναι γι' αυτό που έχουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους παλαιότερους, ανάγκη πληροφόρησης για σπουδές στην Κύπρο και για θέματα διδασκαλίας της Επαγγελματικής Αγωγής στο Γυμνάσιο.

Οι Καθηγητές ΣΕΑ με πάνω από δέκα χρόνια υπηρεσίας, από την άλλη, εκτιμούν περισσότερο ένα βελτιωμένο περιβάλλον στο χώρο εργασίας. Οι παλαιότεροι Καθηγητές ΣΕΑ σε αυτό το στάδιο σύμφωνα και με τους Cinamon και Hellman (2004), σταθεροποιούν την επαγγελματική τους ταυτότητα, έχουν περισσότερη αυτονομία και νιώθουν πιο έτοιμοι να χειριστούν πολύπλοκες καταστάσεις. Έχουν, επίσης, την ανάγκη να εξειδικευτούν σε ένα τομέα και νιώθουν πιο έτοιμοι για να προσφέρουν στους νεότερους Καθηγητές ΣΕΑ και στους μαθητές τους (Αντωνίου, 2009). Η προθυμία στήριξης των νεότερων Καθηγητών ΣΕΑ από τους παλαιότερους κατατέθηκε και στις αρχικές συνεντεύξεις. Όλοι οι ερωτώμενοι δήλωσαν έτοιμοι να προσφέρουν στους συναδέλφους τους βοήθεια και στήριξη, μέσα από συχνές συναντήσεις, ανάπτυξη μεντορικής σχέσης και παροχή πληροφοριών – έντυπο υλικό, σχέδια μαθήματος. Είναι για αυτό το λόγο που οι Καθηγητές ΣΕΑ των Κεντρικών και Επαρχιακών Γραφείων στηρίζουν συστηματικά για τα πρώτα δύο έτη υπηρεσίας, τους συναδέλφους τους στα σχολεία, μέσα από επισκέψεις, δειγματικές διδασκαλίες, τηλεφωνική στήριξη, παρουσιάσεις, κ.ά.

Σύμφωνα με τα πιο πάνω, λαμβάνοντας υπόψη τη θέληση των πιο προσοντούχων/έμπειρων Καθηγητών ΣΕΑ να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές (Αντωνίου & Τσιάκκιρος, 2010), θα μπορούσαν να αναπτυχθούν δύο προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Το πρώτο, σύμφωνα και με τις απόψεις που εξέφρασαν, μπορεί να απευθύνεται στους νεότερους Καθηγητές ΣΕΑ με εκπαιδευτές και μέντορες τους παλαιότερους και θα υλοποιείται εκτός σχολείου (Goodson, 1995). Σε αυτό το πρόγραμμα θα είναι μεγαλύτερη η εμπλοκή του Συνδέσμου Καθηγητών ΣΕΑ και η ανάπτυξη θα γίνεται μέσα από ένα δίκτυο άμεσης επικοινωνίας, με έμφαση στη συνεργασία και αυτό θα υποστηρίζεται από τα κεντρικά γραφεία της ΥΣΕΑ (Αντωνίου, 2009). Η έμφαση θα δίνεται περισσότερο στη σχέση του νεότερου Καθηγητή ΣΕΑ με άλλους παλαιότερους Καθηγητές ΣΕΑ και μεταξύ τους (Rogers, 1961). Στόχος, σε μεγάλο βαθμό, θα είναι η ομαλή εισδοχή στο επάγγελμα, η ενίσχυση σε θέματα οργάνωσης, η ενημέρωση για το επάγγελμα και η σταδιακή απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας (Dollarhide & Miller, 2006· Super, 1992).



Το δεύτερο πρόγραμμα μπορεί να απευθύνεται στους Καθηγητές ΣΕΑ με πάνω από δέκα χρόνια υπηρεσίας, ενώ θα εστιάζεται η προσοχή στο χώρο εργασίας (Thiessen, 1995). Θα δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και ο ρόλος της ΥΣΕΑ θα είναι υποστηρικτικός ως προς την εύρυθμη λειτουργία του γραφείου συμβουλευτικής στο σχολείο. Έμφαση θα δίνεται στις ανάγκες εξειδίκευσης των Καθηγητών ΣΕΑ με παράλληλη συμμετοχή τους σε κλινική εποπτεία (Cinamon & Hellman, 2004). Οι Καθηγητές που θα μετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα θα αξιολογούνται με το σύστημα Διοίκησης Μέσω Στόχων (Drucker, 1954). Οι στόχοι αυτοί θα συναποφασίζονται από τον Καθηγητή ΣΕΑ, το διευθυντή και τον εξωτερικό αξιολογητή και θα μεταφράζονται σε μετρήσιμα και αξιολογήσιμα κριτήρια (Πασιαρδής, 2007β). Θεωρούμε, επίσης, δεδομένο ότι για την εύρυθμη λειτουργία των Γραφείων ΣΕΑ θα πρέπει να ικανοποιηθούν τα ελάχιστα προαναφερθέντα υλικά στήριξης της καθημερινής τους εργασίας.

Για τα δύο προγράμματα οι ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ θα αξιολογούνται διαμορφωτικά με τήρηση φακέλου επιτευγμάτων. Ο φάκελος επιτευγμάτων παρέχει τη δυνατότητα στον Καθηγητή ΣΕΑ να αναφέρει τι μπορεί να κάνει και αυτό θα γίνει με τρόπο ο οποίος να αντανακλά τις δεξιότητες και τις γνώσεις που κατέχει (Collins, 1992). Είναι, αναφέρεται, καθοριστικής σημασίας στη διαμορφωτική αξιολόγηση η ανάπτυξη φακέλου επιτευγμάτων ο οποίος αυξάνει την αυτογνωσία (Paczuska & Turner, 1997· Wrey & Zeichner, 2001). Όπως προκύπτει από τις απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ, η διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να είναι εβδομαδιαία έως μηνιαία, ανά σχολική χρονιά – 49,4% βαθμός αποδοχής (Αντωνίου, 2009). Σε έρευνες που έγιναν στην Αμερική (Web-Based Education Commission, 2000), έχει διαφανεί ότι υπάρχει έλλειψη χρόνου - ποσοστό 82,0% - για επαγγελματική ανάπτυξη και ποσοστό μόνο 39,0% επιμορφώνεται σε εργάσιμο χρόνο. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα που έγινε με εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων στην Κύπρο (Θεοφιλίδης κ.ά., 2008), ποσοστό 66,0% επιθυμεί τη μείωση του διδακτικού χρόνου για να μπορεί να αναπτύσσεται επαγγελματικά και ποσοστό 56,0% ζήτησε αυτή η επιμόρφωση να γίνεται σε εργάσιμο χρόνο. Σύμφωνα με τους Καθηγητές ΣΕΑ ποσοστό 49,4% αναφέρει την απουσία διαθέσιμου χρόνου για επαγγελματική ανάπτυξη με ποσοστό όμως, 63,6% να επιμορφώνεται πάνω από δύο εβδομάδες το χρόνο. Αυτό το εύρημα ενισχύει συγκριτικά την άποψη ότι υπάρχει χρόνος και θέληση για επιμόρφωση και ίσως αυτό που χρειάζεται είναι η καλύτερη αξιοποίηση και η σωστή διαχείρισή του από τον Καθηγητή ΣΕΑ. Είναι γι' αυτό που υποστηρίζουμε ότι η σωστή αξιολόγηση των αναγκών των Καθηγητών ΣΕΑ θα οριοθετήσει καλύτερα την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Εκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ, 1997). Υποστηρίζουμε, τέλος, ότι η κοινοκτημοσύνη της επαγγελματικής ανάπτυξης θα επέλθει μέσα από την αυτοαξιολόγηση του Καθηγητή ΣΕΑ και

αυτή μπορεί να υλοποιηθεί, όπως το επιθυμούν, μέσα από το φάκελο επιτευγμάτων (Αντωνίου, 2009· Kyriakides & Campbell, 2003· Tell, 2001).

Στον Πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα δύο προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των Καθηγητών ΣΕΑ. Τα δύο προγράμματα έχουν προκύψει μέσα από τις απόψεις των Καθηγητών ΣΕΑ, αλλά και τις διαφορετικές θέσεις που έχουν εκφράσει σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας - συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Έχουν, επίσης, ληφθεί υπόψη υφιστάμενες θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και διαμορφωτικής αξιολόγησης (American School Counselor Association, 2003· Fullan & Hargreaves, 1995· Πασιαρδής, 2007β· Πασιαρδής κ.ά., 2005· Rogers, 1999).

Πίνακας 5. Ζητούμενη επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ

<b>Επαγγελματική ανάπτυξη</b>	
<b>Κοινή Επαγγελματική Ανάπτυξη</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Έκδοση οδηγού για οριοθέτηση των καθηκόντων των Καθηγητών ΣΕΑ</li> <li>2. Συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη σε θέματα βίας                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ημερίδα σε θέματα άσκησης ψυχολογικής βίας</li> <li>• Ημερίδα σε θέματα άσκησης σεξουαλικής βίας</li> <li>• Ημερίδα σε θέματα άσκησης σωματικής βίας</li> </ul> </li> <li>3. Ημερίδα σε θέματα οικογενειακής βίας                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Βία στην οικογένεια</li> </ul> </li> </ol>	
<b>Πρόγραμμα Καθηγητών ΣΕΑ με δέκα ή λιγότερα χρόνια υπηρεσίας</b>	<b>Πρόγραμμα Καθηγητών ΣΕΑ με έντεκα ή περισσότερα χρόνια υπηρεσίας</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Εκπαιδευτές και μέντορες θα είναι οι παλαιότεροι Καθηγητές ΣΕΑ</li> <li>2. Το πρόγραμμα θα υλοποιείται εκτός σχολείου</li> <li>3. Θα υπάρχει εμπλοκή του Συνδέσμου Καθηγητών ΣΕΑ στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση του προγράμματος</li> <li>4. Θα υλοποιείται μέσα από ένα δίκτυο άμεσης επικοινωνίας</li> <li>5. Έμφαση στις σχέσεις των νεότερων μεταξύ τους και αυτών με τους παλαιότερους Καθηγητές ΣΕΑ</li> <li>6. Στόχος η ομαλή ένταξη στο επάγγελμα, η ενίσχυση σε θέματα οργάνωσης, η ενημέρωση για το επάγγελμα και η αποσαφήνιση των καθηκόντων</li> <li>7. Σκοπός είναι η απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας</li> <li>8. Η ανάπτυξη θα είναι εβδομαδιαία ή μηνιαία και θα προσφέρεται επιπρόσθετα των πιο πάνω επιμόρφωση σε θέματα πληροφόρησης και σπουδών στην Κύπρο</li> <li>9. Την ευθύνη για το σχεδιασμό του προγράμματος θα την έχουν από κοινού η ΥΣΕΑ και ο Σύνδεσμος Καθηγητών ΣΕΑ</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Το πρόγραμμα θα υλοποιείται εντός σχολείου</li> <li>2. Έμφαση στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας</li> <li>3. Ο ρόλος της ΥΣΕΑ θα είναι υποστηρικτικός των αναγκών των Καθηγητών ΣΕΑ</li> <li>4. Στόχος η εύρυθμη λειτουργία του Γραφείου Συμβουλευτικής στο σχολείο και η αποσαφήνιση των καθηκόντων των Καθηγητών ΣΕΑ</li> <li>5. Στόχος η ικανοποίηση των αναγκών εξειδίκευσης των Καθηγητών ΣΕΑ</li> <li>6. Συμμετοχή (όπου είναι δυνατό και το επιθυμούν) των Καθηγητών ΣΕΑ σε κλινική εποπτεία</li> <li>7. Σκοπός είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας να ασκούν τα συμβουλευτικά τους καθήκοντα</li> <li>8. Η ανάπτυξη θα είναι μικρότερη σε διάρκεια από ότι για τους νεότερους</li> <li>9. Την ευθύνη για το σχεδιασμό του προγράμματος θα έχει η ΥΣΕΑ</li> </ol>

- |  |  |
|--|--|
| 10. Κοινοποίηση των επιτυχιών των γραφείων συμβουλευτικής στους μαθητές, στους γονείς, στους διευθυντές και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς | 10. Κοινοποίηση των επιτυχιών των γραφείων συμβουλευτικής στους μαθητές, στους γονείς, στους διευθυντές και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς |
|--|--|

Η ανάπτυξη, όπως περιγράφεται πιο πάνω, υποστηρίζει ο Clark (1995), έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει όταν σχεδιάζεται από όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους και όταν γίνεται στο σχολείο και όχι στις πανεπιστημιακές αίθουσες (Thiesen, 1995). Ο Goodson (1995), διαφωνεί με αυτή τη θέση υποστηρίζοντας ότι το σχολείο είναι ακατάλληλο σημείο αφετηρίας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συνεπώς, θα πρέπει να ερευνηθούν περαιτέρω οι τρόποι ανάπτυξης συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των Καθηγητών ΣΕΑ μέσα από τα δύο προγράμματα που έχουμε εισηγηθεί. Θα πρέπει, τέλος, να ερευνηθούν οι ανάγκες των διοικητικών στελεχών, είτε αυτοί είναι βοηθοί διευθυντές, διευθυντές ή προϊστάμενοι του κλάδου, οι οποίοι έχουν άλλα καθήκοντα και άλλο ρόλο να επιτελέσουν (Pashiardis, 1994), ούτως ώστε να μπορέσουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και τις ανάγκες των Καθηγητών ΣΕΑ.

Οι Καθηγητές ΣΕΑ θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα εργασιακό κλίμα συνεργασίας που από τη μια θα ευνοεί την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και του Γραφείου Συμβουλευτικής και από την άλλη θα παρωθεί τους Καθηγητές ΣΕΑ να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους διασφαλίζοντας την ποιότητα στην εργασία τους (Krug, 1992). Παράλληλα θα πρέπει να αναπτυχθούν μέσα από στοχευόμενα προγράμματα για να ικανοποιήσουν τις δηλωμένες ανάγκες τους σύμφωνα με τα χρόνια υπηρεσίας που έχουν. Τέλος, η ικανοποίηση της ελάχιστης υλικοτεχνικής υποδομής και τα θετικά αποτελέσματα που θα προκύψουν από αυτή την επιμορφωτική προσπάθεια, θα αποτελέσουν μεγάλο όφελος για το σχολείο, τους ίδιους τους Καθηγητές ΣΕΑ, αλλά και τους μαθητές τους.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American Counseling Association. (1995). *Code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association. (2003). *The ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Αντωνίου, Α. & Τσιάκκιρος, Α. (2010). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Καθηγητών ΣΕΑ. *Πρακτικά 11ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου για τη Διαχείριση εκπαιδευτικής αλλαγής: Έρευνα, Πολιτική, Πράξη* (σσ. 417-426). Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.
- Αντωνίου, Α. (1999). *Συμβουλευτικές προτάσεις*. Λευκωσία: Fri-Ell Press.
- Αντωνίου, Α. (2006). *Ηθικός Κώδικας Δεοντολογίας*. Εισήγηση - Πρόταση προς το ΥΠΠ και τον ΚΣΣΕΑ. Διαθέσιμη στη σελίδα [www.moec.gov.cy/ysea](http://www.moec.gov.cy/ysea).
- Αντωνίου, Α. (2008α). *Συμβουλευτική για όλους: οδηγός στη διάγνωση και στήριξη*. Αθήνα: Έλλην
- Αντωνίου, Α. (2008β). Διαμορφωτική αξιολόγηση διδασκαλίας εκπαιδευτικού από εκπαιδευτικό. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 21, 15-18.
- Αντωνίου, Α. (2009α). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη και η Διαμορφωτική Αξιολόγηση των Καθηγητών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής. Μεταπτυχιακή Διατριβή: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Αντωνίου, Α. (2009β). Μελέτη για την ΥΣΕΑ: Πρόταση στρατηγικού σχεδιασμού για τα κεντρικά γραφεία συμβουλευτικής. Αδημοσίευτη.
- Αντωνίου, (2010). Εισηγήσεις για την Ανάπτυξη της ΥΣΕΑ. Μελέτη για την ΥΣΕΑ. Διαθέσιμη στη σελίδα [www.moec.gov.cy/ysea](http://www.moec.gov.cy/ysea).
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Atkinson, D.R. (1985). Counseling in adult education. *Encyclopedia of International Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Barker, C.D., & Johnson, G. (1998). Interview talk as professional practice. *Language and Education*, 12(4), 229-242.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. (Ε. Πανάγου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση, 2005).

- Birmose, J., Barnes, A., & Hughes, D. (2005). *Effective guidance one year on: Evidence from longitudinal case studies in England*. Retrieved September 14, 2008 from <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/bydate/2005/egreportoct05.pdf>
- Bogdan, R. G., & Biklen, S. K. (1992) *Qualitative research for education* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959) Convergent and discriminant validation by the multitrait - multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cinamon, R. G., & Hellman, S. (2004). Career development stages of Israeli school counselors. *British Journal of Guidance and Counseling*, 32(1), 39-55.
- Clark, M. C., (1995). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη & Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 124-139). (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership and Management*, 21(1), 43-57.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, M. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο (Πρωτότυπη έκδοση, 2000).
- Collings, A. (1992). Portfolios for science education: Issues in purpose, structure and authenticity. *Science Education*, 76(4), 452-463.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1991). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου* (2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2005). *Συμβουλευτική προσανατολισμός. Τόμος Α': Συμβουλευτική και συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Denzin, N. K. (1997) Triangulation in educational research (2<sup>nd</sup> ed.). In J.P. Keeves (Ed.). *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 318-322). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Department of Education and Skills. (2006). *Youth matters Green Paper*. Available online: Retrieved at September 20<sup>th</sup>, from <http://www.dfes.gov.uk/publications/youth/downloads.shtml>

- Dobson, P., & Starkey, K. (1994). *The strategic management blueprint*. Oxford: Blackwell.
- Dollarhide, C. T., & Miller, G. M. (2006). Supervision for preparation and practice of school counselors: Pathways to excellence. *Counselor Education and Supervision, 45*, 242-252.
- Drucker, P. F. (1954). *The practice of management*. New York: Harper and Row.
- Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ. (1997). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου*. Παρίσι: Διεθνές Ινστιτούτο για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.
- Ellis, A. (1993). Changing Rational Emotive Therapy (RET) to Rational Emotive Behaviour Therapy (REBT). *The Behaviour Therapist, 16*, 257-258.
- Elmore, R. F. (2007). *School reform from the inside out: Policy, practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Epstein, A. (1993). *Training for quality: Improving early childhood programs through systematic in-service training*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Epstein, A. (1999). Pathways to quality in Head Start, public school, and private non-profit early childhood programs, *Journal of Research in Childhood Education, 13*(2), 101-120.
- Eurydice. (2007). The education system in Europe. Retrieved at October, 11 from <http://www.eurydice.org/Eurybase>.
- Freede, E. C. (1995). The role of programme quality in producing early childhood programme benefits, *The Future of Children, 5*(3), 115-132.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1992). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership, 50*(6), 12-17.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice, 39*(1), pp 50-56.
- Greenfield, W. (1999, April 19-23). *Moral leadership in schools: Fact or fancy*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Montreal.

- Goodson, I. (1995). Στηρίζοντας τη φωνή του εκπαιδευτικού: Η ζωή του εκπαιδευτικού και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη & Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 175-193). (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).
- Hargreaves, A. (1992). Individualism and individuality: Reinterpreting the culture of teaching, *International Journal of Educational Research*, 4, 13-20.
- Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο: A. Hargreaves & M. Fullan (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη & Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 329-365). (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).
- Holly, P., & Southworth, G. (1989). *The developing school*. East Sussex: The Falmer Press.
- Huberman, A. (1993). Steps toward a developmental model of the teaching career. In L. Kremer-Hayon, H.C. Vonk & R. Fessler, (Eds), *Teacher professional development: A multiple perspective approach* (pp. 93-118). Amsterdam: Swetz & Zeitlinger.
- Θεοφιλίδης, Χ., Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου, Δ., Μιχαηλίδου, Α., & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Διά βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά συνεδρίου: Διά βίου εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Λευκωσία: Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας για Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη.
- Krug, E. (1992). Instructional leadership: A constructivist perspective. *Educational Administration Quarterly*, 28, 430-443.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2003). Teacher evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from teacher and school effectiveness research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.
- LeCompte, M., Milroy, W. L., & Preissle, J. (1992). (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press Ltd.
- Lee, C.C. (2001). Culturally responsive school counselors and programs: Addressing the needs of all students. *Professional School Counseling*, 4, 257-260.
- Λεβέντης, Δ. (1998). Συμβουλευτική και Επαγγελματική Αγωγή: Κύπρος-Ελλάδα-Ευρώπη (σσ. 56-72). *Πρακτικά Α΄ Κυπροελλαδικού Συνεδρίου Συμβουλευτικής*.
- Λεβέντης, Δ. (2004). *Η συμβουλευτική στη Μέση Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Επιφανίου.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Nationalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Little, J. (1992). Teacher development and educational policy. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds). *Teacher development and educational change* (pp. 170-193). London: Falmer.
- Lohman, M. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83-101.
- McGrecor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Miles, M. B. (1959). *Learning to work in groups*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Miller, P. V., & Cannell, C. F. (1997) Interviewing for social research (2<sup>nd</sup> ed.). In J. P. Keeves (Eds.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 361-370) . Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Nelson-Jones, R. (1995). *The theory and practice of counseling*. Trowbridge: Redwood Books.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school*. London: Cassell.
- Nisber, J., & Watt, J. (1984) Case Study. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey, & S. Goulding (Eds.), *Conducting small-scale investigation in educational management*. (pp. 79-92). London: Harper & Row.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Nolan, A., Raban, B., & Waniganayake, M. (2005). Evaluating a strategic approach to professional development through guided reflection. *Reflective Practice*, 6(3), 221-229.
- Paczuska, A., & Turner, I. (1997). Recording achievement: The tension between personal development and academic standards. *Innovation in Education and Training International*, 34(2), 76-83.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παπαναστασίου & Παπαναστασίου.
- Pasha, S. A., & Wesley, P. W. (1998). Improving quality in early childhood environments through on-site consultation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(4), 243-254.
- Pashiardis, P. (1994). Teacher participation in decision-making. *International Journal of Educational Management*, 8(5), 14-17.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2007α). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εισαγωγή και διαχείριση αλλαγής (Τόμος Ι)*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.



- Πασιαρδής, Π. (2007β). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παρακολούθηση και αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών (Τόμος III)*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι., & Τσιάκκίρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Παύλου, Σ. (2004). (Επιμ. Έκδ.). *Εκπαιδευτική νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας*. Λευκωσία: Ο.Ε.Λ.Μ.Ε.Κ.
- Robertson, J. (2006). *Student Services Program*. Arkansas Department of Education Guidance/School Counseling, Career Education. "Working Document in Progress". Retrieved from: [www.departmentofeducationinarkansa.org.us](http://www.departmentofeducationinarkansa.org.us)
- Rogers, A. (1999). *Teaching adults*. London: Open University Press.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Serafini, F. (2002). Reflective practice and learning. *Primary Voices K-6*, 10(4), 2-8.
- Suarez, T.M. (1994). Needs assessment (2<sup>nd</sup> ed.). In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds). *The International Encyclopedia of Education*, (pp. 56-60). Oxford: Pergamon.
- Sultana, R. (2009). *Career management skills. Vilnius 5-7 May 2009: Reflection note*. (European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) Work package 1). Available from Internet: [http://ktl.jyu.fi/img/portal/14962/WP1\\_Vilnius\\_Reflection\\_Note-Final.pdf?cs=1243246455](http://ktl.jyu.fi/img/portal/14962/WP1_Vilnius_Reflection_Note-Final.pdf?cs=1243246455) [cited 12.4.2010]
- Super, D.E. (1992). Toward a comprehensive theory of career development (2<sup>nd</sup> ed.). In D.J. Montross, & C.J. Shinkma (Eds.), *Career Development: Theory to Practice* (pp. 35-64). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Tell, C. (2001). Appreciating good teaching: A conversation with Lee Schulman. *Educational Leadership*, 58(5), 6-11.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2007α). Οδηγίες για τη συμβουλευτική και την επαγγελματική αγωγή στα σχολεία. *Εγκύκλιος (αρ. φακ. 5.13.01.3, ημερ. 07/09/2007)*. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2007β). *Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία*. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου, 2008, από <http://www.moec.gov.cy>

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008α). «Κείμενο εργασίας Νεόφυτου Χαραλάμπους». Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου, 2008, από <http://www.moec.gov.cy/mesi>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008β). «Κείμενο εργασίας Έρικ Ερωτοκρίτου». Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου, 2008, από <http://www.moec.gov.cy/mesi>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008γ). «Εγκύκλιος με θέμα: Ορισμός συντονιστών Καθηγητών ΣΕΑ». Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου, 2009, από <http://www.moec.gov.cy/mesi>
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2008δ). *Ετήσια Έκθεση 2007*. Λευκωσία: Κυβερνητικό Τυπογραφείο.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2009). Κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα Ειδικής Αγωγής. *Εγκύκλιος (αρ. φακ. 7.1.10.2/3, ημερ. 27/08/2009)*. Λευκωσία.
- Watts, T. (2010). An External Evaluation of the Counseling and Career Education Service of the Cyprus Ministry of Education and Culture Cyprus, 01-05 February 2010 Available from Internet: [http://www.moec.gov.cy/ysea/pdf/ekthesi\\_axiologisis\\_ysea\\_2010.pdf](http://www.moec.gov.cy/ysea/pdf/ekthesi_axiologisis_ysea_2010.pdf) [cited 06.5.2010]
- Web-Based Education Commission. (2000). *The power of the internet for learning. Moving from promise to practice*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Wilson, J. (1989). *The effectiveness of in-service education and training of teachers and school leaders*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Wilson, N., & McLean, S. (1994). *Questionnaire design: A practical introduction*. Newtown Abbey, Antrim: University of Ulster Press.