

## Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

*Χριστίνα Αθανασιάδου*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*

**Περίληψη:** Πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των σημερινών συνεχώς μεταβαλλόμενων και δυσχερών κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών, είναι μια σύνθετη διεργασία, στην οποία τα σχολεία δεν μπορούν να ανταποκριθούν μόνα τους δίχως τη συνεργασία της κοινότητας και άλλων επαγγελματιών. Προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση η συνεισφορά του κλάδου της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας μπορεί να είναι καθοριστική. Το παρόν άρθρο συζητά τις εφαρμογές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μια σύντομη αναφορά στη σχέση της συμβουλευτικής με τη σχολική ψυχολογία, ενώ στη δεύτερη ενότητα περιγράφεται η παροχή ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό σχολείο. Στις τελευταίες δύο ενότητες η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επιχειρεί να απαντήσει σε δύο βασικά ερωτήματα: (α) ποια είναι, σύμφωνα με τις μέχρι σήμερα αξιολογήσεις που στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των υπηρεσιών συμβουλευτικής-ψυχολογικής στήριξης στα σχολεία και (β) ποια είναι η ιδιαίτερη συμβολή της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, το άρθρο συζητά τι διαφορετικό μπορεί να προσφέρει ο κλάδος της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας μέσα από τις εφαρμογές και τις δράσεις του στη σχολική κοινότητα. Παρότι το άρθρο αντλεί από τη διεθνή βιβλιογραφία, επιχειρεί να συζητήσει τα όποια συμπεράσματα μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό σχολείο όσον αφορά την παροχή ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών.

**Λέξεις κλειδιά:** Αξιολόγηση υπηρεσιών συμβουλευτικής στα σχολεία, Ελληνικό σχολείο, Σχολική συμβουλευτική

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εποχή μας, τα παιδιά και οι έφηβοι αντιμετωπίζουν σύνθετα προβλήματα και νέους τύπους συγκρούσεων οι οποίες σχετίζονται με ευρύτερες πολιτισμικές αλλαγές, όπως οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η χαλάρωση των οικογενειακών δεσμών, η αλλαγή των ηθών, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η πολυπολιτισμική κοινωνία, η μετανάστευση, η βία, η αυξημένη εγκληματικότητα κ.ά. (Thompson, Rudolph, & Henderson, 2004). Ταυτόχρονα, οι παραπάνω συνθήκες ή παράγοντες επικινδυνότητας εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζουν αρνητικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο. Γι' αυτό και οι ερευνητές αναφέρουν ότι οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και αναβάθμισης της σχολικής πράξης έρχεται σήμερα αντιμέτωπη με νέου είδους “νοσηρότητες” (Walsh & Galassi, 2002), όταν για παράδειγμα πολλοί μαθητές/τριες ζουν στα όρια της φτώχειας, δεν έχουν επαρκή ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, κάνουν χρήση ναρκωτικών ουσιών, κακοποιούνται στο σπίτι τους, στη γειτονιά τους, ή ακόμη και στο σχολείο τους, αντιμετωπίζουν ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη και υστερούν σημαντικά σε κοινωνικές ή επαγγελματικές δεξιότητες.

Οι Walsh και Galassi (2002) υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών στο πλαίσιο των παραπάνω σκληρών, ωστόσο υπαρκτών, συνθηκών είναι μια σύνθετη διεργασία, στην οποία τα σχολεία δεν μπορούν να ανταποκριθούν μόνα τους, δίχως τη συνεργασία της κοινότητας και άλλων επαγγελματιών. Έτσι, στη σχετική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για ένα “διαφορετικό” σχολείο, το οποίο υιοθετεί μιαν ολιστική προσέγγιση στην κατανόηση των σύγχρονων προβλημάτων και αναγκών της σχολικής κοινότητας και δημιουργεί ένα ευρύτερο υποστηρικτικό δίκτυο φροντίδας για τα παιδιά με τη συνεργασία ειδικών από διαφορετικούς κλάδους (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, & Λυκισάκου, 2004). Στη Μ. Βρετανία, για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια είναι εμφανής μια πολιτική βούληση για δημιουργία σχολείων που παρέχουν διευρυμένες υπηρεσίες στήριξης σε μαθητές και μαθήτριες σε διάφορα επίπεδα, ενώ βασικό στόχο πίσω από τέτοιου είδους πρωτοβουλίες, εκτός φυσικά από την πρόληψη, αποτελούν οι ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά (Fox & Butler, 2007. Lee, Tiley, & White, 2009). Παρομοίως, σε πολλά σχολεία της Αμερικής λειτουργούν ήδη σταθμοί οι οποίοι προσφέρουν ολιστικές υπηρεσίες υγείας (ψυχικής και σωματικής) σε παιδιά και εφήβους με πολύ θετικά αποτελέσματα (Brown, 2006), ενώ η ποιότητα ζωής των μαθητών/τριών μέσα και έξω από το σχολείο (η οποία αφορά τις ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, αυτοεκπλήρωσης και αυτοεκτίμησης) αποτελεί πλέον καίριο εκπαιδευτικό ζήτημα (Lapan, Gysbers, & Petroski, 2001). Στη χώρα μας υπάρχει,

επίσης, πλούσια βιβλιογραφία που τονίζει την ανάγκη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας προκειμένου εκπαιδευτικοί και γονείς να είναι σε θέση να ανταποκριθούν εγκαίρως ή με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ποικίλες ανάγκες των παιδιών και των μαθητών/τριών (Μπίμπου-Νάκου, 2003. Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006α).

Στο σύνολό τους, οι ερευνητές προτείνουν καινοτόμες διεπιστημονικές συνεργασίες ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα, οι οποίες ευελπιστούν ότι θα γεφυρώσουν τη ζωή εντός και εκτός σχολείου, θα επικεντρωθούν σε επίπεδο συστήματος αλλά και σε ατομικό επίπεδο, και θα αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τόσο τις ελλείψεις όσο και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού συστήματος. **Στόχος όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση και κυρίως των επαγγελματιών ψυχικής υγείας που εργάζονται στο σχολείο είναι η βελτίωση της ποιότητας ζωής των μαθητών/τριών και η ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και εξέλιξης.** Προς αυτήν ακριβώς την κατεύθυνση η συνεισφορά της συμβουλευτικής ψυχολογίας μπορεί να είναι καθοριστική, όχι μόνον στον τομέα της οργάνωσης και της εφαρμογής καθολικών υπηρεσιών που θα ανταποκρίνονται στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους, αλλά και στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001. McLaughlin, 1999. Μπρούζος, 2009. Walsh & Galassi, 2002. Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου et al., 2004).

Το παρόν άρθρο αφορά τις εφαρμογές της συμβουλευτικής ψυχολογίας στο χώρο του σχολείου. Στην πρώτη ενότητα γίνεται μια σύντομη αναφορά στη σχέση της συμβουλευτικής με τη σχολική ψυχολογία, ενώ στη δεύτερη ενότητα περιγράφεται η παροχή συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό σχολείο. Στις τελευταίες δύο ενότητες, που αποτελούν και το κύριο μέρος αυτού του άρθρου, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επιχειρεί να απαντήσει σε δύο βασικά ερωτήματα: (α) ποια είναι, σύμφωνα με τις μέχρι σήμερα αξιολογήσεις, τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των υπηρεσιών συμβουλευτικής-ψυχολογικής στήριξης στα σχολεία, και (β) ποια θα μπορούσε να είναι η ιδιαίτερη συμβολή της συμβουλευτικής ψυχολογίας στο σχολικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, τι διαφορετικό μπορεί να προσφέρει ο κλάδος της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας μέσα από τις εφαρμογές και τις δράσεις του στη σχολική κοινότητα.

## ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Ο κλάδος της ψυχολογίας που κατεξοχήν ασχολείται με το σχολείο είναι ο κλάδος της Σχολικής Ψυχολογίας. **Η συμβουλευτική ψυχολογία, από την άλλη, παρό-**

λο που ιστορικά έχει τις ρίζες της στην εκπαίδευση – καθώς αναπτύχθηκε μέσα από το κίνημα του επαγγελματικού προσανατολισμού και της καθοδήγησης των μαθητών/τριών (Pelling, 2004. Stalikas, 2003) – σταδιακά απομακρύνθηκε από τη σχολική πράξη και το σχολικό πλαίσιο τόσο σε επίπεδο εφαρμογών όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Ωστόσο, όπως αναφέρεται στην αμερικάνικη τουλάχιστον βιβλιογραφία, τα τελευταία χρόνια η συμβουλευτική ψυχολογία αναθέρμανε το ενδιαφέρον της και τη σχέση της με την εκπαίδευση (Hoffman & Carter, 2004. Romano & Kachgal, 2004. Walsh & Galassi, 2002). Φαίνεται ότι οι ισχυροί δεσμοί της συμβουλευτικής ψυχολογίας με την επαγγελματική ανάπτυξη, την εκπαίδευση των συμβούλων που εργάζονται στα σχολεία, την πολυπολιτισμική συμβουλευτική και την πρόληψη, την καθιστούν μία από τις καταλληλότερες ειδικότητες της ψυχολογίας για να ασχοληθεί και να επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου (1999), η σχολική συμβουλευτική (ως υποειδικότητα της συμβουλευτικής ψυχολογίας) ασχολείται με την ανάπτυξη και την προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Γι' αυτό και οι σχολικοί σύμβουλοι<sup>1</sup> αποτελούν ζωτικά μέλη της σχολικής κοινότητας που συνεργάζονται στενά με εκπαιδευτικούς και γονείς, προκειμένου να στηρίξουν το σύνολο των μαθητών/τριών ενός σχολείου στους τομείς της ακαδημαϊκής επίδοσης, της προσωπικής και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Τόσο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, όσο και μεταξύ της Ευρώπης και της Αμερικής, υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον τρόπο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία, οι οποίες εξαρτώνται από τη νομοθεσία της κάθε χώρας, την εκπαιδευτική πολιτική, την πολιτική των επαγγελματικών οργανώσεων, καθώς και την πιστοποίηση των προσόντων και των αρμοδιοτήτων των συμβουλευτικών και των σχολικών ψυχολόγων (Richards, Cooper, & Tatar, 2009). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι εκτός από τους σχολικούς ψυχολόγους, ευρωπαϊκές χώρες του βορρά όπως η Μ. Βρετανία και η Φιλανδία (καθώς και οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και ο Καναδάς), έχουν θεσμοθετήσει εδώ και αρκετά χρόνια το ρόλο και τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων (Cooper, 2009. Gysbers, 2004. Lairio & Nissila, 2002. McLaughlin, 1999. Pattison, Rowland, Richards, Cromarty, Jenkins, & Polat, 2009). Ωστόσο, ενώ στη Μ. Βρετανία οι σχολικοί σύμβουλοι εργάζονται κυρίως θερα-

<sup>1</sup> Ο όρος "σχολικοί σύμβουλοι", όπως αναφέρεται στο κείμενο, αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου school counselors, οι αρμοδιότητες των οποίων περιγράφονται αναλυτικά με βάση διεθνή κυρίως βιβλιογραφία. Οι σχολικοί σύμβουλοι της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν έναν τελείως διαφορετικό ρόλο, ο οποίος αφορά: (α) την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, (β) την ενθάρρυνση της επιστημονικής έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης, και τέλος (γ) την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών των σχολείων της περιοχής τους (ΦΕΚ 1340/16-10-02).

πεντικά με στόχο την ψυχο-συναισθηματική ισορροπία των μαθητών/τριών, στην Αμερική οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν έναν πιο διευρυμένο, αναπτυξιακό και κυρίως προληπτικό ρόλο, που στοχεύει στην ενίσχυση τόσο των ψυχο-κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών όσο και της εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής τους ετοιμότητας (Richards et al., 2009. Romano & Kachgal, 2004).

Παρά τις διαφορές, πολλοί ερευνητές (Forrest, 2004. Gysbers, 2004. Romano & Kachgal, 2004) ισχυρίζονται ότι όλοι οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που εργάζονται στα σχολεία σήμερα (είτε πρόκειται για σχολικούς ψυχολόγους, είτε για συμβουλευτικούς ψυχολόγους, είτε για συμβούλους) δεν μπορούν παρά να συνεργαστούν μεταξύ τους, ενώ τα κοινά στοιχεία ανάμεσα στους διάφορους κλάδους (π.χ., στο επίπεδο της θεωρίας, της έρευνας και της πρακτικής), θα μπορούσαν να ενισχυθούν ακόμη περισσότερο και να προσαρτηθούν στην εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη τόσο των σχολικών όσο και των συμβουλευτικών ψυχολόγων. Επιπλέον, η Χατζηχηρήστου (2003α, 2003β) αναφέρει ότι διεθνώς γίνονται προσπάθειες αναθεώρησης της επαγγελματικής πρακτικής των σχολικών ψυχολόγων, προκειμένου να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό ρόλο της ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης και να ενσωματώσουν στις υπηρεσίες τους την έμμεση παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και ολιστικά προγράμματα πρωτογενούς ή δευτερογενούς πρόληψης – δραστηριότητες που γνωρίζουν πολύ καλά οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι. Σε κάθε περίπτωση, απώτερος στόχος μιας τέτοιας συνεργασίας είναι η ενδυνάμωση του επαγγέλματος της ψυχολογίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μέσα από τη συνδυασμένη εφαρμογή των γνώσεων και των εμπειριών των διάφορων ειδικοτήτων, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα ποικίλα προβλήματα στα σχολεία, να ενισχυθεί η συνολική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και ίσως να προωθηθεί μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Με βάση τα παραπάνω, μια αντίστοιχη συνεργασία μεταξύ των κλάδων της Σχολικής και της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στη χώρα μας, ενδεχομένως να επιφέρει σημαντικές και ελπιδοφόρες προοπτικές όσον αφορά: (α) τη θεσμοθέτηση των ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εντός σχολικών μονάδων, (β) την κατάρτιση των ψυχολόγων που απασχολούνται ήδη στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και των εκπαιδευτικών που είτε λειτουργούν ως σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, είτε ασκούν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των μαθητών/τριών, του σχολείου και των ψυχολογικών υπηρεσιών, (γ) τη διεύρυνση των ψυχολογικών υπηρεσιών στους τομείς της πρόληψης, της διαλεκτικής συμβουλευτικής, της διαφορετικότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης και, τέλος, (δ) την επίτευξη των βασικών στόχων της εκπαίδευσης, που δεν είναι άλλοι από την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

## ΠΑΡΟΧΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Παρά το γεγονός ότι στην Ελλάδα (παρόμοια με άλλες χώρες) το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα ψυχικής υγείας κυμαίνεται μεταξύ 10-20% (Χατζηρηόστου, 2003β. Χατζηρηόστου, Λαμπροπούλου et al., 2004), το ζήτημα της θεσμοθέτησης του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου εξακολουθεί να βρίσκεται σε εκκρεμότητα (Νικολόπουλος, 2007, 2008). Εάν εξαιρέσουμε τα δημόσια ειδικά σχολεία και πολλά ιδιωτικά σχολεία στα οποία εργάζονται ψυχολόγοι διάφορων ειδικοτήτων, ψυχολογικές-συμβουλευτικές υπηρεσίες στα σχολεία προσφέρονται περιφερειακά κυρίως, (α) είτε από υπηρεσίες που βρίσκονται εκτός σχολικών μονάδων αλλά εντάσσονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως είναι τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, (β) είτε από κοινοτικές υπηρεσίες, που λειτουργούν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, όπως τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα νοσοκομείων, τα κέντρα ψυχικής υγείας και ορισμένα συμβουλευτικά κέντρα σε πανεπιστημιακό επίπεδο (Χατζηρηόστου, 2003β, 2004).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, βασικές αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι η ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση και η ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη κυρίως των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η ευαισθητοποίηση και συμβουλευτική υποστήριξη των γονέων, των εκπαιδευτικών και της τοπικής κοινότητας (Χατζηρηόστου, Δημητροπούλου, Λαμπροπούλου, & Λυκισάκου, 2004). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Νικολόπουλο (2008), στη λειτουργία τους φαίνεται ότι έχει κυριαρχήσει η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και η υποστήριξη των μαθητών/τριών με εκπαιδευτικά προβλήματα – με άλλα λόγια, δεν εφαρμόζεται καμία πρακτική πρόληψης ή συνεργασίας με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, δηλαδή με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και άλλους εξωτερικούς φορείς ή υπηρεσίες. Από την άλλη, κύριο έργο των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων (οι οποίοι λειτουργούν σε επίπεδο νομών) είναι η προαγωγή των προγραμμαμάτων αγωγής υγείας των μαθητών/τριών, η ψυχο-κοινωνική κάλυψη των αναγκών των σχολικών μονάδων και η ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα αγωγής της υγείας (Στογιαννίδου, 2006). Η Μαλικιώση-Λοϊζου (σε αυτό το τεύχος) αναφέρει ότι μέχρι σήμερα λειτουργούν μόνον 15 Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων από τους 60 που προβλέπονται για ολόκληρη την επικράτεια, οι οποίοι έχουν στελεχωθεί κυρίως με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, με σπουδές στην παιδοψυχιατρική, την παιδαγωγική, την ψυχολογία και την κοινωνική εργασία.

Σύμφωνα με τη Χατζηρηόστου (2004), τα προβλήματα που εντοπίζονται στη λειτουργία των παραπάνω υπηρεσιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αφορούν: (α) το

ετερογενές θεωρητικό υπόβαθρο των εργαζομένων σε διάφορους τομείς και κατευθύνσεις της ψυχολογίας, (β) την έμφαση στο ιατρικό μοντέλο, δηλαδή στη διάγνωση και στην εξατομικευμένη θεραπευτική παρέμβαση, και (γ) την έλλειψη συντονισμού, την απουσία μιας ενιαίας στρατηγικής και σχεδιασμού για την παροχή αυτού του είδους των υπηρεσιών, καθώς και την αλληλο-κάλυψη των αρμοδιοτήτων των κέντρων. Στα παραπάνω προστίθεται η έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένων και μόνιμου προσωπικού, καθώς η στελέχωση των κέντρων γίνεται με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, γεγονός το οποίο δε διευκολύνει το μακροπρόθεσμο και σταθερό σχεδιασμό των υπηρεσιών.

Από την άλλη, η ανάπτυξη της συμβουλευτικής ψυχολογίας τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας συνδέθηκε κυρίως με την επαγγελματική καθοδήγηση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2008). Έτσι, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμβουλευτικές υπηρεσίες, που αφορούν αποκλειστικά τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών/τριών, προσφέρονται συστηματικά από το 1997 στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), σε επίπεδο νομών, και στα Γραφεία Σ.Ε.Π. (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Κασσωτάκης & Φωτιάδου-Ζαχαρίου, 2002. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2006). Οι παραπάνω δομές στελεχώθηκαν από διορισμένους εκπαιδευτικούς διάφορων ειδικοτήτων, οι οποίοι συμμετείχαν υποχρεωτικά – λόγω έλλειψης εξειδίκευσης – σε ποικίλα προγράμματα επιμόρφωσης στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Τα προγράμματα αυτά οργανώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, ωστόσο δεν υπήρξαν ποτέ επαρκή για να καλύψουν τις συνεχείς και αυξανόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών-συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού (Κασσωτάκης & Μάνος, 2002).

Οι παραπάνω συγκεχυμένες συνθήκες παροχής συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε συνδυασμό με την έλλειψη κριτηρίων πιστοποίησης οποιασδήποτε ειδικότητας στην ψυχολογία καθώς και τις περιορισμένες δυνατότητες εξειδίκευσης στη συμβουλευτική, δυσχεραίνουν τη συστηματική εφαρμογή ολιστικών προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι για πολλά χρόνια διάφοροι κοινωνικο-πολιτισμικοί κυρίως παράγοντες εμπόδισαν την ανάπτυξη της σχολικής ψυχολογίας στη χώρα μας (Theodore, Bray, Thomas, & Dioguardi, 2002), σήμερα οι αντιλήψεις της σχολικής κοινότητας έχουν αλλάξει σημαντικά, ενώ οι συνθήκες που επικρατούν στην εκπαίδευση και οι ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα καθιστούν σχεδόν επιτακτική την παρουσία ψυχολόγων στα σχολεία (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006β. Χατζηχρήστου, 2004). Γι' αυτό και πολλοί ερευνητές θεωρούν απαραίτητο πλέον ένα σαφές θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο που θα αφορά την ίδρυ-

ση, την οργάνωση και τη λειτουργία ψυχολογικών υπηρεσιών σε όλα τα σχολεία (κανονικά και ειδικά), στη δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση (Νικολόπουλος, 2007. Χατζηχρήστου, 2003β, 2004).

Ταυτόχρονα, επισημαίνεται η αναγκαιότητα στελέχωσης των παραπάνω υπηρεσιών με ψυχολόγους εκπαιδευμένους στη σχολική ή στη συμβουλευτική ψυχολογία, οι οποίοι θα προάγουν το σχολικό-κοινωνικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών, δίνοντας έμφαση στην πρόληψη, τις διεπιστημονικές συνεργασίες, τις δια-πολιτισμικές δεξιότητες, τη δεοντολογική συμπεριφορά και την επικοινωνία με την οικογένεια (Στογιαννίδου, 2006). Εκτός από τους ψυχολόγους που εργάζονται ήδη στα σχολεία και σε διάφορες υπηρεσίες της εκπαίδευσης, σημαντικός είναι και ο ρόλος πολλών εκπαιδευτικών, οι οποίοι ενώ λειτουργούν υποστηρικτικά απέναντι σε μαθητές/τριες, προσφέροντας και επισήμως υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού, υπολείπονται βασικών συμβουλευτικών δεξιοτήτων. Μια τέτοια κατάρτιση ειδικά σχεδιασμένη για εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να τους επιμορφώσει σε θέματα ψυχο-κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων, διαχείρισης κρίσεων, λήψης αποφάσεων, ισοτιμίας των σχέσεων, διαφορετικότητας και, βέβαια, επικοινωνίας ή συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, τις ψυχολογικές υπηρεσίες και την τοπική κοινότητα.

Πέρα από τα μεταπτυχιακά προγράμματα στη σχολική ψυχολογία, τα οποία απευθύνονται κυρίως σε επαγγελματίες ψυχολόγους, την ακαδημαϊκή χρονιά 2009-10 λειτούργησαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα δύο μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης στη συμβουλευτική και στη συμβουλευτική ψυχολογία, από το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και το Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (βλ. Μαλικιώση-Λοΐζου, σε αυτό το τεύχος). Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, που προσφέρει εδώ και αρκετά χρόνια το Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, φιλοδοξούν να καλύψουν ένα σημαντικό κενό στην εκπαίδευση-εξειδίκευση όχι μόνον των ψυχολόγων αλλά και των εκπαιδευτικών που λειτουργούν συμβουλευτικά (είτε επίσημα είτε ανεπίσημα) στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

## **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

Όπως αναφέρθηκε ήδη, πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει την κοινωνική και συναισθηματική ευημερία των μαθητών/τριών, μια ασφαλή υποστηρικτική ατμόσφαιρα στο σχολείο και καλές διαπροσωπικές σχέ-



σεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Lapan et al., 2001. Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001. McLaughlin, 1999). Αυτό σημαίνει ότι πρωταρχικό μέλημα του σχολείου θα έπρεπε να αποτελεί η ενίσχυση όχι μόνο των γνωστικών αλλά και των ψυχο-κοινωνικών αναγκών των παιδιών και των εφήβων, ειδικά όταν πολλοί από τους μαθητές και τις μαθήτριες που αντιμετωπίζουν σοβαρά ψυχικά προβλήματα έχουν περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης σε τέτοιου είδους υπηρεσίες (Brown, 2006. Fox & Butler, 2007. Χατζηχρήστου, 2003β). Ωστόσο, η παροχή υπηρεσιών και προγραμμάτων που αφορούν την ψυχική υγεία των νέων στα σχολεία έχει ανάγκη εμπειρικής στήριξης, προκειμένου όλοι οι εμπλεκόμενοι, από τη μια να κατανοήσουν την αποτελεσματικότητά τους, από την άλλη να ανακαλύψουν κατάλληλότερους τρόπους οργάνωσης, ανάπτυξης και εφαρμογής τους.

Σε γενικές γραμμές, η αξιολόγηση τέτοιου είδους προγραμμάτων και παρεμβάσεων δίνει θετικά αποτελέσματα για το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας<sup>2</sup> σε αντιπροσωπευτικό δείγμα γυμνασίων της Πολιτείας του Μισούρι των Η.Π.Α., με στόχο την αξιολόγηση των προγραμμάτων επαγγελματικής καθοδήγησης και συμβουλευτικής που εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά εδώ και αρκετά χρόνια, βρέθηκε ότι η επιτυχημένη εφαρμογή ενός ολιστικού προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής συνδέεται θετικά με την ασφάλεια και την επιτυχία των μαθητών/τριών (Lapan et al., 2001). Δραστηριότητες των σχολικών συμβούλων οι οποίες φαίνεται ότι είχαν θετική επίδραση σε μαθητές/τριες περιλάμβαναν τα εξής: (α) περισσότερο χρόνο των συμβούλων μέσα στη σχολική τάξη, (β) υποστήριξη των μαθητών/τριών σε σχέση με τα προσωπικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους σχέδια, (γ) διαλεκτική συμβουλευτική με τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου, (δ) παροχή ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής, (ε) κατάλληλες παραπομπές των μαθητών/τριών σε ψυχολογικές υπηρεσίες εκτός σχολείου και (στ) ενημέρωση όλων των ενδιαφερομένων εντός και εκτός σχολείου για τους στόχους του προγράμματος καθοδήγησης και συμβουλευτικής. Συνοπτικά, οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην αξιολόγηση ανέφεραν: (α) μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας στα σχολεία τους, (β) καλύτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, (γ) ικανοποίηση από την ποιότητα της εκπαίδευσής τους, την οποία θεώρησαν σημαντική για το μέλλον τους, (δ) λιγότερα προβλήματα με το περιβάλλον του σχολείου τους (φυσικό και διαπροσωπικό), και (στ) υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Lapan et al., 2001).

Αντίστοιχα, σε μια μετα-ανάλυση ερευνών, που αφορούσαν την παροχή θεραπευτικής συμβουλευτικής σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μ. Βρετα-

<sup>2</sup> Στην έρευνα, η οποία διεξήχθη σε 184 γυμνάσια της πολιτείας του Μισούρι, συμμετείχαν 22.601 μαθητές-τριες της πρώτης γυμνασίου και 4.868 εκπαιδευτικοί.

νίας τα τελευταία δέκα χρόνια, βρέθηκε ότι οι υπηρεσίες αυτές έχουν σημαντικά ευεργετικά αποτελέσματα για μαθητές και μαθήτριες (Cooper, 2009). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες που κάνουν χρήση των υπηρεσιών αυτών είναι κατά μέσο όρο 14 ετών (κυρίως κορίτσια), αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οικογένειά τους ή στις σχέσεις τους, και επισκέπτονται τον/τη σύμβουλο ατομικά περίπου τέσσερις με πέντε φορές (συνεδρίες). Παρόμοια, η αξιολόγηση ενός προγράμματος συμβουλευτικών παρεμβάσεων σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλίας και της Σκωτίας είχε εξίσου θετικά αποτελέσματα, καθώς τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι ανέφεραν σημαντική μείωση στην έκταση των κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών και αύξηση των θετικών τους συμπεριφορών (Lee et al., 2009).

Οι απόψεις των ίδιων των μαθητών/τριών όσον αφορά τις υπηρεσίες σχολικής συμβουλευτικής, παρά το γεγονός ότι έχουν αγνοηθεί για αρκετά χρόνια, θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για την οργάνωση και την αξιολόγηση τέτοιου είδους παρεμβάσεων (Howieson & Semple, 2000). Σε γενικές γραμμές, οι απόψεις των μαθητών/τριών ενισχύουν τη θεσμοθέτηση υπηρεσιών συμβουλευτικής εντός των σχολικών μονάδων κάτω από συγκεκριμένες ωστόσο προϋποθέσεις (Fox & Butler, 2007. Howieson & Semple, 2000. Quinn & Chan, 2009). Για παράδειγμα, μαθητές και μαθήτριες σε δευτεροβάθμια σχολεία της Σκωτίας τάχθηκαν υπέρ των προγραμμάτων καθοδήγησης και συμβουλευτικής στο σχολείο τους, εφόσον οι σύμβουλοι είναι διαθέσιμοι περισσότερο χρόνο για όλους/ες τους/τις μαθητές/ήτριες, και όχι μόνον για όσους/ες αντιμετωπίζουν ειδικά μαθησιακά προβλήματα, και βέβαια εφόσον αξιολογούνται για τις υπηρεσίες που προσφέρουν (Howieson & Semple, 2000). Σε άλλη, πιο πρόσφατη έρευνα στην Αγγλία (Fox & Butler, 2007), η πλειονότητα των μαθητών/τριών αξιολόγησε ως ιδιαίτερα χρήσιμη την υπηρεσία της σχολικής συμβουλευτικής, θεωρώντας βασικό πλεονέκτημα το γεγονός ότι υπάρχει κάποιος έμπιστος και εξειδικευμένος επαγγελματίας στο σχολείο, στον οποίο κανείς μπορεί να αποταθεί και να μιλήσει για τα προβλήματα που τον/την απασχολούν. Στα μειονεκτήματα των υπηρεσιών αυτών οι μαθητές/τριες συμπεριέλαβαν το στίγμα που μπορεί να προκύψει για όποιον/α μαθητή/ήτρια επισκέπτεται τον/τη σύμβουλο στο σχολείο καθώς και το γεγονός ότι ο/η σύμβουλος είναι «άγνωστος/η» ή «ξένος/η» για τους μαθητές και τις μαθήτριες (Fox & Butler, 2007).

Πάντως, σε έρευνα που διεξήχθη παλιότερα σε περιοχή της βορειοδυτικής Αγγλίας, προκειμένου να οργανωθούν κοινοτικές υπηρεσίες συμβουλευτικής, βρέθηκε ότι οι παράγοντες που ενθαρρύνουν γενικότερα τους νέους να αναζητήσουν συμβουλευτική έχουν να κάνουν με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συμβουλευτικής σχέσης (όπως η εχεμύθεια και η ισοτιμία), με τη διακριτικότητα και την ευελιξία στον τρόπο λειτουργίας αυτών των υπηρεσιών, καθώς και με την κατάλληλη

διαφήμιση και προώθησή τους στο κοινό (Le Surf & Lynch, 1999). Αντίστοιχα, οι παράγοντες που αποτρέπουν τους νέους από τις υπηρεσίες συμβουλευτικής έχουν να κάνουν κυρίως με τις στάσεις των ίδιων των νέων απέναντι στα προβλήματά τους, τη δυσκολία αναζήτησης βοήθειας ή την έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι σε τρίτους, καθώς και με μια σύγκυση όσον αφορά τη διαδικασία και τη φύση της συμβουλευτικής (Le Surf & Lynch, 1999). Τέλος, σε έρευνες που διεξήχθησαν σε δευτεροβάθμια σχολεία της Σκωτίας και της Β. Ιρλανδίας (Chan & Quinn, 2009. Cooper, 2006. Quinn & Chan, 2009) σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιθυμία των μαθητών/τριών να επισκεφθούν μια υπηρεσία συμβουλευτικής, προέκυψαν τα εξής πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία: (α) το 68,2% των μαθητών/τριών θα προτιμούσε η υπηρεσία συμβουλευτικής να εδράζεται στο σχολείο του, (β) πάνω από το 80% των μαθητών/τριών θα προτιμούσε να επισκεφθεί τον/τη σύμβουλο ατομικά και όχι στο πλαίσιο μιας ομάδας, (γ) το 52,4% των μαθητών/τριών, κυρίως των κοριτσιών, δήλωσε πως θα προτιμούσε γυναίκα σύμβουλο, ενώ (δ) το 53,1% των μαθητών/τριών δήλωσε πως δεν έχει σημασία η εθνο-πολιτισμική προέλευση του/της συμβούλου.

Από την άλλη πλευρά, το έργο των συμβούλων μέσα στα σχολεία φαίνεται ότι εξαρτάται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι σύμβουλοι αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο, καθώς και από την υποστήριξη που έχουν στη δουλειά τους τόσο από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου (Cromarty & Richards, 2009. Harris, 2009).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης των υπηρεσιών συμβουλευτικής σε σχολεία της Φιλανδίας, προέκυψε ότι ο ρόλος των σχολικών συμβούλων έχει διευρυνθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, ενώ έχει μειωθεί η έμφαση αποκλειστικά στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (Lairio & Nissila, 2002). Οι ίδιοι οι σύμβουλοι ανέφεραν ότι στη χώρα τους δόθηκε έμφαση σε μια ολιστική προσέγγιση στη συμβουλευτική, η οποία ενισχύει τη συνολική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, ενώ επεσήμαναν ότι στα σχολεία τους εξακολουθούν να αναπαράγονται στερεότυπα φύλου και να αναδεικνύονται ανάγκες μιας πολυ-πολιτισμικής πλέον εκπαίδευσης. Οι Φιλανδοί σύμβουλοι ισχυρίστηκαν ότι προσπαθούν να ανταποκριθούν στις παραπάνω προκλήσεις, από τη μια επενδύοντας στην προσωπική τους ανάπτυξη και εκπαίδευση, από την άλλη δικτυώνοντας τις υπηρεσίες σχολικής συμβουλευτικής εντός και εκτός σχολείου, καθώς θεωρούν απαραίτητη πλέον τη διεπιστημονική προσέγγιση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών/τριών (Lairio & Nissila, 2002).

Παρόμοια, σε μια ποιοτική μελέτη με σχολικούς συμβούλους στη Μ. Βρετανία για τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται με άλλους επαγγελματίες εντός και εκτός σχολείου, προέκυψε ότι οι επαγγελματικές σχέσεις των συμβούλων επηρεάζουν

άμεσα την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν στη σχολική κοινότητα (Cromarty & Richards, 2009). Ειδικότερα, οι σύμβουλοι αναφέρθηκαν στην ανάγκη ενίσχυσης του επαγγελματικού τους ρόλου και αποσαφήνισης των αρμοδιοτήτων τους μέσα στο σχολείο, στους περιορισμούς που προκύπτουν όταν εργάζονται με ωράριο μερικής απασχόλησης, στην απαραίτητη συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου και στα προβλήματα που προκύπτουν λόγω της εχεμύθειας που διακρίνει τις σχέσεις τους με τους/τις μαθητές/τριες. Πάντως, όταν οι σύμβουλοι αισθάνονται περιθωριοποιημένοι από το υπόλοιπο προσωπικό και αποκομμένοι από τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, δίχως την απαραίτητη υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους και, φυσικά στο είδος και στην ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν σε μαθητές/τριες (Harris, 2009).

Με βάση τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η επιτυχία ενός προγράμματος σχολικής συμβουλευτικής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποδοχή των στόχων και των πρακτικών του προγράμματος από το σύνολο της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σκωτίας, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις και φάνηκε να εκτιμούν την παρουσία και τη συνεισφορά άλλων εξειδικευμένων επαγγελματιών στο χώρο του σχολείου (Cooper, Hough, & Loynd, 2005). Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εξέφρασε αρνητικές απόψεις, θεωρώντας τη συμβουλευτική ως μια «ανούσια» υπηρεσία που κακομαθαίνει τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε πιθανή «εκμετάλλευση» των συμβουλευτικών υπηρεσιών εκ μέρους των μαθητών/τριών, καθώς και σε προβλήματα επικοινωνίας ανάμεσα σε συμβούλους και εκπαιδευτικούς. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών συνέδεσε τη συμβουλευτική με την παροχή συμβουλών και την καθοδήγηση, αντιμετωπίζοντας την όλη διαδικασία ως ένα «σύστημα ελέγχου» των μαθητών/τριών που θα εξασφαλίζει την τάξη και την πειθαρχία στο σχολείο.

Οι παραπάνω ερευνητές καταλήγουν ότι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ίσως αισθάνεται «απειλή» από την παρουσία των σχολικών συμβούλων και επομένως εξακολουθεί να είναι αμφίθυμος απέναντι σε υπηρεσίες συμβουλευτικής ενταγμένες στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Cooper et al., 2005). Σε κάθε περίπτωση, τα δεδομένα δείχνουν ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και συμβούλων είναι απαραίτητη και σημαντική, όπως επίσης και η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης απέναντι στα προβλήματα των μαθητών/τριών, η οποία δεν εστιάζεται αποκλειστικά στο άτομο αλλά λαμβάνει υπόψη περιβαλλοντικούς παράγοντες που ενισχύουν αυτά τα προβλήματα (Tatar & Bekerman, 2009).

Πάντως, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα όπως και στο εξωτε-

ρικό φαίνεται ότι επιθυμούν πλέον την παρουσία επαγγελματιών ψυχικής υγείας στο σχολείο, καθώς αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε μια ποικιλία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σήμερα οι έφηβοι-ες αλλά και σε άλλα κρίσιμα γεγονότα που μπορεί να αναστατώσουν τη ζωή των μαθητών/τριών στο σχολείο (Μαύρου, Μαύρου, & Ψάλη, 2007. Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006β. Χατζηχρήστου, 2004). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων στο σχολικό πλαίσιο βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες διαφοροποιούνται ως προς τη βαρύτητα που δίνουν στην ύπαρξη ψυχολόγου στο σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς να υποστηρίζουν εντονότερα το θεσμό και τις ομαδικές συζητήσεις (Μαύρου et al., 2007). Οι ερευνητές υποθέτουν ότι το παραπάνω αποτέλεσμα οφείλεται σε άγνοια των Ελλήνων μαθητών/τριών για το ρόλο των ψυχολόγων στα σχολεία και το είδος των υπηρεσιών που μπορούν να προσφέρουν. Από την άλλη, τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης διερεύνησης σε δείγμα μαθητών/τριών γυμνασίου, ενός δημόσιου και ενός ιδιωτικού σχολείου, έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων γνώριζαν για το θεσμό του σχολικού ψυχολόγου και θα ήθελαν να υπάρχει στο σχολείο τους, θεωρώντας σημαντική την παρουσία του (Μάστορα & Μπακάλη, 2008). Επιπλέον, τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια, αξιολόγησαν θετικότερα την παρουσία και τη συνεισφορά του σχολικού ψυχολόγου, ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία ουσιαστική διαφορά ανάμεσα σε μαθητές και μαθήτριες των δύο διαφορετικών τύπων σχολείου.

Εν κατακλείδι, τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν με την άποψη ότι σχολεία τα οποία παρέχουν ψυχολογικές-συμβουλευτικές υπηρεσίες υψηλής ποιότητας είναι καλύτερα προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο και αβέβαιο μέλλον (Lairio & Nissila, 2002). Ωστόσο, για την παροχή τέτοιου είδους υπηρεσιών θεωρείται απαραίτητη η δέσμευση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας απέναντι στην εφαρμογή καθολικών προγραμμάτων συμβουλευτικής, ενσωματωμένων στο σχολικό σύστημα, σύμφωνα με τα οποία θα υπάρχει ένας σαφής καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών, ανάλογος των γνώσεων και της εμπειρίας των εμπλεκομένων. Για παράδειγμα, με βάση τα αποτελέσματα της μέχρι σήμερα αξιολόγησης των υπηρεσιών συμβουλευτικής σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολεία της Μ. Βρετανίας, οι ερευνητές προτείνουν μεταξύ άλλων τις ακόλουθες «καλές πρακτικές» (Pattison et al., 2009): (α) την απασχόληση ειδικά εκπαιδευμένων και έμπειρων συμβούλων, (β) την ενσωμάτωση των υπηρεσιών συμβουλευτικής στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία, (γ) τη συνεχή αξιολόγηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών, (δ) την προσβασιμότητα των υπηρεσιών καθώς και την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, και (δ) τη συνεργασία με άλλους φορείς εκτός σχολείου.

## Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Όσον αφορά την ιδιαίτερη συνεισφορά του κλάδου της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αυτή συζητήθηκε εκτενώς σε ένα ειδικό τεύχος του αμερικάνικου περιοδικού *The Counseling Psychologist* (2002, 30, 5). Σύμφωνα με τους συγγραφείς που συμμετείχαν στο ειδικό τεύχος, υπάρχουν δύο τουλάχιστον δυνατά στοιχεία της συμβουλευτικής ψυχολογίας, τα οποία θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση και να ενισχύσουν σημαντικά τους δεσμούς του σχολείου με την τοπική κοινότητα. Αυτά είναι: (α) ο ολιστικός και αναπτυξιακός προσανατολισμός της συμβουλευτικής ψυχολογίας, ο οποίος προσφέρει το κατάλληλο θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο για αποτελεσματικές παρεμβάσεις σε μαθητές/τριες και γονείς (Vondracek & Porfeli, 2002. Walsh, Galassi, Murphy, & Park-Taylor, 2002), και (β) οι γνώσεις και τα προγράμματα που έχει αναπτύξει μέχρι σήμερα ο κλάδος της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στον τομέα της πρόληψης (Kenny, Waldo, & Warter, 2002) και της επαγγελματικής ανάπτυξης (Solberg, Howard, Blustein, & Close, 2002).

Οι παραπάνω συγγραφείς αναφέρονται ειδικότερα σε μια νεότερη και αναθεωρημένη αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία ξεπερνά τους περιορισμούς παλιότερων κλασικών θεωριών (π.χ., την έμφαση στο άτομο, στην παιδική ηλικία και στην ψυχοπαθολογία), είναι συμβατή με τους στόχους της συμβουλευτικής ψυχολογίας και μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη για όσους/ες ψυχολόγους-συμβούλους εργάζονται στα σχολεία. Αυτή η νέα θεώρηση προϋποθέτει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη: (α) επηρεάζεται από το εκάστοτε πλαίσιο-περιβάλλον, (β) αφορά ποικίλους τομείς, όπως ο βιολογικός, ο ψυχολογικός και ο κοινωνικός τομέας, (γ) διαδραματίζεται σε όλο το φάσμα της ζωής, και (δ) ενσωματώνει τόσο τις ανθρώπινες δυνατότητες όσο και τα ελαττώματα (Vondracek & Porfeli, 2002. Walsh et al., 2002). Οι παραπάνω αρχές συνεπάγονται αντίστοιχα πολύ χρήσιμες παρεμβάσεις και εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο. Για παράδειγμα: (α) η κατανόηση της επιρροής του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των παιδιών συνεπάγεται πολιτισμικά ενημερωμένες παρεμβάσεις και συνεργασίες σε διαφορετικά πλαίσια και οργανισμούς (πέρα από το άτομο), όπως το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα. (β) Η αναγνώριση της αλληλεξάρτησης των διάφορων τομέων της ανάπτυξης υποδηλώνει την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών (π.χ., εκπαιδευτικών, ψυχολόγων, γιατρών) για τη συντονισμένη παροχή καθολικών και διεπιστημονικών υπηρεσιών πρόληψης και παρέμβασης στα σχολεία. (γ) Η άποψη για τη συνέχεια της ανάπτυξης σε όλες τις ηλικίες και τα στάδια της ζωής προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας με τους γονείς, καθώς και ευκαιρίες προετοιμασίας των μαθητών/τριών για την ενηλικίωση ή την ομαλή μετάβασή τους στην αγορά εργασίας, και τέλος (δ) η έμφαση

στις αναπτυξιακές ικανότητες αλλά και στις αδυναμίες προφέρει τη δυνατότητα ολιστικών παρεμβάσεων, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τόσο τους προστατευτικούς παράγοντες, όσο και τους παράγοντες κινδύνου που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους (Walsh et al., 2002).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, εκπρόσωποι του κλάδου της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας έχουν σχεδιάσει και εφαρμόσει με επιτυχία στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σχολικές παρεμβάσεις και προγράμματα, τα οποία αφορούν την αντιμετώπιση των ψυχο-κοινωνικών αναγκών, την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης και την υποστήριξη της μετάβασης των μαθητών/τριών στην ενήλικη ζωή και στην αγορά εργασίας (για μια λεπτομερή περιγραφή των προγραμμάτων αυτών, των στόχων τους και των πρακτικών τους βλ. Kenny et al., 2002. Solberg et al., 2002). Οι ερευνητές συζητούν, επίσης, τις επιπτώσεις της εφαρμογής των παραπάνω προγραμμάτων στην εκπαίδευση των συμβουλευτικών ψυχολόγων, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει επαρκείς γνώσεις για την ανάπτυξη των παιδιών και των εφήβων, για το εκπαιδευτικό σύστημα και τους επαγγελματικούς ρόλους όλων όσων εργάζονται σε αυτό, για την εφαρμογή συστημικών παρεμβάσεων που αφορούν την πρόληψη, δεξιότητες συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες, καθώς και δεξιότητες αξιολόγησης τέτοιου είδους παρεμβάσεων και προγραμμάτων (Kenny et al., 2002. Solberg et al., 2002).

Στην ιδιαίτερη συμβολή του κλάδου της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας θα μπορούσαν να προστεθούν δύο ακόμη στοιχεία: (α) οι σημαντικές ευκαιρίες και δυνατότητες υποστήριξης της σχολικής κοινότητας που προσφέρονται μέσω της διαδικασίας της διαλεκτικής συμβουλευτικής και (β) η καλλιέργεια δεξιοτήτων συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, το έργο τόσο των ψυχολόγων όσο και των συμβούλων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να υποστηριχθεί μέσα από την παροχή υπηρεσιών διαλεκτικής συμβουλευτικής, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των σχολικών μονάδων και να εξυπηρετηθεί ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερες ή πιο πολύπλοκες προσωπικές δυσκολίες (Gysbers, 2002. Χατζηχρήστου, 2003α). Από την άλλη, ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών έχει υποστηριχθεί εκτενώς και στην ελληνική παιδαγωγική πραγματικότητα (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001. Μπρούζος, 2009). Η Μαλικιώση-Λοϊζου (2001), για παράδειγμα, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής, καθώς είναι σε θέση να αναπτύξουν σημαντικές και ουσιαστικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριές τους, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ασκήσουν ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των μαθητών/τριών και των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών.

Συμπερασματικά, ο κλάδος της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας αποτελεί σήμερα μια πολυδιάστατη ειδικότητα με ποικίλες εφαρμογές σε διαφορετικά πλαίσια και

πληθυσμούς, μεταξύ των οποίων βρίσκεται και ο χώρος της εκπαίδευσης. Άλλωστε, πολλές από τις αξίες της συμβουλευτικής συνάδουν με σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως για παράδειγμα ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ισότητα των ευκαιριών όλων όσων συναντώνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, και κυρίως τις απόψεις των ίδιων των μαθητών/τριών, οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν όχι μόνον την ενσωμάτωση των υπηρεσιών συμβουλευτικής στα σχολεία, αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συμβουλευτικής στην ομάδα των εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι μόνον όταν βρίσκονται εντός σχολικής μονάδας και αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι σχολικοί σύμβουλοι-ψυχολόγοι έχουν στη διάθεσή τους τον απαραίτητο χώρο, το χρόνο και τα μέσα για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις γνώσεις και την εξειδίκευσή τους προς όφελος ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Παρότι το άρθρο αντλεί από διεθνή ερευνητικά δεδομένα, επιχειρεί να εντάξει τις όποιες διαπιστώσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό σχολείο όσον αφορά την παροχή ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ειδικά σήμερα, με την αναταραχή που επικρατεί στα δημόσια σχολεία, πολλά είναι αυτά που μπορούμε να κερδίσουμε από τη διεθνή εμπειρία, και από χώρες στις οποίες η παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών έχει θεσμοθετηθεί εδώ και πολλά χρόνια, προκειμένου να υποστηρίξουμε το μετασχηματισμό και τη βελτίωση της εγχώριας εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brown, B. M. (2006). School-based health centers: Implications for counselors. *Journal of Counseling and Development, 84*, 187-191.
- Chan, S., & Quinn, P. (2009). Secondary school students' preferences for school counsellors to be of the same ethnic origin as themselves. *Counselling and Psychotherapy Research, 9*(3), 210-218.
- Cooper, M. (2006). Scottish secondary school students' preferences for location, format of counselling and sex of counsellor. *School Psychology International, 27*(5), 627-638.
- Cooper, M. (2009). Counselling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counselling and Psychotherapy Research, 9*(3), 137-150.
- Cooper, M., Hough, M., & Loynd, C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of, counselling. *British Journal of Guidance & Counselling, 33*(2), 199-211.
- Cromarty, K., & Richards, K. (2009). How do secondary school counsellors work with other professionals? *Counselling and Psychotherapy Research, 9*(3), 182-186.
- Forrest, L. (2004). Moving out of our comfort zones: School counseling/counseling psychology



- partnerships. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 225-234.
- Fox, C. L., & Butler, I. (2007). 'If you don't want to tell anyone else you can tell her': Young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(1), 97-114.
- Gysbers, N. C. (2002). So far, so good: Now what? *The Counseling Psychologist*, 30(5), 757-762.
- Gysbers, N. C. (2004). Counseling psychology and school counseling partnership: Overlooked? Underutilized? But needed! *The Counseling Psychologist*, 32(2), 245-252.
- Harris, B. (2009). 'Extra appendage' or integrated service? School counsellors' reflections on their professional identity in an era of education reform. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 174-181.
- Hoffman, M. A., & Carter, R. T. (2004). Counseling psychology and school counseling: A call to collaboration. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 181-183.
- Howieson, C., & Semple, S. (2000). The evaluation of guidance: Listening to pupils' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(3), 373-388.
- Κασσωτάκης, Μ., & Μάνος, Κ. (2002). Η κατάρτιση και ο ρόλος των λειτουργών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Μ. Ι. Κασσωτάκης (Επ. Έκδ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη* (σ. 393-409). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φωτιάδου-Ζαχαρίου, Τ. (2002). Η εφαρμογή και η εξέλιξη του επαγγελματικού προσανατολισμού στην Ελλάδα. Στο Μ. Ι. Κασσωτάκης (Επ. Έκδ.), *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Θεωρία και πράξη* (σ. 73-98). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Kenny, M. E., Waldo, M., & Warter, E. H. (2002). School-linked prevention: Theory, science, and practice for enhancing the lives of children and youth. *The Counseling Psychologist*, 30(5), 726-748.
- Lairio, M., & Nissila, P. (2002). Towards networking in counselling: A follow-up study of Finnish school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(2), 159-172.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Petroski, G. F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling & Development*, 79, 320-330.
- Lee, R. C., Tiley, C. E., & White, J. E. (2009). The Place2Be: Measuring the effectiveness of a primary school-based therapeutic intervention in England and Scotland. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 151-159.
- Le Surf, A., & Lynch, G. (1999). Exploring young people's perceptions relevant to counselling: A qualitative study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(2), 231-243.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2008, Δεκέμβριος). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. Τάσεις και προκλήσεις. Προφορική ανακοίνωση στην *Ημερίδα: Σύγχρονες Εξελίξεις στη Συμβουλευτική Ψυχολογία*, Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος και Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

- Μάστορα, Β., & Μπακάλη, Σ. (2008). *Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μαύρου, Σ., Μαύρου, Ε., & Ψάλλη, Α. (2007). Παρεμβάσεις σε κρίσιμες καταστάσεις στα πλαίσια του σχολείου. Μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης απόψεων και αναγκών Ελλήνων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Στο Π. Κορδούτης, Ζ. Παπαληγούρα, & Ε. Μασούρα (Επ. Έκδ.), *Επιστημονική επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Τόμος Ζ'* (σ. 269-291). Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13-22.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2003). Γονεϊκή ψυχική ασθένεια και ανάγκες των παιδιών: Προϋποθέσεις συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. *Ψυχολογία*, 10(4), 497-514.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (Επ. Έκδ.) (2006α). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2006β). Δράσεις για την ενεργό συμμετοχή ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επ. Έκδ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σ. 314-343). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολόπουλος, Δ. Σ. (2007). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο: Η «υποβαθμισμένη» συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Ψυχολογία*, 14(1), 58-75.
- Νικολόπουλος, Δ. Σ. (2008). Σχολική ψυχολογία: Ρόλοι και αρμοδιότητες στα πλαίσια σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Στο Δ. Σ. Νικολόπουλος (Επ. Έκδ.), *Σχολική ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σ. 13-29). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Pattison, S., Rowland, N., Richards, K., Cromarty, K., Jenkins, P., & Polat, F. (2009). School counselling in Wales: Recommendations for good practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 169-173.
- Pelling, N. (2004). Counselling psychology: Diversity and commonalities across the Western World. *Counselling Psychology Quarterly*, 17(3), 239-245.
- Quinn, P., & Chan, S. (2009). Secondary school students' preferences for location, format of counselling and gender of counsellor: A replication study based in Northern Ireland. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 204-209.
- Richards, K., Cooper, M., Tatar, M. (2009). Editorial. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3), 135-136.
- Romano, J. L., & Kachgal, M. M. (2004). Counseling psychology and school counseling: An underutilized partnership. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 184-215.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2006). Η ανάπτυξη του θεσμού Συμβουλευτικής-Προσανατολισμός στην Ελλάδα: Ο ρόλος της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμός*

νατολισμού, 78-79, 23-31.

- Solberg, V. S., Howard, K. A., Blustein, D. L., & Close, W. (2002). Career development in the schools: Connecting school-to-work-to-life. *The Counseling Psychologist, 30*(5), 705-725.
- Stalikas, A. (2003). A historical approach to the identity development of counselling psychology. *Psychology, 10*(2 and 3), 279-294.
- Στογιαννίδου, Α. (2006). Συνεργασία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Επ. Έκδ.), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σ. 299-313). Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Tatar, M., & Bekerman, Z. (2009). School counsellors' and teachers' perceptions of their students' problems: Shared and divergent views. *Counselling and Psychotherapy Research, 9*(3), 187-192.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., Thomas, J. K., & Dioguardi, R. J. (2002). School psychology in Greece. A system of change. *School Psychology International, 23*(2), 148-154.
- Thompson, C. L., Rudolph, L. B., & Henderson, D. A. (2004). *Counseling children* (6th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2002). Counseling psychologists and schools: Toward a sharper conceptual focus. *The Counseling Psychologist, 30*(5), 749-756.
- Walsh, M. E., & Galassi, J. P. (2002). An introduction: Counseling psychologists and schools. *The Counseling Psychologist, 30*(5), 675-681.
- Walsh, M. E., Galassi, J. P., Murphy, J. A., & Park-Taylor, J. (2002). A conceptual framework for counseling psychologists in schools. *The Counseling Psychologist, 30*(5), 682-704.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003α). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία, 10*(2 και 3), 343-361.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003β). Η σχολική ψυχολογία ως επιστήμη και επάγγελμα: Σύγχρονες τάσεις και μελλοντικές προοπτικές στο διεθνή και ελληνικό χώρο. *Ψυχολογία, 10*(4), 415-436.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιστάκου, Κ. (2004). Παρεμβατικά προγράμματα και δράσεις στη σχολική κοινότητα: Η εμπειρία του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο Δ. Σ. Νικολόπουλος (Επ. Έκδ.), *Σχολική ψυχολογία: Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον* (σ. 283-306). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία, 11*(1), 1-19.

## COUNSELLING PSYCHOLOGY IN THE SCHOOL CONTEXT

**Christina Athanasiades**

*Aristotle University of Thessaloniki, Greece*

**Abstract:** Many researchers claim that improving students' academic achievement, within the present ever changing and difficult sociocultural conditions, is a complex process that schools cannot accomplish all alone, without certain collaborations with community agencies and other professionals. Towards this end, the contribution of the division of Counselling Psychology can be critical. The present article discusses Counselling Psychology's applications within school. In the first section, there is a short reference to the relationship between counselling and school psychology, while in the second section there is a description of psychological and counselling services within the Greek school. In the last two sections, the literature review deals with two issues: (a) the school community's preferences for counselling and psychological services, according to relevant evaluations and evidence-based practice, and (b) the special contribution of Counselling Psychology in the school context. In other words, the article discusses what Counselling Psychology could bring into school practice through programs and services to the school community. Even though the article draws on international research evidence, there is an effort to discuss whatever conclusions within the Greek educational system and to bear in mind the specific conditions of psychological-counselling services within Greek schools.

**Key words:** Evaluation of counselling services in schools, Greek school, School counselling

**Address:** Christina Athanasiades, School of Psychology, Faculty of Philosophy, Aristotle University of Thessaloniki, 54 124 Thessaloniki, Greece. Phone: +30-2310-997992. E-mail: cathan@psy.auth.gr