

## Το έργο του σχολικού ψυχολόγου στο σύγχρονο σχολείο

### Ι. Καβαθατζόπουλος

Πανεπιστήμιο Ουψάλας, Ουψάλα, Σουηδία

Οι ανάγκες στο σύγχρονο σχολείο επιβάλλουν την επέκταση των δραστηριοτήτων του σχολικού ψυχολόγου έτσι ώστε αυτός να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ανάπτυξη του σχολείου ως χώρου εργασίας, στην βελτίωση του παιδαγωγικού έργου, και στην κατάλληλη θεραπευτική παρέμβαση. Για την επιτυχία του έργου του ο σχολικός ψυχολόγος ενεργεί κυρίως προληπτικά και σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και άλλους σχετικούς φορείς, κατά έναν συμβουλευτικό και επιτελικό τρόπο. Η εκπαίδευση του σχολικού ψυχολόγου πρέπει να του παρέχει γνώσεις στη θεωρία και την έρευνα της ψυχολογίας όπως και των άλλων σχετικών επιστημών, καθώς και δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης και συνεχούς μετεκπαίδευσης.

Η συμβολή του ψυχολόγου στην εκπαίδευση υπήρξε σημαντική καθ' όλη την διάρκεια του 20ού αιώνα (French, 1990) και ακόμη σημαντικότερη γίνεται στον σημερινό μεταμοντέρνο, διαπολιτιστικό και μεταλλασσόμενο κόσμο. Στόχοι της σχολικής ψυχολογίας υπήρξαν αρχικά ο έλεγχος της σχολικής ωριμότητας των παιδιών, η εξέταση σε σχέση με την προαγωγή, την τοποθέτηση σε ειδικές τάξεις, ομάδες κ.λπ., δηλαδή δραστηριότητες διαγνωστικού χαρακτήρα καθώς και θεραπευτικές δραστηριότητες ατομικού χαρακτήρα (Fagan & Delugach, 1984). Η κύρια κατεύθυνση ήταν προς την πλευρά των μαθητών και μόνο, και τούτο γινόταν όχι προληπτικά αλλά κατ' εξοχήν διορθωτικά. Η οργανωτική πλευρά του σχο-

λείου, οι ανάγκες του διδακτικού προσωπικού ή η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία, που εκλαμβάνονται σήμερα ως σημαντικοί τομείς, δεν περιλαμβάνονταν αρχικά στους στόχους της σχολικής ψυχολογίας.

Η βιομηχανική εποχή στα τέλη του 18ου και κατά τις αρχές του 19ου αιώνα επέφερε σημαντικές αλλαγές στη δομή της κοινωνίας, δημιούργησε την ανάγκη μαζικής εκπαίδευσης και συγχρόνως την ανάγκη ειδικής βοήθειας για την λύση των προβλημάτων που προέκυπταν στην προσπάθεια για γενική εκπαίδευση (Oakland, 1993): προσαρμόσε επίσης τις αντιλήψεις σε αυτή την νέα ανάγκη μαζικής εκπαίδευσης. Όλα αυτά που θεωρούνταν σταθερά κατά την διάρκεια του μεσαίωνα γίνονται αντι-

ληπτά πλέον ως ευρισκόμενα σε κατάσταση προοδευτικής αλλαγής, εξέλιξης και ανάπτυξης προς κάτι καλύτερο. Η γεωλογία περιγράφει τον πλανήτη Γη όπως αυτός διαμορφώνεται από νεφέλωμα σε σταθερό σώμα με ηπείρους και ωκεανούς. Η ιστορία αντί να απαριθμεί πρόσωπα και γεγονότα μελετά την σταδιακή ανάπτυξη των κοινωνιών. Η βιολογία δείχνει την εξέλιξη των ειδών και την προέλευση του ανθρώπου. Ο πυρήνας της νέας φιλοσοφίας είναι η δυνατότητα των ανθρώπων, όλων των ανθρώπων, να γίνουν καλύτεροι, δυνατότεροι και ευτυχέστεροι. Και είναι η σωστή εκπαίδευση που οδηγεί τον άνθρωπο στην επίτευξη αυτών των στόχων.

Η επιτυχία της μαζικής εκπαίδευσης προϋποθέτει σωστή δομή, υποδομή και προγραμματισμό. Το κύριο πρόβλημα ήταν πρώτα η λεπτομερής περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος, της εκπαίδευσης του προσωπικού και των συμπληρωματικών-διορθωτικών παρεμβάσεων. Αυτά εντός ενός ιεραρχικού και, αρχικά, αυταρχικού οργανωτικού πλαισίου. Η εμφάνιση της βιομηχανικής κοινωνίας συνοδεύταν από την μοντέρνα αντίληψη ότι ο ορθολογισμός είναι το μέσον για την λύση όλων των προβλημάτων, και, σε αυτή την περίπτωση, του προβλήματος της εκπαίδευσης. Επίσης οι στόχοι της εκπαίδευσης ήταν δεδομένοι, όπως οι αντιλήψεις για την φύση των ατόμων που συμμετέχουν και για την δομή της οργάνωσής τους.

Η ορθολογιστική, ιεραρχική, οργάνωση της εκπαίδευσης, καθώς και όποιας άλλης μορφής συνεργασίας, είναι ίσως η βέλτιστη δομή σε ένα σταθερό περιβάλλον. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης έχουμε αρχικά ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από την σταθερότητα φυσικών γνώσεων και

ηθικών αρχών. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις μπορούν να κατασκευαστούν συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί κανόνες και να εφαρμόζονται με επιτυχία. Ότι στην συνέχεια δεν συμφωνεί με τους κανόνες θεωρείται εξαίρεση, απόκλιση ή λάθος και μπορεί να διορθωθεί, να υποβοηθηθεί ή να ενισχυθεί με ειδικά μέσα. Τα μέσα αυτά με την σειρά τους, δεδομένου του σταθερού περιβάλλοντος και των δυνατοτήτων πρόβλεψης που αυτό παρέχει, μπορούν να προγραμματιστούν και να καθοριστούν λεπτομερειακά. Αυτός ήταν ο ρόλος που αρχικά εκκαλείτο να παίξει η σχολική ψυχολογία.

Ο σύγχρονος κόσμος, ο οποίος αντικατοπτρίζεται στο σχολείο, δημιουργεί ποικίλες καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις. Το εύρος των προβλημάτων απαιτεί συνεπώς από την σχολική ψυχολογία να έχει την δυνατότητα κάλυψης όλων των σχετικών πλευρών (Niemi & Tiuraniemi, 1995). Ο υψηλός ρυθμός αλλαγών στον κοινωνικό περίγυρο, η υπερπληροφόρηση, η συνεχής αναθεώρηση των γνώσεων, η μεγάλη κινητικότητα ανθρώπων και ιδεών, οι νέες μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας απαιτούν μια συνολική, συχνά πρωτότυπη και πάντα αναπροσαρμοζόμενη, ψυχολογική επέμβαση. Η μεταμοντέρνα αυτή κατάσταση επιβάλλει την ενασχόληση με όλες τις πλευρές του σχολείου. Κύριο χαρακτηριστικό αυτών των προσπαθειών δεν μπορεί να είναι άλλο παρά η πρόληψη. Όχι γιατί στην πραγματικότητα αυτό είναι το μόνο που προλαβαίνει να κάνει ο σχολικός ψυχολόγος, με τα περιορισμένα μέσα που έχει στη διάθεσή του· και ούτε επειδή μόνο η πρόληψη έχει την μεγαλύτερη πιθανότητα επιτυχίας. Στον σημερινό κόσμο δεν είναι το ίδιο εύκολο να προβλέπουμε καταστάσεις που μέλλεται να προκύψουν, όπως λό-

γου χάριν γινόταν παλαιότερα υπό σταθερότερες συνθήκες. Εξ αιτίας αυτού δεν μπορούμε και να κατασκευάσουμε ένα ιδανικό σχολείο ώστε να επιφορτίσουμε τον σχολικό ψυχολόγο με το καθήκον να διορθώνει τις αποκλίσεις. Ότι σήμερα μας παρέχεται είναι η δυνατότητα, μέσω της σχολικής ψυχολογίας, να βελτιώνεται συνεχώς η ετοιμότητα όλων των παραγόντων του σχολείου, να επιτυγχάνεται η προσαρμογή των μορφών οργάνωσής τους, καθώς και να προωθείται η εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεθόδων. Η προετοιμασία αυτή είναι η πιο κατάλληλη ενέργεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στο σχολείο.

### **Οι ανάγκες του σύγχρονου σχολείου**

Οι καταστάσεις τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει ο σχολικός ψυχολόγος δεν είναι μόνο η διάγνωση και η θεραπεία. Εξετάζοντας το σημερινό σχολείο, και ιδιαίτερα τα σουηδικά σχολεία κατώτερης και μέσης εκπαίδευσης βλέπουμε ότι η οργάνωση του σχολείου και γενικότερα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και η ψυχολογική, συναισθηματική και κοινωνική κατάσταση όλων των ατόμων και ομάδων που δραστηριοποιούνται στο σχολείο, είναι θέματα που αλληλοεπηρεάζονται και είναι το σύνολό τους που καθορίζει αν θα επιτευχθούν, και κατά πόσο, οι στόχοι της εκπαίδευσης (Skolöverstyrelsen, 1977). Συνεπώς το έργο του σχολικού ψυχολόγου θα πρέπει να καλύπτει όλους αυτούς τους τομείς.

Το σχολείο αποτελεί μία οργάνωση ατόμων και ομάδων που συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Scott, 1981). Επίσης, το ίδιο το σχολείο είναι μέ-

ρος ενός μεγαλύτερου συνόλου. Η οργάνωση αυτή, οι εσωτερικές της διαδικασίες καθώς και οι σχέσεις της προς τα έξω πρέπει να λειτουργούν ικανοποιητικά.

Στην περίπτωση αυτή οι βασικές προϋποθέσεις είναι δύο: Ο καθορισμός των στόχων του σχολείου και η εξέτασή τους. Ο καθορισμός των στόχων αφορά όλα τα επίπεδα της σχολικής οργάνωσης: από το άτομο, τον μαθητή, τον εκπαιδευτή, την ομάδα, την τάξη, το σχολείο, ως την κυβέρνηση και το νομοθετικό πλαίσιο. Η συμμετοχή στη διαμόρφωση των στόχων σε όλα τα επίπεδα είναι αναγκαία ώστε οι στόχοι να είναι πραγματικά οι πιο κατάλληλοι. Το προσωπικό του σχολείου, αλλά και οι μαθητές, αισθάνονται με τη συμμετοχή τους, ευθύνη και παράλληλα επιτυγχάνουν να συντονίσουν τις κοινές τους προσπάθειες για την επίτευξη των στόχων. Τέτοιες συζητήσεις πρέπει να προγραμματίζονται κατάλληλα και να διοργανώνονται συχνά (Schmuck, 1990).

Η άλλη προϋπόθεση σχετίζεται με την διαρκή εξέταση των στόχων, την συγκεκριμενοποίησή τους, την εξεύρεση μέσων υλοποίησής τους, την εκτίμηση των αποτελεσμάτων και, ενδεχομένως, την αναθεώρηση των αρχικών στόχων. Το σχολείο έχει μεγάλη ανάγκη από συνεχή αναζήτηση και εκτίμηση των στόχων του σε όλα τα επίπεδα.

Ένα θέμα σχετικό με τον καθορισμό των στόχων είναι η κατανομή των πόρων. Η κοινωνία επενδύει μεγάλα ποσά στην εκπαίδευση. Δυστυχώς όμως η κατανομή και ανάλωση των πόρων αυτών μέσα στο σχολείο γίνεται σπάνια με βάση κάποιο σχέδιο. Τούτο λόγω έλλειψης πληροφοριών για το μέγεθος των πόρων στη διάθεση του κάθε σχολείου, αλλά και γιατί συνήθως δεν υπάρχει κάποια κοινή στρατηγική καθορισμού και ιεράρχησης στόχων. Απαιτείται

ανάλογη γνώση και ικανότητα ώστε τα σχολεία να προγραμματίζουν, να αναζητούν, να αποκτούν και να χρησιμοποιούν πόρους. Η ικανότητα αυτή πρέπει να είναι κτήμα όχι μόνο της διοίκησης του σχολείου αλλά και όλης της σχολικής ιεραρχίας καθώς και των μαθητών (Lasher, 1990).

Στις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια και γενικά με την κοινωνία προκύπτουν συχνά μεγάλα προβλήματα. Εδώ το σχολείο πρέπει συχνά να παίρνει πολλές πρωτοβουλίες. Τα προβλήματα των παιδιών έχουν συχνά την αιτία τους σε καταστάσεις εκτός σχολείου, στην οικογένεια, στη γειτονιά ή σε άλλους χώρους και δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου. Σε αυτές τις περιπτώσεις πρέπει να βελτιωθούν οι συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στο σημείο αυτό η επέμβαση του σχολείου πρέπει να είναι αποφασιστικής σημασίας. Οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου είναι επίσης μεγάλης σημασίας, αλλά πολλές φορές το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν κατέχει τον τρόπο εκτίμησης και χειρισμού αυτών των σχέσεων. Η συχνή επαφή και η αρμονική συνεργασία με την οικογένεια είναι αναγκαία για την ανταλλαγή πληροφοριών και τον συντονισμό ενεργειών ώστε τα προβλήματα οποιουδήποτε χαρακτήρα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές να λύνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Quinn & McDougal, 1998· Romualdi & Sandoval, 1995).

Οι διαφορές απόψεων και ακόμη οι αντιθέσεις και συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων εντός του σχολείου ή στις επαφές τους με άλλους φορείς και άτομα εκτός σχολείου, δεν είναι και τόσο ασυνήθιστες. Αυτό είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο, το οποίο συχνότατα αντιμετωπίζεται με το να καλύπτεται ποικιλοτρόπως. Όμως ο φόβος απέναντι στις συγκρούσεις και οι προσπά-

θειες κάλυψής τους οδηγούν σε ακόμα σοβαρότερα προβλήματα. Αντίθετα, αν με την βοήθεια ειδικών δημιουργηθεί μία κατάλληλη ατμόσφαιρα όπου οι συγκρούσεις και οι αντιθέσεις έρχονται στο φως και συζητούνται, τότε προκύπτει η πιθανότητα βελτίωσης των συνθηκών που τις προκάλεσαν, καθώς και η δυνατότητα ανάπτυξης των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτές (Hertz-Lazarowitz & Od-Cohen, 1992).

Η δημοκρατική αγωγή και η μετάδοση δημοκρατικών αξιών είναι ορισμένοι από τους σπουδαιότερους στόχους του σχολείου. Ειδικότερα σήμερα δε, η αρμονική και επιτυχής γενικότερη λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει δημοκρατικές διαδικασίες (Paul et al., 1997). Μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικό προσωπικό κρίνεται απαραίτητο να διαθέτουν ισχυρότερη επιρροή και μεγαλύτερη δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. Αυτό σημαίνει πως, οι ίδιοι φορείς, πρέπει να έχουν τις αναγκαίες οργανωτικές γνώσεις για το πώς και πού λαμβάνονται οι αποφάσεις και διαμέσω ποιων διαύλων και διαδικασιών μπορούν να τις επηρεάσουν. Για ένα πιο δημοκρατικό σχολείο θα πρέπει συνεχώς να εντοπίζεται και να μετακινείται κάθε εμπόδιο, είτε αυτό είναι οργανωτικής φύσης, όπως κανονισμοί και τυπικές διαδικασίες, είτε είναι κοινωνικής ή ψυχολογικής φύσης, όπως έλλειψη γνώσεων και εμπειριών, εσφαλμένες προσδοκίες, λανθασμένες αντιλήψεις ή διακρίσεις. Συχνότερα και παρ'όλο ότι το τυπικό δημοκρατικό πλαίσιο υπάρχει, τα άτομα που συμμετέχουν παραμένουν απαθη και δεν το χρησιμοποιούν για να πετύχουν τους στόχους τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι αναγκαία και η συστηματική εξάσκηση των μαθητών (Kavathatzopoulos, 1988) και του προσωπικού στις δη-

μοκρατικές δεξιότητες, δηλαδή στην επικοινωνία, στην συνεργασία και τον διάλογο, όπως και στην απόκτηση του συναισθήματος συμμετοχής στην ευθύνη λήψης των αποφάσεων και αποδοχής των συνεπειών τους (Kohlberg, 1985· Higgins, 1995).

Ο στόχος του σχολείου δεν είναι φυσικά η αυτοσυντήρηση και η ύπαρξη αρμονικών εσωτερικών λειτουργικών και εξωτερικών σχέσεων αλλά όλα αυτά αποτελούν, μεταξύ άλλων, αναγκαίες προϋποθέσεις ώστε να εκπαιδεύει σωστά τους μαθητές. Για την εκπλήρωση του κύριου αυτού στόχου του, το σχολείο χρησιμοποιεί διάφορες μορφές εργασίας· π.χ. η διδασκαλία ταυτίζεται χρονικά με την ώρα διδασκαλίας. Ο τρόπος αυτός να χωρίζεται η σχολική εργασία σε ώρες ή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες έχει τη βάση του στην εκπαιδευτική παράδοση και εμπειρία και όχι στην επιστημονική έρευνα για τις ανάγκες των παιδιών σε διαφορετικές ηλικίες. Οι μαθητές έχουν την ανάγκη να κινούνται, να ενεργοποιούνται, να χαλαρώνουν και να αισθάνονται ασφαλείς. Το διδακτικό προσωπικό έχει δυσκολία να διακρίνει τις ατομικές ανάγκες των μαθητών ή να προγραμματίσει την ομαδική εργασία κατά έναν αποτελεσματικό τρόπο. Κάθε προσπάθεια για διαφορετικό τρόπο εργασίας αποτελεί πρωτοβουλία μεμονωμένων δασκάλων ή σχολείων, η οποία συχνά πραγματοποιείται χωρίς την βοήθεια ειδικών (Wilson et al., 1998).

Για την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου απαιτείται αφ' ενός η συνεργασία μεταξύ των δασκάλων και αφ' ετέρου η συνεργασία τους με ειδικούς, ιδιαίτερα μάλιστα όταν το ζήτημα έχει να κάνει με νέες παιδαγωγικές μεθόδους και εργαστήρια. Η ομαδική όμως αυτή εργασία απαιτεί και την συμμετοχή των μαθητών, ώστε και αυ-

τοί να αναλαμβάνουν το μέρος της ευθύνης που τους αναλογεί στον προγραμματισμό της εκπαίδευσής τους (Nastasi & Clements, 1991· Wilson, 1996).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε μορφής μεθόδου ή εργασίας στο σχολείο, είτε αυτή είναι παραδοσιακή είτε είναι σύγχρονη, είναι η ύπαρξη κινήτρου σε μαθητές και διδακτικό προσωπικό. Τόσο οι πρώτοι όσο και οι δεύτεροι πρέπει να αισθάνονται ότι αυτό που κάνουν στο σχολείο έχει κάποιο νόημα και μία σημασία γι' αυτούς. Αυτό εξαρτάται φυσικά από το πόσο κανείς έχει τους στόχους του σχολείου ξεκάθαρους μπροστά του και κατά πόσο αισθάνεται συμμετοχος, όπως επίσης εξαρτάται και από την ύπαρξη μέσων για την υλοποίηση των στόχων. Ένας άλλος βασικός παράγοντας είναι οι γνώσεις του διδακτικού προσωπικού για τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και για το πώς μπορεί κανείς μαζί με τα παιδιά να δημιουργήσει ένα καλύτερο κλίμα και να συνεργαστεί πιο αποδοτικά (Sulzer-Azaroff, 1991).

Ένα τέτοιο κλίμα μεγαλύτερης αποδοχής, που είναι δημοκρατικό στην ουσία του, απαιτεί τον συνεχή έλεγχο όλων των μέτρων που λαμβάνονται. Αυτό βέβαια θα πρέπει να γίνεται με τον ανάλογο τρόπο, ώστε τα συμπεράσματα να οδηγούν στην κατάλληλη αναθεώρηση και, στη συνέχεια, στην επιτυχή εφαρμογή των οποιονδήποτε αναθεωρημένων ή εντελώς νέων μέτρων.

Η συνεχής μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού είναι μία αναγκαία προϋπόθεση για την εξέλιξη και προσαρμογή των διαδικασιών και μεθόδων εκπαίδευσης. Έτσι, το διδακτικό και μη προσωπικό του σχολείου υποστηρίζεται στα καθήκοντά του από ειδικούς, ενώ συγχρόνως αναπτύσσεται συναισθηματικά, κοινωνικά,

αποκτώντας μεγαλύτερη ασφάλεια και βεβαιότητα στο έργο του. Ειδικά το διδακτικό προσωπικό έχει ανάγκη συνεχούς πληροφόρησης για κάθε νέα παιδαγωγική μέθοδο, καθώς και την απαραίτητη βοήθεια, ώστε να προσαρμόζει και να χρησιμοποιεί δοκιμαστικά τις νέες μεθόδους στις δικές του εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Επίσης το προσωπικό που έχει την ευθύνη μετεκπαίδευσης συναδέλφων πρέπει συνεχώς να είναι ενήμερο και να καταρτίζει τα κατάλληλα μετεκπαιδευτικά προγράμματα για κάθε κατηγορία προσωπικού του σχολείου.

Το σχολείο αποτελείται από άτομα και ομάδες ανθρώπων που εργάζονται μαζί στον ίδιο χώρο, πολλές ώρες κάθε μέρα. Επίσης, κάθε τέτοιο άτομο και κάθε τέτοια ομάδα έρχεται σε επαφή ή συνεργασία με άλλα άτομα και ομάδες εκτός σχολείου. Ένα άτομο είναι δυνατόν να συμμετέχει σε πολλές ομάδες και να έχει πολλές και διαφορετικές σχέσεις, πράγμα που σημαίνει ότι αντιμετωπίζει πολλών ειδών απαιτήσεις και πιέσεις, τις οποίες πρέπει να ικανοποιήσει για να μπορέσει να πετύχει στο έργο του, είτε ως δάσκαλος είτε ως μαθητής. Οι σχέσεις όλων αυτών των ανθρώπων μεταξύ τους δεν είναι πάντα αρμονικές, ούτε το κάθε άτομο μπορεί πάντα να αντεπεξέρχεται σε όλες τις απαιτήσεις του σχολείου.

Το βασικό είναι να αποδεχτεί κανείς ότι τα προβλήματα στις σχέσεις των ανθρώπων του σχολείου είναι κάτι το φυσιολογικό. Η κάλυψη των προβλημάτων λόγω του φόβου αντιμετώπισής τους οδηγεί σε αδιέξοδο. Αντίθετα, πρέπει να κυριαρχεί η άποψη ότι τέτοιες συγκρούσεις, καθώς και η διαδικασία επίλυσής τους, μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη των ατόμων και των ομάδων του σχολείου. Σε αυτές τις περιπτώσεις χρειάζεται η βοήθεια και η ενεργός συμμετοχή

των ειδικών (Poland, 1994). Αλλιώς υπάρχει ο κίνδυνος να κλειστεί το κάθε άτομο στην ομάδα του, όπου αισθάνεται ασφάλεια, και να κατευθύνει την κριτική του προς τις άλλες ομάδες. Για να αποφευχθεί μια τέτοια εξέλιξη και για να μην χειροτερέψει η σύγκρουση πρέπει το κάθε εμπλεκόμενο άτομο ή ομάδα να διατηρήσει και να βελτιώσει την επικοινωνία με τους άλλους και να προσπαθήσει από κοινού να επιτύχει την λύση του συγκεκριμένου προβλήματος. Η αποδοχή του προβλήματος αποτελεί αφετηρία του συντονισμού ενεργειών, για τον εντοπισμό των αιτιών της σύγκρουσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις απαιτούνται ειδικές γνώσεις και εμπειρίες για να καθοδηγηθεί σωστά κάθε προσπάθεια για επικοινωνία και συνεργασία, όπως και για να πραγματοποιηθεί σωστά η θεραπευτική παρέμβαση που απαιτείται στην κάθε κατάσταση.

Η θεραπευτική παρέμβαση, είτε αφορά προβλήματα σχέσεων είτε άλλα προβλήματα, δεν λαμβάνει χώρα αποκλειστικά σε ατομικό επίπεδο· μπορεί κάλλιστα να αφορά μια ομάδα μαθητών ή προσωπικού. Υπάρχουν πάντα ανάγκες για βελτίωση του κλίματος σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και προσωπικού ή σε μία ολόκληρη τάξη. Εδώ ο στόχος των παρεμβάσεων είναι να επιτευχθεί ένα ικανοποιητικό επίπεδο αποδοχής και αλληλοσεβασμού μεταξύ των μαθητών, μεταξύ μαθητών και προσωπικού, ή μεταξύ άλλων ατόμων από το προσωπικό του σχολείου. Μόνο μέσα από τέτοιες προσπάθειες γίνεται να δει το κάθε άτομο θετικά τον εαυτό του και τους άλλους, και να μπορέσει στην συνέχεια να εκμεταλλευτεί τόσο τις δικές του δυνατότητες όσο και τις δυνατότητες που του παρέχουν οι σχέσεις του και η συνεργασία με τους άλλους (Sulzer-Azaroff, 1991).

Όσον αφορά το προσωπικό του σχολείου και ειδικότερα το διδακτικό προσωπικό, μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως τα προβλήματα που αυτό αντιμετωπίζει είναι μεγάλα και σοβαρά. Το εργασιακό του περιβάλλον καθώς και η φύση των καθηκόντων του οδηγεί συχνά σε συγκρούσεις. Ιδιαίτερα δύσκολες είναι οι σχέσεις του με τους μαθητές που βρίσκονται στην εφηβεία. Ακόμη, ένα ποσοστό των μαθητών συμβαίνει να έχει αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και στο διδακτικό προσωπικό, χωρίς να σημαίνει ότι μια τέτοια στάση έχει προκύψει από κάποια συγκεκριμένη ενέργεια του σχολείου ή των δασκάλων (Stickney & Miltenberger, 1998). Συνεπώς υπάρχει μεγάλη ανάγκη ατομικής υποστήριξης των μελών του διδακτικού προσωπικού, όταν όσοι το αποτελούν βρίσκονται μπλεγμένοι σε δύσκολες καταστάσεις. Επίσης υπάρχει ανάγκη παροχής προληπτικής βοήθειας και στήριξης.

Οι προληπτικές θεραπευτικές δραστηριότητες μπορούν να αναπτύσσονται σε ατομικό επίπεδο, ειδικά σε κρίσιμες και απρόβλεπτες καταστάσεις. Είναι όμως πιο

κατάλληλες όταν γίνονται σε ομαδικό επίπεδο, γιατί έτσι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα έγκαιρης και αποτελεσματικότερης αντιμετώπισης των προβλημάτων στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων στο σχολείο.

### Οι δραστηριότητες του σχολικού ψυχολόγου

Όπως είδαμε οι ανάγκες του σχολείου εντοπίζονται σε τρεις τομείς: Ψυχοκοινωνικά προβλήματα, εκπαιδευτικό έργο και οργάνωση εργασίας. Παρ' όλη τη μεγάλη σημασία που έχουν και οι τρεις αυτοί τομείς, οι δραστηριότητες των σχολικών ψυχολόγων στην Σουηδία δεν κατανέμονται ομοιόμορφα μεταξύ τους. Σημαντικά μεγαλύτερο βάρος δίνεται στο έργο θεραπευτικού χαρακτήρα σε σχέση με εκπαιδευτικά προβλήματα ή οργανωτικά θέματα (πίνακας 1, Jansson, 1987). Μία παρόμοια εικόνα παρουσιάζει και η σχολική ψυχολογία στην Ελλάδα (Nikolopoulou & Oakland, 1990).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1**  
**Τομείς απασχόλησης των σχολικών ψυχολόγων**  
**και τομείς με τους οποίους θα προτιμούσαν να απασχολούνται**

| Τομείς Δραστηριοτήτων           | Απασχόληση | Προτίμηση |
|---------------------------------|------------|-----------|
| Θεραπεία                        | 61%        | 49%       |
| Θεραπεία & εκπαίδευση           | 23%        | —         |
| Εκπαίδευση                      | 8%         | 11%       |
| Οργάνωση                        | 6%         | 40%       |
| Θεραπεία, εκπαίδευση & οργάνωση | 2%         | —         |

Πηγή: Jansson, 1987

Η κύρια κατεύθυνση του έργου των σχολικών ψυχολόγων είναι προς την προσφορά θεραπευτικών υπηρεσιών. Αυτό σημαίνει συνήθως διαγνωστική εργασία ή ατομική υποστήριξη μαθητών. Επίσης, οι σχολικοί ψυχολόγοι συμβάλλουν έμμεσα σε θεραπευτικές δραστηριότητες του διδακτικού προσωπικού ή των γονέων, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο σχολείο ή στο σπίτι. Περισσότερο από το 50% από τους σχολικούς ψυχολόγους έχει κάποιον μαθητή, ομάδα ή οικογένεια υπό θεραπεία. Στα ίδια επίπεδα κυμαίνεται και η ομαδική θεραπεία που παρέχεται στο διδακτικό προσωπικό. Ένα ανάλογο ποσοστό σχολικών ψυχολόγων προβαίνει συχνά σε παρατηρήσεις κατά την διάρκεια του μαθήματος και εργάζεται θεραπευτικά με προβλήματα εκπαιδευτικού χαρακτήρα σε συνάρτηση με τις σχέσεις μαθητών και δασκάλων, καθώς και με τη οργάνωση συναντήσεων που αφορούν προβλήματα σχέσεων, χωρίς να εξαιρείται εδώ και η προσωπική συμμετοχή του ειδικού. Επίσης, κατά την αρχική περίοδο του σχολικού έτους οι σχολικοί ψυχολόγοι συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες προσαρμογής των μαθητών της πρώτης τάξης στο σχολείο.

Από την άλλη μεριά, οι οργανωτικές δραστηριότητες δεν είναι και τόσο συνηθισμένες· αυτές περιορίζονται συνήθως σε πληροφοριακό έργο όσον αφορά τα προβλήματα που εμποδίζουν την ανάπτυξη και περαιτέρω εξέλιξη των οργανωτικών δομών και διαδικασιών του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό οι σχολικοί ψυχολόγοι συμμετέχουν στην προετοιμασία και τον σχεδιασμό τάξεων για παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν είναι ικανοποιημένοι από την παρούσα κατάσταση και θα επιθυμούσαν να αλλάξει ο τρόπος εργα-

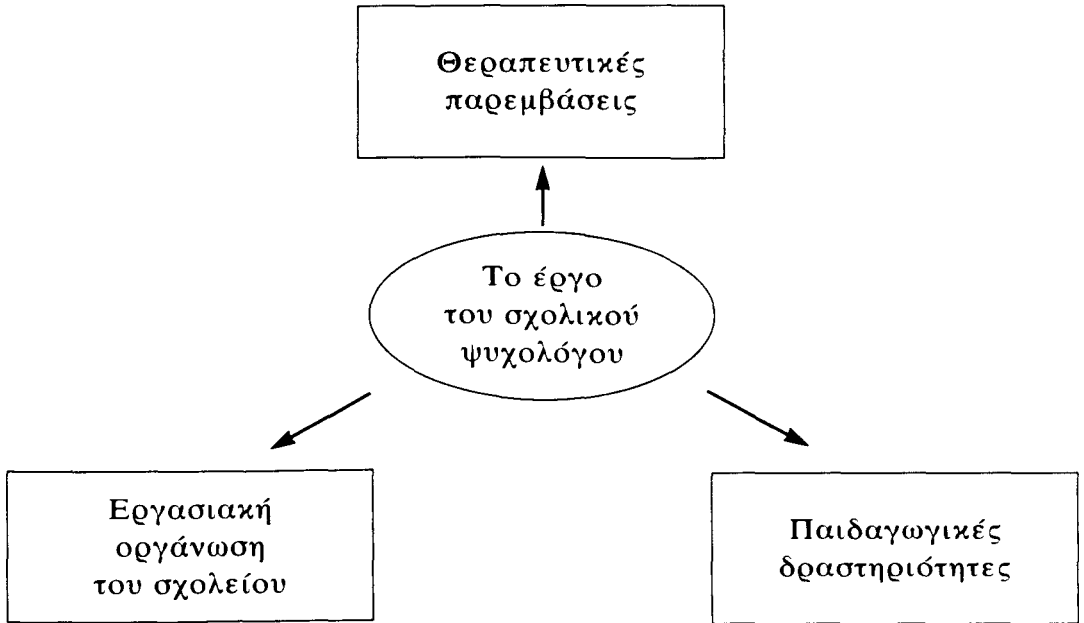
σίας τους (Mills & Huebner, 1998· Woody & Davenport, 1998). Κυρίως επιθυμούν να αναπτύξουν τις θεραπευτικές και οργανωτικές τους δραστηριότητες. Επιθυμούν, π.χ., να έχουν συχνότερα επαφές με μαθητές και δασκάλους, να παρέχουν ομαδική ή οικογενειακή θεραπεία, καθώς και να πραγματοποιούν θεραπευτικές παρεμβάσεις στην τάξη. Όσον αφορά τις οργανωτικές δραστηριότητες, οι σχολικοί ψυχολόγοι επιθυμούν κυρίως να συγκροτούν ομάδες πρωτοβουλίας του προσωπικού με σκοπό την χαρτογράφηση προβλημάτων και την αναζήτηση νέων διαύλων επαφής και συνεργασίας. Οι δραστηριότητες σε σχέση με καθαρά παιδαγωγικά θέματα βρίσκονται στο κέντρο του ενδιαφέροντος ενός μικρού μόνο μέρους των σχολικών ψυχολόγων. Στις περιπτώσεις που υπάρχει ενδιαφέρον για περισσότερες δραστηριότητες, επιθυμούν την συχνότερη συμμετοχή τους σε συναντήσεις γονέων, και μεγαλύτερες δυνατότητες διοργάνωσης μαθημάτων, ομαδικών εργασιών ή συζητήσεων στις τάξεις πάνω σε διάφορα θέματα, που να συναρτώνται με ψυχολογικές ή κοινωνικές καταστάσεις.

### **Οι τομείς δραστηριότητας του σχολικού ψυχολόγου**

Οι ανάγκες του σημερινού σχολείου, καθώς εν μέρει το φανερώνουν και οι προτιμήσεις των ίδιων των σχολικών ψυχολόγων, επιβάλλουν ώστε η έκταση των δραστηριοτήτων τους να καλύπτει με αναπτυξιακούς στόχους το σχολείο ως οργάνωση και χώρο εργασίας, καθώς και την βελτίωση του παιδαγωγικού έργου, και την εξεύρεση της κατάλληλης θεραπευτικής παρέμβασης (Reeder et al., 1997), (σχήμα, 1).



### ΣΧΗΜΑ 1. Οι τομείς δραστηριοτήτων του σχολικού ψυχολόγου



Ο σχολικός ψυχολόγος δεν μπορεί να ασχολείται αποκλειστικά με την θεραπεία μαθητών σε ατομικό επίπεδο· κάτι τέτοιο θα ήταν ίσως πραγματοποιήσιμο μόνο σε μικρό βαθμό. Αλλά είναι φύσει αδύνατον να παρέχεται από ένα μόνο άτομο αυτή η υπηρεσία σε όλους που την χρειάζονται· επιπλέον, αυτός δεν είναι και ο ενδεδειγμένος τρόπος κάλυψης των πολύπλευρων αναγκών του σχολείου. Ο σχολικός ψυχολόγος δεν έχει επίσης την δυνατότητα να συμμετέχει στην διδασκαλία παρά μόνον έμμεσα, δηλαδή μέσω αυτών που έχουν την κύρια ευθύνη του εκπαιδευτικού έργου. Η ενασχόληση με την οργανωτική διάσταση αποκτά νόημα μόνον ως προέκταση των θεραπευτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων.

Κάθε μία διάσταση της σχολικής ζωής χωριστά, επηρεάζεται από τις υπόλοιπες·

π.χ., η επιτυχία στην εκπαίδευση και στη μάθηση οδηγεί σε βελτίωση της ψυχοκοινωνικής κατάστασης των μαθητών (Συγκολλίτου, 1997· Zimmerman, 1996). Αυτό δεν σημαίνει ότι ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει πάντα να ρίχνει το ίδιο βάρος σε όλους τους τομείς. Σε κάθε σχολείο και σε κάθε ειδική περίπτωση, πιθανώς και λόγω της συγκεκριμένης εκπαίδευσης και των ειδικότερων εμπειριών του σχολικού ψυχολόγου, μπορεί ένας ή περισσότεροι τομείς να αποκτούν μεγαλύτερη σημασία και να απαιτούν μεγαλύτερη προσοχή. Η ύπαρξη ψυχολογικών γνώσεων στο σχολείο γενικά, με όποια μορφή και αν παρουσιάζεται, εμπνέει νέους τρόπους οργάνωσης και συνεργασίας, την κατάρτιση νέων παιδαγωγικών μεθόδων και την αποτελεσματική συναισθηματική στήριξη μαθητών και προσωπικού.

### Οι θεραπευτικές παρεμβάσεις

Οι θεραπευτικές γνώσεις του σχολικού ψυχολόγου δεν χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά αν αυτός παραμένει κλεισμένος στο γραφείο του και απασχολείται με την θεραπεία ατόμων· αντίθετα, μπορεί οι ειδικές του γνώσεις να συμβάλλουν σημαντικά στην καλή λειτουργία του σχολείου αν χρησιμοποιηθούν κατά έναν επιτελικό τρόπο. Σε συνεργασία με δασκάλους και μαθητές ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων και στην βελτίωση των εκπαιδευτικών σχέσεων (Choi & Heckenlaible-Gotto, 1998). Με την διοργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων μπορεί να συμβάλλει στην λύση προβλημάτων και την απάλειψη συγκρούσεων. Επίσης, με τρόπο εποπτικό και τελεσφόρο μπορεί να καταστήσει δυνατή και εποικοδομητική την συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς που ασχολούνται αποκλειστικά με την παροχή θεραπευτικών υπηρεσιών, όπως ψυχιατρικά νοσοκομεία κ.λπ. (Murphy & Duncan, 1997).

Ως αποτελεσματικότερη παρέμβαση θεωρείται η διαρκής προσπάθεια που αποβλέπει στο ταίριασμα της εκπαίδευσης και των μεθόδων που χρησιμοποιούνται ειδικότερα με τις πνευματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να συμβάλλει στην κατάρτιση ειδικών προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους μαθητές που έχουν ιδιαίτερα προβλήματα, να τους παρέχει ατομική θεραπεία, και, αν ακόμα χρειαστεί, να μεσολαβεί για την παροχή της κατάλληλης θεραπευτικής αγωγής από εξωτερικούς φορείς (Nastasi et al., 1998).

Ως θεραπευτικό έργο στο σχολείο δεν νοείται μόνον η ατομική ψυχοθεραπεία,

γιατί κάτι τέτοιο ούτε οι ανάγκες του σχολείου ούτε οι δυνατότητες του σχολικού ψυχολόγου το επιτρέπουν. Η ψυχοθεραπευτική αγωγή αποτελεί ένα μικρό μόνο μέρος του θεραπευτικού έργου του σχολικού ψυχολόγου, το οποίο κατ' ανάγκη πρέπει από την παρατήρηση στην τάξη, την χρήση οργάνων μέτρησης ψυχολογικών εννοιών/ χαρακτηριστικών, την διάγνωση, την υποστήριξη ατόμων ή ομάδων και την έμμεση θεραπεία, να επεκτείνεται ως την ομαδική και ατομική ψυχοθεραπεία.

### Οι παιδαγωγικές δραστηριότητες

Οι γνώσεις του σχολικού ψυχολόγου δεν του παρέχουν μόνο την ευχέρεια να επιτελεί θεραπευτικό έργο αλλά τον καθιστούν και έναν από τους καταλληλότερους παράγοντες ανάπτυξης των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων του σχολείου. Ειδικά στις προσπάθειες εξεύρεσης νέων παιδαγωγικών μεθόδων και εξέλιξης των παλαιότερων ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να συμβάλλει πολύ θετικά με τις γνώσεις του· προϋπόθεση αυτής της δραστηριότητας είναι να υπάρχει η διάθεση για πειραματισμό και δοκιμή νέων τρόπων διδασκαλίας, κάτι διόλου σύνηθες όμως ως φαινόμενο στα σχολεία. Η παράδοση, και η αίσθηση της ασφάλειας που αυτή παρέχει, είναι τόσο ισχυρή, ώστε το σχολικό έργο να ακολουθεί κατά κανόνα δεδομένες μεθόδους διδασκαλίας. Και στο πλαίσιο αυτό μπορεί ο σχολικός ψυχολόγος να ενισχύσει τις τάσεις πειραματισμού και νεωτερισμών, όχι μόνο με την συναισθηματική στήριξη όσων αναλαμβάνουν τέτοιες πρωτοβουλίες αλλά κυρίως με τις ειδικές του γνώσεις στην έρευνα της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών (House & McInerney, 1996).

Για την επιτυχία των πειραματικών μεθόδων, και φυσικά για την διατήρηση του πνεύματος πειραματισμού, βασική προϋπόθεση είναι η συμφωνία των νέων μεθόδων με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών (Vygotsky, 1962· Piaget, 1962· Kava-thatzopoulos, 1991). Δεν μπορεί να απαιτεί κανείς περισσότερα απ' ό,τι μπορούν να καταφέρουν οι μαθητές ή λιγότερα απ' ό,τι χρειάζονται. Θα πρέπει επίσης να αποφευχθεί ο κίνδυνος δημιουργίας ελλείψεων στις γνώσεις των παιδιών λόγω υπερβολικών ή λανθασμένων πειραματισμών.

Ένας άλλος βασικός τομέας είναι η προσαρμογή των παιδιών που αρχίζουν το σχολείο. Με την συνεργασία του σχολικού ψυχολόγου επιτυγχάνεται να καταρτίζονται τα κατάλληλα κάθε φορά ειδικά προγράμματα επέμβασης και παιδαγωγικής δράσης. Η στενή συνεργασία σχολικού ψυχολόγου και διδακτικού προσωπικού είναι γενικά παραγωγική, γι' αυτό και αναγκαία. Ο σχολικός ψυχολόγος είναι ο βασικός παράγοντας στήριξης του δασκάλου όταν αυτός προσπαθεί να βελτιώσει τις παιδαγωγικές του μεθόδους και να ενισχύσει τον ρόλο των μαθητών στην εκπαίδευση (Hansen, 1993).

Ο σχολικός ψυχολόγος συμμετέχει στο εκπαιδευτικό έργο με την χρήση διαγνωστικών μέσων, με τις γνώσεις του στην θεωρία και την έρευνα της μάθησης και ανάπτυξης, με την κατάρτιση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών μεθόδων, με προγράμματα για παιδιά με ειδικές ανάγκες, ακόμη δε και με την απ' ευθείας συμμετοχή του στη εκπαίδευση των μαθητών (Maher, Maher & Thurston, 1988).

## Η εργασιακή οργάνωση του σχολείου

Οι ειδικές γνώσεις του σχολικού ψυχολόγου

είναι αναγκαίες για την βελτίωση της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Το συνολικό έργο του σχολείου πρέπει να διαμορφώνεται συνεχώς, αναλόγως με τις επικρατούσες κάθε φορά εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες, έτσι ώστε να έχει την μεγαλύτερη δυνατή επιτυχία στην επίτευξη του στόχου του. Το σχολείο έχει έναν κύριο στόχο: την εκπαίδευση των μαθητών· συγχρόνως, όμως, αποτελείται το ίδιο από άτομα και ομάδες που έχουν τους δικούς τους στόχους, οι οποίοι μπορεί κάλλιστα να αποκλίνουν από τον κύριο στόχο του σχολείου. Το σχολείο αποτελεί ακόμη μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου οργανώσεων, οι οποίες έχουν τα δικά τους προγράμματα δράσης και ιδιαίτερους στόχους (Schein, 1988· Katz & Kahn, 1978).

Αυτά σημαίνουν ότι για την επιτυχία του κυρίου στόχου του το σχολείο πρέπει να κατευθύνει όλες τις αποκλίνουσες εσωτερικές και εξωτερικές τάσεις προς τα εκεί που το ίδιο επιθυμεί. Είναι απαραίτητο να διαθέτει δυνατότητα εξέλιξης, ανάπτυξης, αναδιοργάνωσης, προσαρμογής και επηρεασμού των συνθηκών και των σχέσεων που ισχύουν κάθε φορά. Οι γνώσεις του σχολικού ψυχολόγου είναι αναγκαίες για την επιτυχία κάθε ενέργειας που έχει ως στόχο να βελτιώσει τις σχέσεις, την επικοινωνία και την συνεργασία διδακτικού προσωπικού, γονέων, διοίκησης και άλλων σχετικών ομάδων και οργανώσεων (Cole, 1996).

Ένας άλλος τομέας όπου μπορεί να συμβάλει ο σχολικός ψυχολόγος είναι η σωστή χρησιμοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο. Η εξάσκηση στην παροχή ατομικής και, ιδιαίτερα, ομαδικής, θεραπευτικής αγωγής από το διδακτικό προσωπικό έχει μεγάλη σημασία για έναν χώρο όπως το σχολείο. Ο στόχος βέβαια εδώ

είναι να βελτιωθεί η οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου στην ολότητά της και όχι να εξαντλείται μόνο στο επίπεδο βελτίωσης των θεραπευτικών γνώσεων και δεξιοτήτων κάθε ξεχωριστού ατόμου που συμμετέχει.

Ο σχολικός ψυχολόγος συμβάλλει στην ανάπτυξη του σχολείου ως χώρο εργασίας με την συμμετοχή του στην χαρτογράφηση προβλημάτων, στην κατάρτιση στόχων, στον σχεδιασμό δράσεων, στην συγκρότηση ομάδων για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προβλημάτων, στην εξεύρεση νέων τρόπων επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς και στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού. Με την συνεχή αναμόρφωση και προσαρμογή του οργανωτικού πλαισίου, και μέσω άτυπων οργανωτικών διαδικασιών, είναι δυνατόν να βελτιωθεί η γνωστική αλληλοϋποστηρίξη μαθητών και προσωπικού, να διευκολυνθεί η μετάδοση σημαντικών πληροφοριών για την επιτυχία του σχολικού έργου και να επιταχυνθεί η μάθηση και η απόκτηση δεξιοτήτων (Kavathatzopoulos & Kuylensstierna, 1993, 1998).

### **Έρευνα, εκπαίδευση και πρακτική εξάσκηση**

Το λειτούργημα που καλείται να ασκήσει ο σχολικός ψυχολόγος έχει μεγάλες απαιτήσεις και σοβαρές δυσκολίες λόγω του εύρους των δραστηριοτήτων που πρέπει να καλύψει. Συνεπώς πρέπει να του δοθούν τα κατάλληλα εφόδια και μέσα για να μπορέσει να πετύχει στο έργο του. Η βασική του εκπαίδευση, εκτός από την ψυχολογία πρέπει να συμπεριλαμβάνει την παιδαγωγική και την κοινωνιολογία. Οι ψυχολογικές

γνώσεις τον καθιστούν ικανό να φέρει εις πέρας το θεραπευτικό του έργο, αλλά και για να κατανοήσει τις σχέσεις και την λειτουργία ατόμων, ομάδων και οργανώσεων, καθώς και την διαδικασία ανάπτυξης και μάθησης. Η παιδαγωγική του παρέχει γνώσεις για την εκπαίδευση και για τις διδακτικές μεθόδους. Η κοινωνιολογία του εξηγεί την δομή και τις διαδικασίες των οργανώσεων και του δείχνει πώς αυτές αλλάζουν και προσαρμόζονται (Saklofske, 1996).

Οι πανεπιστημιακές όμως γνώσεις στην θεωρία και την έρευνα της ψυχολογίας και των συναφών επιστημών, αν και βέβαια είναι αναγκαίες, δεν αρκούν (Cunningham & Oakland, 1998), και αυτό για δύο λόγους. Πρώτον, χρειάζονται συνεχώς νέες θεωρητικές γνώσεις στο αντικείμενο της σχολικής ψυχολογίας, τις οποίες μπορεί να προσφέρει κυρίως η έρευνα. Γι' αυτό, στον τομέα της έρευνας κρίνεται αναγκαία μία στενή συνεργασία των ερευνητών με τους σχολικούς ψυχολόγους ή, το ίδιο αναγκαία, κρίνεται και η ανάληψη πρωτοβουλίας και κύριας ευθύνης της έρευνας από τους σχολικούς ψυχολόγους. Οι γνώσεις αυτές πρέπει στη συνέχεια να προωθούνται στα σχολεία και να εφαρμόζονται.

Δεύτερον, αναγκαία είναι ακόμη και η πρακτική εξάσκηση των σχολικών ψυχολόγων, υπό την καθοδήγηση πιο έμπειρων συναδέλφων τους αρχικά, και στη συνέχεια η συχνή επαφή και επικοινωνία τους με άλλους συναδέλφους τους (Crespi & Fischetti, 1997· Crespi, Fischetti & Lopez, 1998). Οι γνώσεις και οι πρακτικές ικανότητες που είναι αναγκαίες για την εφαρμογή της ψυχολογίας στο σχολείο αποκτώνται και εμπειρώνονται κυρίως με την συμμετοχή και τη δράση στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και με την απόκτηση επίκαιρης

ενημέρωσης (Nielsen & Nordheim, 1996). Επίσης, σήμερα, καθίσταται αναγκαία η ικανότητα αντιμετώπισης ηθικών προβλημάτων καθώς και η ικανότητα συγκρότησης λειτουργικών κανόνων επαγγελματικής ηθικής (Cunningham & Oakland, 1998).

Συνεπώς απαιτείται εντονότερη ερευνητική προσπάθεια, μεγαλύτερη δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης και διαρκής μετεκπαίδευση των σχολικών ψυχολόγων, ώστε να μπορούν να καλύπτουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Choi H. & Heckenlaible-Gotto M.J. Classroom-based social skills training: Impact on peer acceptance of first-grade students. *Journal of Educational Research*, 1998, 91, 209-214.
- Cole E. An integrative perspective on school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 1996, 12, 115-121.
- Crespi T.D. & Fischetti B.A. Clinical supervision for school psychologists: Bridging theory and practice. *School Psychology International*, 1997, 18, 41-48.
- Crespi T.D., Fischetti B.A. & Lopez P.G. Supervision and mentoring for professional employment. *School Psychology International*, 1998, 19, 239-250.
- Cunningham J. & Oakland T. International School Psychology Association guidelines for the preparation of school psychologists. *School Psychology International*, 1998, 19, 19-30.
- Fagan T. K., & Delugach. F.J. Literary origins of the term "school psychologist." *School Psychology Review*, 1984, 13, 216-220.
- French J.L. History of school psychology. In: Gutkin, T. B., Reynolds, C. R. et. al. (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Wiley, 1990, 3-20.
- Hansen L.S. Projekt vaerksted for støttepaedagoger [Εργαστήριο βοηθημάτων για τον δάσκαλο]. *Psykologisk Paedagogisk Rødgivning*, 1993, 30, 223-231.
- Hertz-Lazarowitz R. & Od-Cohen M. The school psychologist as facilitator of a community-wide project to enhance positive learning climate in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 1992, 29, 348-358.
- Higgins A. Educating for justice and community: Lawrence Kohlberg's vision of moral education. In: Kurtines, W. & Gewirtz, J. L. (Eds.), *Moral Development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon, 1995, 49-81.
- House J.E. & McInerney W.F. The school assistance center: An alternative model for the delivery of school psychological services. *School Psychology International*, 1996, 17, 115-124.
- Jansson M. Skolpsykologerna – Vad gör de? – Vad vill de? [Οι σχολικοί ψυχολόγοι – Τι κάνουν; - Τι θέλουν;]. Stockholm: SÖ, 1987.
- Katz D. & Kahn R.L. *The Social Psychology of Organisations* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons, 1978.
- Kavathatzopoulos. I. Instruction and the development of moral judgment. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1988.
- Kavathatzopoulos I. Kohlberg and Piaget: differences and similarities. *Journal of*

- Moral Education*, 1991, 20, 47-54.
- Kavathatzopoulos I. & Kuylensstierna J. Informellt samarbete och kunskapsstöd [Ατυπη συνεργασία και γνωστική υποστήριξη]. Stockholm: NUTEK/DUP, 1993.
- Kavathatzopoulos I. & Kuylensstierna J. Kommunikationsteknikens egenskaper och arbetsorganisationens struktur [Επικοινωνιακή τεχνολογία και οργάνωση εργασίας]. Stockholm: NUTEK/SAMT, 1998.
- Kohlberg L. The Just Community: Approach to moral education in theory and practice. In: Berkowitz, M. & Oser, F. (Eds.), *Moral Education: Theory and application*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, 27-87.
- Lasher G.C. Judgment analysis of school superintendent decision making. *Journal of Experimental Education*, 1990, 59, 87-96.
- Maher C.A., Maher B.C. & Thurston C. J. Disruptive students as tutors: A systems approach to planning and evaluation of programs. In: Topping, K. et al. (Eds.), *Peer-assisted Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, 145-163.
- Mills L.B. & Huebner E. S. A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of School Psychology*, 1998, 36, 103-120.
- Murphy J.J. & Duncan B.L. *Brief Intervention for School Problems: Collaborating for practical solutions*. New York: Guilford Press, 1997.
- Nastasi B. K. & Clement, D. H. Research on cooperative learning: Implications for practice. *School Psychology Review*, 1991, 20, 110-131.
- Nastasi B.K., Varjas K., Bernstein R. & Pluymert K. Mental health programming and the role of school psychologists. *School Psychology Review*, 1998, 27, 217-232.
- Nielsen J. & Nordheim L. Konsultation og supervision – et udviklingsprojekt ved PPR, rhus Vest [Υποστήριξη και εποπτεία – ένα πρόγραμμα ανάπτυξης στο δυτικό Άαρχους]. *Psykologisk Paedagogisk Rødgivning*, 1996, 33, 124-134.
- Nikolopoulou A.K. & Oakland T. School psychology in Greece: An updated view. *School Psychology International*, 1990, 11, 147-154.
- Niemi P. & Tiuraniemi J. Tests guide the school psychologists, not the learning problem? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1995, 39, 99-106.
- Paul J.L., Berger N.H., Osnes P.G., Martinez Y.G. & Morse W.C. *Ethics and Decision Making in Local Schools: Inclusion, policy and reform*. Baltimore: Paul H. Brookers Publishing, 1997.
- Poland S. The role of school crisis intervention teams to prevent and reduce school violence and trauma. *School Psychology Review*, 1994, 23, 175-189.
- Piaget J. *Comments on Vygotsky's Critical Remarks*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
- Reeder G D., Maccow G.C., Shaw S.R., Swedrluk M.E., Horton C.B. & Foster P. School psychologists and full-service schools: Partnerships with medical, mental health, and social services. *School Psychology Review*, 1997, 26, 603-621.
- Oakland T. A brief history of international school psychology. *Journal of School Psychology*, 1993, 31, 109-122.

- Quinn K.P & McDougal J.L. A mile wide and a mile deep: Comprehensive interventions for children and youth with emotional and behavioral disorders and their families. *School Psychology Review*, 1998, 27, 191-203.
- Romualdi V. & Sandoval J. Comprehensive school-linked services: Implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 1995, 32, 306-317.
- Saklofske D.H. Moving toward a core curriculum for training school psychologists. *Canadian Journal of School Psychology*, 1996, 12, 91-97.
- Schein E. H. *Organizational Psychology* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1988.
- Schmuck R.A. Organization development in schools: Contemporary concepts and practices. In: Gutkin, T. B. et al. (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Wiley, 1990, 899-919.
- Scott W.R. *Organizations: Rational, Natural, and Open systems* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1981.
- Skolöverstyrelsen. Skolpsykologiskt verksamhet [Το έργο της σχολικής ψυχολογίας]. Stockholm: SÖ, 1977.
- Stickney M.L. & Miltenberger R.G. School refusal behavior: Prevalence, characteristics and the schools' response. *Education and Treatment of Children*, 1998, 21, 160-170.
- Sulzer-Azaroff B. Accepting the challenge: A behavioral perspective on improving educational performance. *Behaviour and Social Issues*, 1991, 1, 27-41.
- Συγκολλίτου Ε. Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κέρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, 1997, 4, 32-47.
- Vygotsky L.S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.
- Wilson C.P., Gutkin T. B. Hagen K. M. & Oats R. G. General education teachers' knowledge and self-reported use of classroom interventions for working with difficult-to-teach students: Implications for consultation, preferential intervention and inclusive services. *School Psychology Quarterly*, 1998, 13, 45-62.
- Wilson D. The school psychologist as co-teacher: An example using the COGNET Program as a means of teaching thinking skills. *Journal of Cognitive Education*, 1996, 5, 171-183.
- Woody R.H. & Davenport J. The Blueprint I revisited: Training and practice in school psychology. *Psychology in the Schools*, 1998, 35, 49-55.
- Zimmerman B.J. Enhancing student academic and health functioning: A self-regulatory perspective. *School Psychology Quarterly*, 1996, 11, 47-66.