

Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο: Η «υποβαθμισμένη» συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Σ. ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ¹

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική ψυχολογία είναι ένας κλάδος ο οποίος θεσπίστηκε και γνώρισε διεθνώς καθολική αναγνώριση τις τελευταίες δεκαετίες. Με την πάροδο του χρόνου οι ρόλοι και αρμοδιότητες των σχολικών ψυχολόγων διαφοροποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό. Οι ανάγκες και τα προβλήματα της σύγχρονης εποχής κατέστησαν αναγκαία την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο, περισσότερο από ποτέ. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ή σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι σχολικοί ψυχολόγοι διαδραμάτισαν και διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών, προσφέροντας αξιόπιστες λύσεις στην πληθώρα των προβλημάτων που δημιουργούνται καθημερινά στο σχολείο. Στην Ελλάδα η ιστορία της σχολικής ψυχολογίας είναι ακόμη πιο σύντομη. Ο αριθμός των σχολικών ψυχολόγων που δουλεύουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαιρετικά μικρός και οι αρμοδιότητες αυτών εξαιρετικά υποβαθμισμένες. Απώτερος στόχος του παρόντος άρθρου είναι να ευαισθητοποιήσει τους ιθύνοντες πάνω στην καθοριστική συμβολή που μπορεί να έχουν οι σχολικοί ψυχολόγοι στην παροχή αξιόπιστων ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική ψυχολογία, Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών, Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σχολείο: ένας ζωντανός και συνεχώς εξελισσόμενος οργανισμός

Το σχολείο αποτελεί αναμφίβολα αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας και μια λειτουργική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος των περισσότερων δυτικοευρωπαϊκών κοινωνιών. Μέσα σε αυτό, τα παιδιά φεύγουν για πρώτη φορά από το οικογενειακό περιβάλλον ώστε να συνειδητοποιή-

θούν σταδιακά ως αυτόνομες προσωπικότητες και να κάνουν τα πρώτα τους βήματα στη ζωή. Το γεγονός αυτό και μόνο δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα όταν αυτό θέλει να εκπληρώσει τους σκοπούς για το οποίο ιδρύθηκε, δηλαδή τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος μάθησης μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορέσουν να ολοκληρωθούν όχι μόνο σε μαθησιακό επίπεδο αλλά

1. *Διεύθυνση:* Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστημιούπολη, Γάλλου 74 100, Ρέθυμνο, Κρήτη, τηλ.: 28310.77538, fax: 28310.77578, e-mail: nikolopoulos@psy.soc.uoc.gr.

και ως αυτόνομες και υγιείς προσωπικότητες και γενικότερα ως υγιείς πολίτες της κοινωνίας μέσα στην οποία θα κληθούν να ζήσουν και να συνεισφέρουν. Η εκπλήρωση αυτού του στόχου δεν είναι εύκολη υπόθεση. Οι λόγοι γι' αυτό είναι αρκετοί. Οι σημαντικές διαφοροποιήσεις στον τρόπο διαβίωσης του σύγχρονου ανθρώπου από μόνες τους δημιουργούν πολλές φορές συνθήκες όχι ιδιαίτερα ευνοϊκές για έναν μεγάλο αριθμό παιδιών. Ενδεικτικά μπορεί να αναφέρει κανείς τις δραστικές αλλαγές που έχουν παρατηρηθεί στη δομή, στο ρόλο και προσανατολισμό τόσο της ίδιας της οικογένειας όσο και του σχολείου, καθώς τις σημαντικότερες επιπτώσεις που έχουν αυτές οι αλλαγές για τα παιδιά και τον τρόπο ανατροφής και εκπαίδευσής τους.

Τη δεκαετία του 1960, για παράδειγμα, κυριαρχούσε η δομή της οικογένειας των δύο γονέων (*two-parent family*), όπου ο πατέρας είχε το ρόλο του προμηθευτή και η μητέρα ασχολούνταν με τα οικιακά. Τη δεκαετία του 1970, με τη δραστική αύξηση του αριθμού των διαζυγίων, η οικογένεια σταδιακά πέρασε –σε αρκετές περιπτώσεις– στη δομή του ενός γονέα (*single-parent family*). Από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα μπορεί να θέσει κανείς το ερώτημα κατά πόσο κάποιες οικογένειες έχουν οδηγηθεί σταδιακά στην οικογένεια της «απουσίας» και των δύο γονέων (*no-parent family*), όπου και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι και τόσο απορροφημένοι από τις απαιτήσεις της εργασίας τους ώστε ο χρόνος που αφιερώνουν στα παιδιά τους έχει μειωθεί δραστικά. Κάτω από αυτές τις συνθήκες έρχεται κανείς συχνά αντιμέτωπος με το πρόβλημα της ανατροφής ατόμων σε πλημμελώς εποπτευόμενα περιβάλλοντα και τη δημιουργία μιας ομάδας παιδιών «υψηλού κινδύνου» (Barona & Garcia, 1990). Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν τις δύσκολες συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνουν πολλές φορές τα παιδιά και οι έφηβοι της σύγχρονης εποχής. Επιδημιολογικές μελέτες, για παράδειγμα, στις ΗΠΑ (NASP, 1997) αποκαλύπτουν πως: α) πάνω από 3.000.000 μαθητές κακοποιούνται κάθε χρόνο στο σχολείο, β) ένα 20% των παιδιών σχολικής

ηλικίας αντιμετωπίζουν σοβαρότατα προβλήματα ψυχικής υγείας ή έντονα προβλήματα σχολικής επίδοσης, προσαρμογής και συμπεριφοράς (τα περισσότερα από τα οποία δεν τυγχάνουν επαρκούς ψυχολογικής στήριξης: Pfeiffer & Reddy, 1998), γ) ένα στα τέσσερα κορίτσια και ένα στα επτά αγόρια κακοποιούνται σεξουαλικά πριν την ηλικία των 18 ετών, δ) το 50% των εφήβων ανήκουν στην ομάδα μέσου και υψηλού κινδύνου να αντιμετωπίσουν έντονα προβλήματα ψυχικής υγείας, με ένα παιδί να διαπράττει αυτοκτονία κάθε 90 λεπτά, ε) κάθε μέρα 1.500 μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο, 3000 κορίτσια μένουν έγκυες, 600 νέοι κολούν σοβαρότατες μεταδοτικές ασθένειες και περίπου 250.000 νέοι φέρνουν όπλα στο σχολείο. Επιπλέον, ένα 33% του μαθητικού πληθυσμού είναι ένα με δύο χρόνια «πίσω» στο σχολείο, άλλο ένα 33% των νεογέννητων γεννιέται σε συνθήκες φτώχειας και ένα 25% μένει με τον ένα γονιό, ενώ 4.000 παιδιά δολοφονήθηκαν από όπλα μέσα στο 1997. Αν και η έκταση και σοβαρότητα ορισμένων φαινομένων (π.χ. οπλοφορία, εκτελέσεις στο σχολικό περιβάλλον κ.λπ.) μπορεί να διαφέρει από χώρα σε χώρα, εντούτοις παρόμοια ποσοστά αναφορικά με τα ψυχολογικά προβλήματα, ψυχικές διαταραχές, έντονα προβλήματα σχολικής επίδοσης, προσαρμογής και συμπεριφοράς έχουν αναφερθεί και από πρόσφατες μελέτες στην ελληνική επικράτεια (π.χ. Παπαθεοφίλου και συν., 1989· Χατζηχρήστου & Horf, 1991).

Κοινή διαπίστωση των περισσότερων από τις παραπάνω επιδημιολογικές μελέτες είναι πως οι συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνουν οι νέοι του σήμερα είναι ιδιαίτερα αντίξοες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να γίνεται λόγος για ένα «δηλητηριώδες» και «τοξικό» κοινωνικό περιβάλλον το οποίο ασκεί ανασταλτική επίδραση στην ομαλή ανάπτυξη των παιδιών (Garbarino, 1995, p. ix. P. 4).

Αντίξοες φαίνεται να είναι και οι συνθήκες μέσα στις οποίες καλούνται να λειτουργήσουν και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με μελέτες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως αποκαλύπτουν οι μελέτες της Παντελιάδου (1995) και Λαμπροπούλου (1997), η δομή του συγκε-

ντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος με την περιορισμένη ευελιξία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας, τη δασκαλοκεντρική μεθοδολογία και τον ομοιογενή τρόπο αξιολόγησης περιορίζουν σημαντικά τη δυνατότητα για εξατομικευμένη διδασκαλία και ανάληψη πρωτοβουλιών για αξιολόγηση στόχων σε ατομικό επίπεδο. Τα προβλήματα σε στελέχωση ειδικού επιστημονικού προσωπικού, οι ελλείψεις σε εποπτικά μέσα και ηλεκτρονικούς υπολογιστές, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, οι συνθήκες εργασίας (Χατζηχρήστου και συν., 2000) και η μη κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική (Παντελιάδου & Νικολοραϊζή, 2000) αποτελούν λόγους για τους οποίους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσαρέσκεια απέναντι στο γεγονός πως εκείνοι κλήθηκαν να προσαρμοστούν στην καινούργια πραγματικότητα χωρίς να είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι με γνώσεις και δεξιότητες (Παντελιάδου & Νικολοραϊζή, 2000). Όλοι οι παραπάνω παράγοντες φαίνεται πως επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, απομακρύνοντάς τους από τον πατροπαράδοτο ρόλο του εκπαιδευτικού-παιδαγωγού και οδηγώντας τους σε ένα ρόλο εκπαιδευτικού-δημοσίου υπαλλήλου (Παντελιάδου & Νικολοραϊζή, 2000).

Συμπερασματικά μπορεί κανείς να διαπιστώσει, όπως προαναφέρθηκε, πως οι συνθήκες μέσα στις οποίες καλούνται να μεγαλώσουν και μορφωθούν τα παιδιά και οι νέοι του σήμερα είναι ιδιαίτερα αντίξοες. Το ερώτημα λοιπόν το οποίο τίθεται για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά πόσο το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας μπορεί να μεριμνήσει ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες μάθησης και να περιοριστούν οι δυσμενείς επιπτώσεις του σύγχρονου τρόπου διαβίωσης στα παιδιά. Μία από τις πιο ενδεδειγμένες λύσεις που έχουν πλέον καθιερωθεί διεθνώς στην αντιμετώπιση των πολυποικίλων προβλημάτων που ανακύπτουν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι και η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο από μία διεπιστημονική ομάδα μέσα στην οποία ο σχολικός

ψυχολόγος παίζει έναν διακριτό ρόλο (Nastasi, 2000· Sheridan & Gutkin, 2000). Ο στόχος του παρόντος άρθρου είναι να σκιαγραφήσει το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στην παροχή αυτών των υπηρεσιών στο σχολείο και στην κοινότητα εν γένει και, ύστερα από μια σύντομη αποτίμηση των συνθηκών που επικρατούν στην ελληνική επικράτεια, να προβληματίσει για τον τρόπο με τον οποίο ο θεσμός έχει εφαρμοστεί μέχρι τώρα στην ελληνική πραγματικότητα.

Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο: Μια σύντομη ανασκόπηση σε διεθνές επίπεδο

Η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο δεν ήταν πάντοτε ομοιογενής και πολυθεματική όπως σήμερα, ακόμη και στα κράτη τα οποία πρωτοστάτησαν σε αυτό τον τομέα. Από τις πρώτες προσπάθειες επίλυσης των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μέχρι και σήμερα παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις τόσο στην ποιότητα όσο και στη μορφή παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών. Ιστορικά, η απαρχή των πρώτων προσπαθειών παροχής τέτοιων υπηρεσιών, αλλά και της σταδιακής διαμόρφωσης του ρόλου και συμβολής του εκπαιδευτικού ψυχολόγου, συνδέεται άμεσα με τη *θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης* στα περισσότερα δυτικοευρωπαϊκά κράτη, η οποία έλαβε χώρα από το 1870 έως το 1930 (Tyack, 1976). Η τελευταία είχε ως αποτέλεσμα τη συρροή εκατοντάδων χιλιάδων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους και ταυτόχρονα τη δημοσιοποίηση/αποκάλυψη των όσων προβλημάτων αντιμετώπιζαν μέχρι τότε τα παιδιά στην κάθε οικογένεια, τόσο μαθησιακά όσο και σε γενικότερη σωματική ή ψυχική υγεία. Χαρακτηριστικά μπορεί ν' αναφέρει κανείς πως το 50-95% του τότε μαθητικού πληθυσμού αντιμετώπιζε σοβαρότατα προβλήματα με τα δόντια του, 5-20% αντιμετώπιζε προβλήματα όρασης και 5-15% προβλήματα σκολίωσης (Wallin, 1914). Η συρροή αυτή του μαθητικού πληθυσμού κάτω από την «ομπρέλα» του

εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος δημιούργησε έντονη την πίεση σε κάθε σύστημα να μεριμνήσει ώστε να αντιμετωπίσει αυτές τις ανάγκες – οι οποίες μέχρι πρότινος δεν ήταν ορατές. Αυτό έγινε σταδιακά: α) με τη θέσπιση υπηρεσιών «ειδικής» αγωγής και του υποχρεωτικού ιατρικού ελέγχου² για όλο τον μαθητικό πληθυσμό. Σε αυτό το σύστημα παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο, ο σχολικός ψυχολόγος –τουλάχιστον στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αμερικής και της Αγγλίας– ανέπτυξε σταδιακά πρωταγωνιστικό ρόλο. Αρχικά, ο ρόλος αυτός είχε έντονα διαγνωστικό χαρακτήρα μιας και οι σχολικοί ψυχολόγοι ήταν αυτοί που είχαν το θεσμοθετημένο από το νόμο δικαίωμα αλλά και την απαραίτητη εκπαίδευση να αξιολογούν τη φύση των δυσκολιών ενός φοιτητή, να τις προσδιορίζουν με συγκεκριμένους κλινικούς χαρακτηρισμούς και τέλος να αποφαινούνται εάν τα υπό αξιολόγηση άτομα χρήζουν κάποιας επιπλέον υποβοήθησης από το εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι.³ Ενδεικτικά μπορεί κανείς ν' αναφέρει πως τόσο σε πιο παλαιές προσπάθειες καταγραφής των δραστηριοτήτων των σχολικών ψυχολόγων στο εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. Smith, 1984· Smith & Mealy, 1988) όσο και σε πιο σύγχρονες προσπάθειες καταγραφής (π.χ. Reschly, 1998, αναφέρεται στο Fagan & Wise, 2000, σ. 151) πάνω από 55% του χρόνου των σχολικών ψυχολόγων αναλωνόταν σε διαγνωστικές υπηρεσίες και τον κλινικό χαρακτηρισμό ατόμων, ενώ το υπόλοιπο του χρόνου τους σε άλλες υπηρεσίες όπως οι παρεμβάσεις (21-26%), διαλεκτική συμβουλευτική (19-22%) ή έρευνα και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος (1-2%). Ο έντονος αυτός ρόλος δικαιολογεί και τον κυρίαρχο για πολλά χρόνια χαρακτηρισμό των σχολικών

ψυχολόγων ως των «θυροφυλάκων» της εκπαίδευσης («gatekeepers») της ειδικής αγωγής (Ysseldyke et al., 1997).

Η καθιέρωση του ρόλου και της συμβολής του σχολικού ψυχολόγου σε αυτές τις προσπάθειες παροχής υπηρεσιών μέσα στο σχολείο ήταν, όπως θα δούμε και παρακάτω, σταδιακή. Χρειάστηκαν αρκετές δεκαετίες συστηματικών προσπαθειών από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ώστε σήμερα να μιλά κανείς για ένα αποδεκτό επίπεδο υπηρεσιών. Ιστορικά, η έννοια της «ειδικότητας» του σχολικού ψυχολόγου αλλά και αυτής της παροχής των ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο ανήκουν, ως επί το πλείστον, σε δύο πρωτοπόρους του κλάδου στις ΗΠΑ, τον Lightner Witmer και τον Stanley Hall. Ο Lightner Witmer (1897) πίστευε και αγωνίστηκε για την «εκπαίδευση ενός ειδικού (psychological expert) ο οποίος θα ήταν ικανός να αντιμετωπίσει περιπτώσεις οι οποίες ανθίσταντο στις καθημερινές μεθόδους της σχολικής τάξης», ενώ ο Stanley Hall ήταν αυτός που ίδρυσε την πρώτη Ψυχολογική Κλινική Υπηρεσία μέσα στα δημόσια σχολεία. Και οι δύο αυτοί πρωτοπόροι του κλάδου συνέβαλαν αποφασιστικά στην εξέλιξη του κλάδου της σχολικής ψυχολογίας ιδρύοντας δομές και συστηματική εκπαίδευση για τους σχολικούς ψυχολόγους. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί πως οι συνθήκες ήταν ιδιαίτερα δύσκολες και οι πρώτες μορφές παροχής υπηρεσιών εξαιρετικά περιορισμένες και σε μερικές περιπτώσεις περιορισμένης αξιοπιστίας. Ο Wallin (1914), για παράδειγμα, σε μία από τις πρώτες προσπάθειες καταγραφής παρεχόμενων υπηρεσιών από το 1899 έως το 1914 στις ΗΠΑ, αναφέρει μόνο 19 υπηρεσίες παροχής ψυχολόγων σε σχολεία, 26 κλινικές σε ιδρύματα ανώτατης εκ-

2. Η πεποίθηση που κυριαρχούσε εκείνη την εποχή ήταν πως οι φυσικές ανεπάρκειες ήταν άμεσα σχετιζόμενες με τα προβλήματα σχολικής επίδοσης και συμπεριφοράς. Η καλή υγιεινή θεωρούσαν ένας από τους βασικούς παράγοντες πρόβλεψης της «διανοητικής» υγιεινής και ακαδημαϊκής επιτυχίας.

3. Σε κράτη όπως οι ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο ο κλινικός χαρακτηρισμός ενός προσώπου έχει και οικονομική διάσταση/συνέπειες, υπό την έννοια ότι, μετά τον κλινικό χαρακτηρισμό του ατόμου, το κράτος αναλαμβάνει να καλύψει ένα μεγάλο μέρος των εξόδων της φοίτησής/υποβοήθησής του.

παίδευσης και λιγότερο από 20 κλινικές σε σωφρονιστικά ιδρύματα. Σύμφωνα με αυτή την καταγραφή, η παροχή των υπηρεσιών συνήθως προσφερόταν από ένα μόνο άτομο σε ένα πολύ μικρό δωμάτιο, με μόνο ένα τέταρτο από αυτούς να είναι εκπαιδευμένοι χρήστες της κλίμακας του Binet – η οποία χρησιμοποιούνταν τότε σχεδόν αποκλειστικά. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το παράδειγμα ότι η γονική συναίνεση σε θέματα αξιολόγησης θεσπίστηκε το 1974 (1974 Public Law [93-380] ενώ το δικαίωμα στην ειδική αγωγή για τις γυναίκες ή τα άτομα μειονοτικών ομάδων το 1975 (1975 Public Law [94-142]). Κατά τη διάρκεια αυτών των «υβριδικών» χρόνων της σχολικής ψυχολογίας, σε παγκόσμιο επίπεδο, η επιθυμία για παροχή αξιόπιστων υπηρεσιών συνδέθηκε με μία σειρά από προσπάθειες και μέτρα διασφάλισης του κλάδου σε όλα τα επίπεδα. Σε επιστημονικό επίπεδο μπορεί κανείς να αναφέρει ενδεικτικά τη διεξαγωγή επιστημονικών ερευνών, τη συγγραφή επιστημονικών άρθρων/βιβλίων σε θέματα σχολικής ψυχολογίας, την κατασκευή αξιόπιστων διαγνωστικών εργαλείων, καθώς και τη διεξαγωγή επιστημονικών συνεδρίων τα οποία στόχευαν και στη σταδιακή καλλιέργεια της επιστημονικής και επαγγελματικής ταυτότητας του σχολικού ψυχολόγου. Ένα από τα βασικά μέτρα για την επίτευξη αυτού του στόχου ήταν και η προώθηση της έννοιας της (υπο)ειδίκευσης⁴, η οριοθέτηση συγκεκριμένων ρόλων και αρμοδιοτήτων και ο προσδιορισμός συγκεκριμένης επιστημονικής εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη ειδικότητα. Ενδεικτικά μπορεί κανείς να αναφέρει το συνέδριο του Boulder στο Colorado το 1949 όπου θεσπίζεται για πρώτη φορά και επίσημα ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου ως επιστήμονα (*Scientist*) και ως επαγγελματία (*Practitioner*) ή το Συνέδριο του West Point το 1954 όπου προτείνονται και υιοθετούνται συγκεκριμένα

κριμένα μέτρα σχετικά με την κατάρτιση των σχολικών ψυχολόγων. Η σταδιακή θέσπιση και άλλων παράλληλων μέτρων, όπως η θέσπιση κώδικα δεοντολογίας, η θέσπιση επίσημης άδειας άσκησης επαγγέλματος ύστερα από συγκεκριμένο τύπο σπουδών και εξειδίκευσης, καθώς και η θέσπιση εθνικών μητρώων ορκωτών ψυχολόγων, προσέδωσαν σταδιακά στην ειδικότητα του σχολικού ψυχολόγου το κύρος και την αποτελεσματικότητα που ήταν απαραίτητη ώστε αυτός να γίνει σταδιακά αποδεκτός. Έτσι, τουλάχιστον όσον αφορά στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, οι σχολικοί ψυχολόγοι ξεκινούν με έναν πιο περιφερειακό ρόλο, αυτόν του επιστημονικού προσωπικού με σύμβαση εργασίας –εξού και ο χαρακτηρισμός τους ως «φιλοξενούμενος» στο εκπαιδευτικό σύστημα (Fagan & Wise, 2000, σ. 96)– και σταδιακά γίνονται αναπόσπαστα μέλη των μονάδων παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ενδεικτικά κανείς μπορεί να αναφέρει ότι, στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα, το 90% των σχολικών ψυχολόγων απορροφάται από το εκπαιδευτικό σύστημα ενώ μόνο ένα 5% ασκεί ιδιωτική πρακτική (1999 NASP Membership Renewal Survey).

Όπως προαναφέρθηκε, ένας από τους βασικότερους λόγους για τους οποίους οι σχολικοί ψυχολόγοι ενσωματώθηκαν και σταδιακά αποτέλεσαν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής κοινότητας του εκπαιδευτικού συστήματος πολλών ευρωπαϊκών ή μη κρατών ήταν το γεγονός ότι αυτοί κλήθηκαν να καλύψουν αρχικά το κομμάτι των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Η υιοθέτηση αυτού του έντονα διαγνωστικού ρόλου μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως θα δούμε, υπήρξε καθοριστική όχι μόνο για τη σταδιακή αποδοχή των σχολικών ψυχολόγων στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για τη μετέπειτα σταδιακή διεύρυνση του ρό-

4. Αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης σχολικών ψυχολόγων σε διδακτορικό επίπεδο (Doctoral School Psychology Programs) σήμερα επιτρέπουν την εστίαση σε μία συγκεκριμένη περιοχή ενδιαφέροντος, προσφέροντας του ανάλογη εξειδικευμένη εκπαίδευση (*supervised training*) καθώς και την ευκαιρία να εκπονήσει τη διδακτορική του διατριβή στη συγκεκριμένη θεματική.

λου/αρμοδιοτήτων και την εν γένει δραστηριοποίηση και συμβολή των σχολικών ψυχολόγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Και αυτό, όπως θα δούμε, δεν έγινε χωρίς κόστος. Η διαχείριση ενός πολύ μεγάλου αριθμού παραπομπών από τους σχολικούς ψυχολόγους με τη συνεπαγόμενη γραφειοκρατία, να μην υπήρξε ένας από τους βασικότερους λόγους της ουσιαστικής τους συμβολής στα δρώμενα του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα και ένας από τους κυριότερους λόγους ιδιαίτερης καταπόνησής τους (Huebner, 1992· Huebner & Mills, 1998· Wise, 1985). Η αφιέρωση του περισσότερου χρόνου τους σε διαδικασίες αξιολόγησης, συγγραφής ψυχολογικών εκθέσεων και γενικά διεκπεραίωσης αναρίθμητων παραπομπών σε αυτούς, οδήγησε σταδιακά αρκετούς σχολικούς ψυχολόγους στην αίσθηση όχι μόνο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Huebner, 1992· Huebner & Mills, 1998· Wise, 1985) αλλά και αυτής του «περιορισμού» τους σε έναν μόνο συγκεκριμένο τύπο δραστηριότητας (Sarason, 1975· Ysseldyke et al., 1997). Η δυσaráσκεια των σχολικών ψυχολόγων αναφορικά με το δυσανάλογο του χρόνου που ξοδεύουν αυτοί σε διαγνώσεις και άλλες διαδικαστικές υποχρεώσεις καθώς και η έντονη επιθυμία τους να ασχοληθούν και με άλλες δραστηριότητες εκτός των αξιολογήσεων (π.χ. συμβουλευτική, έρευνα κ.λπ.) υπήρξε επιτακτικό αίτημα των σχολικών ψυχολόγων για πολλά χρόνια (π.χ. Gale & Gale, 1989· Wise, 1985) και ένας από τους βασικότερους λόγους της σταδιακής διεύρυνσης των υπηρεσιών που θα προσέφεραν αυτοί στα χρόνια που ακολούθησαν.

Σήμερα, αρκετές δεκαετίες ύστερα από τις πρώτες προσπάθειες οριοθέτησης του ρόλου των σχολικών ψυχολόγων, μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως η παραπάνω διεύρυνση είναι υπαρκτή και πως η εκπαίδευση των σύγχρονων σχολικών ψυχολόγων τούς επιτρέπει να είναι αποτελεσματικοί και σε ρόλους και δραστηριότητες πέραν των διαγνωστικών. Η συμβολή των σύγχρονων σχολικών ψυχολόγων πλέον μπορεί να είναι πολυθεματική και πολυεπίπεδη και έχει να κάνει με τη συστηματική εμπλοκή τους τόσο σε θέματα

αξιολόγησης όσο και πρόληψης, ατομικής, ομαδικής ή συστημικής παρέμβασης, εκπαίδευσης, έρευνας και προγραμματισμού, παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών, εκπροσώπησης, εποπτείας κ.λπ. (American Psychological Association, 1999· Farrell & Lunt, 1994· Hatzichristou, 2004· National Association of School Psychologists, 1997· Reschly, 2000).

Σε επίπεδο παρέμβασης, για παράδειγμα, οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορεί να έχουν είτε άμεσο είτε έμμεσο τρόπο παρέμβασης. Μπορεί, για παράδειγμα, να ασκήσουν συμβουλευτική (*counseling*) απευθείας σε άτομα, οικογένειες ή ομάδες που χρήζουν τέτοιας προσέγγισης (Sandoval, 2001), να καταρτίσουν και εφαρμόσουν εξατομικευμένα προγράμματα υποβοήθησης/αποκατάστασης (όπως ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, συμπεριφοράς, κοινωνικών δεξιοτήτων) (Stoner et al., 1991), είτε να παρέμβουν με πιο έμμεσο τρόπο, όπως για παράδειγμα με τη μορφή της διαλεκτικής συμβουλευτικής (*consultation*), με τη συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς και γονείς για την καλύτερη διαχείριση κρίσεων (Pitcher & Poland, 1992), προβλημάτων συμπεριφοράς ή άλλων καταστάσεων (Gutkin & Curtis, 1999· Meyers, 1995· Meyers et al., 1979, 1993).

Ένας άλλος τρόπος παρέμβασης είναι και ο σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων πρωτογενούς, δευτερογενούς ή τριτογενούς πρόληψης (Nastasi, 1998· Pfeiffer & Reddy, 1998). Και σε αυτή την περίπτωση, το πεδίο εμπλοκής ενός σχολικού ψυχολόγου είναι απεριόριστο (Nastasi et al., 1998). Η ενημέρωση σε θέματα σωματικής και ψυχικής υγείας (Power, 2000), η υποστήριξη παιδιών με προβλήματα υγείας (Power et al., 2003), ο εντοπισμός και υποβοήθηση ατόμων ή ομάδων υψηλού κινδύνου (π.χ. παιδιά ατόμων με εξελικτικές δυσκολίες, παιδιά γονέων που κάνουν κατάχρηση ουσιών, παιδιά χωρισμένων γονιών), η οργάνωση των δομών του σχολείου ώστε αυτό να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει σε συστηματική βάση και με αποτελεσματικό τρόπο τα ποικίλα προβλήματα που ανακύπτουν σε καθημερινή βάση είναι ένα μόνο μι-

κρό δείγμα των αυξημένων δραστηριοτήτων τις οποίες καλούνται να καλύψουν οι σχολικοί ψυχολόγοι (Nastasi, 2000).

Άμεσα σχετιζόμενος με την ευρεία θεώρηση του παρεμβατικού ρόλου του σχολικού ψυχολόγου είναι και ο εκπαιδευτικός ρόλος των σχολικών ψυχολόγων. Αυτός επιτελείται μέσα από ομιλίες, σεμινάρια και προγράμματα συστηματικής ενημέρωσης, επιμόρφωσης και εκπαίδευσης των γονέων (Wise, 1986, 1995), των εκπαιδευτικών και λοιπού προσωπικού του σχολείου ή της τοπικής κοινότητας (Welch & Sheridan, 1995) σε θέματα όπως οι τεχνικές διαχείρισης κρίσεων, επίλυσης συγκρούσεων και διαχείρισης της σχολικής τάξης, οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης παιδιών με εξαιρετικές ικανότητες ή μαθησιακές δυσκολίες κ.λπ.

Τέλος, στα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να προσθέσει και κάποιες άλλες λιγότερο παραδοσιακές και ταυτόχρονα γνωστές δραστηριότητες των σύγχρονων σχολικών ψυχολόγων, όπως αυτή της έρευνας (Phillips, 1999), του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και αυτός της εκπροσώπησης και της εποπτείας (Oakland & Cunningham, 1997). Σε επίπεδο έρευνας και προγραμματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, για παράδειγμα, η συμβολή των σχολικών ψυχολόγων μπορεί να έχει να κάνει με προσπάθειες σχεδιασμού και εκτέλεσης ψυχομετρικών, επιδημιολογικών, ποιοτικών ερευνών, την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, συστημάτων διαχείρισης και υπηρεσιών (Durlak, 1995, 1998· Kirby et al., 1994· Nastasi et al., 1998) και γενικότερα το σχεδιασμό, αξιολόγηση και αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Kavale, 1990· Kavale & Forness, 1999· Reschly, 2000). Σε επίπεδο εκπροσώπησης, ο σχολικός ψυχολόγος καλείται να ασκήσει το ρόλο του συνηγόρου ώστε να διασφαλίσει την παροχή κατάλληλης φροντίδας και υπηρεσιών με γνώμονα τις ανάγκες, τα δικαιώματα και το συμφέρον είτε συγκεκριμένων ατόμων είτε συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων. Τέλος, σε επίπεδο εποπτείας, ο σχολικός ψυχολόγος καλείται να παρακολουθήσει, ελέγξει αλλά και οργα-

νώσει τις παρεχόμενες ψυχολογικές υπηρεσίες είτε από επαγγελματίες είτε από εκπαιδευόμενους σχολικούς ψυχολόγους (NASP, 2000).

Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η καθοριστική συμβολή του σχολικού ψυχολόγου

Από την παραπάνω περιγραφή μπορεί κανείς να συμπεράνει πως, σήμερα, η συμβολή των σύγχρονων σχολικών ψυχολόγων ξεφεύγει πλέον από την αρχικά μονοδιάστατη άσκηση του διαγνωστικού έργου και διαχείρισης ατόμων με ειδικές ανάγκες και επεκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις των σχολικών δραστηριοτήτων καλύπτοντας τις ευρύτερες ανάγκες του συνόλου των φοιτούντων, διδασκόντων, διοικούντων, γονέων και της κοινωνίας ευρύτερα. Το ερώτημα λοιπόν που δυνητικά μπορεί να προκύψει είναι αυτό του *γιατί σχολικός ψυχολόγος; και όχι κάποιο άλλο άτομο άλλης ειδικότητας;* Τι είναι αυτό που κάνει τον σχολικό ψυχολόγο εξαιρετικά πολύτιμο; Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα έχει να κάνει τόσο με την *επιστημονική κατάρτιση* και *εκπαίδευση* ενός σχολικού ψυχολόγου όσο και με τον τρόπο δράσης του στο εκπαιδευτικό σύστημα (Sheridan & Gutkin, 2000). Η επιστημονική του κατάρτιση είναι ευρεία και συστηματική και καλύπτει τομείς όπως η ψυχολογία, η εκπαίδευση και η υγεία (Fagan & Wise, 2000· National Association of School Psychologists, 2002· Thomas, 1998). Στην πρώτη περίπτωση, οι σχολικοί ψυχολόγοι εμβαθύνουν συστηματικά σε θεματικές όπως οι βιολογικές βάσεις της συμπεριφοράς, η νευροψυχολογία, η γνωστική ψυχολογία, η κοινωνική ψυχολογία, οι θεωρίες προσωπικότητας, η εξελικτική ψυχολογία παιδιών και εφήβων, η ψυχολογία ατομικών διαφορών, η λειτουργία της οικογένειας, οι εναλλακτικές μέθοδοι ανατροφής των παιδιών, η διγλωσσία, η ψυχομετρία, η ειδική αγωγή κ.λπ. Στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορεί κανείς να αναφέρει θεματικές όπως οι θεωρίες μάθησης, οι μέθοδοι απο-

τελεσματικής διδασκαλίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης, ο σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων υποβοήθησης ατόμων με δυσκολίες μάθησης ή εξαιρετικές ικανότητες, την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος κ.λπ. Το στέρεο και διπτό αυτό επιστημονικό υπόβαθρο επιτρέπει στους σχολικούς ψυχολόγους να προσφέρουν μια «ψυχολογική προοπτική» (Fagan & Wise, 2000) και να εμβαθύνουν επιστημονικά με τρόπο μοναδικό στην πλειονότητα των θεμάτων/προβλημάτων που ανακύπτουν σε καθημερινή βάση στο σχολείο (Stoner & Green, 1992· Ysseldyke et al., 1997). Αυτό όμως που στην ουσία διαφοροποιεί τους σχολικούς ψυχολόγους από άλλες παρεμφερείς ειδικότητες –π.χ. ειδικούς παιδαγωγούς, σχολικούς συμβούλους κ.λπ.– είναι η κλινική τους αποτελεσματικότητα η οποία οφείλεται –πέρα από την ευρύτερη επιστημονική τους κατάρτιση– στην εκτεταμένη τους εκπαίδευση (*training*) σε μια μεγάλη γκάμα δεξιοτήτων αξιολόγησης, παρέμβασης, οργάνωσης και διοίκησης. Ενδεικτικά μπορεί ν' αναφέρει κανείς την εκπαίδευσή τους στη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων διάγνωσης και κλινικού χαρακτηρισμού ατόμων, στο σχεδιασμό ατομικών ή ομαδικών προγραμμάτων παρέμβασης, στη συμβουλευτική, στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης κρίσεων, στη διαχείριση του άγχους, στην τροποποίηση της συμπεριφοράς κ.λπ. (Farrell & Lunt, 1994). Η καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης όλων των σχολικών ψυχολόγων. Η εκπαίδευση αυτή λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών τους και παίρνει την μορφή τής «υπό εποπτεία» εκπαίδευσης πεδίου είτε ενδο-πανεπιστημιακά είτε με την κλινική τους τοποθέτηση σε φορείς άσκησης του επαγγέλματος υπό πραγματικές συνθήκες (Fagan & Wise, 2000· Curtis, Hunley & Prus, 1998· Farrell & Lunt, 1994). Αυτή η εκτενής πρακτική/κλινική εξειδίκευση τους καθιστά εξαιρετικά αποτελεσματικούς είτε σε επίπεδο προσωπικής παρέμβασης είτε σε επίπεδο παροχής οδηγιών για εξεύρεση λύσεων.

Άλλο ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των σχολικών ψυχολόγων είναι η *εστίαση της εκπαίδευσης και πρακτικής τους άσκησης στο σχολικό περιβάλλον*, γεγονός το οποίο τους διαφοροποιεί και από παρεμφερείς ειδικότητες της ψυχολογίας όπως η κλινική ψυχολογία, η συμβουλευτική ψυχολογία κ.λπ. Σύμφωνα με τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα και το εξωτερικό, απαιτείται η ενεργός εμπλοκή των σχολικών ψυχολόγων στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, για παράδειγμα, οι σχολικοί ψυχολόγοι (*chartered educational psychologists*) υποχρεούνται να έχουν εκτεταμένη πρακτική άσκηση σε σχολεία καθώς και διδακτική εμπειρία (Farrell & Lunt, 1994). Ο συνδυασμός λοιπόν της πολυθεματικής τους εκπαίδευσης σε ψυχολογία και εκπαίδευση/παιδαγωγικά, με την κλινική τους εξειδίκευση και τον έντονο σχολικό προσανατολισμό και στα δύο επίπεδα, είναι στοιχείο το οποίο καθιστά τους σχολικούς ψυχολόγους άριστους γνώστες της σχολικής πραγματικότητας και των ποικίλων προβλημάτων αυτής και, άρα, ιδιαίτερα πολύτιμους στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (Sheridan & Gutkin, 2000).

Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Διαπιστώσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές

Η ανασκόπηση της διεθνούς πραγματικότητας που επιχειρήθηκε στο παρόν άρθρο αποκαλύπτει τις πολυποικίλες και πολυσύνθετες ανάγκες που δημιουργούνται καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον καθώς και το γεγονός πως τα σχολεία, με την υπάρχουσα μορφή, στελέχωση και εν γένει φιλοσοφία προσέγγισης δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες και προβλήματα των παιδιών και εφήβων που φοιτούν σε αυτά (Christenson, 2000· Sheridan & Gutkin, 2000). Οι δύσκολες συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνουν και σπουδάζουν οι νέοι του σήμερα (Garbarino, 1995) με τα αυξημένα προβλήμα-

τα που φαίνεται ότι αυτά βιώνουν στη σύγχρονη εποχή (DiClemente, Hansen & Ponton, 1996· Dryfoos, 1994· Rutter & Smith, 1995) καθιστούν ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για τη θέσπιση πιο εξελιγμένων και σύνθετων μορφών παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών από ό,τι στο παρελθόν. Η στόχευση της παροχής των ψυχολογικών αυτών υπηρεσιών θα πρέπει να διαφοροποιηθεί, δίνοντας πολύ πιο μεγάλη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, τα παιδιά και τους νέους (Nastasi, 2000), στις οικογένειές τους (Illback, Cobb & Joseph, 1997), στην πρωταρχική σημασία της πρόληψης (Durlak, 1995· Meyers & Nastasi, 1999· Nastasi, 1998· Zins, Heron, & Goddard, 1999) και σε υπηρεσίες οι οποίες θα στοχεύουν στην πρόληψη της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας για όλο τον μαθητικό πληθυσμό και όχι μόνο στον περιορισμό και πρόληψη των δυσκολιών που έχουν ήδη εκδηλωθεί (Christenson, 2000· Pfeiffer & Reddy, 1998· Power, Shapiro & DuPaul, 2003· Χατζηχρήστου, 2004).

Οι επικλήσεις για αναδιάρθρωση του τρόπου στήριξης του μαθητικού πληθυσμού και του τρόπου δράσης των υπάρχουσών διαδικασιών και δομών (Adelman, 1996· Adelman & Taylor, 1998· Baker et al., 1997· Sheridan & Gutkin, 2000) αφορούν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα προβλήματα και υπαρκτά είναι και ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξαιρετικά υποβαθμισμένος. Τα ερωτήματα που προκύπτουν από τη σύγκριση της διεθνούς πραγματικότητας με την ελληνική και καίρια είναι και πολλά: *Μπορεί κανείς να μιλήσει για συστηματική και ουσιαστική παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο; Μπορεί, άραγε, κανείς να υποστηρίξει την ύπαρξη αξιόπιστης διάγνωσης και συστηματικής αντιμετώπισης δυσκολιών μάθησης, κοινωνικών μειονεξιών; Να μιλήσει για αξιολόγηση και επίλυση συναισθηματικών αναγκών και δυσκολιών ή προβλημάτων στη συμπεριφορά; Για ουσιαστική μέριμνα σωματικών ή άλλων αισθητηριακών μειονεξιών; Για συστηματική αντιμετώπιση πιθανών κρίσεων (π.χ. χωρισμός γονέων, πένθος στην οικογένεια, βία στο σχολείο, τρομοκρατία, σεισμοί,*

πόλεμος, ή άλλα βίαια και απειλητικά γεγονότα της σύγχρονης εποχής); Για ουσιαστική παροχή συμβουλευτικών ή άλλων υποστηρικτικών υπηρεσιών; Και, γενικότερα, για την έννοια και εφαρμογή της έννοιας της πρόληψης σε διάφορα επίπεδα; Για εκπροσώπηση διαφόρων «ευπαθών» ομάδων; Για ουσιαστικό επαγγελματικό προσανατολισμό, σεξουαλική διαπαιδαγώγηση και προώθηση της φυσικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας και ευεξίας; Μπορεί κανείς να κάνει λόγο για συστηματική και αξιόπιστη αξιολόγηση, ανασχεδιασμό και αναδιάρθρωση των παρεχομένων υπηρεσιών σε τακτά χρονικά διαστήματα; Για ουσιαστική αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού μας συστήματος στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, όταν η παρουσία εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού μέσα στο σχολείο σε μόνιμη βάση και η διασύνδεση μεταξύ των διάφορων φορέων και υπηρεσιών είναι σχεδόν ανύπαρκτες;

Οι απαντήσεις σε όλα τα παραπάνω ερωτήματα μπορεί να ποικίλλουν από πρόσωπο σε πρόσωπο και από περιοχή σε περιοχή. Ένα είναι, ωστόσο, σίγουρο, ότι υπάρχουν ακόμη πολλά περιθώρια βελτίωσης σε όλους τους παραπάνω τομείς. Η σύγχρονη διεθνής πρακτική αποκαλύπτει ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορεί να δραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην άμεση επίλυση τέτοιων προβλημάτων (Nastasi, Varjas, Bernstein, Pluymont, 1998· Nastasi, 1998, 2000).

Το γεγονός πως οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορεί να δουλέψουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον και να καλύψουν ένα ευρύτατο φάσμα αναγκών προσφέρει σ' αυτούς το συγκριτικό πλεονέκτημα του ότι οι τελευταίοι μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα χρήσιμοι και αποτελεσματικοί μέσα στο γραφειοκρατικό ελληνικό σύστημα, όπως επίσης και μια πολύ πιο «οικονομική» στρατηγική επιλογή του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παροχή πολλαπλών ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο σχολείο από τον σχολικό ψυχολόγο και τα υπόλοιπα μέλη μιας διεπιστημονικής ομάδας και πιο άμεση είναι και πιο ταχεία και δεν απαιτεί *a priori* την παραπομπή σε απομακρυσμένες από το σχολείο υπηρεσίες: π.χ. Κέντρα Διαγνωστικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΔΥ), Ια-

τροπαιδαγωγικά Κέντρα. Οι παραπομπές αυτές και πιο προβληματικές και πιο δαπανηρές είναι. Το μεγάλο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την παραπομπή έως την αξιολόγηση, ο πιθανός στιγματισμός του ατόμου από την παραπομπή του σε μία εξωσχολική μονάδα, η έλλειψη σύνδεσης ανάμεσα στη διάγνωση και τη συστηματική υποβοήθηση αλλά και συστηματική παρακολούθηση της «πορείας» του μαθητή είναι μερικά από τα προβλήματα που συναντά σχεδόν καθημερινά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μόνιμη παρουσία επιστημονικά καταρτισμένων και κλινικά αποτελεσματικών σχολικών ψυχολόγων στις σχολικές μονάδες μπορεί να δώσει λύσεις στο μεγαλύτερο μέρος αυτών των προβλημάτων, τη στιγμή μάλιστα που αυτά εμφανίζονται, χωρίς να είναι απαραίτητη και η παραπομπή των μαθητών σε εξωσχολικές μονάδες αξιολόγησης και υποστήριξης. Η στρατηγικής σημασίας τοποθέτηση των σχολικών ψυχολόγων μέσα στο σχολικό περιβάλλον επιτρέπει την άμεση και επί τόπου παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται η δυσκολία, προσέγγιση η οποία συνάδει με τις σύγχρονες τάσεις στη σχολική ψυχολογία για ένα «οικολογικό» μοντέλο προσέγγισης που δίνει μεγάλη βαρύτητα στο περιβάλλον στο οποίο εκδηλώνεται μια προβληματική συμπεριφορά ή μαθησιακό πρόβλημα (Sheridan & Gutkin, 2000).

Η συνεχής παρουσία των σχολικών ψυχολόγων με την ιδιότητα του μόνιμου προσωπικού του σχολείου ή της περιφέρειας, για παράδειγμα, μπορεί να καταστήσει τον εκάστοτε σχολικό ψυχολόγο ως ένα πολύ πιο «οικείο» πρόσωπο στον μαθητικό πληθυσμό και, άρα, και τον ίδιο και την όλη διαδικασία παραπομπής πολύ πιο «προσιτή» στα άτομα τα οποία παραπέμπονται. Τα άτομα αυτά δεν είναι πλέον ανάγκη να συναντηθούν είτε με διαφορετικά πρόσωπα πολλών ειδικοτήτων –όπως σε ένα πολυδύναμο κέντρο– είτε με πρόσωπα τα οποία τους είναι εντελώς άγνωστα και άρα πολύ πιο δύσκολα να εμπιστευθούν.

Ευεργετικά αποτελέσματα μπορεί να έχει η μόνιμη παρουσία των σχολικών ψυχολόγων στα

σχολεία και σε επίπεδο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στον ελληνικό χώρο αποκαλύπτουν πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία για την παρουσία κάποιου «ειδικού» ο οποίος να τους βοηθήσει στις περιπτώσεις που εκείνοι δεν μπορούν να διαχειριστούν (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 1999), εκτιμώντας πως ένας σχολικός ψυχολόγος μπορεί να τους βοηθήσει σημαντικά στην αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική (Dimakos, 2006· Gavrilidou et al., 1994· Πούλου, 2002). Πράγματι, η συστηματική επιστημονική ενημέρωση των εκπαιδευτικών ενός σχολείου από τον σχολικό ψυχολόγο σε θεματικές που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη της επιμόρφωσης και η συστηματική τους εκπαίδευση σε δεξιότητες οι οποίες θα τους φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στην πιο αποτελεσματική διαχείριση της τάξης τους αλλά και των όποιων προβλημάτων μπορεί να παρουσιαστούν, όπως προαναφέρθηκε, και εμπίπτουν στο πεδίο δράσης ενός σχολικού ψυχολόγου και στις επιταγές της σύγχρονης εποχής (Sheridan & Gutkin, 2000).

Η πιο στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών μιας σχολικής ομάδας με τους σχολικούς ψυχολόγους θεωρείται απαραίτητη και για έναν ακόμη συναφή λόγο. Τα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μην ακολουθούν τις υποδείξεις παρέμβασης της διεπιστημονικής ομάδας με τις οποίες, είτε δεν είναι απόλυτα σύμφωνοι (Reimers, Wacker & Koeppl, 1987), είτε διαταράσσουν την καθημερινή τους ρουτίνα (Lentz, Allen & Ehrhardt, 1996), είτε πιστεύουν ότι δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν (Sheridan & Gutkin, 2000). Οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορεί και πρέπει να παίξουν καθοριστικό ρόλο στο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διευρύνουν την ενεργό εμπλοκή τους στις δραστηριότητες της διεπιστημονικής ομάδας και σταδιακά να θεωρήσουν ως μέρος των αρμοδιοτήτων τους δραστηριότητες τις οποίες στο παρελθόν είτε μπορεί να πίστευαν ότι δεν ενέπιπταν στην αρμοδιότητά τους (Μπίμπου-Νάκου &

Στογιαννίδου, 1999), είτε ότι δεν είχαν τις δεξιότητες να εφαρμόσουν. Η θέσπιση μιας διεπιστημονικής ομάδας στην οποία οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν ενεργό συμμετοχή ως ισότιμα μέλη στη λήψη των αποφάσεων και στην εφαρμογή των όποιων μορφών παρέμβασης και πρόληψης αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την παροχή αποτελεσματικών υπηρεσιών. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο σχολικός ψυχολόγος δεν δρα σε ατομική βάση –γεγονός το οποίο θα περιόριζε την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του– αλλά στη βάση ενός οργανωμένου συστήματος υποστήριξης των μαθητών και των οικογενειών τους από εκπαιδευτικούς με αυξημένο βαθμό επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπλοκής και αναγνώρισης της συμβολής των.

Κάτω από τις συνθήκες της σύγχρονης εποχής, επιτακτική αξιολογείται σήμερα και η στενότερη συνεργασία του σχολείου, με την οικογένεια, την κοινότητα και τους υπόλοιπους φορείς και συστήματα της εκπαίδευσης και υγείας (Illback, Cobb & Joseph, 1997· Nastasi, 2000· Sheridan & Gutkin, 2000). Στις σύγχρονες προσεγγίσεις και μοντέλα παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών, το σχολείο, ως ένας σταθερός κοινωνικός φορέας στον οποίο έχουν πρόσβαση τα περισσότερα μέλη μιας κοινότητας (Holtzman, 1992) αποκτά μια ευρύτερη διάσταση προσφέροντας καθολικές υπηρεσίες στα παιδιά και τις οικογένειές τους (Holtzman, 1997· Dryfoos, 1994). Ενδεικτικές είναι οι ονομασίες σχετικών προγραμμάτων τα οποία εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στο εξωτερικό, όπως «σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται και φροντίζουν» (*Schools as caring communities*: Baker et al., 1997), «σχολεία καθολικών υπηρεσιών» (*Full system schools*: Holtzman, 1997· Dryfoos, 1994) και «Διασύνδεση θεωρίας, έρευνας και συμβουλευτικών παρεμβάσεων στο σχολείο: Η ανάπτυξη και εφαρμογή ενός μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» (Χατζηχρήστου, 2000, 2004, σ. 463), όπου έχει επιχειρηθεί η συστηματική διασύνδεση και συνεργασία μεταξύ πανεπιστημιακών δομών, σχολείων και διαφόρων υπηρεσιών και ιδρυμάτων στην Ελλάδα. Σε αυτό το πλαίσιο, ο

σχολικός ψυχολόγος καλείται να παίξει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση και παροχή αξιόπιστων και αποτελεσματικών ψυχολογικών υπηρεσιών και με την επιπλέον ιδιότητα του συντονιστή των διαφόρων συστημάτων, δομών, φορέων και ανθρώπινου δυναμικού (Nastasi, 2000). Η σταδιακή παραδοχή πως η μεμονωμένη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων μελών –συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών ψυχολόγων– δεν επαρκεί για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ποικίλων και πολυσύνθετων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και οι νέοι του σήμερα (Sheridan & Gutkin, 2000) αποκαλύπτει την ανάγκη για υιοθέτηση πολύ πιο εξελιγμένων μορφών παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών η οποία θα πρέπει να βασίζεται στη συστηματική συνεργασία και ενεργό εμπλοκή όλων των εμπλεκόμενων μελών: π.χ. μαθητών, οικογένειας, εκπαιδευτικών, επιστημονικού προσωπικού και λοιπών φορέων της τοπικής και κεντρικής εξουσίας.

Στη βάση των δεδομένων από τη διεθνή πραγματικότητα μπορεί πολύ εύκολα κανείς ν' αντιληφθεί πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των καιρών, θα πρέπει να κάνει άλματα ώστε να μπορεί κανείς να κάνει λόγο για συστηματική παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο και στην κοινότητα. Με σχεδόν ανύπαρκτη την παρουσία σχολικών ψυχολόγων και άλλου επιστημονικού προσωπικού στο εκπαιδευτικό σύστημα και με την υπάρχουσα μέριμνα να περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στο χαρακτηρισμό των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την παροχή ορισμένων διευκολύνσεων σε επίπεδο εξετάσεων –π.χ. παροχή επιπλέον χρόνου στις εξετάσεις, απαλλαγή από τα ορθογραφικά λάθη ή δυνατότητα προφορικών εξετάσεων στην περίπτωση της δυσλεξίας– η απόσταση από το επιθυμητό είναι εξαιρετικά μεγάλη.

Η σύντομη αναφορά που επιχειρήθηκε σε προγενέστερα σημεία του παρόντος άρθρου αποκάλυψε πως ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων στην οργάνωση, παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών είναι καθοριστικός, είτε αυτές παρέχο-

νται στο πλαίσιο μιας μικρής διεπιστημονικής ομάδας ενός σχολείου, είτε στο πλαίσιο ενός ευρύτερου συστήματος που ενέχει όλους τους διαθέσιμους πόρους –ανθρώπινους ή μη– του εκπαιδευτικού συστήματος, του συστήματος υγείας και αυτού της τοπικής κοινωνίας. Ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου έχει πλέον μια ιστορία εκατόν και πλέον χρόνων στον διεθνή χώρο (Fagan & Wise, 2000) και η αποτελεσματικότητα του θεσμού έχει πλέον δοκιμαστεί αρκετές δεκαετίες μέχρι τώρα σε χώρες όπως η Αμερική, η Αγγλία, ή άλλα ευρωπαϊκά κράτη. Το γεγονός αυτό μπορεί αποτελέσει ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για όσα κράτη δεν έχουν θεσπίσει τόσο προηγμένες υπηρεσίες παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών στα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Λόγω του ότι η Ελλάδα είναι ένα από αυτά τα κράτη, το ζητούμενο αλλά και ταυτόχρονα η μεγάλη πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι να αξιολογηθεί ποια μορφή ψυχολογικών υπηρεσιών είναι η πιο κατάλληλη για τις επικρατούσες συνθήκες στον ελλαδικό χώρο. Η θέση του συγγραφέα είναι πως η στελέχωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος με επιστημονικά ενημερωμένους και κλινικά καταρτισμένους σχολικούς ψυχολόγους και λοιπό επιστημονικό προσωπικό αποτελεί ένα σημαντικό πρώτο βήμα προς τη σταδιακή οργάνωση ενός συστήματος παροχής αξιόπιστων ψυχολογικών υπηρεσιών. Αναμφίβολα, το όλο εγχείρημα δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτούνται, εκτός των οικονομικών πόρων, και ένας μακροπρόθεσμος σχεδιασμός από τα αρμόδια υπουργεία και φορείς και, πάνω από όλα, την αποδοχή του καθοριστικού ρόλου που μπορεί να διαδραματίσουν οι σχολικοί ψυχολόγοι στην προσπάθεια αυτή. Όπως προαναφέρθηκε και σε προγενέστερο μέρος του άρθρου αυτού, η ενσωμάτωση των σχολικών ψυχολόγων, ακόμη και στα προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα που πρωτοστάτησαν στην καθιέρωση του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου γνώρισε πολλά εμπόδια (Fagan & Wise, 2000). Ακόμη και σήμερα τα προβλήματα στην αποδοχή και άσκηση

του επαγγέλματος του σχολικού ψυχολόγου είναι υπαρκτά. Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν πως ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, διευθυντών και διοικητικών υπαλλήλων, ακόμη και σήμερα, δεν έχει σαφή εικόνα του ρόλου, των δραστηριοτήτων και της χρησιμότητας των σχολικών ψυχολόγων (Hagemeier et al., 1998· Peterson, Waldron & Paulson, 1998), με αρκετούς από αυτούς να είναι είτε αρνητικά διακείμενοι είτε μη συνεργάσιμοι προς αυτούς (Wise, 1985). Παρόμοιες τάσεις έχουν καταγραφεί και στον ελλαδικό χώρο (Nikolourouli & Oakland, 1990), με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να καταγράφουν αρχικά κάποιο βαθμό δυσφορίας ή αμηχανίας για την παρουσία των σχολικών ψυχολόγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι λόγοι γι' αυτό είναι πολλοί. Οι Theodore et al. (2002), για παράδειγμα, αναφέρουν ορισμένους κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες που μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην αποδοχή και ενσωμάτωση των ψυχολόγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το «στίγμα» που συνήθως συνοδεύει μια ψυχική/ψυχολογική αρρώστια. Οι ίδιοι αναφέρουν επίσης την τάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να θεωρούν τους εαυτούς τους σχεδόν αποκλειστικά υπεύθυνους για τις μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών τους και κατ' αυτό τον τρόπο το να συμβουλευτούν έναν ψυχολόγο μπορεί να εκληφθεί ως ανεπάρκεια της ικανότητάς τους ως εκπαιδευτικών (Theodore et al., 2002). Τα υπάρχοντα προβλήματα στη σαφή οριοθέτηση των ρόλων, στα όρια δραστηριοτήτων και αρμοδιοτήτων και στη ρύθμιση σχέσεων εξουσίας αποτελούν ορισμένες πιθανές αιτίες οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν καίρια τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ψυχολόγων (Γεωργίου, 2000). Ενδεικτικά μπορεί κανείς ν' αναφέρει και τις δυσκολίες που πηγάζουν και από τις υπάρχουσες ασάφειες και ανακολουθίες από το νομοθετικό πλαίσιο της χώρας μας στον συγκεκριμένο τομέα. Ορισμένες από τις αποφάσεις του ΥΠΕΠΘ, αντί να επιλύουν ζητήματα εργασιακών σχέσεων και να προωθούν ένα ευνοϊκό κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στις διάφορες ειδικότητες, πετυ-

χαίνουν ακριβώς το αντίθετο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της διοίκησης και συντονισμού των δραστηριοτήτων των ΚΔΑΥ καθώς και των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία, ενώ θα έπρεπε να διοικούνται από εξειδικευμένα στελέχη ψυχολόγων (ΥΠΕΠΘ Γ2/2351), με άλλη απόφαση του ΥΠΕΠΘ οι θέσεις των ψυχολόγων καλύπτονται από απόφοιτους Τμημάτων Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, χωρίς άδεια άσκησης ψυχολόγου (απόφαση ΥΠΕΠΘ 25/09/02).

Εν κατακλείδι, όλα τα παραπάνω δεδομένα υποδεικνύουν πως η εισαγωγή των σχολικών ψυχολόγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και μάλιστα μπορεί να αξιολογηθεί ως απαραίτητη, ο τρόπος όμως με τον οποίο αυτή θα εφαρμοστεί σε γενικευμένη έκταση θα πρέπει να γίνει με πολύ προσεκτικά βήματα ώστε να μην αποτελέσει σταδιακά ένα θεσμό χωρίς αντίκρισμα. Σύμφωνα με τους Sheridan & Gutkin (2000), η σχολική ψυχολογία του 21ου αιώνα θα πρέπει διαφοροποιήσει και τη «φιλοσοφία» και τον τρόπο παροχής των υπηρεσιών της, κάνοντας «ανοίγματα» προς την κοινωνία, όχι μόνο σε επίπεδο ψυχολογικών υπηρεσιών αλλά και σε επίπεδο ενημέρωσης τόσο σε μικρο-συστημικό όσο και μακρο-συστημικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Sheridan & Gutkin (2000), ιδιαίτερο βάρος θα πρέπει να δοθεί στην ενημέρωση όχι μόνο των γονέων, εκπαιδευτικών, διοικητικού προσωπικού των σχολικών μονάδων και της τοπικής κοινωνίας αλλά και εκείνων των σημαντικών προσώπων στην τοπική αυτοδιοίκηση και κεντρική εξουσία οι οποίοι με τις αποφάσεις τους επηρεάζουν, είτε νομοθετικά, είτε σε επίπεδο χάραξης εθνικής πολιτικής, είτε σε επίπεδο πόρων τις αρμοδιότητες και δραστηριότητες των σχολικών ψυχολόγων, και τον εν γένει τρόπο παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών. Μέσα στο πλαίσιο αυτής της επίκλησης και αυτού του επιδιωκόμενου νέου προσανατολισμού της σχολικής ψυχολογίας κινήθηκε και η παρούσα εργασία, η οποία είχε ως στόχο την επισήμανση της ανάγκης θέσπισης πολύ πιο εξελιγμένων μορφών παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και του κα-

θοριστικού και πολυεπίπεδου ρόλου που μπορεί να διαδραματίσουν οι σχολικοί ψυχολόγοι στην οργάνωση και παροχή αυτών των υπηρεσιών.

Βιβλιογραφία

- Adelman, H. S. (1996). Restructuring Education Support Services and Integrating Community Resources: Beyond the Full Service School Model. *School Psychology Review*, 25(4), 431-445.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1997). Addressing Barriers to Learning: Beyond School-Linked Services and Full Service Schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 408-421.
- American Psychological Association (1999). *Archival Description of School Psychology*. Washington, DC: Author.
- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R. & Winsor, A. (1997). School as Caring Communities: A Relational Approach to School Reform. *School Psychology Review*, 26(4), 586-602.
- Barona, A. & Garcia, E. E. (1990). *Children at Risk: Poverty, Minority Status and Other Issues in Educational Equity*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Christenson, S. L. (2000). Commentary School Psychologists as Health-Care Providers: A Means to Success for All. *School Psychology Review*, 29, 555-556.
- Curtis, M. J., Hunley, S. A. & Prus, J. R. (1998). *Credentialing Requirements for School Psychologists*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- DiClemente, R. J., Hansen, W. B. & Ponton, L. E. (1996). *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*. New York: Plenum.
- Dimakos, I. C. (2006). The Attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers towards the Development of School Psychological and Counseling Services. *School Psychology International*, 27(4), 415-424.

- Dryfoos, J. G. (1994). *Full-Service Schools: A Revolution in Health and Social Services for Children, Youth and Families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Durlak, J. A. (1995). *School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durlak, J. A. (1998). Common Risk and Protective Factors in Successful Prevention Programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520.
- Fagan, K. T. & Wise, P. (2000) *School Psychology: Past Present and Future*. National Association of School Psychologists.
- Farrell, P. & Lunt, J. (1994). Training Psychologists for the 21st Century. *School Psychology International*, 15, 195-208.
- Gale, B & Gale, L. (1989). *Stay or Leave*. New York: Harper & Row.
- Garbarino, J. (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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, 293-304.
- Gutkin, T. B. & Conoley, J. C. (1999). School-Based Consultation Theory and Practice: The Art and Science of Indirect Service Delivery. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (eds.), *The Handbook of School Psychology* (3rd edition, pp. 598-637). New York: John Wiley.
- Gutkin, T. B. & Curtis, M. J. (1999). School-Based Consultation: Theory and Techniques. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (eds.), *The Handbook of School Psychology* (2nd edition, pp 577-611). New York: John Wiley.
- Hagemeyer, C., Bischoff, L., Jacobs, J. & Osmon, W. (1998). Role Perceptions of the School Psychologist by School Personnel. Poster session presented at the annual meeting of the National Association of School Psychologists. In C.R. Reynolds and T. B. Gutkin (eds.) (2000), *The Handbook of School Psychology* (3rd edition, pp. 56-77). New York: John Wiley.
- Hatzichristou, C. (2004). Alternative School Psychological Services: Development of a Model Linking Theory, Research, and Service Delivery. In N. M. Lambert, I. Hylander & J. Sandoval (eds.) *Consultee-Centered Consultation: Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations* (pp. 115-132). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Holtzman, W. H. (1997). Community Psychology and Full-Service Schools in Different cultures. *American Psychologist*, 52, 381-389.
- Huebner, E. S. (1992). Burnout among School Psychologists: An Exploratory Investigation into Its Nature, Extent and Correlates. *School Psychology Quarterly*, 7, 129-136.
- Huebner, E. S. & Mills, L. B. (1998). A Prospective Study of Personality Characteristics, Occupational Stressors, and Burnout among School Psychology Practitioners. *Journal of School Psychology*, 36, 103-120.
- Illback, R. J., Cobb, C. T. & Joseph, H. M. (eds.) (1997). *Integrated Services for Children and Families: Opportunities for Psychological Practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Indoe, D. (1998). School Psychology and Mental Health Interventions in the United Kingdom: Educating Education in Mental Health. *School Psychology Review*, 27(1), 97-105.
- Kavale, K. (1990). The Effectiveness of Special Education. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (eds.), *The Handbook of School Psychology* (2nd edition, pp. 868-898). New York: John Wiley.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1999). *Efficacy of Special Education and Related Services*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kirby, D., Short, L., Collins, J., Rugg, D., Kolbe, L. Howard, L., Miller, B., Sonenstein, F. & Zabin, L. S. (1994). School-Based Programs to Reduce Sexual Risk Behaviors: A Review of Effectiveness. *Public Health Reports*, 109, 339-360.
- Kurtz, Z., Thornes, R. & Wolkind, S. (1995). *Services for the Mental Health of Children and Young*

- People in England: Assessment of Needs and Unmet Needs. Report to the Department of Health, South West Thames: RHA.*
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.
- Lentz, Jr. F. E., Allen, S. J. & Ehrhardt, K. E. (1996). The Conceptual Elements of Strong Interventions in School Settings. *School Psychology Quarterly*, 11, 118-136.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι & Στογιαννίδου, Α. (1999). Συμβουλευτική στα πλαίσια του σχολείου: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ, Τμήμα Ψυχολογίας*, 3, 117-135.
- Meyers, J. (1995). A Consultation Model for School Psychological Services: Twenty Years Later. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6, 73-81.
- Meyers, J. & Nastasi, B. K. (1999). Primary Prevention in Schools Settings. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (eds.), *The Handbook of School Psychology* (3rd edition, pp. 764-799). New York: John Wiley.
- Meyers, J., Parsons, R.D. & Martin, R. (1979). *Mental Health Consultation in the Schools*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Meyers, J., Brent, D., Faherty, E. & Modafferi, C. (1993). Caplan's Contributions to the Practice of Psychology in Schools. In W. P. Erchul (ed.), *Consultation in Community School, and Organizational Practice: Gerald Caplan's Contributions to Professional Psychology* (pp. 99-122). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Nastasi, B. K. (1998). A Model for Mental Health Programming in Schools and Communities: Introduction to the Mini-Series. *School Psychology Review*, 27(2), 165-174.
- Nastasi, B. K. (2000). School Psychologists as Health-Care Providers in the 21st Century: Conceptual Framework, Professional Identity, and Professional Practice. *School Psychology Review*, 29, 540-554.
- Nastasi, B. K., Varjas, K., Bernstaein, R. & Pluymert, K. (1998). Mental Health Programming and the Role of School Psychologists. *School Psychology Review*, 27(2), 217-232.
- National Association of School Psychologists (1997). *Standards for the Provision of School Psychological Services*. Bethesda, MD: Author.
- National Association of School Psychologists (2000). *Professional Conduct Manual, Guidelines for the Provision of School Psychological Services*. Bethesda, Maryland: Author.
- National Association of School Psychologists (2002). *Standards for Training and Field-Placement Programs in School Psychology*. Washington, DC: Author.
- Nikolopoulou, A. K. & Oakland, T. (1990). School Psychology in Greece: An Updated View, *School Psychology International*, 10, 147-154.
- Oakland, T. & Cunningham, J. (1997). International School Psychology Association. Definition of School Psychology. *School Psychology International*, 18, 195-200.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: Μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Παντελιάδου, Σ. & Νικολαραϊτζή (2000). Ανάγκες επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης*, 3, 213-229.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι. & Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1(3), 211-229.
- Πούλου, Μ. (2002). Απόψεις δασκάλων για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34, 140-155.
- Pandeliadou, S. & Lambropoulou, V. (1997). Attitudes of Special and Regular Education Teachers towards School Intergration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 171-183.
- Peterson, K. A., Waldron, D. J. & Paulson, S. E. (1998). Teachers' Perceptions of

- School Psychologists' Existing and Potential Roles. In K. T. Fagan & P. Wise (2000). *School Psychology: Past Present and Future*. National Association of School Psychologists.
- Pfeiffer, S. I. & Reddy, L. A. (1998). School-Based Mental Health Programs in the United States: Present Status and Blueprint for the Future. *School Psychology Review*, 27(1), 84-96.
- Phillips, B. N. (1999). Strengthening the Links between Science and Practice: Reading, Evaluating, and Applying Research in School Psychology. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (eds.) (2000), *The Handbook of School Psychology* (3rd edition, pp. 56-77). New York: John Wiley.
- Pitcher, G. D. & Poland, S. (1992). *Crisis Intervention in the Schools*. New York: Guilford Press.
- Power, T. J. (2000). Commentary: The School Psychologist as Community-Focused, Public Health Professional: Emerging Challenges and Implications for Training. *School Psychology Review*, 29, 557-559.
- Power, T. J., Shapiro, E. S. & DuPaul, G. J. (2003). Preparing Psychologists to Link Systems of Care in Managing and Preventing Children's Health Problems. *Journal of Pediatric Psychology*, 28(2), 147-155.
- Public Law (P.L.) 93-380. Family Educational Rights and Privacy Act of 1974 (20U.S.C. 1470).
- Public Law (P.L.) 94-142. Education for All Handicapped Children Act of 1975 (20U.S.C. and 34 C.E.R.).
- Reimers, T. M. Wacker, D. P. & Koepl, G. (1987). Acceptability of Behavioral Interventions: A Review of the Literature. *School Psychology Review*, 16, 212-227.
- Reschly, D. J. (1998). School Psychology Practice: Is There a Change? Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA., αναφορά στο Fagan & Wise (2001). *School Psychology: Past Present and Future* (σ. 151). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Reschly, D. J. (2000). The Present and Future Status of School Psychology in the United States. *School Psychology Review*, 29(4), 507-522.
- Sandoval, J. (2001). *Handbook of Crisis, Counseling, Intervention and Prevention in the Schools* (2nd edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sarason, S. (1975). The Unfortunate Fate of Alfred Binet and School Psychology. *Teachers College record*, 77, 579-592.
- Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. (2000). The Ecology of School Psychology: Examining and Changing our Paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 29(4), 485-502.
- Smith, D. K. (1984). Practicing School Psychologists: Their Characteristics, Activities, and Populations Served. *Professional Psychology: Research and Practice*, 15, 798-810.
- Smith, D. K. & Mealy, N. S. (1988). Changes in School Psychology Practice: A Five-Year Update. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association Atlanta, G.A.
- Stoner, G. & Green, S. K. (2002). Reconsidering the Scientist-Practitioner Model for School Psychology Practice. *School Psychology Review*, 21, 155-166
- Stoner, G., Shinn, M. R. & Walker, H. M. (1991). *Interventions for Achievement and Behavior Problems*. Washington, DC: National association of School Psychologists.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., Kehle, T. J. & Dioguardi, R. J. (2002). School Psychology in Greece: A System of Change. *School Psychology International*, 23, 148-154.
- Tyack, D. B. (1976). Ways of Seeing: An Essay on the History of Compulsory Schooling. *Harvard Educational Review*, 46, 355-389.
- Thomas, A. (ed.) (1998). *Directory of School Psychology Graduate Programs*. Bethesda, MD: National association of School Psychologists.
- Valez, C. N., Johnson, J. & Cohen, P. (1989). A Longitudinal Analysis of Selected Risk Factors for Childhood Psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 861-864.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2000). Προγράμματα ψυχοκοινωνικής στήριξης μαθητών: Η ελληνική εμπειρία. Στο Α. Κаланτζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης

- (επιμ.). *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 35-56) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Horf, D. (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 107-143.
- Χατζηχρήστου, Χ., Βαϊτση, Α., Γιαβρίμης, Π., Δημητροπούλου, Π. & Φαλκή, Β. (2000). Δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής στο σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2(1), 32-47.
- Ysseldyke, J., Dawson, P., Lehr, C., Reynolds, M. & Telzrow, C. (1997). *School Psychology: A Blueprint for Training and Practice II*. Bethesda, MD: National association of School Psychologists.
- Wallin, J. E. W. (1914). *The Mental Health of the School Child*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Welch, M. & Sheridan, S. M. (1995). *Educational Partnerships: Serving Students at Risk*. San Antonio, TX: Harcourt Brace.
- Wise, P. S. (1985). School Psychologists' Ratings of Stressful Events. *Journal of School Psychology*, 23, 31-41.
- Wise, P. S. (1986). *Better Parent Conferences: A Manual for School Psychologists*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Wise, P. S. (1995). Communicating with Parents. In A. Thomas & J. Grimes (eds.), *Best Practices in School Psychology III* (pp. 279-287). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Witmer, L. (1897). The Organization of Practical Work in Psychology. *Psychological Review*, 4, 116-117.
- Zins, J. E., Heron, T. E. & Goddard, Y. L. (1999). Secondary Prevention: Applications through Intervention Assistance Programs and Inclusive Education. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (eds.), *The Handbook of School Psychology* (3rd edition, pp. 800-821). New York: John Wiley.

Provision of psychological services in schools: The undermined contribution of school psychologists to the Greek educational system

DIMITRIS S. NIKOLOPOULOS

ABSTRACT

School psychology is a relatively new science, which has been established in the last few decades. In the course of all these years, the role and function of school psychologists have drastically changed/expanded. The needs of modern society have rendered the provision of psychological services in schools more imperative than ever before. In the United States or other European countries, school psychologists play a decisive role in the provision of psychological services in schools, offering reliable solutions to the variety of problems that arise in everyday school life. In Greece, the history of school psychology is even shorter. The number of school psychologists working in the public educational system is extremely small and their responsibilities seriously undermined. The ultimate aim of the present article is to alert people on the need of the Greek educational system to provide more elaborated forms of psychological services to meet the needs of the whole school population and at the same time to expand on the leading role school psychologists may play in the organization and provision of such services.

Key words: School psychology, Provision of psychological services, Greek educational system.

Address: Dimitris S. Nikolopoulos, University of Crete, Faculty of Social Sciences, Department of Psychology, University Campus, Gallos 74 100, Rethymnon, Crete, tel.: 0030.28310.77538, fax: 0030.28310.77578, e-mail: nikolopoulos@psy.soc.uoc.gr.