

Η αναζήτηση ταυτότητας της σχολικής ψυχολογίας μέσα από τη διεθνή εμπειρία και την ελληνική πραγματικότητα

ΜΗΛΕΒΑ ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΨΑΛΤΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αυτό, αφού πρώτα ανιχνεύσει την παρούσα κατάσταση της διεθνούς Σχολικής Ψυχολογίας, στη συνέχεια σκιαγραφεί την παρούσα κατάσταση και τη μελλοντική της πορεία στη χώρα μας. Ειδικότερα, θίγει θέματα σχετικά με την προώθηση της επαγγελματοποίησης και την ανεύρεση ταυτότητας της καινούριας αυτής ειδικότητας. Τέλος, προτείνονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις που εγγυώνται, σύμφωνα με τους συγγραφείς, την περαιτέρω ανάπτυξη της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική Ψυχολογία

Η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα άρχισε ήδη να κάνει τα πρώτα της δειά βήματα, ακολουθώντας την αργή ανάπτυξη της Ψυχολογίας που, ωστόσο, βρίσκεται σε αρκετά ανοδική πορεία τα τελευταία χρόνια (Bouhoutsos & Roe, 1984. Matsopoulos & Mantarakis, 1991. Νικολοπούλου & Oakland, 1990. Vanger, 1986). Τα βασικά μέχρι τώρα εμπόδια ήταν η χαμηλή θέση, επιστημονικά και επαγγελματικά, που κατέχει η Ψυχολογία στη χώρα μας και το παραδοσιακό και απαρχαιωμένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Bouhoutsos & Roe, 1984. Ηλιού, 1994. Νικολοπούλου 1986. Νικολοπούλου & Oakland, 1990. Panayiotou, 1979. Vanger, 1986).

Η αντίληψη της ελληνικής κοινωνίας για την Ψυχολογία υπήρξε πάντα πολύ περιορισμένη. Συχνά η Ψυχολογία ταυτίζεται με την Ψυχοπαθολογία και θεωρείται αποκλειστικά αντικείμενο και χώρος δράσης των ψυχιάτρων (Blue 1991. Hartocollis, 1966. Καπρίνης, 1991. Πανοπούλου-Μαράτου 1991. Safflios-Rothschild, 1968). Η

ύπαρξη οποιωνδήποτε ψυχολογικών προβλημάτων αποδίδεται σε αποτυχία της οικογένειας να τα αντιμετωπίσει και σχεδόν πάντοτε συνοδεύεται από στιγματισμό και κοινωνική απομόνωση (Bouhoutsos & Roe, 1984. Νικολοπούλου & Oakland, 1990. Παπαστάμου, 1989).

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια μεγαλύτερη εξοικείωση του κόσμου με τις ψυχολογικές προεκτάσεις της καθημερινής ζωής. Με το βομβαρδισμό των ελληνικών σπιτιών από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, ο όρος «ψυχολογία» δε δημιουργεί ιδιαίτερα αρνητικούς συνειρμούς (Katakis, 1988). Επιπλέον, η οικογένεια δεν παίζει στον ίδιο βαθμό τον υποστηρικτικό και θεραπευτικό ρόλο που είχε στο παρελθόν. Νέες μορφές οικογένειας έχουν δημιουργηθεί με καινούρια προβλήματα που δεν αντιμετωπίζονται με τους γνωστούς τρόπους του παρελθόντος (Georgas, 1989. Ιεροδιακόνου, 1990. Κατάκη, 1984. Vassiliou & Vassiliou, 1970. Potamianou, 1978). Όπως μαρτυρούν οι συνεχώς αυξανόμενες πα-

ραπομπές σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα από γονείς και εκπαιδευτικούς, αφενός ο αριθμός των παιδιών που βιώνουν ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα αυξάνεται (Πάλλης, 1982. Τσιάντης, 1984), αφετέρου οι ίδιοι οι γονείς και οι δάσκαλοι αισθάνονται περισσότερο έτοιμοι να αποδεχθούν το γεγονός ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στα προβλήματα αυτά (Εμμανουηλίδου & Δουδάλη, 1989. Gavrilidou, de Mesquita, & Mason, 1994). Είναι, λοιπόν, συχνό το φαινόμενο γονείς και εκπαιδευτικοί να απευθύνουν έκκληση βοήθειας σε ειδικούς για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα σύνθετα προβλήματα της σύγχρονης ζωής (Στεφανάτος, 1987. Τσιάντης, Ναυρίδης, Chanceler, Σιγητή-άνου, Σόλμαν, 1987).

Η χαμηλή θέση της Σχολικής Ψυχολογίας (σε σχέση με άλλους επιστημονικούς κλάδους), λόγω της βραδείας ανάπτυξης της Ψυχολογίας στην Ελλάδα, σχετίζεται κυρίως με την απουσία, έως το 1987, ανεξάρτητων τμημάτων Ψυχολογίας με άμεσο αποτέλεσμα την εκπαιδευτική και πρακτική προετοιμασία των ψυχολόγων σε χώρες της αλλοδαπής (Bouhoutsos & Roe, 1984. Nikolouroulou & Oakland, 1990. Sakka-Paraskeva, 1984. Vanger, 1986). Η ίδρυση ανεξάρτητων Τμημάτων Ψυχολογίας (Χουσιάδας, 1992) καθώς και μεταπτυχιακών προγραμμάτων Σχολικής Ψυχολογίας υπόσχεται μια εκπαιδευτική και πρακτική προετοιμασία των ψυχολόγων προσαρμοσμένη στις ελληνικές ιδιαιτερότητες και μια άμεση ανύψωση γενικότερα της θέσης της Ψυχολογίας στην Ελλάδα και ειδικότερα και της Σχολικής Ψυχολογίας. Άλλωστε διεθνώς η πορεία και το πλαίσιο ανάπτυξης της Σχολικής Ψυχολογίας συμβαδίζουν με το γενικό πλαίσιο ανάπτυξης της Ψυχολογίας (Oakland & Saigh, 1987). Επιπλέον, η ετερογένεια της εκπαίδευσης των ελληνικών σχολικών ψυχολόγων, ξεπερνώντας αρχικά την εσωστρέφεια και τις διαφορετικές διαγνωστικές πρακτικές, μπορεί στη συνέχεια να συμβάλει σε μια πολυπολιτισμική θεώρηση της Ψυχολογίας και των εφαρμογών της (Bouhoutsos & Roe, 1984).

Η Ελλάδα, μέχρι και πριν μια δεκαετία, συγκρινόμενη με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, παρουσιάζει δημοσιεύσεις σε θέματα περισσότερο

Κλινικής Ψυχολογίας και λιγότερο ανάπτυξης του παιδιού, εξελικτικής ψυχοπαθολογίας, οικογένειας και εκπαίδευσης (Vanger, 1986). Τα αίτια της παραπάνω ελλιπούς ερευνητικής δραστηριότητας εντοπίζονται στην απουσία αυτοδύναμης ακαδημαϊκής Ψυχολογίας, στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εκπαιδευμένων ψυχολόγων σε θέματα έρευνας (Sakka-Paraskeva, 1984. Vanger, 1986). Την τελευταία πενταετία υπάρχει ένα ερευνητικό ενδιαφέρον είτε σε επίπεδο επιστημονικών μελετών (Νικολορούλου, 1986. Νικολορούλου & Oakland, 1990. Παρασκευόπουλος, 1992) είτε σε επίπεδο εμπειρικών ερευνών (Gavrilidou, de Mesquita, Mason, 1993. Gavrilidou et al., 1994. Νικολορούλου & Oakland, 1992), καθώς και εφαρμογή κοινοτικών πιλοτικών προγραμμάτων με θέματα παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών στα σχολεία μέσα από διαδικασίες πρόληψης και διορθωτικής παρέμβασης (Βαλαβάνη-Σούκου & Δεμέναγα, 1990. Ηπιώτου & Νίλσεν, 1990. Μαχαίρα-Μαρκίδη, 1990. Τσιάντης et al., 1987).

Λόγω των σημερινών ραγδαίων αλλαγών στην ελληνική κοινωνία, υπάρχει έντονη η αναγκαιότητα παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών στα σχολεία, εφόσον η οικογένεια χάνει βαθμιαία τον υποστηρικτικό της ρόλο και αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις αυξανόμενες ανάγκες των παιδιών (Katakis, 1988. Matsopoulos & Mantarakis, 1991. Vanger, 1986). Παρόλες της ανάγκης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τη σειρά του, δεν ευνοεί την πρόσβαση ψυχολόγων στους χώρους του. Οι δάσκαλοι είναι εκείνοι που θεωρούνται υπεύθυνοι για την επίλυση πάσης φύσεως προβλημάτων, γεγονός που τους τοποθετεί σε μια θέση ισχύος που δύσκολα θα εγκαταλείψουν. Άλλωστε μέχρι και πρόσφατα (1985), το εκπαιδευτικό σύστημα επέβαλε την ξεχωριστή εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες μόνο σε ειδικούς χώρους μακριά από τα «κανονικά» σχολεία. Τα τελευταία χρόνια η πολιτεία θεσπίζοντας τις «ειδικές τάξεις» κάνει μια προσπάθεια επανένταξης και ενσωμάτωσης μαθητών με προβλήματα ανάπτυξης και μάθησης, ενώ συνεχίζει να αγνοεί την πρόληψη και την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών και ψυχολογικών δυσκολιών του μεγαλύτερου μέρους του

μαθητικού πληθυσμού, καθώς και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής του υγείας (Παρασκευόπουλος, 1992).

Ενώ η πολιτεία αποδέχεται τις υπηρεσίες των ψυχολόγων μόνο στην ειδική εκπαίδευση, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τις θεωρούν χρήσιμες και στην κανονική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας των Gavrilidou et al. (1994) έδειξαν ότι οι έλληνες δάσκαλοι εμφανίζουν μια θετική στάση απέναντι στη χρησιμότητα των σχολικών ψυχολόγων στο να βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στην «κανονική» τάξη. Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου καθώς και οι νηπιαγωγοί παίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην έγκαιρη εκτίμηση και παρέμβαση σε παιδιά που παρουσιάζουν ποικίλα προβλήματα. Επίσης, οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν μια από τις πιο φορτισμένες περιόδους ανάπτυξης, την εφηβεία. Δυστυχώς οι καθηγητές καλούνται να επιλύσουν πολύπλοκα ψυχοκοινωνικά και γνωστικά προβλήματα, χωρίς τις απαραίτητες γνώσεις παιδοψυχο-παθολογίας, ανάπτυξης και παιδαγωγικής.

Ο γενικότερος σκεπτικισμός των ακαδημαϊκών ψυχολόγων σχετικά με το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου (Γαβριηλίδου, 1990) υποχωρεί δίνοντας καινούριες λύσεις και προοπτικές στο θεσμό του σχολικού ψυχολόγου ώστε να ξεπεραστούν φαινόμενα όπως η «ψυχολογικοποίηση» (Παπαστάμου, 1989), η «ετικετοποίηση» (Darley & Gross, 1983), η «νομιμοποίηση της απόκλισης» (Wittig στο Γκότοβος, 1985) μέσα από «κοινωνικά μοντέλα παρέμβασης» (Παρασκευόπουλος, 1992) και γενικά έμμεσης παρέμβασης διαμέσου συμβουλευτικής με εκπαιδευτικούς και γονείς.

Επίσης, οι γενικότερες επικρατούσες τάσεις στη θεραπευτική πρακτική, όπως η πρόληψη, η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση, η ενσωμάτωση και η προαγωγή της ψυχικής υγείας υποδηλώνουν ότι στην Ελλάδα σήμερα πρέπει να δοθεί έμφαση τόσο στα παιδιά και τους εφήβους όσο και στην προσχολική ηλικία και μάλιστα στο φυσικό τους χώρο που είναι το σχολείο (Παρασκευόπουλος, 1992). Ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου συνθέτει όλες τις παραπάνω τάσεις, γιατί

το περιβάλλον εργασίας είναι το σχολείο, ένα πεδίο σύγκλισης όλων των φορέων: παιδιού, οικογένειας, εκπαιδευτικών και ευρύτερης κοινότητας με στόχο την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και γενικότερα ολοκλήρης της σχολικής κοινότητας.

Συνεπώς βλέπουμε ότι «ωριμάζει» η ιδέα εισαγωγής σχολικών ψυχολόγων στα σχολεία και γενικότερα διαμορφώνεται ένα διαρκώς θετικότερο κλίμα για τη Σχολική Ψυχολογία (Matsopoulos & Mantarakis, 1991. Νικολοπούλου & Oakland, 1990). Λόγω της ευρωπαϊκής ενοποίησης της Ελλάδας, αναμένονται αλλαγές σε πολλούς τομείς της ελληνικής κοινωνίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των αλλαγών, διαφαίνεται αρκετά αισιόδοξο το μέλλον της Σχολικής Ψυχολογίας. Τα συνεχώς αυξανόμενα προβλήματα, η ανάγκη εξειδικευμένου προσωπικού για την αντιμετώπισή τους και η ανάγκη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας τοποθετούν την επιστήμη της Σχολικής Ψυχολογίας σε πρωτοπόρα θέση.

Καθώς το μέλλον της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα αρχίζει να διαφαίνεται στον ορίζοντα, προκύπτουν θέματα ταυτότητας της συγκεκριμένης ειδικότητας, όπως εντοπισμός του ρόλου και του εύρους των δραστηριοτήτων, της εκπαίδευσης, πρακτικής, παροχής άδειας άσκησης επαγγέλματος, καθώς και δεοντολογίας. Ποια είναι η μέχρι στιγμής ανάπτυξη της Σχολικής Ψυχολογίας και η καταξίωσή της ως επιστήμης και ως επαγγέλματος στην Ελλάδα, ποια η μελλοντική της προοπτική και, τέλος, ποιες είναι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την παράλληλη διασφάλιση ενός θετικού κλίματος μέσα στο οποίο θα μπορούσαν να υλοποιηθούν οι στόχοι αυτού του κλάδου της ψυχολογικής επιστήμης;

Προτού αναφερθούμε αναλυτικά στα παραπάνω θέματα θα γίνει μια συνοπτική αναδρομή της θέσης της Σχολικής Ψυχολογίας σε άλλες χώρες της Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής. Παρόλο που τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν από χώρα σε χώρα και είναι δύσκολη η αξιολόγησή τους λόγω των διαφορετικών εκπαιδευτικών τους στόχων, υπάρχει ο κοινός στόχος της Σχολικής Ψυχολογίας. Ο κοινός αυτός στόχος που την καθιστά παγκόσμια είναι η εφαρμογή των ψυχολογικών αρχών για την αποτελεσμα-

τικότερη εκπαιδευτική πρακτική, επιλέγοντας πάντα με κριτήριο την καλύτερη ικανοποίηση των ατομικών αναγκών του μαθητή (Oakland, 1993. Oakland & Saigh, 1987). Λόγω της παγκοσμιοποίησης του στόχου, η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα μπορεί να βοηθηθεί στο ξεκίνημά της από τη διεθνή εμπειρία.

Η διεθνής εμπειρία

Η Σχολική Ψυχολογία έχει αναπτυχθεί παγκοσμίως με ταχείς ρυθμούς τα τελευταία δέκα χρόνια. Πρόκειται για μια δυναμική ειδικότητα της Ψυχολογίας που εμπεριέχει πολλούς επιστημονικούς τομείς, μπορεί να συνθέτει ποικίλες πληροφορίες και είναι αρκετά ελαστική ώστε να ικανοποιεί ατομικές ανάγκες μέσα σ' ένα συνήθως ανελαστικό και περιορισμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ανάπτυξη της Ψυχολογίας σε παγκόσμιο επίπεδο είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένη από χώρα σε χώρα εξαιτίας πολλαπλών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με: 1) τη νομοθεσία σε σχέση με την ακαδημαϊκή και επαγγελματική προετοιμασία, άδεια άσκησης επαγγέλματος και επαγγελματικών αρμοδιοτήτων, 2) την οικονομική πραγματικότητα, 3) τη γεωγραφική θέση, 4) τη γλώσσα, 5) τα εθνικά ενδιαφέροντα και τις προτεραιότητες, και 6) τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας (Russell, 1984).

Το είδος και οι στόχοι των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών των διάφορων χωρών μπορούν να ερμηνευθούν μέσα από το γενικό πλαίσιο του είδους και των στόχων των γενικών ψυχολογικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, περισσότερο ποιοτικές υπηρεσίες Σχολικής Ψυχολογίας παρέχονται σε εκείνες τις χώρες όπου ήδη παρέχονται ψυχολογικές υπηρεσίες στα παιδιά διαμέσου άλλων δημοσίων ή ιδιωτικών φορέων, όπως ιατροπαιδαγωγικών κέντρων και κλινικών, και οι οποίες θέτουν μεγάλη προτεραιότητα στην εκπαίδευση καθώς και στην ύπαρξη καλά οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος.

Προετοιμασία σχολικών ψυχολόγων. Όπως είναι αναμενόμενο, υπάρχουν ομοιότητες και

διαφορές όσον αφορά την ποιότητα και τη διάρκεια της επαγγελματικής προετοιμασίας από χώρα σε χώρα. Παρά τις τεράστιες διαφορές ανάμεσα στα προσόντα των σχολικών ψυχολόγων (Oakland, 1993. Oakland & Saigh, 1987, 1989. Παπαδόπουλος, 1987), υπάρχει ένα κοινό σημείο: στις περισσότερες χώρες οι σχολικοί ψυχολόγοι αρχικά προετοιμάζονταν σαν εκπαιδευτικοί. Σε μερικές χώρες (π.χ., στη Γαλλία), η διδακτική εμπειρία είναι ένα υποχρεωτικό προαπαιτούμενο για τη μεταπτυχιακή προετοιμασία στη Σχολική Ψυχολογία (Guillemard, 1985). Σε άλλες χώρες (π.χ., στη Δανία) οι σχολικοί ψυχολόγοι πρέπει να συνεχίσουν τη διδασκαλία σε ημιμόνιμη βάση (Poulsen, 1987). Σε αντίθεση με τη γενική απαίτηση για διδακτικά προσόντα, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική προετοιμασία των σχολικών ψυχολόγων. Σε πολλές χώρες όπως ο Καναδάς, η Νορβηγία, η Πολωνία και η Ελβετία, οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική προετοιμασία στην Ψυχολογία (Culbertson, 1983).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το κυρίαρχο πρότυπο εκπαίδευσης είναι αυτό του επιστήμονα-επαγγελματία. Το πρότυπο αυτό δέχεται (Bardon, 1983. Cutts, 1955. Fagan, 1986. French, 1984. Pryzwansky, 1990) ότι οι εφαρμογές της Ψυχολογίας πρέπει να είναι κατοχυρωμένες θεωρητικά ή εμπειρικά και πρέπει να πηγάζουν από τη βιβλιογραφία η οποία συνεχώς αναπτύσσεται μέσα από το επάγγελμα. Πολλοί πρωτοπόροι της Σχολικής Ψυχολογίας σε άλλα κράτη απορρίπτουν τη λογική που θέλει τους επαγγελματίες ψυχολόγους να συνεισφέρουν στη βιβλιογραφία διαμέσου ερευνητικών δραστηριοτήτων. Συνεπώς τα προγράμματα στις περισσότερες χώρες προσπαθούν να προετοιμάσουν επαγγελματίες που να είναι ικανοί για ανεξάρτητη δουλειά και να είναι καταναλωτές της βιβλιογραφίας, χωρίς όμως να συνεισφέρουν σε αυτήν. Συνέπεια αυτού είναι η αύξηση προγραμμάτων σε επίπεδο Masters παρά σε διδακτορικό επίπεδο (Oakland & Saigh, 1989).

Είδη σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Το είδος των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στις διάφορες χώρες είναι αρκετά διαφορετικό και πολύ εκτεταμένο. Οι πιο συχνές άμεσες υπη-

ρεσίες που παρέχονται στους μαθητές από τους σχολικούς ψυχολόγους όλων σχεδόν των κρατών συνίστανται στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή καθοδήγηση, προσωπική και ακαδημαϊκή συμβουλευτική καθώς και στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Άλλες άμεσες υπηρεσίες, όπως θεραπεία και διδασκαλία, παρέχονται λιγότερο συχνά. Μεταξύ των έμμεσων υπηρεσιών, η συμβουλευτική με δασκάλους και γονείς, η παρατήρηση, η χορήγηση ψυχολογικών τεστ και η σύσταση κατάλληλων θέσεων ειδικής αγωγής είναι από τις πιο συχνές υπηρεσίες, ενώ λιγότερο συχνές είναι η έρευνα, η οργάνωση σχολείου, τα σεμιναριακά προγράμματα για εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς και η ανάπτυξη διαγνωστικών εργαλείων (Oakland, 1993. Oakland & Cunningham, 1992. Oakland & Saigh, 1987, 1989. Παπαδόπουλος, 1987).

Οι υπηρεσίες της Σχολικής Ψυχολογίας σε μερικές χώρες, όπως, π.χ., στην Δανία, παρέχονται σε ένα πλατύ εύρος ηλικιών (π.χ., από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 18 χρόνων), ενώ σε άλλες χώρες οι υπηρεσίες προσφέρονται σε ένα περιορισμένο εύρος ηλικιών (π.χ., 6-16 χρόνων). Όλες οι χώρες δίνουν έμφαση σε παιδιά προ-σχολικής και σχολικής ηλικίας, εκτός από την Ιρλανδία όπου η παροχή υπηρεσιών γίνεται κυρίως με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, οι υπηρεσίες της Σχολικής Ψυχολογίας προσφέρονται σε κάποιο βαθμό και στην «κανονική» και στην ειδική εκπαίδευση, όμως η αναλογία τους διαφέρει ανάλογα με τη χώρα.

Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου αποτελούν θέματα διεθνούς επιστημονικού ενδιαφέροντος, χωρίς να έχουν ευκρινώς σκιαγραφηθεί. Οι μελλοντικές ανάγκες και οι τάσεις στο ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, όπως επιστημαίνουν πολλοί ερευνητές, είναι να αυξηθεί και το εύρος και το βάθος των υπηρεσιών (Oakland & Saigh, 1989). Προβλέπουν ότι στο μέλλον οι σχολικοί ψυχολόγοι θα ασχολούνται περισσότερο με την «κανονική» εκπαίδευση και λιγότερο με την ειδική σε μια προσπάθεια αλλαγής της «πολεμαϊκής Σχολικής Ψυχολογίας» σε «κοπερνίκεια» (Shinn & McConnell, 1994). Στην πολεμαϊκή πρακτική της Σχολικής Ψυχολογίας, η ειδική αγωγή είναι το κέντρο του ενδια-

φέροντος και των υπηρεσιών των σχολικών ψυχολόγων, οι οποίοι περιορίζονται σε ένα ρόλο καθαρά διαγνωστικό και μικρής σπουδαιότητας λόγω της μηχανικιστικής υφής του, υπηρετώντας έναν περιορισμένο αριθμό παιδιών ειδικής αγωγής. Αντίθετα ο ρόλος τους στην κανονική εκπαίδευση είναι εξαιρετικά περιορισμένος. Σήμερα υπάρχει η τάση επιστροφής σε μια κοπερνίκεια πρακτική της Σχολικής Ψυχολογίας, όπου η κανονική εκπαίδευση είναι το κέντρο βάρους των αρμοδιοτήτων των σχολικών ψυχολόγων.

Προβλήματα. Παρόλη την ποικιλία που υπάρχει στην προετοιμασία και στις υπηρεσίες που προσφέρονται από τους σχολικούς ψυχολόγους στις διάφορες χώρες, όλες σχεδόν οι χώρες αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα. Τα περισσότερα προβλήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: στο χαμηλό επίπεδο επαγγελματοποίησης, την περιορισμένη τεχνολογία και την ανεπαρκή πληροφόρηση (Oakland, 1993. Oakland & Saigh, 1987, 1989).

Όσον αφορά την επαγγελματοποίηση, υπάρχουν προβλήματα σε σχέση με τον προσδιορισμό του ρόλου και της περιοχής δραστηριοτήτων των σχολικών ψυχολόγων, την αυτονομία και αυτο-διαχείριση διαμέσου επαγγελματικών κανόνων, την ποιότητα και ποσότητα προγραμμάτων προετοιμασίας, την αύξηση και αναγνώριση της επαγγελματικής θέσης και τον καθορισμό πρακτικών μέσα στους επαγγελματικούς συλλόγους (Fagan, 1986. Jackson, 1990. Oakland, 1993. Oakland & Saigh, 1987, 1989. Pryzwansky, 1990).

Η χρήση ψυχομετρικών εργαλείων είναι προβληματική σε χώρες που δεν έχουν σταθμισμένα τεστ. Επιπλέον στη χώρα μας, λόγω του ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες εξαιτίας των σπουδών τους σε διαφορετικές χώρες, χρησιμοποιούν διαφορετικά διαγνωστικά εργαλεία με αποτέλεσμα την μεταξύ τους δυσχερή επικοινωνία (Nikolopoulou & Oakland, 1990. Panayiotou, 1979).

Λόγω του ότι το αντικείμενο των σχολικών ψυχολόγων είναι ευρύ με ποικίλα προβλήματα και γνωστικά αντικείμενα από δύο εκτεταμένες επιστήμες, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγι-

κής, γεννιέται έντονα η ανάγκη για διαρκή πληροφόρηση. Από την άλλη, το αντικείμενο της Σχολικής Ψυχολογίας απαιτεί τις περισσότερες φορές οι σχολικοί ψυχολόγοι να δουλεύουν απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους, γεγονός το οποίο εμποδίζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη στερώντας τους από τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των εμπειριών διαμέσου της συναδελφικής συνεργασίας (Ραπαγιώτου, 1979).

Με δεδομένη τη δυτική επιρροή στην Ψυχολογία, είναι αναμενόμενο τα στάδια από τα οποία περνάει η Ψυχολογία στις Δυτικές χώρες να είναι διαφορετικά από τα στάδια που χαρακτηρίζουν την ανάπτυξή της στις χώρες του μη-Δυτικού κόσμου. Όσο μεγαλύτερες οι πολιτισμικές διαφορές, τόσο λιγότερο εφαρμόσιμη μπορεί να είναι η δυτικού τύπου Ψυχολογία. Αυτή η τάση φαίνεται καθαρά στις χώρες του Τρίτου Κόσμου. Η ακαδημαϊκή Ψυχολογία σε αυτές τις χώρες χαρακτηρίζεται από τη διάνυση πέντε σταδίων, ώστε να ενσωματωθεί με την κοινωνία και να γίνει απαραίτητο τμήμα της (Azuma, 1984): η περίοδος των πρωτοπόρων, η περίοδος εισαγωγής, η περίοδος μετάφρασης και σχηματοποίησης, η περίοδος της εθνοποίησης και η περίοδος ενσωμάτωσης. Για να καθοριστεί στη χώρα μας η περίοδος ανάπτυξης της Σχολικής Ψυχολογίας θα πρέπει να εξεταστούν τα δεδομένα της παρούσας κατάστασης.

Παρούσα κατάσταση στην Ελλάδα

Η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη σε «εμβρυακή» κατάσταση, όχι μόνο από επαγγελματικής άποψης, αλλά και από άποψη επιστημονικής κατάρτισης. Πρόσφατα, το 1987, δημιουργήθηκε το πρώτο Τμήμα Ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο Κρήτης, ενώ το 1993-94 ανεξαρτητοποιήθηκαν τα Τμήματα Ψυχολογίας από τα τριχοτομημένα Τμήματα των Φιλοσοφικών σχολών (Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας) στα πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης, όπου έχουν ξεκινήσει επίσης μεταπτυχιακοί κύκλοι σπουδών με κατεύθυνση τη Σχολική Ψυχολογία.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προ-

βλέπει την πρόσληψη και εργασία ψυχολόγων στα «κανονικά» δημόσια σχολεία της χώρας, παρά μόνο στα ειδικά σχολεία. Σύμφωνα με το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής (1988) υπάρχουν 50 θέσεις ψυχολόγων στα ειδικά σχολεία.

Σε αντίθεση με το δημόσιο τομέα, η ιδιωτική εκπαίδευση απασχολεί κάποιους σχολικούς ψυχολόγους, αν και πολλές φορές και εκεί αντιμετωπίζονται σαν είδος πολυτελείας. Εργάζονται κυρίως σε ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας και Θεσσαλονίκης με καθήκοντα την αξιολόγηση και αντιμετώπιση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς, καθώς και τη συνεργασία με γονείς και δασκάλους. Σε έρευνα που έκαναν οι Νικολοπούλου & Oakland (1990), μόνο 15 από τους ερωτώμενους (8%) δήλωσαν σχολικοί ψυχολόγοι και εκτιμούν ότι ο αριθμός αυτός πρέπει να αντιπροσωπεύει πάνω από το 50% των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα. Αυτοί οι σχολικοί ψυχολόγοι είναι στην πλειοψηφία τους γυναίκες μεταξύ 30 και 40 χρονών που κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους από πανεπιστήμια των ΗΠΑ, της Αγγλίας και της Γαλλίας και εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.

Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, η εκπαίδευση και η πρακτική τους ποικίλει σημαντικά και συνήθως δεν είναι στη Σχολική Ψυχολογία. Οι ειδικότητες είναι κυρίως Κλινική, Συμβουλευτική και Αναπτυξιακή Ψυχολογία σε επίπεδο Master. Οι περισσότεροι ψυχολόγοι στα σχολεία (67%) ασχολούνται κυρίως με ψυχολογικές δραστηριότητες, ενώ ένα μικρό ποσοστό (26%) κυρίως με εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά τον ορισμό του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, υπάρχει αδυναμία από τους ίδιους να τον εκφράσουν, αλλά σε γενικές γραμμές οι δραστηριότητες του σχολικού ψυχολόγου περιλαμβάνουν: εκτίμηση των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς και αντιμετώπισή τους, καθώς και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Επίσης μερικοί ψυχολόγοι που δουλεύουν στα σχολεία παρέχουν επαγγελματική συμβουλευτική και διδάσκουν μαθήματα Ψυχολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούν συνήθως οι ψυχολόγοι δεν έχουν σταθμιστεί στην Ελλάδα, με τις αναμενόμενες αρνητικές

επιπτώσεις. Οι ίδιοι οι ψυχολόγοι πιστεύουν ότι είναι δύο οι βασικοί παράγοντες που έχουν επηρεάσει αντίρροπα την ανάπτυξη της Σχολικής Ψυχολογίας. Ο πρώτος παράγοντας σχετίζεται με την έλλειψη ενός σαφούς ορισμού του ρόλου της Σχολικής Ψυχολογίας. Η έλλειψη αυτή επιδεινώθηκε από την έλλειψη καταξιωμένου επαγγελματία Ψυχολογίας, την έλλειψη ενημέρωσης του κοινού σχετικά με την επιστήμη της Ψυχολογίας, την απουσία θέσεων Σχολικής Ψυχολογίας καθώς και την ανομοιομορφία των σχολικών ψυχολόγων. Ο δεύτερος λόγος που είναι θετικός σχετίζεται με τις αυξανόμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών να επιλύουν προβλήματα που αδυνατούν να αντιμετωπίσουν λόγω της πολυπλοκότητάς τους (Nikolopoulos & Oakland, 1990).

Επανεξετάζοντας το ερώτημα σχετικά με το σημείο ανάπτυξης της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Azuma (1984), γίνεται φανερό ότι η Ψυχολογία στην Ελλάδα πέρασε από τις πρώτες δύο περιόδους. Οι πρωτοπόροι έφεραν την Ψυχολογία στη χώρα και οδήγησαν στην αναγνώρισή της σαν σημαντικού τομέα μελέτης. Κατόπιν, Έλληνες που σπούδασαν στο εξωτερικό εισήγαγαν τεχνικές και θεωρητικές γνώσεις. Στην παρούσα φάση, η Ψυχολογία φαίνεται να βρίσκεται στην περίοδο μετάφρασης και σχηματοποίησης: η πλειονότητα των ψυχολογικών εννοιών, θεωριών και τεχνολογίας έχουν εισαχθεί από το εξωτερικό, η έρευνα διεξάγεται με βάση τα ευρωπαϊκά και αμερικάνικα πρότυπα και μεμονωμένες προσπάθειες για εθνική ελληνική Ψυχολογία εμφανίζονται για πρώτη φορά (π.χ., η ίδρυση των πρώτων Τμημάτων Ψυχολογίας και των πρώτων ψυχολογικών περιοδικών, ίδρυση παιδοψυχολογικών υπηρεσιών). Η ελληνική Ψυχολογία προσπαθεί να προσαρμόσει τα επιστημονικά επιτεύγματα της Ψυχολογίας άλλων χωρών στη δική της πραγματικότητα. Κατά τη διάρκεια της περιόδου μετάφρασης και σχηματοποίησης, η Ψυχολογία προσπαθεί να ακολουθήσει ξένα σχήματα και μοντέλα για να αναπτύξει τόσο το επιστημονικό μέρος όσο και το επαγγελματικό. Παρόλο που επιχειρείται η εφαρμογή όλων αυτών των γνώσεων στην ελληνική πραγματικότητα, οι αρχές που διέπουν την ψυχολογική πρα-

κτική είναι μάλλον ξένες και συνεπώς έχουν περιορισμένη εφαρμογή. Οφείλει, επομένως, η ελληνική Ψυχολογία να αφιερώσει σημαντικό δυναμικό στην ανάπτυξη αυτόχθονων αρχών τόσο για την επιστήμη όσο και για την πρακτική της (Nikolopoulos & Oakland, 1992).

Μελλοντικές τάσεις

Οι σχολικοί ψυχολόγοι αποκτούν όλο και καλύτερη κατανόηση της ιστορίας τους, προσδιορίζοντας με μεγαλύτερη ακρίβεια τους ρόλους και τη λειτουργία τους. Οι βασικές παγκοσμίες τάσεις είναι να προσδιοριστεί η ταυτότητα και να προαχθεί η επαγγελματοποίηση της Σχολικής Ψυχολογίας (Oakland, 1993).

Προσδιορισμός ταυτότητας. Ο προσδιορισμός της ταυτότητας της Σχολικής Ψυχολογίας, που σχετίζεται με τον προσδιορισμό του ρόλου και των αρμοδιοτήτων, του περιβάλλοντος εργασίας, καθώς και της σχέσης της Σχολικής Ψυχολογίας με την εκπαίδευση, είναι ένα πολύπλοκο θέμα που απασχολεί όλες σχεδόν τις χώρες από την εμφάνισή της. Η Σχολική Ψυχολογία είναι μία από τις τρεις ειδικότητες της Ψυχολογίας που αναγνωρίζονται σαν ειδικότητες που φροντίζουν την υγεία από τον Αμερικανικό Ψυχολογικό Σύλλογο (APA, American Psychological Association, 1983) μαζί με την Κλινική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Λόγω του ότι και οι τρεις ειδικότητες παρέχουν ουσιαστικά τα ίδια είδη υπηρεσιών, όπως θεραπεία, συμβουλευτική και διάγνωση, υπάρχει ακόμη και σήμερα σύγχυση ως προς τον ακριβή προσδιορισμό του αντικείμενου της Σχολικής Ψυχολογίας. Η Σχολική Ψυχολογία μπορεί να γίνει αντιληπτή είτε σαν την πρακτική της Κλινικής στα σχολεία είτε σαν ξεχωριστή εφαρμοσμένη ειδικότητα με έμφαση στην παιδαγωγική.

Το μέλλον της σχέσης της Σχολικής Ψυχολογίας με την Κλινική και τη Συμβουλευτική Ψυχολογία μπορεί να πάρει μια από τις παραπάνω δύο ακραίες κατευθύνσεις ή μια τρίτη που είναι η χρυσή τομή των δύο παραπάνω επιλογών και την οποία επικροτούν οι συγγραφείς αυτού του άρθρου. Σύμφωνα με αυτή την επιλογή, η γενική

πρακτική της Σχολικής Ψυχολογίας είναι η αλληλοκάλυψη της Εκπαιδευτικής, Συμβουλευτικής και Κλινικής Ψυχολογίας. Συνεπώς, ο σχολικός ψυχολόγος θα πρέπει να έχει τη θεωρητική ή και την πρακτική εκπαίδευση της γενικής πρακτικής της Ψυχολογίας πριν αρχίσει την πρακτική της ειδικότητας. Σύμφωνα με τον Jackson (1990), τα βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ειδικότητας της Σχολικής Ψυχολογίας είναι η διευκόλυνση της μάθησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ο εντοπισμός των ψυχολογικών προβλημάτων που παρεμποδίζουν τη μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που περικλείουν το παιδί (π.χ., οικογενειακές σχέσεις, σχολική ατμόσφαιρα, σχέσεις συνομηλίκων κ.λπ.), και, τέλος, η παροχή αποτελεσματικών εξειδικευμένων σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ., προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης αυτοκτονιών και νευρικών κλονισμών στην εφηβεία, κακοποίηση παιδιών, βίαιης συμπεριφοράς, χρήσης ναρκωτικών κ.λπ.). Το παραπάνω μοντέλο έρχεται σε αντίθεση με το παραδοσιακό κλινικό μοντέλο που εκφράζεται κυρίως από την ενασχόλησή του με το «πρόβλημα» και τη θεραπευτική του χωρίς να ασχολείται με την πρόληψη, την έγκαιρη διάγνωση και την προαγωγή της ψυχικής υγείας (Καλαντζή-Αζίζη, 1988. Παρασκευόπουλος, 1992. Συγκολλίτου, 1981).

Όσον αφορά το ρόλο και τις αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου, η μελλοντική τάση, έτσι όπως εκφράζεται από τους πρωτοπόρους του χώρου της Σχολικής Ψυχολογίας (π.χ., Bardon, 1983. French, 1984. Jackson, 1990. Oakland, 1993), είναι να αυξηθεί και ο αριθμός και το είδος των υπηρεσιών έτσι ώστε να εμπεριέχει σε μεγαλύτερο βαθμό την κανονική εκπαίδευση. Η πρόβλεψη είναι ότι το κύριο μέρος της δουλειάς του σχολικού ψυχολόγου θα επεκταθεί και θα συμπεριλάβει ένα μεγαλύτερο μέρος της «κανονικής» εκπαίδευσης, με στόχο τη συμβουλευτική (με δασκάλους και γονείς) καθώς και τη συστημική και οργανωτική ανάπτυξη του σχολείου. Προσδοκάται επίσης ότι θα καλυτερεύσουν οι διαγνωστικές και θεραπευτικές διαδικασίες για την ειδική εκπαίδευση και θα επεκταθούν οι

αρμοδιότητες των σχολικών ψυχολόγων σε θέματα προσχολικής ηλικίας, πρόληψης και έρευνας. Επίσης, αναγνωρίζεται η ανάγκη να παρέχουν οι σχολικοί ψυχολόγοι προτάσεις και εισηγήσεις για την ανάπτυξη προγραμμάτων που θα αυξήσουν την κατανόηση και τις σχέσεις ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές και οικονομικές ομάδες (Matsopoulos & Mantarakis, 1991. Nikolopoulou & Oakland, 1990. Oakland, 1993. Παρασκευόπουλος, 1992. Psalti, 1995).

Στα πλαίσια των παραπάνω διεθνών τάσεων ενσωμάτωσης, το Υπουργείο Παιδείας στη χώρα μας συζητάει σχέδιο νόμου που προβλέπει την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία και την ίδρυση υπηρεσιών ψυχοπαιδαγωγικής στήριξης στις έδρες των νομών. Έτσι φαίνεται να διαφοροποιείται ο διαγνωστικός ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος στην καινούρια κατάσταση ενσωμάτωσης δεν έχει στόχο την κατηγοριοποίηση αλλά την παρέμβαση.

Ένας άλλος μελλοντικός στόχος σχετίζεται με την επαγγελματική πρακτική της Σχολικής Ψυχολογίας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι σχολικοί ψυχολόγοι προτείνουν την ενίσχυση της θέσης τους και της δύναμής τους με το να κάνουν εντονότερη την παρουσία τους και να επηρεάζουν αισθητά όχι μόνο την ειδική εκπαίδευση αλλά και την κανονική εκπαίδευση. Οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως δυναμικούς «τροποποιητές» του εκπαιδευτικού συστήματος (Bardon, 1983). Αποτελώντας οι ίδιοι τμήμα του και ζώντας τα καθημερινά του προβλήματα, οι σχολικοί ψυχολόγοι με τη θεωρητική και πρακτική τους κατάρτιση, είναι στην πιο κατάλληλη θέση να προτείνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλαγές τεκμηριωμένες όχι μόνο από τη βιβλιογραφία αλλά και από την καθημερινή πρακτική (Bardon, 1974, 1983).

Πρώθηση επαγγελματοποίησης. Ένας ακόμη μελλοντικός στόχος της Σχολικής Ψυχολογίας στη χώρα μας είναι η πρώθηση της επαγγελματοποίησης. Είναι προφανής η ανάγκη ίδρυσης ανεξάρτητου επαγγελματικού συλλόγου ή οργανισμού από όπου θα προκύψουν κατευθυντήριες γραμμές για τον κώδικα επαγγελ-

ματικής δεοντολογίας καθώς και την επαγγελματική πρακτική. Ο σύλλογος αυτός θα συσπειρώσει όλους τους Έλληνες σχολικούς ψυχολόγους και θα αποτελέσει πεδίο ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμών, αλλά και μέσο προώθησης των αιτημάτων του κλάδου. Ακόμα, θα συντελέσει στην επιμόρφωση των σχολικών ψυχολόγων με τη διοργάνωση συνεδρίων και σεμιναρίων και στην επαφή τους με συναδέλφους από το εξωτερικό με τη συνεργασία του με διεθνείς και άλλους συλλόγους. Επίσης, αυτός ο οργανισμός μπορεί να ενεργήσει για να επηρεάσει την πολιτική βούληση ώστε να υπάρχει καθιέρωση της Σχολικής Ψυχολογίας διαμέσου της νομοθεσίας. Τέλος θα πρέπει να ετοιμάσει θεσμικές αρχές ώστε να είναι δυνατή η πρόβλεψη παροχής υπηρεσιών σε περιόδους οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής αναταραχής (Oakland, 1993. Oakland & Saigh, 1987).

Άλλες βασικές προϋποθέσεις αφορούν στην επιστημονική κατάρτιση και την άσκηση του επαγγέλματος των σχολικών ψυχολόγων. Θα πρέπει, πριν προχωρήσει η γενίκευση του θεσμού, να παρθούν κάποιες αποφάσεις για το πρόγραμμα σπουδών των σχολικών ψυχολόγων. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να ενισχυθούν οι υπάρχοντες μεταπτυχιακοί κύκλοι σπουδών με κατεύθυνση τη Σχολική Ψυχολογία.

Στο σημείο αυτό τίθεται ένα εξαιρετικά αμφιλεγόμενο θέμα σχετικά με την εκπαιδευτική κατάρτιση των σχολικών ψυχολόγων. Στις Η.Π.Α., το λεγόμενο «δileμμα της Σχολικής Ψυχολογίας» αναφέρεται στο αν η εκπαίδευση των σχολικών ψυχολόγων πρέπει να είναι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου (Fagan, 1986). Πολλές πολιτείες συμβιβάστηκαν σε μια μέση λύση, σε ένα τίτλο ειδικού (Specialist Degree) ανάμεσα στο μεταπτυχιακό και το διδακτορικό τίτλο. Λόγω του ότι η Σχολική Ψυχολογία ανήκει συγχρόνως σε δύο μεγάλες επιστήμες, την Ψυχολογία και την Εκπαίδευση, υπάρχει η έντονη διαμάχη διεκδίκησης του χώρου που τελικά της ανήκει. Στη χώρα μας, για παράδειγμα, η Σχολική Ψυχολογία θα ελέγχεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ή από το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας; Ενώ αρχικά φαίνεται ότι η διαφωνία εντοπίζεται σε θέματα ελέγχου εξουσίας με όλες

τις αναμενόμενες συνέπειες -οικονομικές, επαγγελματικές και επιστημονικές- υπάρχει πάντα και το πολύ ουσιώδες θέμα της κατάλληλης εκπαίδευσης των σχολικών ψυχολόγων, δεδομένου ότι πρόκειται για μια πολύπλευρη, ευρεία και απαιτητική ειδικότητα (Jackson, 1990. Pryzwansky, 1990). Η ανάπτυξη του τεράστιου αυτού αμφιλεγόμενου ζητήματος καθώς και των διάφορων θέσεων και αντιλήψεων ξεφεύγει από τις επιδιώξεις του συγκεκριμένου άρθρου. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι η προφανής πολυπλοκότητα του θέματος καθώς και η ανάγκη διεξοδικής διερεύνησης και κατάθεσης προτάσεων προσαρμοσμένων στην ελληνική πραγματικότητα.

Απαραίτητες προϋποθέσεις

Μέχρι τώρα έγινε μια προσπάθεια «χαρτογράφησης» των τάσεων που, κατά τη γνώμη των συγγραφέων, θα βοηθούσαν στην αναζήτηση ταυτότητας και γενικότερης ανάπτυξης της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα. Παράλληλα με την ανάπτυξη του επιστημονικού μέρους της Σχολικής Ψυχολογίας, θα πρέπει να προωθείται και η ανάπτυξη του πρακτικού μέρους της, που περιλαμβάνει την εφαρμογή του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου στα σχολεία. Για να μπορέσει, όμως, να εφαρμοστεί με επιτυχία ο παραπάνω θεσμός, είναι απαραίτητο να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις.

Μια πρώτη, βασική προϋπόθεση είναι η ενημέρωση γονέων και δασκάλων σχετικά με το ποιός είναι ο σχολικός ψυχολόγος και τι κάνει. Το θέμα της ενημέρωσης έχει ιδιαίτερη σημασία, μια που όπως φαίνεται από κάποιες εμπειρικές έρευνες (Γαβριηλίδου, 1990. Εμμανουηλίδου & Δούδαλη, 1989.), οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αν και έχουν θετική στάση απέναντι στις υπηρεσίες των σχολικών ψυχολόγων λόγω των αυξημένων αναγκών για αντιμετώπιση προβλημάτων, αγνοούν το ρόλο και τις αρμοδιότητές τους. Με την ενημέρωση ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου παύει να φαντασιώνεται από τους εκπαιδευτικούς ως μυστήριος και απειλητικός και γίνεται αντικείμενο συζήτησης και προτάσεων από τους άμεσα ενδιαφερομένους.

Οι γονείς με τη σειρά τους διαπιστώνουν ότι ο σχολικός ψυχολόγος βρίσκεται εκεί για να τους συμπαρασταθεί και να τους βοηθήσει στο δύσκολο έργο της ανατροφής των παιδιών και όχι για να τους ασκήσει κριτική για τον τρόπο με τον οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά τους. Έτσι η αναγκαιότητα του σχολικού ψυχολόγου στα σχολεία γίνεται φανερή σε γονείς και δασκάλους. Αν ο σχολικός ψυχολόγος συνεργαστεί σωστά μαζί τους, θα βρει σε αυτούς τους πιο θερμούς υποστηρικτές της δουλειάς του.

Η ενημέρωση των δασκάλων καλό είναι να ξεκινά από πολύ νωρίς, όταν δηλαδή βρίσκονται στο στάδιο της προετοιμασίας τους. Αυτό συνεπάγεται την εισαγωγή μαθημάτων σχετικών με τη Σχολική Ψυχολογία στο πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών και Δημοτικής Εκπαίδευσης, αλλά και των πανεπιστημιακών Τμημάτων που προετοιμάζουν τους καθηγητές της Μέσης Εκπαίδευσης. Τα μαθήματα αυτά είναι αναγκαίο να περιλαμβάνουν όχι μόνο κάποια στοιχεία για την επιστήμη της Σχολικής Ψυχολογίας, την ιστορία της και τον τρόπο άσκησης της, αλλά να δίνεται βάρος στους τρόπους συνεργασίας εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων.

Οι εκπαιδευτικοί που ήδη εργάζονται στα σχολεία της χώρας θα μπορούν να ενημερώνονται παρακολουθώντας σεμινάρια με προσκεκλημένους ομιλητές σχολικούς ψυχολόγους που θα οργανώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι με τη βοήθεια του Υπουργείου Παιδείας, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, των Πανεπιστημίων και του Συλλόγου Ελλήνων Ψυχολόγων. Ανάλογα σεμινάρια θα μπορούν να παρακολουθούν και οι γονείς οργανωμένα είτε από τα σχολεία είτε από την τοπική αυτοδιοίκηση. Σημαντικό ρόλο μπορούν να παίξουν εδώ οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων συμβάλλοντας στην οργάνωση και προετοιμασία των σεμιναρίων αυτών.

Πριν από τη γενίκευση του θεσμού των σχολικών ψυχολόγων σε όλη την επικράτεια, θα ήταν σκόπιμο να υπάρξει ένα πρόγραμμα-πilotος σε κατάλληλα επιλεγμένες περιοχές αστικών κέντρων και επαρχίας. Τα σχολεία που θα πάρουν μέρος στο πρόγραμμα-πilotος θα πρέπει να επιλεγούν με βάση την προθυμία για συμμετοχή και

βοήθεια από τη μεριά των σχολικών συμβούλων και των εκπαιδευτικών. Οι εμπειρίες από την εφαρμογή του προγράμματος αυτού θα αποτελέσουν τη βάση για το μοντέλο Σχολικής Ψυχολογίας που θα εφαρμοστεί σταδιακά σε όλα τα σχολεία της χώρας, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής.

Τελειώνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η αναζήτηση της ταυτότητας της Σχολικής Ψυχολογίας στη χώρα μας θα είναι μια διαρκής πορεία διερεύνησης, προβληματισμών, και αντιθέσεων. Στα πλαίσια αυτού του κλίματος αναζητήσης λύσεων, θα ήταν αναγκαίο και σκόπιμο να οργανωθούν σεμινάρια και ημερίδες είτε τοπικού είτε διεθνούς χαρακτήρα ώστε να ακουστούν από κοντά ποικίλες απόψεις με στόχο τη σταδιακή αφομοίωση όλων των αντίρροπων τάσεων και την προβολή των προσαρμοσμένων πια αντιλήψεων και προοπτικών. Τέλος, υπάρχει έντονη η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε όλα σχεδόν τα θέματα που θίχτηκαν. Ο στόχος αυτού του άρθρου ήταν να δώσει, στο μέτρο του δυνατού, όλες τις συνιστώσες που αφορούν στην ανάπτυξη της Σχολικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα αναφέροντας τους υπάρχοντες προβληματισμούς τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς. Λόγω της πολυπλοκότητας του θέματος, πιστεύουμε ότι απαιτούνται περαιτέρω επιστημονικές μελέτες και έρευνες εστιασμένες στη διερεύνηση και κατάθεση προτάσεων για επιμέρους προβληματισμούς. Συγχρόνως με την επιστημονική και ερευνητική προετοιμασία θα πρέπει να επιτελούνται συγκεκριμένες πρακτικές, όπως προαναφέρθηκαν, για να υπάρχει παράλληλη ευαισθητοποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις υπηρεσίες της Σχολικής Ψυχολογίας.

Βιβλιογραφία

- American Psychological Association. (1983). *Psychology as a health care profession*. Washington, DC: Author.
- Azuma, H. (1984). Psychology in a non-western country. *International Journal of Psychology*, 19, 45-55.

- Βαλαβάνη-Σούκου, Ε., & Δεμένεα, Ν. (1990). Κοινωνικό πρόγραμμα ψυχικής υγείας και πρόληψης για παιδιά και εφήβους. Στο: Ι. Τσιάντης & Φ. Μπίθαρη (Επιμ. Έκδ.), *Κείμενα 4ου Μετεκπαιδευτικού Σεμιναρίου στην Παιδοψυχιατρική* (σ. 91-103). Αθήνα: Τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής, Νοσοκομείο Παίδων Αγία Σοφία.
- Bardon, J. I. (1983). Psychology applied to education. *American Psychologist*, 38, 185-196.
- Bardon, J. I., & Bennett, V. (1974). *School Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blue, A. (1991). *Culture, Nevra, and Institution: The Making of Greek Professional Ethnopsychiatry*. Unpublished dissertation. Case Western Reserve University.
- Bouhoutsos, J. C., & Roe, K. V. (1984). Mental health services and the emerging role of psychology in Greece. *American Psychologist*, 39(1), 57-61.
- Γαβριηλίδου, Μ. (1990). *Η παρουσία του/της σχολικού ψυχολόγου στο Δημοτικό σχολείο: Απόψεις - προβληματισμοί*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Culbertson, F. (1983). International School Psychology: Problems and promises. In T. Kratochwill (Ed.), *Advances in School Psychology* (pp. 45-82). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cutts, N. (Ed.) (1955). *School Psychology at mid-century*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Darley, J. M., & Gross, P. H. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 20-23.
- Εμμανουηλίδου, Α., & Δούδαλη, Π. (1989). *Η στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στο θεσμό του σχολικού ψυχολόγου: Εμπειρική έρευνα*. Αδημοσίευτη εργασία στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Fagan, T. (1986). School Psychology's dilemma: Reappraising solutions and directing attention to the future. *American Psychologist*, 41(8), 851-861.
- French, J. L. (1984). On the conception, birth, and early development of school psychology. *American Psychologist*, 39(9), 976-987.
- Gavrilidou, M., de Mesquita, P. B., & Mason, E. J. (1993). Greek teachers' judgments about the nature and severity of classroom problems. *School Psychology International*, 14, 169-180.
- Gavrilidou, M., de Mesquita, P. B., & Mason, E. J. (1994). Greek teachers' perceptions of school psychologists in solving classroom problems. *Journal of School Psychology*, 32(3), 293-304.
- Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20(1), 80-91.
- Guillemard, J. C. (1985). The training of school psychologists in France. *School Psychology International*, 6, 69-71.
- Hartocollis, P. (1966). Psychiatry in contemporary Greece. *American Journal of Psychiatry*, 123(4), 457-462.
- Ηλιού, Μ. (1994). *Ένα απολιθωμένο σχολείο σε μια μεταβατική εποχή. ΕΦΗΒΕΙΑ: Ένα μεταβατικό στάδιο σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ηπιώτου, Μ., & Νύλεν, Μ. (1990). Κοινωνικό πρόγραμμα ψυχικής υγείας στο χώρο του σχολείου. Στο: Ι. Τσιάντης & Φ. Μπίθαρη (Επιμ. Έκδ.), *Κείμενα 4ου Μετεκπαιδευτικού Σεμιναρίου στην Παιδοψυχιατρική* (σ. 87-90). Αθήνα: Τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής, Νοσοκομείο Παίδων Αγία Σοφία.
- Ιεροδιακόνου, Χ. Σ. (1990). *Η ελληνική οικογένεια και η επίδρασή της στην ψυχική πάθηση*. Σειρά Ψυχαναλυτικής Ψυχιατρικής: Ψυχαναλυτική Ψυχοπαθολογία. Αθήνα: Μαστορίδης.
- Jackson, J. (1990). School Psychology after the 1980s: Envisioning a possible future. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (pp. 40-50). New York: Wiley.

- Καλαντζή-Αζίζη, Α. (1988). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα.
- Καπρίνης, Γ. (1991). Ψυχολογία, ψυχιατρική, ψυχανάλυση: Σκέψεις πάνω στις διαφορές και στις ομοιότητες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 4(2), 197-201.
- Katakis, C. D. (1988). Reflections on the state of greek psychology. *American Psychologist*, 40, 486-487.
- Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Matsopoulos, A. S., & Mantarakis, N. (1991, July). *School Psychology in the land of Socrates and Plato: Greece*. Paper presented at the International School Psychology Colloquium, Braga, Portugal.
- Μαχαίρα-Μαρκίδη, Ρ. (1990). Παιδοψυχιατρική και αγωγή υγείας στην κοινότητα. Στο: Ι. Τσιάντης & Φ. Μπίθαρη (Επιμ. Έκδ.), *Κείμενα 4ου Μετεκπαιδευτικού Σεμιναρίου στην Παιδοψυχιατρική* (σ. 83-86). Αθήνα: Τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής, Νοσοκομείο Παίδων Αγία Σοφία.
- Nikolopoulou, A. K. (1986). School Psychology in Greece. *Journal of School Psychology*, 24, 325-33.
- Nikolopoulou, A. K., & Oakland, T. (1990). School Psychology in Greece: An updated view. *School Psychology International*, 11, 147-154.
- Νικολοπούλου, Α. Κ., & Oakland, T. (1992). Η Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(1).
- Oakland, T. (1993). A brief history of international School Psychology. *Journal of School Psychology*, 31(1), 109-122.
- Oakland, T., & Cunningham, J. (1992). Survey of School Psychology in developed and developing countries. *School Psychology International*, 13, 99-129.
- Oakland, T., & Saigh, P. A. (1987). Psychological services in schools: A summary of international perspectives. *Journal of School Psychology*, 25, 287-308.
- Oakland, T., & Saigh, P. A. (1989). A brief glance at international Psychology and Education. In P. A. Saigh & T. Oakland (Eds.), *International perspectives on Psychology in the schools* (pp. 1-22). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Πάλλης, Δ. (1982). *Ψυχολογικές διαταραχές παιδιών και εφήβων στην Ελλάδα: Το πρόβλημα και η ελληνική βιβλιογραφία*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού.
- Panayiotou, M. (1979). Psychology within the educational system in Greece. In C. D. Catterall (Ed.), *Psychology in the schools in international perspective* (pp. 86-103). Columbus, OH: Catterall.
- Πανοπούλου-Μαράτου, Ο. (1991). Γενετική οπτική: Η συνεισφορά της στη μελέτη του φυσιολογικού και του παθολογικού. *Ψυχολογικά Θέματα*, 4(2), 209-213.
- Παπαδόπουλος, Μ. (1987). Η εισαγωγή της Ψυχολογίας στην εκπαίδευση και η πορεία της μέχρι σήμερα. Στο: *Πρακτικά από το Β' σεμινάριο Ψυχολογίας Κύπρου: Ψυχολογία και Εκπαίδευση* (σ. 21-32). Λευκωσία, Κύπρος: Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου & Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων.
- Παπαστάμου, Σ. (1989). *Ψυχολογικοποίηση*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). Η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και προοπτικές. *Ψυχολογία*, 1, 87-100.
- Potamianou, A. (1978). Some comments on social change in Greece. In E. Anthony & C. Chiland (Eds.), *The child in his family*. New York: Wiley.
- Poulsen, A. (1987). School Psychology in Denmark. *Journal of School Psychology*, 25(3), 233-234.
- Pryzwansky, W. B. (1990). School Psychology in the next decade: A period of some difficult decisions. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (pp. 32-40). New York: Wiley.
- Psalti, A. (1995). The dawn of School Psychology in Greece. *NASP Communique*, 23(6), 12-13.
- Russel, R. (1984). Psychology in its world context. *American Psychologist*, 39, 1017-1025.
- Safilios-Rothschild, C. (1968). Deviance and mental illness in the greek family. *Family Process*, 7(1), 100-117.
- Sakka-Paraskeva, S. (1984). Educational

- Psychology research in Greece. *Contemporary Educational Psychology*, 9, 214-28.
- Shinn, M. R., & McConnell, S. (1994). Improving general education instruction: Relevance to school psychologists. *School Psychology Review*, 23(3), 351-371.
- Στεφανάτος, Γ. (1987). Το παιδί με ψυχικές διαταραχές ανάμεσα στην εκπαίδευση και τη θεσμοποιημένη φροντίδα: Οπτικές ασύμβατες ή συμπληρωματικές; Στο: *Πρακτικά από το Β' Σεμινάριο Ψυχολογίας Κύπρου: Ψυχολογία και εκπαίδευση* (σ. 47-53). Λευκωσία, Κύπρος: Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου & Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων.
- Συγκολλίτου, Ε. (1981). Ο σχολικός ψυχολόγος και ο ρόλος του στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 26, 74-80.
- Τσιάντης, Ι. (1984). Εισαγωγική ομιλία. Θέματα παιδοψυχιατρικής. Στο: *1ο Μετεκπαιδευτικό Σεμινάριο στην παιδοψυχιατρική*. Αθήνα: Έκδοση Ψυχολογικής Παιδιατρικής, Νοσοκομείο Παίδων «Η Αγία Σοφία».
- Τσιάντης, Ι., Ναυρίδης, Κ., Chancerel, J. L., Σιγηπητάνου, Α. Σ., & Σόλμαν, Μ. (1987). Σχολείο και ψυχική υγεία: Εμπειρίες από ένα σεμινάριο ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχικής υγείας του παιδιού. Στο: *Πρακτικά από το Β' σεμινάριο Ψυχολογίας Κύπρου: Ψυχολογία και Εκπαίδευση* (σ. 61-66). Λευκωσία, Κύπρος: Σύνδεσμος Ψυχολόγων Κύπρου & Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων.
- Vanger, P. (1986). A decade of psychological publications relevant to Greece: Reflections on the state of greek psychology. *American Psychologist*, 41, 924-926.
- Vassiliou, G., & Vassiliou, V. (1970). On aspects of child rearing in Greece. In J. E. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family*. New York: Wiley.
- Χουσιάδας, Λ. (1992). Η Ψυχολογία στην Ελλάδα: Παρελθόν, παρόν και σκέψεις για το μέλλον. *Ψυχολογία*, 1, 1-10.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1988). *Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Exploring the identity of school psychology through international experience and greek reality

MILEVA GAVRILIDOU
ANASTASIA PSALTI

ABSTRACT

This article attempts: first, to trace the present status of international school psychology and second, to outline the current situation and future development of school psychology in Greece. More specifically, it touches upon issues with regard to promoting professional standards and exploring the identity of this modern specialty. Finally, it proposes the prerequisites that guarantee, according to the authors, the further development of school psychology in Greece.

Key words: School psychology