

**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

---

**PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES**



**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**Η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσω  
διαδικτύου: πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και σύγκριση με την παραδοσιακή  
μέθοδο της συμβουλευτικής διαδικασίας**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**Παγωνίτσα Σκότη**

**Αθήνα, 2022**

Τριμελής Επιτροπή

Κωνσταντίνος Κοσκινάς, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπων)

Σμαράγδα Καζή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Αργυρώ Βατάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Παγωνίτσα Σκώτη, 2022

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

## Περιεχόμενα

Μέρος Ι : Θεωρητικό μέρος	
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1: Ο κλάδος της συμβουλευτικής ψυχολογίας.....	11
1.1 Ορισμός.....	11
1.2 Το θεωρητικό υπόβαθρο.....	12
1.2.1 Ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις.....	12
1.2.2 Γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις.....	13
1.2.3 Ανθρωπιστικές προσεγγίσεις.....	14
Κεφάλαιο 2: Ιστορική αναδρομή.....	18
2.1 Το σημείο μηδέν.....	18
2.2 Η γέννηση της ψυχοθεραπείας.....	19
2.3 Η πορεία προς την συμβουλευτική ψυχολογία.....	19
Κεφάλαιο 3: Συμβουλευτική, ψυχοθεραπεία και παροχή βοήθειας.....	21
3.1 Διαφορές συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας.....	21
3.2 Συμβουλευτική και παροχή βοήθειας.....	23
3.2.1 Ο θεσμός του μέντορα.....	24
3.2.2 Ομάδες αυτοβοήθειας.....	25
Κεφάλαιο 4: Δεξιότητες συμβούλου και συμβουλευτική σχέση.....	27
4.1 Δεξιότητες συμβούλου.....	27
4.2 Ικανότητες συμβούλου.....	29
4.3 Θεραπευτική σχέση.....	30
4.3.1 Η θεραπευτική σχέση στα τρία κύρια θεωρητικά μοντέλα.....	30
4.3.2 Η θεραπευτική σχέση στην συμβουλευτική ψυχολογία.....	32
Κεφάλαιο 5: Εκπαιδευτική συμβουλευτική.....	35
5.1 Ο ρόλος της συμβουλευτικής στα σχολεία.....	35
5.2 Διαλεκτική συμβουλευτική.....	35
5.3 Η ανάγκη για παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς.....	38
Κεφάλαιο 6: Εναλλακτικές μορφές παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών.....	40
6.1 Γραφή και ανάγνωση.....	40
6.2 Τηλεφωνική συμβουλευτική.....	41
Κεφάλαιο 7: Το φαινόμενο του διαδικτύου.....	43
7.1 Το διαδίκτυο σήμερα.....	43
7.2 Κυβερνοχώρος.....	44
7.3 Φαινομενολογικός εαυτός και η αντίληψη του Άλλου.....	47
Κεφάλαιο 8: Παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω διαδικτύου.....	50
8.1 Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου.....	50
8.2 Μορφές παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας: πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.....	51
8.3 Παροχή e-Υπηρεσιών και αποτελεσματικότητα: ανασκόπηση ερευνών.....	57
8.4 Δεοντολογικά ζητήματα.....	68
8.5 Ανάγκη για έρευνα.....	71

Μέρος II: Ερευνητικό μέρος	
Κεφάλαιο 9: Ερευνητικά ερωτήματα.....	74
Κεφάλαιο 10: Μεθοδολογία.....	76
10.1 Δείγμα.....	77
10.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	81
10.2.1 Τεχνικά χαρακτηριστικά πλατφόρμας.....	81
10.2.2 Χρονοδιάγραμμα της έρευνας.....	83
10.3 Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων.....	84
10.3.1 Διαδικασία σχεδιασμού των ερωτήσεων συνέντευξης.....	85
10.4 Δεοντολογικά ζητήματα.....	88
10.5 Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση.....	91
10.6 Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.....	95
10.7 Γενικευσιμότητα.....	99
10.8 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και έλεγχος ποιότητας έρευνας.....	100
Κεφάλαιο 11: Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων (Υπερθέματα / υπο-θέματα).....	106
11.1 Ανάλυση δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.....	106
11.1.1 Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών.....	112
11.1.1.1 Ανάγκη για παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο.....	113
11.1.1.2 Αντίληψεις για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από σχολικό ψυχολόγο.....	116
11.1.1.3 Νοηματοδότηση ψυχολογικής παρέμβασης.....	122
11.1.2 Εαυτός.....	125
11.1.2.1 Αντίληψη εαυτού.....	126
11.1.2.2 Αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας.....	128
11.1.2.3 Φόβος έκθεσης.....	130
11.1.2.4 Αντίληψη επαγγελματικής ταυτότητας.....	132
11.1.3 Σχέσεις με Άλλους.....	135
11.1.3.1 Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών.....	136
11.1.3.2 Η κοινωνική κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού.....	140
11.1.3.3 Διάκριση ρόλων και ευθυνών.....	143
11.1.4 Η διαδικτυακή συμβουλευτική.....	145
11.1.4.1 Προσδοκίες και ενδοιασμοί για την διαδικτυακή συμβουλευτική.....	145
11.1.4.2 Επιλογή μεθόδου επικοινωνίας.....	151
11.1.4.3 Αξιολόγηση εμπειρίας.....	153
11.1.4.4 Επανάληψη της εμπειρίας.....	162
11.1.5 Η συμβουλευτική σχέση στην διαδικτυακή συμβουλευτική.....	166
11.1.5.1 Η σχέση συμβούλου-συμβουλευόμενου σε	

αντιπαραβολή με άλλες σχέσεις.....	167
11.1.5.2 Η εμπειρία της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής συνεδρίας.....	168
11.1.5.3 Ο ρόλος του διαδικτυακού συμβούλου.....	173
11.2 Ανάλυση δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ψυχολόγων.....	180
11.2.1 Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από ψυχολόγους.....	184
11.2.1.1 Κοινωνική κατανόηση του ρόλου του ψυχολόγου.....	185
11.2.1.2 Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση.....	187
11.2.1.3 Νοηματοδότηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου από τους ίδιους τους επαγγελματίες.....	190
11.2.2 Δόμηση νοήματος του φαινομένου της διαδικτυακής συμβουλευτικής πριν την βίωση της εμπειρίας.....	192
11.2.2.1 Προσδοκίες, φόβοι και προκαταλήψεις σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική.....	193
11.2.2.2 Η διαδικτυακή συμβουλευτική ως λύση ανάγκης.....	198
11.2.2.3 Συναισθήματα.....	200
11.2.3 Εμπειρία διαδικτυακής συμβουλευτικής.....	203
11.2.3.1 Αξιολόγηση της εμπειρίας.....	203
11.2.3.2 Συναισθήματα κατά την πραγματοποίηση της διαδικτυακής συνεδρίας.....	211
11.2.3.3 Κατάλληλα θέματα για μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία.....	214
11.2.3.4 Αντιλήψεις σχετικά με τις εφαρμογές Μετακόσμου.....	216
11.2.4 Η συμβουλευτική σχέση.....	221
11.2.4.1 Δημιουργία συμβουλευτικής σχέσης στην διαδικτυακή συμβουλευτική.....	221
11.2.4.2 Εμπειρία των ψυχολόγων από την επικοινωνία κατά την πρώτη διαδικτυακή συνεδρία.....	223
Κεφάλαιο 12: Συμπεράσματα.....	227
12.1.1 Ανάγκη για παρουσία ψυχολόγων στα σχολεία και η συμβολή της διαδικτυακής συμβουλευτικής.....	227
12.1.2 Αντιλήψεις για την διαδικτυακή συμβουλευτική.....	235
12.1.3 Ποιότητα επικοινωνίας και συμβουλευτική διαδικασία μέσω διαδικτύο .....	239
12.1.4 Διαδικτυακή θεραπευτική συμμαχία.....	243
12.1.5 Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου και το ζήτημα του ελέγχου του διαδικτυακού συμβούλου επί της διαδικασίας.....	247
Κεφάλαιο 13: Συζήτηση .....	252
Κεφάλαιο 14: Μελλοντική έρευνα και περιορισμοί .....	253
Βιβλιογραφία .....	257
Παραρτήματα.....	273

## Πίνακες

Πίνακας 1. Υπερ-θέματα και Υπο-θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών .....	102
Πίνακας 2. Υπερ-θέματα και Υπο-θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ψυχολόγων .....	184

## Περίληψη

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της εμπειρίας συμβούλων και συμβουλευόμενων από μια συμβουλευτική διαδικασία σε δυνητικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι σύμβουλοι, που συμμετείχαν ήταν ψυχολόγοι και οι συμβουλευόμενοι ήταν εκπαιδευτικοί. Τα ερευνητικά ερωτήματα είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση των καθηκόντων τους, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από σχολικούς ψυχολόγους, τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και ψυχολόγων σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική πριν την βίωση της εμπειρίας και την περιγραφή της εμπειρίας μετά την πραγματοποίηση συμβουλευτικών συνεδριών μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας.

Οι συμμετέχουσες ήταν 9 γυναίκες. Οι τρεις ήταν ψυχολόγοι με εργασιακή εμπειρία σε συμβουλευτικά κέντρα και σχολικές μονάδες. Οι υπόλοιπες 6 ήταν εκπαιδευτικοί, που χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες των τριών. Τρεις από τις εκπαιδευτικούς είχαν πρότερη εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο, ενώ οι άλλες τρεις δεν είχαν σχετική εμπειρία. Το δείγμα επιλέχθηκε σκόπιμα ώστε να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τόσο των ψυχολόγων όσο και των δύο υποομάδων των εκπαιδευτικών. Η έρευνα είναι ποιοτική. Για τον σχεδιασμό της έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ΕΦΑ (Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση). Πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με όλες τις συμμετέχουσες προκειμένου να διερευνηθούν οι σκέψεις και οι προσδοκίες τους σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική. Στην συνέχεια, οι συμμετέχουσες πραγματοποίησαν συνεδρίες μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας. Δύο από τις εκπαιδευτικούς πραγματοποίησαν συνεδρίες μέσω βιντεοκλήσης και τέσσερις μέσω γραπτού κειμένου (chat). Μετά την βίωση της εμπειρίας, πραγματοποιήθηκαν οι τελικές συνεντεύξεις, που ήταν μη δομημένες και ως στόχο είχαν την, σε βάθος διερεύνηση, της νέας βιωμένης εμπειρίας. Τα δεδομένα προήλθαν μόνο από τις συνεντεύξεις ενώ το περιεχόμενο των συνεδριών παρέμεινε απόρρητο.

Τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας συνοψίζονται ως εξής: α) οι συμμετέχουσες αξιολόγησαν την εμπειρία της διαδικτυακής συνεδρίας ως βοηθητική και ενδιαφέρουσα β) οι συμμετέχουσες ανέφεραν ως θετικά χαρακτηριστικά της

διαδικτυακής συμβουλευτικής την ευελιξία ως προς τον χώρο και τον χρόνο διεξαγωγής, την ασφάλεια που προσφέρει η ανωνυμία, τον μειωμένο φόβο έκθεσης, τη δυνατότητα διατήρησης ενός ιστορικού των συνεδριών, όταν η επικοινωνία γίνεται μέσω chat. Τα χαρακτηριστικά της που κατά την εκτίμησή τους δυσχέραναν την διαδικασία ήταν: η απουσία εξωλεκτικών πληροφοριών, η έλλειψη αμεσότητας στην επικοινωνία, η έλλειψη φυσικής παρουσίας και ζεστασιάς, ο χρόνος επεξεργασίας και δακτυλογράφησης του κειμένου, οι κίνδυνοι εξαιτίας της ανωνυμίας και ζητήματα απορρήτου, γ) αναδύθηκε ένα μοτίβο αμφιθυμίας των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό ψυχολόγο και τις παρεμβάσεις του, είτε γίνονται με φυσική παρουσία είτε διαδικτυακά δ) αναδύθηκε το μοτίβο της ανησυχίας των συμμετεχουσών ψυχολόγων σε σχέση με τον έλεγχο που μπορούν να ασκήσουν σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία ε) αναδύθηκε το μοτίβο της βίωσης άγχους των συμμετεχουσών ψυχολόγων σχετικά με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου ελλείψει κατάλληλης εκπαίδευσης και εμπειρίας.

Λέξεις κλειδιά: φαινομενολογία, διαδικτυακή συμβουλευτική, ανωνυμία, διαδίκτυο, σχολικός ψυχολόγος



### **Abstract**

This study examined the online counseling experience of participants. In the research participated 3 school psychologists, as counselors and 6 teachers, as clients. The research explores the difficulties that teachers face at school, teacher's perception about school psychologists, the perceptions of teachers and psychologists about online counseling before and after the experience of online sessions, which held in an internet-based application that created for the purposes of the research.

The research is qualitative. The method that was used for the analysis of the data is the Interpretative Phenomenological Analysis. Semi-structure interviews were conducted in order to examine the expectations regarding online counseling before the online sessions. The final interviews were unstructured and conducted after the experience of the online sessions. The data emerged from the interviews while the content of the sessions remained confidential.

The main findings of the research are summarized as follows: a) the participants regarded the online session as helpful and as an interesting approach, b) the advantages of the online session according to the participants were the anonymity, the flexibility, the ability to retain a history of the sessions. On the other hand, as disadvantages the participants reported dehumanization, confidentiality and security issues, absence of non-verbal cues, delayed communication due to typing, c) a pattern of ambivalence towards the school psychologist and the online school psychologist emerged by the participants teachers, d) also emerged a concern of the participants psychologists for the loss of control during the online sessions, e) finally, the participants psychologists reported feelings of anxiety due to the lack of training in online counseling.

Key words: phenomenology, online counseling, anonymity, internet, school counseling

## Εισαγωγή

Ένα από τα θέματα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η τοποθέτηση ψυχολόγων στα σχολεία. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με σχολικούς ψυχολόγους θα διευκόλυνε το δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών, που αντιμετωπίζουν καθημερινά προκλήσεις που δεν άπτονται άμεσα του δικού τους επιστημονικού πεδίου.

Η συμβουλευτική μέσω διαδικτύου προσφέρει έναν εναλλακτικό και οικονομικό τρόπο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών και θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για την στήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τεχνολογίες, που είναι ήδη διαδεδομένες και οικείες στο ευρύ κοινό, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να δημιουργηθεί μια διαδικτυακή πλατφόρμα παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών. Είναι, ωστόσο, απαραίτητο να διερευνηθεί πώς αυτές οι υπηρεσίες θα μπορέσουν να γίνουν ποιοτικές και αποτελεσματικές.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία γίνεται μια προσπάθεια να εντοπιστούν οι παράγοντες, που οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία. Ακόμη, στόχος είναι διερευνηθεί πώς νοηματοδοτείται από τους συμμετέχοντες αυτή τη νέα εμπειρία της συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου. Στο πρώτο μέρος της εργασίας, το θεωρητικό, παρουσιάζεται η έννοια της συμβουλευτικής ψυχολογίας. Ακολουθεί μια ιστορική αναδρομή όπου περιγράφεται η πορεία της συμβουλευτικής ως την αναγνώρισή της σε ξεχωριστό κλάδο της ψυχολογίας. Επίσης, περιγράφονται συνοπτικά οι βασικές αρχές των τριών βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων της συμβουλευτικής, οι δεξιότητες του συμβούλου και η θεραπευτική σχέση. Ακόμη, γίνεται μια συγκριτική παρουσίαση των κύριων χαρακτηριστικών της συμβουλευτικής σε αντιδιαστολή με την ψυχοθεραπεία και άλλες μορφές παροχής βοήθειας στα πλαίσια της ευρύτερης έννοιας της συμβουλευτικής. Στην συνέχεια, γίνεται αναφορά στους εναλλακτικούς τρόπους παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών. Τέλος, γίνεται μια παρουσίαση θεμάτων που αφορούν στην συμβουλευτική μέσω διαδικτύου με αναφορά σε σχετικές έρευνες και βιβλιογραφία. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, περιγράφεται η μεθοδολογία, αναλύονται τα δεδομένα της έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

## Κεφάλαιο 1: Ο κλάδος της συμβουλευτικής ψυχολογίας

### 1.1 Ορισμός

Εξετάζοντας, σε πρώτο επίπεδο, τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί με κύριο άξονα τις θεωρητικές προσεγγίσεις της συμβουλευτικής ψυχολογίας, προκύπτει η διαπίστωση πως η κύρια διαφοροποίησή τους αφορά στον βασικό παράγοντα, που θεωρείται πως καθιστά την συμβουλευτική διαδικασία πιο αποτελεσματική.

Οι φαινομενολογικές, υπαρξιακές και ψυχοδυναμικές θεωρίες εστιάζουν στην σχέση συμβούλου και συμβουλευόμενου, αν και κάθε προσέγγιση ορίζει διαφορετικά αυτή την σχέση, όπως θα φανεί σε πόμνο κεφάλαιο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998). Ο ορισμός του Rogers φανερώνει τον κεντρικό ρόλο της συμβουλευτικής σχέσης για την προσωποκεντρική θεωρία: *«Η συμβουλευτική συνίσταται σε σειρά άμεσων επαφών με το άτομο που αποσκοπούν στο να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του»*. (Rogers στο Μαλικιώση- Λοΐζου, 1998, σελ.16)

Από την άλλη πλευρά, οι θεωρητικοί των συμπεριφορικών και γνωστικοσυμπεριφοριστικών θεωριών, προκειμένου να ορίσουν την έννοια «συμβουλευτική ψυχολογία», εστιάζουν στην έρευνα, τις διαδικασίες αντίληψης και μάθησης και την εφαρμογή αποτελεσματικών τεχνικών, που θεωρούν βασικό παράγοντα για μια επιτυχημένη συμβουλευτική διαδικασία. Ένας ορισμός που δίνει σημασία στην έρευνα είναι ο ακόλουθος:

*Η συμβουλευτική ψυχολογία είναι ένας κλάδος που ως στόχο έχει την προσφορά βοήθειας στους ανθρώπους, προκειμένου να βελτιώσουν την ψυχική τους κατάσταση, να επιλύσουν κρίσεις και να αποκτήσουν ικανότητες αποτελεσματικής αντιμετώπισης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων. Οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν επιστημονικές προσεγγίσεις... διεξάγουν έρευνα, εφαρμόζουν παρεμβάσεις και αξιολογούν τις υπηρεσίες τους ώστε να συμβάλουν στην εξέλιξη των ατόμων... (Fretz,1982).*

Η Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρεία (APA,1999) λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές προσεγγίσεις, την εξελικτική πορεία της συμβουλευτικής ψυχολογίας και την θέση που κατέχει σήμερα ως ένας αναγνωρισμένος επαγγελματικός κλάδος, της ψυχολογίας, διατύπωσε τον παρακάτω ορισμό :

*Η Συμβουλευτική ψυχολογία είναι τομέας της εφαρμοσμένης ψυχολογίας που ως στόχο έχει την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Εστιάζει στην προσωπική και διαπροσωπική λειτουργικότητα του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και πιο συγκεκριμένα σε τομείς που άπτονται της συναισθηματικής, κοινωνικής, επαγγελματικής, αναπτυξιακής πορείας του καθώς και σε θέματα της υγείας και της γενικότερης οργάνωσής του.*

*Η συμβουλευτική ψυχολογία επικεντρώνεται σε ζητήματα τυπικής, μη τυπικής ή και διαταραγμένης αναπτυξιακής πορείας σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα και σε επίπεδο ατομικό ή και συστημικό. Οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι βοηθούν άτομα με σωματικές, συναισθηματικές και ψυχικές διαταραχές να βελτιώσουν την προσωπική τους κατάσταση, να μειώσουν το άγχος και την δυσπροσαρμοστικότητα και να επιλύσουν τις κρίσιμες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Επιπροσθέτως, οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι αξιολογούν, διαγιγνώσκουν και εφαρμόζουν θεραπευτικές παρεμβάσεις σε περιστατικά όπου εμφανίζεται ψυχοπαθολογία. (APA, 1999)*

## **1.2 Το θεωρητικό υπόβαθρο**

Η ψυχολογία και οι επιμέρους κλάδοι της, όπως η ψυχοθεραπεία και η συμβουλευτική, εξελίσσονται παράλληλα με τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, που επηρεάζουν και επηρεάζονται από την ανθρώπινη δραστηριότητα.

Είναι συνεπώς αναμενόμενο να διατυπώνονται συνεχώς νέα θεωρητικά μοντέλα ή να αμφισβητούνται παλιότερες θεωρητικές προτάσεις και προσεγγίσεις. Σήμερα κάθε επαγγελματίας σύμβουλος ή ψυχοθεραπευτής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο θα εκπαιδευτεί και το οποίο θα χρησιμοποιήσει στην πρακτική του.

Στα επόμενα υποκεφάλαια αναφέρονται στα βασικά σημεία τριών θεωρητικών προσεγγίσεων.

### **1.2.1 Ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις.**

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση έχει τις ρίζες της στην Ψυχανάλυση, το θεωρητικό μοντέλο που πρότεινε ο Freud (1933). Ο Freud (1905/2014) αναζήτησε τις ρίζες των ψυχικών διαταραχών στην παιδική ηλικία. Επίσης, εισήγαγε τις έννοιες Εγώ, το Υπερεγώ και το Εκείνο, που η αλληλεπίδρασή τους καθορίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Freud, 1936/1978). Τόνισε την σημασία των ονείρων και του ασυνειδήτου (Freud, 1900/2018) και επηρέασε με το έργο του όχι μόνο τις επιστήμες της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας αλλά και ολόκληρο τον επιστημονικό κόσμο.

Από την εποχή, όμως, που ο Freud (1930/2008) διατύπωνε την θεωρία του, πολλά έχουν αλλάξει. Αυτό που μπορεί να αναφερθεί είναι ότι η άποψη ότι οι καταπιεσμένες σεξουαλικές επιθυμίες αποτελούν την πηγή των προβλημάτων των ανθρώπων έχει αμφισβητηθεί από τις επόμενες γενιές των θεωρητικών ψυχοδυναμικών προσεγγίσεων, που ανέπτυξαν μια πιο κοινωνική προσέγγιση, προσανατολισμένη στις σχέσεις. Όμως, βασικές έννοιες της θεωρίας του όπως το ασυνείδητο, οι άμυνες, η

μεταβίβαση συνεχίζουν να απασχολούν, να μελετώνται και να χρησιμοποιούνται, προσαρμοζόμενες συχνά, στο σύστημα ιδεών των ψυχοδυναμικών θεωρητικών της νεότερης γενιάς (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1998 ' McLeod, 2003/2005 ' Pervin & John, 2001).

Ψυχοδυναμικές χαρακτηρίζονται οι θεωρίες εκείνες που υποστηρίζουν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης δυνάμεων. Η ψυχοδυναμική συμβουλευτική δίνει μεγάλη σημασία στην αλληλεπίδραση συμβούλου συμβουλευόμενου και την μεταξύ τους σχέση. Μεγάλη σημασία δίνεται στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος και μιας σχέσης, όπου ο πελάτης θα νιώθει σταθερότητα και ασφάλεια, προκειμένου να εκφράσει τους φόβους, τις φαντασιώσεις, τα συναισθήματά του. Μέσω της σχέσης αυτής και των φαινομένων της μεταβίβασης και της αντιμεταβίβασης, γίνεται δυνατή η κατανόηση από τον πελάτη των μοτίβων που επανεμφανίζονται σε διάφορες διαπροσωπικές του σχέσεις (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1998 ' McLeod, 2003/2005 ' Pervin & John, 2001).

### **1.2.2 Γνωσιακές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις.**

Αρχικά γίνεται ένας διαχωρισμός στις αμιγώς συμπεριφορικές προσεγγίσεις που στοχεύουν κυρίως στην τροποποίηση της συμπεριφοράς και στις γνωσιακές ή γνωστικοσυμπεριφοριστικές που εστιάζουν στις γνωστικές διαδικασίες με τις οποίες ο πελάτης επεξεργάζεται τον κόσμο και τις σχέσεις του.

Οι συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις εστιάζουν στις μη λειτουργικές συμπεριφορές που δημιουργούν δυσφορία στο άτομο. Ο θεραπευτής ή σύμβουλος χρησιμοποιεί συγκεκριμένες τεχνικές με στόχο την υιοθέτηση από τον συμβουλευόμενο περισσότερο προσαρμοστικών συμπεριφορών. Κάποιες από τις πιο αποτελεσματικές και δημοφιλείς τεχνικές είναι η ενίσχυση, η συστηματική αποευαισθητοποίηση, η διεκδικητική εκπαίδευση και η ψυχοκατακλυσμική θεραπεία. Πρόκειται στην ουσία για τεχνικές που ο ειδικός διδάσκει στον πελάτη του.

Από την άλλη πλευρά, οι γνωσιακές συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις επικεντρώνουν το ενδιαφέρον στις γνωστικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι άνθρωποι ελέγχουν την συμπεριφορά τους. Ο σύμβουλος που ακολουθεί μια γνωσιακή συμπεριφοριστική προσέγγιση θεωρεί πως η λανθασμένη επεξεργασία των πληροφοριών οδηγεί σε μη λειτουργικές σκέψεις.

Οι σημαντικότερες γνωσιακές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συμβουλευτικός ψυχολόγος είναι η αναγνώριση των παράλογων πεποιθήσεων, η κατά πρόσωπο αντιμετώπιση του πελάτη ως προς τις παράλογες πεποιθήσεις του, η ανάλυση των

σκέψεων με λογικό τρόπο, η απόδειξη της μη λειτουργικότητας των λανθασμένων πεποιθήσεων και η χρήση χιούμορ. Στόχος είναι ο πελάτης να υιοθετήσει στην καθημερινότητά του ένα λειτουργικό τρόπο σκέψης και επεξεργασίας των πληροφοριών.

Οι γνωστικοσυμπεριφοριστικές προσεγγίσεις είναι δημοφιλείς γιατί είναι πρακτικές, κατανοητές προσφέρουν άμεση καθοδήγηση και δίνουν έμφαση στη δράση. Ο σύμβουλος που ακολουθεί το γνωστικοσυμπεριφοριστικό μοντέλο, έχει στη διάθεσή του ένα μεγάλο αριθμό συγκεκριμένων και αποτελεσματικών τεχνικών γεγονός που του προσφέρει μια αίσθηση ασφάλειας και επάρκειας (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1998 ' McLeod, 2003/2005 ' Pervin & John, 2001).

### **1.2.3. Ανθρωπιστικές προσεγγίσεις.**

Στις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις εντάσσονται η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers (1951), η Gestalt του Perls (1969) και η θεωρία ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow (1954 και 1968).

Οι προσεγγίσεις αυτές αν και πρωτοεμφανίστηκαν στην Αμερική, ήταν επηρεασμένες από την ευρωπαϊκή φιλοσοφική παράδοση της φαινομενολογίας. Για το λόγο αυτό, συχνά γίνεται αναφορά για υπαρξιακές/ανθρωπιστικές προσεγγίσεις. Είναι σημαντικό, όμως, να επισημανθεί πως οι αμερικάνοι ανθρωπιστές ψυχολόγοι είχαν μεταφράσει τον ευρωπαϊκό υπαρξισμό με τέτοιο τρόπο, ώστε να εκφράσουν τις αξίες και τις ανάγκες της αμερικάνικης κοινωνίας στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Η ανθρωπιστική ψυχολογία είχε μεγάλη απήχηση στους Αμερικάνους που εκείνη την εποχή αναζητούσαν τεχνικές προκειμένου να κατακτήσουν την ευτυχία, την επιτυχία και την αυτοπραγμάτωση (1961).

Ο ευρωπαϊκός υπαρξισμός δε εστίαζε τόσο στην τεχνική όσο στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της φαινομενολογίας και δεν συμεριζόταν την αισιοδοξία της ανθρωπιστικής ψυχολογίας καθώς αναγνώριζε τους περιορισμούς της ανθρώπινης φύσης. Ωστόσο, η ανθρωπιστική προσέγγιση αν και αντιμετωπίστηκε με δισταγμό και καχυποψία από την Ευρώπη, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό, τελικά, τον κλάδο της συμβουλευτικής ψυχολογίας στη γηραιά ήπειρο (Spinelli, 2005/2009).

Οι ανθρωπιστές ψυχολόγοι στο επίκεντρο τοποθετούσαν το άτομο και την ανθρώπινη ικανότητα για δημιουργικότητα, εξέλιξη και επιλογή (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1998 ' McLeod, 2003/2005 ' Pervin & John, 2001). Μια από τις βασικές έννοιες που εισήγαγαν και προαναφέρθηκε, είναι η αυτοπραγμάτωση.

Αυτοπραγμάτωση είναι η τάση του ανθρώπου να εξελιχθεί από μια απλή οντότητα, σε μια οντότητα που μπορεί να χρησιμοποιήσει όλες τις δυνατότητές της και να πραγματοποιήσει το δυναμικό της. Η αυτοπραγμάτωση επιτυγχάνεται όταν το άτομο νιώθει ασφάλεια, αποδοχή και έχει αυτοεκτίμηση.

Οι ανθρωπιστικές θεωρίες τονίζουν τη σημασία της δημιουργίας μιας ζεστής, θετικής σχέσης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου (Rogers, 1967). Η προσωποκεντρική προσέγγιση δεν έχει συγκεκριμένες τεχνικές. Η θεωρητική προσέγγιση του Rogers, που από πολλούς θεωρείται ο πατέρας της συμβουλευτικής, είναι από τις πιο δημοφιλείς ανάμεσα στις ανθρωπιστικές θεωρίες. Ο Rogers (1967) τόνισε την αξία της θερμής σχέσης μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου. Οι ανθρωπιστές υποστηρίζουν ότι μέσα σε αυτό το κλίμα αποδοχής ο συμβουλευόμενος θα μπορέσει να επεξεργαστεί τα ζητήματα που τον απασχολούν και θα ενδυναμωθεί, ώστε να προχωρήσει προς την αυτοπραγμάτωση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1998 ' McLeod, 2003/2005 ' Pervin & John, 2001).

Η προσωποκεντρική θεωρία προέκυψε ως μια αντίδραση στην εικόνα του ανθρώπου ως μηχανή που πρόβαλε η επικρατούσα συμπεριφοριστική προσέγγιση στην Αμερική στα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Επηρεασμένος από την ψυχανάλυση και την υπαρξιακή φαινομενολογία, πρότεινε ένα θεωρητικό μοντέλο που εστιάζει στον άνθρωπο και τις δυνατότητές του για ανάπτυξη και αυτοβελτίωση, προσαρμόζοντάς το στην νοοτροπία και τις ανάγκες της αμερικάνικης κοινωνίας όπου ζούσε και εργαζόταν.

Εξαιτίας αυτού του γεγονότος, ως τρίτη δύναμη της ψυχολογίας, μετά τον συμπεριφορισμό και την ψυχανάλυση, παρουσιάζεται συχνά τα τελευταία χρόνια ως υβρίδιο η υπαρξιακή/ανθρωπιστική ψυχολογία (Spinelli, 2005/2009).

Ο Spinelli (2005/2009), μάλιστα στο βιβλίο του «Ερμηνεύοντας τον κόσμο» και πιο συγκεκριμένα στο κεφάλαιο «Υπαρξιακή Ψυχοθεραπεία», επιχειρεί να καταστήσει διακριτές τις διαφορές μεταξύ της ανθρωπιστικής και της υπαρξιακής ψυχολογίας. Διασαφηνίζει πως δεν θεωρεί τον Rogers υπαρξιακό ψυχοθεραπευτή αλλά αναγνωρίζει πως το θεωρητικό μοντέλο του, αναφορικά με την ψυχοθεραπευτική πράξη, αντλεί από την υπαρξιακή φαινομενολογία, κάτι που είχε παραδεχτεί και ο ίδιος ο Rogers (Spinelli, 2005/2009). Μια πιο προσεκτική ανάγνωση όμως, καθιστά περισσότερο σαφή την διάκριση μεταξύ ανθρωπιστικής και υπαρξιακής θεωρίας και ψυχοθεραπείας. Ο Spinelli (2005/2009) αναφέρει τρία βασικά σημεία όπου αυτές οι δύο προσεγγίσεις παρουσιάζουν διαφορές.

Πρώτον, ο Spinelli (2005/2009) αναφέρει πως τόσο για τους ανθρωπιστές όσο και για τους υπαρξιακούς ψυχοθεραπευτές η εμπειρία κατέχει κεντρικό ρόλο. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι οι ανθρωπιστές ψυχολόγοι θεωρούν πως η εμπειρία μπορεί να προσεγγιστεί αυτούσια χωρίς να παρέμβει η ερμηνευτική διαδικασία. Αντίθετα, η υπαρξιακή φαινομενολογία υποστηρίζει πως σε κάθε περιγραφή παρεμβαίνει μια ερμηνευτική διαδικασία, αποτέλεσμα της προθετικότητας, της τάσης δηλαδή των ανθρώπων να ερμηνεύουν με βάση προγενέστερες εμπειρίες, αντιλήψεις, προκαταλήψεις όσα ερεθίσματα δέχονται από τον «πραγματικό» κόσμο. Επομένως, δεν μπορεί να γίνει λόγος για μια αντικειμενικότητα στην βίωση της εμπειρίας.

Δεύτερο σημείο που εστιάζει ο Spinelli (2005/2009) είναι η έννοια «εαυτός». Οι ανθρωπιστικές προσεγγίσεις υιοθετούν την επικρατούσα στις δυτικές κοινωνίες αντίληψη περί ενός μοναδικού, πραγματικού εαυτού με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Γίνεται λόγος για τον «πραγματικό» εαυτό που πρέπει να διακριθεί από τους «ψευδείς εαυτούς», προκειμένου να μπορέσει ο άνθρωπος να ζήσει με γνησιότητα. Από την άλλη, οι φαινομενολόγοι υποστηρίζουν πως δεν είναι δυνατόν ο άνθρωπος να βιώσει τον «πραγματικό» του εαυτό. Κάθε άνθρωπος οικοδομεί μια αυτοδομή, που είναι ένα σύνολο χαρακτηριστικών. Με βάση αυτή την αυτοδομή και σε συνδυασμό με προϋπάρχουσες εμπειρίες ή προκαταλήψεις, οι άνθρωποι ερμηνεύουν κάθε νέα εμπειρία.

Τέλος, ο Spinelli (2005/2009) αναφέρεται στην έννοια της αυθεντικότητας. Υποστηρίζει, πως οι ανθρωπιστές ψυχοθεραπευτές αντιμετωπίζουν την αυθεντικότητα ως τον τελικό στόχο της θεραπευτικής πράξης. Ο άνθρωπος προκειμένου να βιώνει τις εμπειρίες με γνησιότητα πρέπει να αποκτήσει αυθεντικότητα. Αναφέρονται στην αυθεντικότητα ωςάν ένα χαρακτηριστικό που πρέπει να αποκτήσει προκειμένου να νιώθει ολοκληρωμένος.

Από την άλλη, η υπαρξιακή φαινομενολογία δεν αντιμετωπίζει την αυθεντικότητα ως ένα στόχο που πρέπει να κατακτήσει το άτομο προκειμένου να ζει με γνησιότητα και να επιτύχει την αυτοβελτίωση. Αυθεντικότητα, σύμφωνα με τον Heidegger (1927/1978) είναι ο τρόπος με τον οποίο ένας άνθρωπος μπορεί να υπάρχει μέσα στον κόσμο και να εμπλέκεται με αυτόν. Ένας άνθρωπος μπορεί να μετακινείται συνεχώς ανάμεσα στην αυθεντικότητα και την μη αυθεντικότητα, ανάλογα με το εάν παραμένει ή όχι σε επαφή με το Είναι κάθε φορά που βιώνει μια νέα εμπειρία.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως οι δύο προσεγγίσεις διαφέρουν στον τρόπο που ορίζουν την αυθεντικότητα, καθώς η ανθρωπιστική ψυχολογία είναι επηρεασμένη από



τις επικρατούσες, εκείνη την εποχή, τάσεις στην αμερικάνικη κοινωνία για αυτοβελτίωση και επιτυχία, ενώ η υπαρξιακή φαινομενολογία ασχολείται με την οντολογία και αναζητά τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος «εν-τω-κόσμο-είναι».

Εν κατακλείδι, ο Spinelli (2005/2009) δεν εξετάζει ποια προσέγγιση είναι ορθότερη απλά καταδεικνύει την διαφορά στον τρόπο που η ανθρωπιστική σχολή και η φαινομενολογία χρησιμοποιούν τους ίδιους όρους, επιθυμώντας να μην γίνεται αναφορά σε μια υβριδική τρίτη δύναμη στην ψυχολογία. Μέσω της ανάλυσής του επιχειρεί να γίνει σαφής διαχωρισμός των δύο προσεγγίσεων.

Η προσωποκεντρική προσέγγιση και ο τρόπος που θεμελιώθηκε θεωρητικά προσφέρει ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο ο κλάδος της συμβουλευτικής συνδιαλλάγεται με την κοινωνία αλλά και με άλλες επιστήμες, όπως η φιλοσοφία. Η ιστορική αναδρομή που ακολουθεί έχει ως στόχο να αναδείξει πως οι οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές των τελευταίων αιώνων οδήγησαν στην αναγνώριση της συμβουλευτικής ως ξεχωριστό κλάδο της ψυχολογίας.

## **Κεφάλαιο 2: Ιστορική αναδρομή**

### **2.1 Το σημείο μηδέν**

Οι άνθρωποι είχαν ανέκαθεν την ανάγκη να στρέφονται ο ένας στον άλλον για στήριξη και συμβουλές. Στο παρόν κεφάλαιο θα εξεταστεί πως η ανάγκη του ανθρώπου να αναζητά βοήθεια σε μια δύσκολη περίοδο της ζωής σε συνδυασμό με τις μεταβολές στις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες των κοινωνιών της Δύσης κυρίως, οδήγησαν στη γέννηση της Συμβουλευτικής ψυχολογίας.

Στο βιβλίο του « Η ιστορία της τρέλας», ο Foucault (1964/2004), αναζητά το «σημείο μηδέν», το σημείο όπου έγινε ο διαχωρισμός λογικής και παραλόγου και εισήχθη η έννοια της διανοητικής ασθένειας. Αναφέρει ότι μέχρι τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, το ρόλο του συμβούλου στις αγροτικές κοινότητες της εποχής, κατείχαν τα γηραιότερα μέλη της οικογένειας. Σημαντικό συμβουλευτικό ρόλο, είχε επίσης και η Εκκλησία. Σε περιπτώσεις που ένα μέλος της κοινότητας, εκείνης της εποχής, εμφάνιζε μια πνευματική ή ψυχική ιδιαιτερότητα, αντιμετωπιζόταν με ανοχή και δεν εκδιωχόταν από την κοινότητα.

Κατά την Βιομηχανική Επανάσταση πολλοί άνθρωποι μετακινήθηκαν στις πόλεις για να βρουν εργασία. Οι εργάτες δούλευαν πολλές ώρες, είχαν πενιχρά εισοδήματα και χαμηλή ποιότητα ζωής. Επιπροσθέτως, δεν είχαν πια την στήριξη της εκτεταμένης οικογένειας, που ήταν η κυρίαρχη δομή οικογένειας στις αγροτικές κοινωνίες. Ο θεσμός της Εκκλησίας και οι ιερείς, που επιτελούσαν συχνά ρόλο συμβούλου, υπήρχαν ακόμα, ωστόσο η ανάπτυξη της επιστήμης μείωσε την δύναμη και την επιρροή της Εκκλησίας (Foucault, 1969/2004)..

Την προστασία και τη φροντίδα που στο παρελθόν, προσέφεραν οι αγροτικές κοινωνίες σε ηλικιωμένους και σωματικά ή ψυχικά ασθενείς, την εποχή της Βιομηχανικής Επανάστασης έπρεπε να την αναλάβει το κράτος. Η κρατική απάντηση ήταν η δημιουργία ασύλων (Foucault, 1969/2004' McLeod, 2003/2005). Η επίλυση των ζητημάτων ψυχικής υγείας στα τέλη του 19<sup>ου</sup> κατέστη ευθύνη της ψυχιατρικής που ήταν πια ένας επίσημος κλάδος της ιατρικής (Foucault, 1969/2004).

### **2.2 Η γέννηση της ψυχοθεραπείας**

Σταδιακά από τους κόλπους της ψυχιατρικής άρχισε να δημιουργείται η νέα ειδικότητα της ψυχοθεραπείας.

Εξαιτίας της ναζιστικής Γερμανίας, σημαντικοί ψυχαναλυτές πήγαν στην Αμερική. Με αυτό τον τρόπο άρχισε να διαδίδεται η ψυχανάλυση. Ο κλάδος της ψυχολογίας, που ήταν πιο διαδεδομένος στην Αμερική τότε, ήταν η εφαρμοσμένη ψυχολογία. Οι ακαδημαϊκοί ψυχολόγοι υποκινούμενοι εν μέρει και από την επιθυμία τους να αποδείξουν την επιστημονικότητα της ψυχολογίας και να προωθήσουν την εργασία τους, ασχολήθηκαν με την εφαρμοσμένη ψυχολογία, διεξάγοντας εργαστηριακά πειράματα και αυστηρές μετρήσεις της συμπεριφοράς. Ο αμερικάνος ακαδημαϊκός Watson διεξήγαγε από τα πιο γνωστά πειράματα που έθεσαν τις βάσεις της συμπεριφοριστικής θεωρίας (Μέλλον, 1998).

Η ψυχανάλυση προκειμένου να γίνει αποδεκτή έπρεπε να είναι πιο συμβατή με τις επικρατούσες αξίες στην αμερικάνικη κοινωνία. Οι κυριότεροι αμερικάνοι θεωρητικοί που με αφετηρία την προσπάθεια να προσαρμόσουν την ψυχαναλυτική σκέψη στην αμερικάνικη νοοτροπία, διατύπωσαν νέα θεωρητικά μοντέλα ήταν οι Carl Rogers (1951), Eric Berne (1961), Albert Ellis (1973), Aaron Beck (1976), Abraham Maslow (1968). Ο σημαντικότερος για τον κλάδο της συμβουλευτικής ψυχολογίας ήταν ο Carl Rogers (1951 και 1961), ο οποίος είχε επίσης δεχτεί επιρροές και από το φιλοσοφικό ρεύμα της φαινομενολογίας, όπως προαναφέρθηκε (McLeod, 2003/2005).

### **2.3 Η πορεία προς την συμβουλευτική ψυχολογία**

Ο Rogers (1961 και 1967) συνέβαλε στην ανάπτυξη της συμβουλευτικής καθώς πρότεινε μια άλλη προσέγγιση, που δεν βασιζόταν στον ιατρικό μοντέλο. Ο ίδιος δεν εστίαζε στην ψυχική ασθένεια και στην αντιμετώπισή της από ψυχιάτρους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1998). Εστίαζε στις δυνάμεις του ανθρώπου και ως τελικό στόχο της ψυχοθεραπευτικής ή συμβουλευτικής διαδικασίας έθετε την αξιοποίηση όλο του δυναμικού του πελάτη. Στόχος ήταν η αυτοπραγμάτωση. Μια έννοια που έγινε πολύ δημοφιλής στην Αμερική.

Εκείνη την εποχή, στην Αμερική υπήρχε έντονο ενδιαφέρον για την ψυχολογία και τα βιβλία αυτοβοήθειας, που υπόσχονταν να βοηθήσουν τους αμερικάνους πολίτες να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί, καθώς και να μάθουν να προωθούν σαν εμπόρευμα τον ίδιο τους τον εαυτό, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του καπιταλιστικού συστήματος, να ανέλθουν κοινωνικά και να αποκτήσουν δύναμη και πλούτο (McLeod, 2003/2005).

Έτσι άρχισαν να δημιουργούνται συμβουλευτικά κέντρα προκειμένου να προσφέρουν υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού. Ωστόσο, έγινε αντιληπτό

ότι σε μια καπιταλιστική κοινωνία ένας άνθρωπος, προκειμένου να επιτύχει, πρέπει να επιδιώκει συνεχώς την βελτίωσή του και την αξιοποίηση όλων των δυνάμεών του. Επομένως, χρειαζόταν στήριξη σε όλα τα στάδια της ζωής του, μεταβατικά και μη. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες διεύρυναν το πεδίο της παροχής υπηρεσιών τους ώστε να στηρίζουν κοινωνικές ομάδες και άτομα που αντιμετώπιζαν δυσκολίες σε διάφορους τομείς της ζωής τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1998).

Το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα η συμβουλευτική διαχωρίστηκε από την ψυχοθεραπεία και την ψυχιατρική και αναγνωρίστηκε ως ξεχωριστός κλάδος της ψυχολογίας. Η διάκριση της συμβουλευτικής από την ψυχοθεραπεία συχνά δεν είναι ευκολή. Στην συνέχεια εξετάζονται οι διαφορές μεταξύ συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας. Ακόμη, επιχειρείται η διάκριση μεταξύ της συμβουλευτικής που πραγματοποιείται από επαγγελματίες συμβούλους και άλλων τύπων παροχής συμβουλών και βοήθειας.

## Κεφάλαιο 3: Συμβουλευτική, ψυχοθεραπεία και παροχή βοήθειας

### 3.1 Διαφορές Συμβουλευτικής και Ψυχοθεραπείας

Η διατύπωση σαφών ορίων και διακριτών διαφορών ανάμεσα στην συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία ενέχει δυσκολίες εξαιτίας των κοινών καταβολών τους και των επίσης συχνά, κοινών τεχνικών και στόχων (Καλαντζή – Αζίζι & Καραδήμας, 1999). Ο Watkins (1983) απέδωσε την πολυετή προσπάθεια διαχωρισμού στην επιθυμία των συμβουλευτικών ψυχολόγων να ορίσουν με σαφήνεια την νέα επαγγελματική τους ταυτότητα καθώς η συμβουλευτική άρχισε να εξελίσσεται και έπαυε να περιορίζεται στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Ξεκινώντας από την γενική παραδοχή πως συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία έχουν κοινές θεωρητικές και ιστορικές καταβολές, στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση των σημείων που αποκλίνουν.

Η πρώτη σαφής διάκριση αφορά στο περιβάλλον όπου πραγματοποιούνται οι συνεδρίες. Η κλινική ψυχολογία είναι συνδεδεμένη με το ιατρικό περιβάλλον καθώς η ψυχοθεραπεία, εξαιτίας και του γεγονότος πως αρχικά μόνο όσοι κατείχαν πτυχίο ιατρικής μπορούσαν να την ασκήσουν, πραγματοποιούνταν κυρίως σε νοσοκομεία και ψυχιατρικές μονάδες. Στη σύγχρονη εποχή, οι συνεδρίες της ψυχοθεραπείας λαμβάνουν χώρα και σε ιδιωτικά γραφεία από ειδικευμένους ψυχιάτρους και ψυχολόγους.

Αντίθετα, η συμβουλευτική στα πρώτα της βήματα ως ξεχωριστός κλάδος της ψυχολογίας, εφαρμοζόταν κυρίως στα σχολεία και στα πανεπιστήμια. Σήμερα, οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι δραστηριοποιούνται, επίσης, σε χώρους εργασίας, κοινότητες, κέντρα υγείας και ιδιωτικά γραφεία.

Η δεύτερη διάκριση αφορά στον αριθμό των συνεδριών που απαιτούνται προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Μια ψυχοθεραπευτική διαδικασία μπορεί να διαρκέσει χρόνια, σε αντίθεση με μια συμβουλευτική διαδικασία που απαιτεί λιγότερο αριθμό συνεδριών. Η πιο μακρόχρονη και ακριβή μορφή θεραπείας είναι η ψυχανάλυση. Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχουν μορφές βραχείας ψυχοθεραπείας, διάρκειας 10 ή 12 συνεδριών, που απαντούν στο αίτημα του σύγχρονου κόσμου για πιο ταχείες διαδικασίες και πιο άμεσες λύσεις.

Οι πιο σύνθετες και ίσως ασαφείς διαφορές έγκεινται στους στόχους που θέτουν καθώς και στον πληθυσμό στον οποίο η ψυχοθεραπεία και η συμβουλευτική

απευθύνονται. Πιστεύεται, ότι η κλινική ψυχολογία είναι κατάλληλη για όσους αντιμετωπίζουν κάποια σοβαρή διαταραχή. Αντίθετα, θεωρείται ότι η συμβουλευτική απευθύνεται σε ανθρώπους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μεταβατικές περιόδους της ζωής τους. Σε αυτές τις περιόδους, οι σύμβουλοι λειτουργούν επικουρικά και υποστηρικτικά, προκειμένου οι συμβουλευόμενοι να μπορέσουν να επιτύχουν τους στόχους τους ή να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά.

Τα όρια ωστόσο σε αυτό τον τομέα είναι ασαφή καθώς πολύ συχνά άτομα που επιθυμούν να επεξεργαστούν ζητήματα που τους δυσκολεύουν σε διάφορους τομείς της ζωής τους, είναι δυνατό να απευθυνθούν τόσο σε ένα ψυχοθεραπευτή όσο και σε ένα συμβουλευτικό ψυχολόγο, και να έχουν τις ίδιες πιθανότητες να επιτύχουν το στόχο τους (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1998). Το θέμα αυτό περιπλέκεται ακόμη περισσότερο καθώς ο ορισμός της APA (1999), που παρατέθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο αναφέρει πως οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι αναλαμβάνουν τη διάγνωση και τις θεραπευτικές παρεμβάσεις σε περιπτώσεις που εμφανίζεται ψυχοπαθολογία.

Μια λεπτή αλλά ουσιαστική διαφορά, που ίσως διασαφηνίζει όσα προαναφέρθηκαν, έγκειται στον τρόπο που αντιμετωπίζουν το άτομο που ζητά τη βοήθειά τους, ψυχοθεραπευτές και συμβουλευτικοί ψυχολόγοι. Οι ψυχοθεραπευτές το ονομάζουν, ασθενή ενώ οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι, πελάτη. Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η συμβουλευτική ψυχολογία προσπαθεί να αποστασιοποιηθεί από το κυρίαρχο, στο παρελθόν, ιατρικό μοντέλο που εστίαζε στην παθολογία και υιοθετεί μια πρακτική που στοχεύει στην εξέλιξη και στην προσαρμογή (Fretz, 1982).

Η τελευταία διαφορά αφορά στην ίδια τη φύση της συμβουλευτικής και την τάση του ανθρώπου, όπως διαφάνηκε και από την ιστορική αναδρομή, να στρέφεται στους συνανθρώπους τους και να ζητά υποστήριξη, καθοδήγηση και μια μορφή συμβουλευτικής, όταν δεν είναι εφικτή ή επιθυμητή η επαφή με επαγγελματίες συμβούλους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, παρατηρείται το φαινόμενο να αναλαμβάνουν τον ρόλο του συμβούλου άνθρωποι που δεν έχουν λάβει αντίστοιχη εκπαίδευση. Ένα φαινόμενο που δεν παρατηρείται στην ψυχοθεραπεία. Η ορθότητα της άσκησης της συμβουλευτικής από μη ειδικευμένους συμβούλους καθώς και οι περιπτώσεις που αυτό μπορεί να συμβεί, θα εξεταστούν στην συνέχεια.

### 3.2 Συμβουλευτική και παροχή βοήθειας

Οι ομάδες των ατόμων που προσφέρουν συμβουλευτική με την ευρεία έννοια του όρου είναι τρεις: οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι, άλλοι επαγγελματίες που έχουν λάβει κατάρτιση συμβούλου και άνθρωποι που χωρίς να έχουν λάβει κατάρτιση συμβούλου συχνά αναλαμβάνουν συμβουλευτικό ρόλο. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν εκείνοι που έχουν πτυχίο ψυχολογίας και ειδίκευση στην συμβουλευτική. Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν επαγγελματίες, όπως εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσηλευτές που έχουν λάβει κατάρτιση συμβούλου (Malikiosi-Loizos & Ivey, 2012). Στην τρίτη ομάδα ανήκουν άτομα που δεν έχουν εκπαιδευτεί ως σύμβουλοι αλλά συχνά αναλαμβάνουν συμβουλευτικό ρόλο. Στην ίδια κατηγορία θα μπορούσαν να μπουν άτομα που συμμετέχουν σε ομάδες αυτοβοήθειας. Άτομα που συστήνουν μια ομάδα που αποτελείται από ανθρώπους που μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες ή δυσκολίες λειτουργούν ως στήριγμα ο ένας του άλλου (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1998 ' McLeod, 2003/2005 ' Χατζηχρήστου, 2003 ' Χατζηχρήστου, 2008).

Συνήθως οι επαγγελματίες όπως νοσηλευτές, εκπαιδευτικοί, κοινωνικοί λειτουργοί, μπορεί πράγματι να έχουν τις ικανότητες και την επιθυμία να εμπλακούν σε μια συμβουλευτική σχέση και να λάβουν την σχετική εκπαίδευση. Επίσης, είναι δυνατόν σε αρκετές περιπτώσεις να αποδειχθούν αρκετά βοηθητικοί. Άλλωστε, εξαιτίας του επαγγέλματός τους έρχονται συχνά σε επαφή με ανθρώπους που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις (ασθένειες, οικονομική ανέχεια, προβλήματα στο σχολείο).

Ωστόσο, είναι πιθανό η ανάληψη αυτού του διπλού ρόλου να επιφέρει σύγχυση καθώς δεν επιτρέπει την ανάπτυξη μιας αμιγώς συμβουλευτικής σχέσης. Παρά τις φιλότιμες προσπάθειές τους, είναι πιθανόν να υπονομεύσουν την σχέση με το άτομο που επιθυμούν να στηρίξουν αλλά και την ίδια τη βελτίωσή του καθώς δεν είναι δυνατόν να τεθούν όρια ανάμεσα στους δύο ρόλους που καλείται να υιοθετήσει ταυτόχρονα ένα και μόνο άτομο.

Από την άλλη πλευρά, ο συμβουλευτικός ψυχολόγος έχει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, ένα σαφή ρόλο και μπορεί να αναπτύξει μια ξεκάθαρη συμβουλευτική σχέση με συγκεκριμένους στόχους. Είναι σημαντικό να επισημανθεί το γεγονός ότι αυτοί οι επαγγελματίες που έχουν κατάρτιση συμβούλου είναι δυνατόν να προσφέρουν βασικές υπηρεσίες συμβουλευτικής. Όμως, παρά την κατάρτισή τους δεν μπορούν να αναλάβουν και να φέρουν σε πέρας μια ολοκληρωμένη συμβουλευτική διαδικασία.

Η τρίτη ομάδα αποτελείται από άτομα που ίσως έχουν την τάση να προσφέρουν βοήθεια και στήριξη στους συνανθρώπους τους και ενδεχομένως να είναι προικισμένοι

με δεξιότητες που διευκολύνουν την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά δεν έχουν λάβει κατάρτιση συμβούλου. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι ενώ μπορούν να προσφέρουν βοήθεια και στήριξη, σε καμιά περίπτωση δεν είναι δυνατόν να αντικαταστήσουν ένα συμβουλευτικό ψυχολόγο και να εμπλακούν σε μια συμβουλευτική διαδικασία.

Σε αυτή την ομάδα ανήκουν άνθρωποι που εργαζόμενοι στο χώρο της υγείας, όπως γιατροί, νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί που στηρίζουν ασθενείς ή ανθρώπους που είναι αντιμέτωποι με σοβαρές οικονομικές, διαπροσωπικές ή οικογενειακές δυσκολίες αλλά και εκπαιδευτικοί (Χατζηχρήστου, 2008). Ο θεσμός του μέντορα και οι ομάδες αυτοβοήθειας εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία.

### **3.2.1. Ο θεσμός του μέντορα.**

Ο θεσμός του μέντορα αν και δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος, αποτελεί μια θεσμοθετημένη από το ελληνικό κράτος υπηρεσία που μπορεί να προσφέρει ένας έμπειρος εκπαιδευτικός σε ένα νεοδιόριστο συνάδελφό του. Ο μέντορας μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς ένα νεοδιόριστο συναδέλφό του ως προς τη διδασκαλία συγκεκριμένου μαθησιακού αντικειμένου. Ακόμη, είναι δυνατόν να συμβάλει στην ομαλότερη ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στην σχολική κοινότητα (Coleman, 1997).

Η μεντορική σχέση βασίζεται στην συνεργασία, την ειλικρίνεια και την εμπιστευτικότητα. Ο μέντορας δεν πρέπει να λειτουργεί ως αυθεντία αλλά ως ένας καλός ακροατής. Στόχος του θεσμού αυτού δεν είναι ο μέντορας να προσφέρει ή να επιβάλλει λύσεις στον νεοδιόριστο συνάδελφό του αλλά μέσα από το διάλογο και τη συνεργασία να ενθαρρύνει τον νεότερο συνάδελφο να διερευνήσει μια σειρά διαθέσιμων λύσεων για ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Μέσω του αναστοχασμού και ο ίδιος ο μέντορας οφελείται από την διαδικασία. Είναι, επίσης, απαραίτητο ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει το ρόλο του μέντορα να έχει τις κατάλληλες ικανότητες καθώς και να εκπαιδευτεί ώστε να αποκτήσει συγκεκριμένες δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθεί στο νέο του ρόλο (Καλογήρου, Σπυροπούλου & Παντελή, 2010 · Παπάνη & Μπαλάσα, 2011 · Rippon & Martin, 2003).



### 3.2.2 Ομάδες Αυτοβοήθειας

Οι ομάδες αυτοβοήθειας και η σταδιακή καθιέρωσή τους είναι ακόμη μια απόδειξη της τάσης των ανθρώπων να αναζητούν υποστηρικτικά δίκτυα όταν αντιμετωπίζουν ζητήματα, που δεν νιώθουν ικανοί να επιλύσουν μόνοι.

Οι ομάδες αυτοβοήθειας έχουν χαρακτηριστικά που τις καθιστούν αρκετά ελκυστικές. Πρώτον, δεν απαιτούν την ύπαρξη ειδικευμένου ψυχολόγου ή ψυχιάτρου, γεγονός που μειώνει αρκετά το κόστος συμμετοχής καθώς και το ενδεχόμενο κοινωνικό στίγμα, που θα μπορούσε να επιφέρει η επίσκεψη σε ένα ειδικό ψυχικής υγείας. Δεύτερον, δίνουν την δυνατότητα να συνυπάρξουν άτομα με κοινό τρόπο σκέψης και παρεμφερή βιώματα και να προσπαθήσουν να αναζητήσουν λύσεις και ανακούφιση από τα προβλήματά τους, έχοντας μια ισότιμη σχέση. Τρίτον, οι ομάδες είναι δυνατόν να συσταθούν με ιδιωτική πρωτοβουλία παρακάμπτοντας τις κρατικές δομές. Το γεγονός αυτό τις καθιστά προσιτές και σε κοινωνικές ομάδες τις οποίες οι κρατικοί μηχανισμοί παραμελούν ή περιθωριοποιούν (Antze, 1976 ' Katz & Bender, 1976 ' McLeod, 2003/2005).

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές δυσκολίες στην έρευνα και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των ομάδων αυτοβοήθειας, το γεγονός ότι ο θεσμός αυτός έχει αντέξει και έχει καταστεί αρκετά δημοφιλής τα τελευταία χρόνια, προσέλκυσε την προσοχή των ερευνητών. Τα ευρήματα αρκετών μελετών υποστηρίζουν πως οι ομάδες προσφέρουν πράγματι πολλά οφέλη στα μέλη τους. (Antze, 1976 ' Levy, 1976, Lieberman & Borman, 1976 ' Salzer, Rappaport & Segre, 1999)

Ωστόσο, οι έρευνες ανέδειξαν κάποια ζητήματα που μπορεί να δυσκολέψουν την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας και να θέσουν σε κίνδυνο τα όποια θετικά της αποτελέσματα. Μια αρνητική έκβαση είναι η διατάραξη των σχέσεων και της ισορροπίας της ομάδας από ένα ή περισσότερα μέλη που θα επιθυμήσουν να αναλάβουν το ρόλο του ηγέτη, αλλάζοντας τη δυναμική της ομάδας και δημιουργώντας κλίμα ανταγωνισμού. Ακόμη, είναι πιθανό κάποια μέλη που παρουσιάζουν αντίσταση στην αλλαγή των δυσπροσαρμοστικών τους συμπεριφορών να δημιουργήσουν μια αντιπαραγωγική κουλτούρα στην ομάδα. Τέλος, είναι δυνατόν να μην υπάρχουν σαφή όρια και κανόνες ή να μην ακολουθούνται οι προσυμφωνημένοι κανόνες με αποτέλεσμα η ομάδα να μην αποτελεί ένα ασφαλές μέρος προσωπικής ανάπτυξης και ανακούφισης από τον ψυχικό πόνο.

Για αυτό το λόγο, η βιβλιογραφία προτείνει την συνεργασία των ομάδων αυτοβοήθειας με έναν επαγγελματία ψυχικής υγείας που μπορεί να θέσει τους βασικούς κανόνες καθορίζοντας τη συχνότητα, τον τρόπο εργασίας της ομάδας και συμβάλλοντας στην γενικότερη οργάνωση. Ακόμη, θεωρείται χρήσιμο να παρεμβαίνει κατά διαστήματα (Antze, 1976 ' McLeod, 2003/2005 ' Salzer et al., 1999).

Η ύπαρξη ενός κοινωνικού δικτύου υποστήριξης είναι αναγκαία για κάθε άνθρωπο και ο ρόλος όσων αποφασίζουν με συνέπεια και υπευθυνότητα, να συμπαρασταθούν σε ένα συνάνθρωπό τους και να του προσφέρουν ανακούφιση σε μια δύσκολη περίοδο της ζωής του, είναι σημαντικός. Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών από ψυχολόγους και προσφοράς βοήθειας και στήριξης από μη επαγγελματίες, είναι προφανής. Ο συμβουλευτικός ψυχολόγος είναι ο μόνος που μπορεί να δημιουργήσει μια συμβουλευτική σχέση με σαφή όρια, να εισάγει τον συμβουλευόμενο σε μια συμβουλευτική διαδικασία με συγκεκριμένους στόχους και να χρησιμοποιήσει τεχνικές και δεξιότητες που συμβάλουν στη επίτευξη των επιθυμητών στόχων.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί υπάρχει ένα κοινό σημείο μεταξύ των συμβουλευτικών ψυχολόγων και όσων, χωρίς να έχουν κατάρτιση συμβούλου, έχουν την τάση και τις ικανότητες να προσφέρουν την συμπαράστασή τους. Το κοινό σημείο είναι η προσπάθεια τους να στηρίξουν όσους έχουν ανάγκη και αιτούνται τη βοήθειά τους. Η σημαντική διαφοροποίηση είναι ότι οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι έχουν λάβει το βασικό πτυχίο ψυχολογίας και έχουν παρακολουθήσει προγράμματα ειδίκευσης που τους εφοδιάζουν με τις απαραίτητες δεξιότητες που οφείλει να έχει ένας επαγγελματίας σύμβουλος. Οι βασικές δεξιότητες ενός συμβούλου και η διάκριση των όρων «δεξιότητες» και «ικανότητες», αλλά και η έννοια «συμβουλευτική σχέση», αποτελούν αντικείμενο του επόμενου κεφαλαίου.

## Κεφάλαιο 4: Δεξιότητες συμβούλου και συμβουλευτική σχέση

Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει ο σύμβουλος κατά την εκπαίδευσή του. Σύμφωνα με τον McLeod (2003/2005), ο σύμβουλος, για να είναι αποτελεσματικός, πρέπει να έχει, επίσης και κάποιες ικανότητες. Οι ικανότητες αυτές αποκτούνται μέσω της αδιάκοπης προσπάθειας του συμβούλου να βελτιώνεται τόσο σε επίπεδο θεωρητικής κατάρτισης όσο και σε επίπεδο προσωπικής ανάπτυξης.

Τέλος, ένας σύμβουλος που έχει εργαστεί και συνεχίζει να εργάζεται προκειμένου να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες είναι ένας σύμβουλος που θα μπορέσει να συμβάλει πιο αποτελεσματικά στην ανάπτυξη μιας θεραπευτικής-συμβουλευτικής σχέσης με τους συμβουλευόμενούς του.

Όπως θα περιγραφεί και στην συνέχεια η ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας ανάμεσα στον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο, θεωρείται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας.

### 4.1 Δεξιότητες Συμβούλου

Ο όρος «δεξιότητες» αναφέρεται σε συγκεκριμένες τεχνικές ικανότητες που οι σύμβουλοι αποκτούν κατά την εκπαίδευσή τους και η χρήση των οποίων συμβάλει στην επιτυχία της συμβουλευτικής διαδικασίας. Ο όρος έχει συνδεθεί περισσότερο με την προσωποκεντρική και τις γνωστικοσυμπεριφοριστικές προσεγγίσεις παρά με τις ψυχοδυναμικές. Οι δεξιότητες στην ουσία είναι πράξεις ή συμπεριφορές που ο σύμβουλος εκπαιδεύεται να χρησιμοποιεί ως ανταπόκριση σε συμπεριφορές του συμβουλευόμενου.

Στην παρούσα εργασία για την παρουσίαση των δεξιοτήτων του συμβούλου θα ακολουθηθεί η προσέγγιση που πρότειναν οι Hill & O'Brien (1999). Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τις δεξιότητες των συμβούλων ομαδοποιημένες σε τρία στάδια, που επαναλαμβάνονται κυκλικά. Το μοντέλο αυτό, καθώς έχει δεχτεί επιρροές και από τις τρεις βασικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας (ψυχοδυναμική, ανθρωπιστική, γνωστικοσυμπεριφοριστική) προσφέρει τη δυνατότητα εφαρμογής σε διαφορετικά επίπεδα και πλαίσια, όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου (2008).

Τα τρία στάδια, οι στόχοι και οι δεξιότητες του συμβούλου ανά στάδιο είναι:

Στάδιο I - Διερεύνηση: στο στάδιο αυτό ο σύμβουλος διερευνά την κατάσταση και το αίτημα του συμβουλευόμενου. Σκοπός του σταδίου είναι, να δημιουργηθεί μια μη απειλητική συμβουλευτική σχέση. Οι βασικές δεξιότητες αυτού του σταδίου, που στην πραγματικότητα είναι χρήσιμες καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, είναι:

- Προσεκτική παρακολούθηση. Ο σύμβουλος οφείλει να παρακολουθεί προσεκτικά τον συμβουλευόμενο, τόσο το περιεχόμενο των λόγων του όσο και τα μη λεκτικά μηνύματα.
- Ενεργητική ακρόαση. Το γεγονός ότι ο σύμβουλος είναι ενεργητικά παρόν σε όσα διαμοίβονται, πρέπει να γίνεται αντιληπτό και από τον συμβουλευόμενο. Ο συμβουλευόμενος αντιλαμβάνεται ότι ο σύμβουλος τον ακούει με προσοχή μέσω των εκφράσεων του προσώπου, των νευμάτων και της γενικότερης στάσης του σώματος του συμβούλου.
- Ανοιχτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις του συμβούλου πρέπει να είναι διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο που να δίνουν την ελευθερία στον συμβουλευόμενο να αναπτύσσει τις δικές του σκέψεις και όχι να τον κατευθύνουν προς μια απάντηση.
- Κλειστές ερωτήσεις. Ο σύμβουλος χρησιμοποιεί αυτές τις ερωτήσεις προκειμένου να αντλήσει συγκεκριμένες πληροφορίες.
- Παράφραση ή αντανάκλαση νοήματος. Ο σύμβουλος αναδιατυπώνει ή συνοψίζει τα λεγόμενα του συμβουλευόμενου, αποδεικνύοντας ότι ακούει με προσοχή. Επίσης, μπορεί να στρέψει την προσοχή του πελάτη του σε μια ορισμένη ιδέα ή συμπεριφορά.
- Αντανάκλαση συναισθημάτων. Πρόκειται για την αναδιατύπωση των λεγομένων του συμβουλευόμενου με σημείο εστίασης το συναίσθημα.
- Καθησυχασμός- επιδοκίμασία. Στόχος σε αυτές τις δεξιότητες είναι ο σύμβουλος να στηρίζει συναισθηματικά τον συμβουλευόμενο του και να τον ενθαρρύνει να συνεχίσει να διερευνά τα ζητήματα που τον δυσκολεύουν.

Στάδιο II- Συνειδητοποίηση : Ο στόχος σε αυτό το στάδιο είναι να βοηθηθεί ο πελάτης να αποκτήσει βαθύτερη κατανόηση των ζητημάτων που τον απασχολούν. Οι σχετικές δεξιότητες είναι:

- Πρόκληση ή αντιμετώπιση κατά πρόσωπο. Ο σύμβουλος εντοπίζει και επισημαίνει αντιφάσεις, άμυνες ή παράλογες σκέψεις στα λεγόμενά του συμβουλευόμενου. Για την εφαρμογή αυτής της δεξιότητας είναι απαραίτητη η ύπαρξη μιας καλής συμβουλευτικής σχέσης. Χρειάζεται προσοχή, ώστε να μην γίνει αντιληπτή αυτή η παρέμβαση του συμβούλου ως επίθεση προς τον συμβουλευόμενο.
- Ερμηνεία. Βοηθά τον πελάτη να εντοπίσει τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών και σκέψεων, ώστε να του προσφέρει ένα νέο τρόπο κατανόησης των ζητημάτων που τον απασχολούν.

- Αυτοαποκάλυψη του συμβούλου. Η παράθεση μιας σχετικής προσωπικής εμπειρίας του συμβούλου έχει ως στόχο να λειτουργήσει ως μοντέλο συμπεριφοράς.
- Αμεσότητα. Ο σύμβουλος προβαίνει σε αποκαλύψεις σχετικά με τα συναισθήματα του για τον συμβουλευόμενο ή και τη σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ του ιδίου και του συμβουλευόμενου.

Στάδιο III- Δράση : στο στάδιο αυτό ο σύμβουλος, προσφέροντας συνεχώς ενθάρρυνση και στήριξη, βοηθά τον συμβουλευόμενο να αναλάβει δράση, θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους. Οι δεξιότητες δράσης είναι :

- Παροχή πληροφοριών. Πρώτον, ο σύμβουλος απαντά σε ερωτήσεις του συμβουλευόμενου ή του δίνει στοιχεία σχετικά τη συμβουλευτική διαδικασία ή ένα σωματοποιημένο σύμπτωμα που τον απασχολεί. Δεύτερον, παρέχει στο συμβουλευόμενο ανατροφοδότηση σε σχέση με την συμπεριφορά του, προκειμένου να την κατανοήσει καλύτερα και να προβεί σε αλλαγές.
- Ευθεία καθοδήγηση. Ο σύμβουλος καθοδηγεί δίνοντας οδηγίες στον συμβουλευόμενο σχετικά με το ζήτημα που επεξεργάζονται. Η καθοδήγηση μπορεί να αφορά σε οδηγίες που δίνει ο σύμβουλος ως προς την συμβουλευτική διαδικασία ή την καθημερινή ζωή του ατόμου ή σε στρατηγικές που έχει δοκιμάσει ο ίδιος ο σύμβουλος στην ζωή του και προτείνει στον συμβουλευόμενο να τις εφαρμόσει παρέχοντας του ένα μοντέλο συμπεριφοράς.

Το κατά πόσο ο κάθε σύμβουλος όμως μπορεί να τελειοποιήσει αυτές τις δεξιότητες σχετίζεται άμεσα με τα βιώματά του και την συνεχή του προσπάθεια για προσωπική ανάπτυξη.

#### **4.2 Ικανότητες συμβούλου**

Στο βιβλίο του «Εισαγωγή στη Συμβουλευτική», ο McLeod (2003/2005), υποστηρίζει πως για να είναι ένας σύμβουλος αποτελεσματικός δεν αρκούν μόνο οι δεξιότητες που αναφέρθηκαν ανωτέρω. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα του συμβούλου αποτελούν η ψυχική του υγεία και η συνεχής εργασία για την προσωπική του εξέλιξη. Ο McLeod αναφέρει, επίσης, επτά πεδία ικανοτήτων.

Συνοπτικά τα επτά πεδία είναι :

- Προσωπικές πεποιθήσεις και συμπεριφορές.
- Αντιληπτική ικανότητα. Αφορά στην ικανότητα των συμβούλων να ανακαλούν στοιχεία από όσα κατά καιρούς έχουν ειπωθεί από τον συμβουλευόμενο, να κατανοούν τις δυσκολίες του και να διαθέτουν ικανότητες αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων.

- Προσωπική σταθερότητα. Οι σύμβουλοι πρέπει να διαθέτουν αυτοπεποίθηση, να θέτουν όρια, να αντέχουν δυσάρεστα συναισθήματα που μπορούν να τους προκαλούν κάποιοι πελάτες.
- Κατάκτηση τεχνικής και αξιολόγηση των παρεμβάσεων.
- Ικανότητα εργασίας σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Να διαθέτουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν δικτύα υποστήριξης προς όφελος του συμβουλευόμενου τους. Να γνωρίζουν το ιδιαίτερο οικογενειακό, εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και τις πολιτισμικές καταβολές του συμβουλευόμενου τους και πως αυτά τα περιβάλλοντα τον επηρεάζουν.
- Μάθηση και έρευνα. Να είναι ανοικτοί στα αποτελέσματα των ερευνών και στις εξελίξεις της επιστήμης τους.
- Διαπροσωπικές δεξιότητες. Περιλαμβάνονται ικανότητες που αφορούν στην διαπροσωπική επικοινωνία και την ενσυναίσθηση.

Το τελευταίο πεδίο αφορά στην γενικότερη ικανότητα του συμβούλου να δημιουργεί μια πρόσφορη σχέση με τον πελάτη. Μια συμβουλευτική σχέση, όπου ο πελάτης θα νιώθει ασφαλής και αποδεκτός.

Στην βιβλιογραφία τονίζεται πως η εδραίωση μιας καλής θεραπευτικής σχέσης είναι ο ακρογωνιαίος λίθος όλης της διαδικασίας. Ωστόσο, ο όρος «θεραπευτική σχέση» είναι περίπλοκος και προσεγγίζεται διαφορετικά από κάθε θεωρητικό μοντέλο.

### **4.3 Θεραπευτική σχέση**

Η ανάπτυξη μιας καλής θεραπευτικής σχέσης συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στην επίτευξη των στόχων της συμβουλευτικής διαδικασίας και στην αποτελεσματική στήριξη όσων ζητούν τη βοήθεια του συμβουλευτικού ψυχολόγου.

Ωστόσο, υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που οι κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται την συγκεκριμένη έννοια (Russel, 1999). Στην συνέχεια εξετάζονται οι βασικές θέσεις της ψυχοδυναμικής, γνωστικοσυμπεριφοριστικής και ανθρωπιστικής προσέγγισης όσον αφορά στο ζήτημα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα σε ένα σύμβουλο/ ψυχοθεραπευτή και έναν συμβουλευόμενο/θεραπευόμενο.

#### **4.3.1 Η θεραπευτική σχέση στα τρία κύρια θεωρητικά μοντέλα.**

Οι σύμβουλοι που ακολουθούν τις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις εστιάζουν στους όρους της μεταβίβασης και της αντιμεταβίβασης (Corey, 2009), αντιμετωπίζοντας τη σχέση ως ένα πεδίο όπου εκδηλώνονται μοτίβα σχέσεων. Σταθερά πρότυπα σχέσεων που συνδέονται με μηχανισμούς άμυνας και συγκρούσεις που ενυπάρχουν στο

υποσυνείδητο, εμφανίζονται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικά πλαίσια. Τα μοτίβα αυτά κάνουν την εμφάνισή τους και στην θεραπευτική σχέση και εκδηλώνονται στο πλαίσιο της μεταβίβασης (Briscoe-Dimock, 2011). Τα μεταβιβαστικά συναισθήματα, που νιώθει ο συμβουλευόμενος, προκαλούνται από προϋπάρχουσες εμπειρίες και σχέσεις του συμβουλευόμενου με σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Αρχικά, ο σύμβουλος διατηρώντας μια στάση ουδετερότητας (Luborski, O'Ralley-Landry & Arlow, 2008), πρέπει να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο να αποκτήσει επίγνωση αυτών των μοτίβων. Επεξεργαζόμενοι αυτήν την σχέση μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης (Holmes, 1999), σύμβουλος και συμβουλευόμενος εργάζονται, έχοντας ως τελικό στόχο την αλλαγή των μη λειτουργικών μοτίβων (McLeod, 2003/2005).

Στη γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση η δημιουργία μιας σχέσης συνεργασίας είναι σημαντική για μια επιτυχημένη συμβουλευτική διαδικασία αν και σύμφωνα με τους Rau και Coldfried (1994), δεν είναι το κεντρικό σημείο εστίασης της προσέγγισης. Ο σύμβουλος σε αυτή την προσέγγιση, εστιάζει στο παρόν, χωρίς να επεξεργάζεται σε βάθος γεγονότα του παρελθόντος (Gilbert & Leahy, 2007) και έχει ως βασικό στόχο να διδάξει στον συμβουλευόμενο τεχνικές και δεξιότητες τις οποίες, στην συνέχεια, θα μπορεί να εφαρμόσει στην καθημερινότητά του (Dryden & Palmer, 1997). Επίσης, πιο συγκεκριμένα στην γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση ο σύμβουλος βοηθά τον συμβουλευόμενο να αναγνωρίσει δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και να τις αντικαταστήσει με πιο λειτουργικές. Η ανάπτυξη μιας σχέσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης είναι αναγκαία ώστε σύμβουλος και συμβουλευόμενος να εργαστούν προς τους στόχους που έχουν θέσει. Η αλλαγή δεν έρχεται μέσω της σχέσης, όπως στις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις, αλλά διευκολύνεται από την ανάπτυξη μιας θεραπευτικής συμμαχίας (McLeod, 1993; McLeod, 2003/2005; McLeod, 2007).

Τέλος, οι σύμβουλοι που ακολουθούν τις ανθρωπιστικές προσεγγίσεις θεωρούν πως η αυθεντική και ειλικρινής σχέση συμβούλου και συμβουλευόμενου έχει θεραπευτική αξία (George & Cristiani, 1990 · McLeod, 2003/2005 · Spinelli, 2005/2009). Σύμφωνα με τον Rogers (1967), είναι απαραίτητη η άνευ όρων αποδοχή, ενσυναίσθηση και αυθεντικότητα. Η άνευ όρων αποδοχή προϋποθέτει ότι ο σύμβουλος δεν θα επικρίνει ποτέ τον συμβουλευόμενο ως ύπαρξη και ο συμβουλευόμενος δεν θα νιώσει ποτέ ότι υπάρχει η πιθανότητα να χάσει την αποδοχή του συμβούλου (Mearns & Thorne, 1999). Οι πράξεις του συμβουλευόμενου μπορούν να δεχθούν κριτική αλλά η ύπαρξή του δεν επιδέχεται κριτικής (Mearns, 2003). Ως προς την ενσυναίσθηση, ο

σύμβουλος οφείλει να παραμένει ουδέτερος και να αντανακλά την εμπειρία του πελάτη, ώστε να μην του επιβάλει τις δικές του ερμηνείες, προκαταλήψεις ή θεωρητικές γνώσεις. Τέλος, ο σύμβουλος πρέπει να λειτουργεί για τον συμβουλευόμενο του ως πρότυπο αυθεντικού και ολοκληρωμένου ατόμου (McLeod, 2003/2005 ' Spinelli, 2005/2009).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως πέρα από τις όποιες διαφορές στο θεωρητικό υπόβαθρο, η θεραπευτική σχέση κατέχει κεντρικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της ψυχοθεραπευτικής και της συμβουλευτικής διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, όπως θα φανεί και στην συνέχεια, κάποιοι μελετητές προσπαθούν να ορίσουν και να περιγράψουν την θεραπευτική σχέση έτσι ώστε να είναι συμβατή με όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τους κλάδους της ψυχολογίας.

#### **4.3.2 Η θεραπευτική σχέση στην συμβουλευτική ψυχολογία.**

Οι Καλαντζή-Αζίζη και Μαλικιώση-Λοϊζου (2021), εξετάζουν τις αποκλίσεις και τις συγκλίσεις που έχει η θεραπευτική σχέση σε μια ψυχοθεραπευτική διαδικασία και σε μια συμβουλευτική διαδικασία. Οι συγγραφείς συμπεραίνουν πως παρά τις αρχικές διαφορές, οι δύο κλάδοι της ψυχολογίας τείνουν να συγκλίνουν ως προς τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ως δομικά σε μια θεραπευτική σχέση.

Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως οι δύο κλάδοι έχουν ως σημεία σύγκλισης τις τρεις βασικές στάσεις του συμβούλου, όπως τις αναφέρει ο Rogers (1961 και 1967) και περιγράφηκαν στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

Επίσης, ως σημείο σύγκλισης, οι συγγραφείς, αναφέρουν έξι ακόμη παράγοντες, όπως τους περιγράφει ο Σταλίκας (2005). Πρώτος παράγοντας είναι ο χρόνος, που είναι απαραίτητος προκειμένου ο συμβουλευόμενος-θεραπευόμενος να νιώσει εμπιστοσύνη και ασφάλεια, ώστε να προβεί σε αυτοαποκαλύψεις. Δεύτερος παράγοντας, είναι η ικανότητα του συμβούλου-θεραπευτή να δημιουργεί ένα ενθαρρυντικό κλίμα. Αναφέρονται, ακόμη, οι παράγοντες της επαγγελματικής εμπειρίας και της ευαισθησίας προς τις πολιτισμικές διαφορές, καθώς είναι δυνατόν κάποιες συμπεριφορές του συμβουλευόμενου να σχετίζονται με τις πολιτισμικές του καταβολές, οι οποίες μπορεί να είναι διαφορετικές από αυτές του συμβούλου. Σημαντικός παράγοντας, επίσης, είναι και η ικανότητα του συμβούλου να μην επηρεάζεται από δικές του προκαταλήψεις και πεποιθήσεις. Ως ένας απαραίτητος παράγοντας, τέλος, αναφέρεται η τήρηση σαφών ορίων ως προς την διάρκεια και τον χώρο πραγματοποίησης των συνεδριών αλλά και προς την θεραπευτική σχέση. Στα



πλαίσια των σαφών ορίων που πρέπει να διαπνέουν την σχέση είναι και η εμπιστευτικότητα, που αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για την δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας και στην ανάπτυξη θεραπευτικής συμμαχίας.

Οι Gelso και Hayes (1998), προτείνουν πως η θεραπευτική σχέση είναι τα συναισθήματα που μοιράζονται θεραπευτής/σύμβουλος και θεραπευόμενος/συμβουλευόμενος και ο τρόπος που τα εκφράζουν κατά την θεραπευτική/συμβουλευτική διαδικασία. Ένας ορισμός, που σύμφωνα με τον Nockross (2002), μπορεί να είναι συμβατός με κάθε θεωρητική προσέγγιση.

Επιπροσθέτως, η ανωτέρω θέση είναι αρκετά γενική και μπορεί να ισχύει τόσο σε μια ψυχοθεραπευτική όσο και σε μια συμβουλευτική διαδικασία. Επίσης, είναι μη χρωματισμένη από κάποιο θεωρητικό μοντέλο. Η θεραπευτική σχέση άλλωστε, μαζί με τις έννοιες της ενσυναίσθησης και της ενόρασης σύμφωνα με τους Σταλίκας και Μερτίκας (2004) είναι παράγοντες που η σημαντική συμβολή τους στην διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής θεραπευτικής διαδικασίας είναι αποδεκτή από όλες τις προσεγγίσεις.

Βασική συνιστώσα της θεραπευτικής σχέσης είναι η θεραπευτική συμμαχία (therapeutic alliance) (Gelso & Carter, 1985), που ξεκινά να υφίσταται από την πρώτη συνάντηση θεραπευτή- θεραπευόμενου (Σταλίκας & Μερτίκας, 2004). Η θεραπευτική συμμαχία συμβάλλει στην δημιουργία συναισθηματικού δεσμού, στηρίζεται στην συνεργασία των δύο μερών και έχει ως τελικό στόχο την προφορά βοήθειας στον συμβουλευόμενο. Η βοήθεια αυτή έχει περισσότερο την μορφή της υποστήριξης (Strawbridge & Woolfe, 2010).

Οι Σταλίκας και Μερτίκας (2004) αναφέρονται στους παράγοντες που σχετίζονται με τον θεραπευτή και μπορούν να διευκολύνουν την ανάπτυξη μιας θεραπευτικής συμμαχίας. Πρώτος παράγοντας είναι τα χαρακτηριστικά και οι διαπροσωπικές δεξιότητες του θεραπευτή. Σημαντικός παράγοντας είναι, επίσης, και η εμπειρία του θεραπευτή, ειδικά στις περιπτώσεις που ο θεραπευόμενος δυσκολεύεται με την ανάπτυξη σχέσεων οικειότητας. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι ο βαθμός συμφωνίας και συμπληρωματικότητας των μοτίβων σχέσεων θεραπευτή και θεραπευόμενου. Τέλος, το φύλο του θεραπευτή καθώς και οι παρεμβάσεις ή οι δεξιότητες που χρησιμοποιεί, φαίνεται να σχετίζονται με την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας.

Ο ρόλος του θεραπευτή είναι πολύ σημαντικός τόσο για την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας όσο και για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης γενικότερα (Ackerman & Hilsenroth, 2003). Ο ειδικός ψυχικής υγείας, άλλωστε είναι

εκείνος που ορίζει τις βασικές παραμέτρους της διαδικασίας όπως τον χώρο διεξαγωγής, την διάρκεια των συνεδριών, την παρέμβαση με βάση το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο που ο ίδιος ακολουθεί.

Οι Pore και Vasquez (2010), εξετάζοντας τον ρόλο του ειδικού ψυχικής υγείας, μιλούν για μια εγγενή ανισότητα στις σχέσεις θεραπευτή και θεραπευόμενου και περιγράφουν συγκεκριμένα σημεία όπου παρατηρείται αυτή η ανισότητα. Ανάμεσα σε άλλα αναφέρεται, η δύναμη της επαγγελματικής ιδιότητας, καθώς ο θεραπευτής/σύμβουλος είναι εκείνος που, μετά από το αίτημα του πελάτη, εκκινά την απαραίτητη διαδικασία προκειμένου, ως επαγγελματίας, να προσφέρει τις υπηρεσίες του. Ο θεραπευτής/σύμβουλος είναι εκείνος που έχει την θεωρητική κατάρτιση, τις κατάλληλες γνώσεις και την επαγγελματική εμπειρία ώστε να προσφέρει στον πελάτη στήριξη.

Ακόμη, ο ίδιος ο συμβουλευόμενος παραχωρεί μια μορφή ισχύος στον σύμβουλο, καθώς επενδύει στην παρέμβαση του επαγγελματία και προσδοκά ότι μέσω αυτής θα μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Επομένως, σύμφωνα με τους συγγραφείς, η θεραπευτική σχέση εμπεριέχει από τη φύση της μια ανισότητα. Ο σύμβουλος οφείλει να αναγνωρίζει τα παραπάνω σημεία και να τα διαχειρίζεται με σεβασμό προς τον συμβουλευόμενο.

Συμπερασματικά, όπως καταλήγουν και οι Καλαντζή-Αζίζη & Μαλικιώση-Λοΐζου (2021), τα βασικά χαρακτηριστικά μιας θεραπευτικής σχέσης είναι κοινά στην ψυχοθεραπευτική και στην συμβουλευτική διαδικασία. Έως αυτό το σημείο έχουν εξεταστεί διάφορα σημεία όπου οι ψυχολόγοι τείνουν να διαφοροποιούνται όπως η θεωρητική προσέγγιση που ακολουθούν ή ο κλάδος (συμβουλευτική ή κλινική ψυχολογία). Αν και υπάρχουν διαφορές ανάμεσά τους, φαίνεται πως υπάρχουν αρκετά κοινά σημεία.

Ωστόσο, εξαιτίας της ανάγκης για εξειδίκευση, δημιουργούνται συνεχώς νέες κατηγοριοποιήσεις. Η Μαλικιώση- Λοΐζου (1998) αναφέρει 12 είδη συμβουλευτικής ψυχολογίας. Ο συμβουλευτικός, κατ' επέκταση οφείλει να επιλέξει το είδος που θα υπηρετήσει στο οποίο και θα μετεκπαιδευτεί. Η Εκπαιδευτική Συμβουλευτική είναι εκείνο το είδος που άπτεται του αντικειμένου διερεύνησης της παρούσας εργασίας.

## Κεφάλαιο 5: Εκπαιδευτική συμβουλευτική

### 5.1 Ο ρόλος της συμβουλευτικής στα σχολεία

Η εκπαιδευτική συμβουλευτική ακολουθώντας τις αρχές της συμβουλευτικής ψυχολογίας, εστιάζει σε ζητήματα που προκύπτουν στην σχολική κοινότητα (Fagan & Wise, 2000). Η συμβουλευτική στα σχολεία στοχεύει στην στήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας, στην ανάπτυξη ικανοτήτων για επίλυση των προβλημάτων, στην επίτευξη αυτογνωσίας και στην γενικότερη ενδυνάμωση και πραγμάτωση του δυναμικού τους (Keith, 1995· Μαλικιώση- Λοϊζου, 2001· Παρασκευόπουλος, 1992).

Η συμβουλευτική ψυχολογία στα σχολεία σήμερα, ασχολείται με ζητήματα όπως η πολυπολιτισμικότητα, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, θέματα ψυχικής υγείας, πρόληψη σωματικών και ψυχικών ασθενειών και την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας ως συνόλου όπως επίσης και του κάθε μέλους της ατομικά (Fagan & Wise, 2000· Ysseldyke et al., 1997).

Σύμφωνα με τον McLaughlin (1999), η συμβουλευτική στα σχολεία έχει επίσης τρεις διακριτές λειτουργίες, την εκπαιδευτική λειτουργία, τη στοχαστική λειτουργία και τη λειτουργία με στόχο την ευημερία. Η προσωπική εξέλιξη και η κοινωνική προσαρμογή κάθε μαθητή εντάσσεται στα πλαίσια της πρώτης λειτουργίας. Η στοχαστική λειτουργία αφορά στους τρόπους με τους οποίους η οργάνωση της σχολικής μονάδας μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο και την ψυχική υγεία των μαθητών. Τέλος, η τρίτη λειτουργία αφορά στο σχεδιασμό πλάνων και προγραμμάτων με στόχο την ευημερία των μαθητών.

Στην συνέχεια, γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της διαλεκτικής συμβουλευτικής. Πρόκειται για μια μορφή έμμεσης παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, που φαίνεται να είναι αρκετά αποτελεσματική στο σχολικό περιβάλλον.

### 5.2 Η Διαλεκτική Συμβουλευτική

Ο όρος διαλεκτική συμβουλευτική έχει προταθεί για να αποδοθεί στα ελληνικά ο αγγλικός όρος «consultation» και να γίνει διάκριση από τον όρο «counseling» που στα ελληνικά αποδίδεται ως συμβουλευτική (Χατζηχρήστου, 2003).

Η διαλεκτική συμβουλευτική είναι ένας νέος και διαφορετικός τρόπος προσέγγισης. Η συμβουλευτική όπως και η διαλεκτική συμβουλευτική στοχεύουν στη βελτίωση της προσαρμογής και στην ενδυνάμωση των ατόμων. Οι ικανότητες, οι δεξιότητες και τα βασικά εργαλεία που οφείλει να κατέχει ένας ψυχολόγος που ασκεί

συμβουλευτική ή διαλεκτική συμβουλευτική καθώς και τα βασικά στάδια που ακολουθούνται κατά τη συμβουλευτική διαδικασία είναι στο μεγαλύτερο μέρος τους κοινά. Επίσης, η συμβουλευτική σχέση κατέχει και στην διαλεκτική συμβουλευτική κεντρική συμμαχία (Brown, Pryzwansky & Schutle, 2001 ' Brown et al., 1979; .

Ενώ, όμως, στην συμβουλευτική υπάρχει μια σχέση ανάμεσα σε ένα σύμβουλο και ένα συμβουλευόμενο που αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία και ζητά τη βοήθεια του συμβούλου, στην διαλεκτική συμβουλευτική ο σύμβουλος και ο συμβουλευόμενος συνεργάζονται προς όφελος ενός τρίτου ατόμου (Caplan, 1970 ' Caplan & Caplan, 1999).

Συγκεκριμένα, η διαλεκτική συμβουλευτική σύμφωνα με τον ορισμό του Caplan (στο Χατζηχρήστου, 2008, σελ. 246) ορίζεται:

*ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο επαγγελματιών: του συμβούλου, που είναι ο ειδικός, και του συμβουλευόμενου, που ζητά την βοήθεια του συμβούλου για ένα εργασιακό πρόβλημα που δυσκολεύεται να επιλύσει και έχει αποφασίσει ότι άπτεται του τομέα εξειδίκευσης του συμβούλου. Το εργασιακό πρόβλημα αφορά στην αντιμετώπιση ή την στήριξη ενός ή περισσότερων πελατών του συμβουλευόμενου και το σχεδιασμό ή την εφαρμογή ενός προγράμματος για την στήριξη των πελατών.*

Η φράση «αλληλεπίδραση μεταξύ δύο επαγγελματιών» έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς για την διαλεκτική συμβουλευτική είναι σημαντικό να καταστεί σαφές πως υπάρχει μια συνεργασία μεταξύ δύο επαγγελματιών διαφορετικών κλάδων (συμβούλου και συμβουλευόμενου) που έχουν μια ισότιμη σχέση.

Στόχος της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι η στήριξη του συμβουλευόμενου, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των πελατών του αλλά και η ενδυνάμωσή του και η απόκτηση ικανοτήτων αποτελεσματικής αντιμετώπισης παρόμοιων δυσκολιών στο μέλλον (Altrocchi, 1972 ' Bergan & Kratochwill, 1990 ' Kratochwill et. al., 1995).

Ουσιαστικά, δεν πρόκειται για μια άμεση παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, καθώς το αίτημα για βοήθεια δεν προκύπτει από τον πελάτη, που είναι ο τελικός αποδέκτης των συμβουλευτικών υπηρεσιών αλλά από τον συμβουλευόμενο που ζητά την στήριξη του ειδικού για να αντιμετωπίσει ζητήματα που δυσκολεύουν τον πελάτη.

Συγκεκριμένα, στο σχολικό περιβάλλον, ο σύμβουλος είναι ένας ειδικευμένος ψυχολόγος που βρίσκεται ήδη εντός του σχολικού πλαισίου ως εργαζόμενος ή καλείται από το σχολικό πλαίσιο ως εξωτερικός συνεργάτης ( Conoley, 1981 ' Gutkin & Curtis, 1999). Στην περίπτωση που ο ψυχολόγος εργάζεται στο σχολικό πλαίσιο, είναι

εξοικειωμένος με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας και τα μέλη της με τα οποία θα κληθεί να συνεργαστεί στα πλαίσια της διαλεκτικής συμβουλευτικής. Ωστόσο, εξαιτίας της προϋπάρχουσας οικειότητας, ίσως ο σχολικός ψυχολόγος να εκληφθεί ως άτομο με μειωμένο κύρος συγκριτικά με ένα εξωτερικό συνεργάτη συνάδελφό του.

Επίσης, ίσως δεν γίνει αμέσως κατανοητός ο νέος ρόλος του ως διαλεκτικού σχολικού ψυχολόγου. Ο σχολικός ψυχολόγος, παραδοσιακά, έχει ως συμβουλευόμενους τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο, βρίσκονται σε κάποιο μεταβατικό στάδιο ή βιώνουν κάποια δυσκολία στη ζωή τους, που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν χωρίς κάποια καθοδήγηση ή στήριξη. Η επαφή τους με το σχολικό ψυχολόγο είναι δυνατόν να γίνει έπειτα από δική τους πρωτοβουλία ή μετά από παρότρυνση κάποιου εκπαιδευτικού. Οι συνεδρίες που πραγματοποιεί στη συνέχεια ο σχολικός ψυχολόγος έχουν είτε διαγνωστικό χαρακτήρα με τελικό στόχο την παραπομπή του σε κάποιο φορέα ψυχικής υγείας ή λαμβάνουν τη μορφή ατομικών συνεδριών με στόχο την ενδυνάμωση και προσωπική εξέλιξη του μαθητή (Μόττη-Στεφανίδη κ.α., 1998).

Αντίθετα, στη διαλεκτική συμβουλευτική συμβουλευόμενος είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (συμβουλευόμενος) ή ο διευθυντής του σχολικού πλαισίου, που ζητά τη βοήθεια του ψυχολόγου (συμβούλου) προκειμένου να επιλύσει ένα ζήτημα σχετικά με ένα μαθητή (πελάτη) ή μια ομάδα μαθητών (πελάτες) που δεν μπορεί να αντιμετωπίσει μόνος του. Το παράδοξο, και συνάμα καινοτόμο, στη διαλεκτική συμβουλευτική είναι ότι οι πελάτες δεν θα λάβουν μέρος στη συμβουλευτική διαδικασία με άμεσο τρόπο. Αυτή η νέα προσέγγιση είναι δυνατόν, ωστόσο, να φέρει αντιμέτωπους τους εκπαιδευτικούς με τον ψυχολόγο καθώς ίσως να θεωρήσουν, ότι μέσω του νέου του ρόλου, θα του δοθεί η δυνατότητα να επικρίνει το εκπαιδευτικό τους έργο και να τους αξιολογήσει ως προς την επαγγελματική τους επάρκεια. Στην περίπτωση που ο ψυχολόγος είναι ήδη εργαζόμενος ελλοχεύει ο κίνδυνος να διαταραχθούν οι συναδελφικές σχέσεις, αν θεωρηθεί ότι ο ψυχολόγος προσπαθεί να παρουσιαστεί ως αυθεντία και αν υπάρξει η σκέψη ότι ως επαγγελματίες δεν είναι πια ισότιμοι (Meyers, 1973 'Meyers, 1995' Reschly, 1976' West & Idol, 1993).

Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να τονιστεί από τον σύμβουλο, ότι η διαλεκτική συμβουλευτική βασίζεται στην συνεργασία δύο ισότιμων επαγγελματιών διαφορετικού επιστημονικού κλάδου. Στόχος είναι να μπορέσουν οι συμβουλευόμενοι σε συνεργασία με τον ψυχολόγο, να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη δυσκολία που παρουσιάστηκε και να εφοδιαστούν με τεχνικές ώστε να αντιμετωπίσουν χωρίς βοήθεια παρόμοιες καταστάσεις στο

μέλλον. Η διαλεκτική συμβουλευτική στοχεύει ταυτόχρονα στην εκπαίδευση όσο και στην πρόληψη. Στο σχολικό περιβάλλον συγκεκριμένα, η διαλεκτική συμβουλευτική στοχεύει στην προετοιμασία και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ωφεληθούν όσο το δυνατό περισσότεροι μαθητές (Hatzichristou et al., 2000).

Βασικός σκοπός της διαλεκτικής συμβουλευτικής στα σχολεία είναι η πρόληψη τόσο σε ζητήματα εκπαίδευσης όσο και ψυχικής υγείας, σε επίπεδο πρωτογενούς, δευτερογενούς και τριτογενούς πρόληψης. Η πρωτογενής πρόληψη εστιάζει σε παρεμβάσεις που ως στόχο έχουν την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Η δευτερογενής πρόληψη αφορά στον εντοπισμό και αντιμετώπιση δυσκολιών, προλαμβάνοντας την ανάπτυξη παθολογίας και η τριτογενής εστιάζει στην διαχείριση σοβαρών προβλημάτων ψυχικών, συναισθηματικών ή συμπεριφοράς (Hatzichristou, 1996).

Η διαλεκτική συμβουλευτική αποτελεί σημαντική παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις και με τις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες και δυσκολίες των μαθητών τους (Medway, 1979).

### **5.3 Η ανάγκη για παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς**

Δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές καλούνται να αντιμετωπίσουν ζητήματα για τα οποία δεν έχουν εκπαιδευτεί ούτε άπτονται του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Πέρα από την μετάδοση νέων γνώσεων και την παροχή εκπαιδευτικού υλικού στους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που το εύρος τους συνεχώς μεγαλώνει τα τελευταία χρόνια και έχει επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών, τις ικανότητες μάθησης και την προσαρμογή. Τα προβλήματα αυτά αφορούν στην σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική κακοποίηση και παραμέληση, στους κινδύνους από τις πρόωρες σεξουαλικές σχέσεις, στην φτώχεια, στην κινητικότητα των πληθυσμών, στην διαφορετικότητα ως προς την κουλτούρα, τη φυλή, τη θρησκεία, την κοινωνικοοικονομική τάξη, τις μαθησιακές ικανότητες και ανάγκες ή το σεξουαλικό προσανατολισμό, στα φαινόμενα εκφοβισμού, τις μαθησιακές δυσκολίες, και στη χρήση ή κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών.

Ο McLaughlin (1999), διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο τους ως προς την παροχή στήριξης και βοήθειας προς τους μαθητές, την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών και την ιδανική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα συμπεράσματα δεν αφήνουν περιθώρια για την αναγκαιότητα ύπαρξης ψυχολόγου στα σχολεία.

Αρχικά, ο McLaughlin(1999), ανέφερε ότι υπήρξε συμφωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την υποχρέωσή τους να φέρονται στους μαθητές με ευγένεια, σεβασμό, φιλική διάθεση και γνήσιο ενδιαφέρον. Η επιθυμητή ιδανική σχέση με τους μαθητές τους έπρεπε να διαπνέεται από αμοιβαίο σεβασμό, ενσυναίσθηση, εμπιστοσύνη και απουσία συγκρούσεων.

Στις περιπτώσεις που κάποιοι μαθητές επιδεικνύουν μη λειτουργικές συμπεριφορές, πολλοί δήλωσαν πως ανέλαβαν πρωτοβουλίες για να βοηθήσουν, ενώ ορισμένοι μετέθεσαν την ευθύνη για την αντιμετώπιση αυτών των περιστατικών σε κρατικές πρωτοβουλίες ή δομές. Οι ίδιοι, ωστόσο, ένιωθαν ότι ακόμη και αν αναζητούσαν βοήθεια, οι κρατικές δομές δεν θα τους προσέφεραν την στήριξη να αντιμετωπίσουν παρόμοια περιστατικά.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, ότι σε περίπτωση που λάμβαναν πρωτοβουλία να βοηθήσουν ένα μαθητή που εμφανίζει δυσκολίες ή προβληματική συμπεριφορά, φοβούνταν ότι θα εμπλακούν σε πολύπλοκες διαδικασίες που θα εκτείνονταν ως την ανάμειξη της οικογένειας του μαθητή αναλαμβάνοντας υποχρεώσεις πέραν του ρόλου του εκπαιδευτικού, υποχρεώσεις που οφείλει να αναλάβει ένας κοινωνικός λειτουργός. Τέλος, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η υποστήριξη από συμβουλευτικούς ψυχολόγους, η εκπαίδευση και η σαφής διάκριση, από το σχολείο, του ρόλου κάθε επαγγελματία, μπορούσε να αυξήσει την αυτοπεποίθησή τους σε σχέση με την εργασία τους με τους μαθητές σε αυτό τον τομέα (McLaughlin,1999 ' Roberts, 1970 ' Topping, 1978 ' Watkin et. al., 1991 ' Yeh, 2004).

Τα περισσότερα κράτη βρίσκονται αντιμέτωπα με μια ανθρωπιστική και οικονομική κρίση. Η ύπαρξη συμβουλευτικών ψυχολόγων σε κάθε σχολείο αν και αναγκαία εξαιτίας των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, δεν αποτελεί προτεραιότητα. Απάντηση στις δυσκολίες πρόσβασης σε συμβουλευτικές υπηρεσίες μπορεί να δώσουν κάποιες εναλλακτικές μορφές συμβουλευτικής. Οι εναλλακτικές μορφές παροχής υπηρεσιών όπως και η παραδοσιακή συμβουλευτική, έχουν ως στόχο να στηρίξουν όσους βιώνουν μια δύσκολη κατάσταση που δεν μπορούν να διαχειριστούν μόνοι τους. Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα αυτών των εναλλακτικών μορφών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών εξετάζονται στη συνέχεια.

## Κεφάλαιο 6: Εναλλακτικές μορφές παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών

### 6.1 Γραφή και Ανάγνωση

Στα προηγούμενα κεφάλαια, αρκετές φορές, έγινε φανερή η τάση των ανθρώπων για αμοιβαία στήριξη και βοήθεια σε δύσκολες περιόδους της ζωής. Στις σημερινές, δυτικές, κυρίως κοινωνίες, λόγω της αποξένωσης και της συνεχούς απομόνωσης του ατόμου, τα δίκτυα υποστήριξης ως κοινωνικός θεσμός, έχασαν τον ισχυρό ρόλο που κατείχαν στο παρελθόν. Επιπροσθέτως, η οικονομική κρίση έχει καταστήσει απαγορευτική για πολλούς ανθρώπους την αναζήτηση βοήθειας από ειδικούς της ψυχικής υγείας. Τέλος, υπήρξε το ξέσπασμα της πανδημίας και η επακόλουθη καραντίνα. Τα νέα αυτά δεδομένα οδήγησαν στην ανάπτυξη και την ολοένα και μεγαλύτερη χρήση νέων μορφών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Οι εναλλακτικές αυτές μορφές παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής έχουν μικρότερο κόστος, απευθύνονται σε ένα ευρύτερο κοινό, που δεν είναι απαραίτητο να συνδέεται με όρους χρονικής ή γεωγραφικής εγγύτητας, σε κάποιες περιπτώσεις προσφέρουν ανωνυμία και απαλλαγή από τον κίνδυνο στιγματισμού και συχνά απαιτούν την χρήση της τεχνολογίας. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, πιθανόν, να καθιστούν πιο προσιτές και ελκυστικές αυτές τις εναλλακτικές μορφές συμβουλευτικής στο ευρύ κοινό. Από την άλλη, προκύπτουν ερωτήματα σχετικά με την δεοντολογία και την ορθότητα παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι πολέμιοι αυτών των τύπων συμβουλευτικής αμφισβητούν την δυνατότητα ύπαρξης βασικών προϋποθέσεων για μια επιτυχημένη συμβουλευτική διαδικασία, όπως είναι η ανάπτυξη μιας σωστής θεραπευτικής σχέσης,

Οι κυριότεροι τύποι εναλλακτικής συμβουλευτικής είναι η γραφή και η ανάγνωση, η συμβουλευτική μέσω τηλεφώνου και η συμβουλευτική μέσω διαδικτύου. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο Freud ήταν από τους πρώτους που χρησιμοποίησαν την γραφή στην ψυχοθεραπευτική πρακτική καθώς χρησιμοποιούσε την μέθοδο της γραφής και την αλληλογραφία για να επικοινωνεί και να προσφέρει βοήθεια σε κάποιους από τους ασθενείς του (Recupero & Rainey, 2005).

Η συμβουλευτική μέσω της γραφής και της ανάγνωσης χρησιμοποιείται ήδη αρκετά χρόνια με τη μορφή της βιβλιοθεραπείας και της καθοδηγούμενης γραφής. Στη βιβλιοθεραπεία χρησιμοποιούνται δύο τύποι βιβλίων, τα εγχειρίδια αυτοβοήθειας και τα βιβλία που παρέχουν πληροφορίες ή παραθέτουν βιώματα και απόψεις ανθρώπων σχετικά με ένα ψυχολογικό ζήτημα. Στην δεύτερη κατηγορία, εκτός από τα βιβλία,



ανήκουν και τα ενημερωτικά φυλλάδια που παρέχουν πληροφορίες σχετικά με ένα ιατρικό ή ψυχολογικό ζήτημα. Τα βιβλία αυτοβοήθειας περιέχουν βασικές πληροφορίες σχετικά με το θέμα που πραγματεύονται καθώς και καθοδήγηση με συγκεκριμένα βήματα ή τεχνικές για την αντιμετώπισή του. Κατά συνέπεια, τα περισσότερα βιβλία αυτοβοήθειας έχουν έναν συμπεριφοριστικό προσανατολισμό (McLeod, 2003/2005· Tait, 1999).

Η χρήση της γραφής στοχεύει στην διερεύνηση των συναισθημάτων και των βιωμάτων μέσω αλληλογραφίας, ποίησης ή αυτοβιογραφίας. Επίσης, συχνά χρησιμοποιείται η μέθοδος της τήρησης ημερολογίων. Η χρήση της αλληλογραφίας ήταν μια πρακτική που χρησιμοποιούνταν στο παρελθόν, όταν δεν υπήρχε άλλος τρόπος επικοινωνίας μεταξύ δύο ατόμων που τους χώριζαν μεγάλες γεωγραφικές αποστάσεις. Η αλληλογραφία, στη συμβουλευτική, προσφέρει τη δυνατότητα διατήρησης από το σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο όλου του υλικού της συμβουλευτικής διαδικασίας. Η δυνατότητα αυτή είναι βοηθητική τόσο για την διαδικασία (εντοπισμός ασυνεπειών στις σκέψεις και τα συναισθήματα του πελάτη, υπενθύμιση κρίσιμων ζητημάτων που επεξεργάστηκαν) όσο και για την αξιολόγηση της πορείας της συμβουλευτικής διαδικασίας. Ακόμη, ο πελάτης δεν νιώθει πίεση να δώσει άμεσα απαντήσεις, καθώς έχει τον απαραίτητο χρόνο να διερευνήσει και να επεξεργαστεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να τα αποτυπώσει στο χαρτί. Το πλεονέκτημα του χρόνου μπορεί, ωστόσο, να λειτουργήσει και αρνητικά καθώς η μέθοδος αυτή αποτελεί μια πρόκληση κυρίως για όσους έχουν δυσκολία να χειριστούν ορθά τον γραπτό λόγο ( McLeod, 2003/2005).

Ερευνητικά έχει επιβεβαιωθεί η αποτελεσματικότητα των τεχνικών γραφής και ανάγνωσης ως προς την απόκτηση ενόρασης και την επίτευξη αλλαγής, σε περιστατικά πένθους, αγχώδων διαταραχών, επαγγελματικού προσανατολισμού και θεμάτων που σχετίζονται με την απόδοση και την προσαρμογή σε σχολικά περιβάλλοντα. Η αποτελεσματικότητά τους, όμως, αυξάνεται όταν συνδυάζονται με τη συμβατική συμβουλευτική διαδικασία ή ακόμη και συμβουλευτική μέσω τηλεφώνου (McLeod, 2003/2005).

## **6.2. Τηλεφωνική Συμβουλευτική**

Η τηλεφωνική συμβουλευτική είναι δυνατόν να λάβει διάφορες μορφές: απλή τηλεφωνική επικοινωνία, δυαδική ή και ομαδική τηλεδιάσκεψη, με δυνατότητα χρήσης κάμερας. Ακόμη, είναι δυνατόν ένα άτομο να επικοινωνήσει μια φορά με ένα

σύμβουλο προκειμένου να δεχθεί βοήθεια για μια επείγουσα και σημαντική κρίση που βιώνει ή να έχει έναν αριθμό προγραμματισμένων τηλεφωνικών επαφών. Η συμβουλευτική μέσω τηλεφώνου έχει δεχθεί επικρίσεις και έχει εγείρει προβληματισμούς ως προς την αποτελεσματικότητα και την δυνατότητα αξιοποίησης των συμβουλευτικών τεχνικών (Tait, 1999· Young, 1989).

Τα ζητήματα αυτά, έχουν εξετασθεί από πλήθος ερευνών και τα πορίσματά τους είναι ενθαρρυντικά για την συμβουλευτική μέσω τηλεφώνου. Σε μια ανασκόπηση ερευνών, ο McLeod (2003/2005) αναφέρει πως δεξιότητες του συμβούλου όπως προσεκτική ακρόαση, αποδοχή, παροχή πληροφοριών και καθοδήγησης, ανατροφοδότηση, διατήρηση έμφασης στο πρόβλημα, έγιναν αντιληπτές και εκτιμήθηκαν θετικά και από τους πελάτες της τηλεφωνικής συμβουλευτικής.

Χαρακτηριστικά της τηλεφωνικής επικοινωνίας που επικρίθηκαν αρχικά, στον τελικό απολογισμό των ερευνών αποδείχθηκαν βοηθητικά. Η ανωνυμία προσφέρει ασφάλεια στον πελάτη και επιτρέπει την έκφραση ειλικρινών και αληθινών σκέψεων και συναισθημάτων. Η συμβουλευτική μέσω τηλεφώνου είναι πιο προσιτή οικονομικά και πιο εύκολα προσβάσιμη. Τέλος, δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει ο πελάτης οποιαδήποτε στιγμή νιώσει την ανάγκη. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να επικοινωνήσει με τον σύμβουλο τη στιγμή που βιώνει μια κρίσιμη κατάσταση ή ένα επώδυνο συναίσθημα και η επικοινωνία να λειτουργήσει προληπτικά ως προς την κορύφωση της κρίσης (Young, 1989).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι ο απρόσωπος σύμβουλος, που παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες μέσω τηλεφώνου εκλαμβάνεται ως «ιδανικός» στη φαντασία του πελάτη και τα πιθανά λάθη του αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ανεκτικότητα κάτι που ίσως να οδηγεί στην ταχύτερη ανάπτυξη οικειότητας και την ειλικρινή αυτοαποκάλυψη του πελάτη. Σε αυτή την περίπτωση όμως ελλοχεύει ο κίνδυνος να δημιουργηθεί ένα «ιδανικοποιημένο» επίπεδο οικειότητας που να παραπλανήσει τον πελάτη ως προς την πραγματική φύση της σχέσης (Tait, 1999).

Ο τρίτος εναλλακτικός τύπος, η συμβουλευτική μέσω διαδικτύου θα αναλυθεί εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο, καθώς αποτελεί βασικό αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Κρίνεται σκόπιμο να προηγηθεί μια παρουσίαση του φαινομένου του διαδικτύου.

## Κεφάλαιο 7: Το φαινόμενο του διαδικτύου

### 7.1 Το Διαδίκτυο σήμερα

Το διαδίκτυο αποτελείται από ένα παγκόσμιο δίκτυο ηλεκτρονικών υπολογιστών που συνδέονται μεταξύ τους. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και ο Παγκόσμιος Ιστός παραμένουν δημοφιλείς τρόποι επικοινωνίας. Ωστόσο, νέες και πιο εξελιγμένες εφαρμογές παρουσιάζονται (Δεληγιάννης, 2006) .

Μια βασική διάκριση γίνεται ανάμεσα στις ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας στις οποίες συγκαταλέγονται ο Παγκόσμιος Ιστός (www), το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο (email) και τα Φόρουμ και στις μορφές ταυτόχρονης επικοινωνίας όπως η Ηλεκτρονική Αίθουσα Συνομιλίας (chat rooms), τα MUDS και οι Μετάκοσμοι (Σιώμος & Αγγελόπουλος, 2008).

Οι χρήστες στα chat rooms επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο με γραπτά κείμενα, σε ομαδικό ή ιδιωτικό επίπεδο. Τα MUDS και οι απόγονοί τους οι Μετάκοσμοι, που είναι επίσης τρόπος ταυτόχρονης επικοινωνίας, χρησιμοποιούν γραφικά υψηλής τεχνολογίας. Στις πλατφόρμες αυτές δημιουργούνται κόσμοι στους οποίους οι χρήστες συμμετέχουν με άβαταρ και επικοινωνούν με γραπτά μηνύματα ή και με μικρόφωνα. Άβαταρ είναι ο τρόπος με τον οποίο ένας χρήστης παρουσιάζει ψηφιακά τον εαυτό του. Το όνομα, το φύλο, την ηλικία και τα γενικότερα χαρακτηριστικά του άβαταρ, που επιλέγει δεν είναι απαραίτητο να συμπίπτουν με τα φυσικά και βιολογικά του χαρακτηριστικά. Τα άβαταρ κινούνται στους κόσμους αυτούς (MUDS), όπου δημιουργούνται ομάδες που αλληλεπιδρούν.

Οι ομάδες που δημιουργούνται είτε σε φόρουμ είτε σε εφαρμογές όπως οι Μετάκοσμοι για ψυχαγωγικούς, επαγγελματικούς ή επικοινωνιακούς σκοπούς, καθώς αποτελούν ένα εξελισσόμενο δίκτυο σχέσεων και αλληλεπίδρασης, συχνά οργανώνονται σε κοινότητες, που ονομάζονται δυνητικές κοινότητες.

Οι δυνητικές κοινότητες αποτελούνται από άτομα που επικοινωνούν με την διαμεσολάβηση των υπολογιστών χωρίς να υπάρχουν βιολογικοί ή χωροχρονικοί περιορισμοί. Οι χρήστες, ενώ συχνά ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, εθνικότητες, κουλτούρες στον φυσικό κόσμο, μέσω των νέων εφαρμογών του διαδικτύου δημιουργούν δυνητικές κοινότητες, που τα μέλη τους έχουν κοινούς στόχους και κοινά ενδιαφέροντα. Στις δυνητικές κοινότητες αναπτύσσονται σχέσεις φιλικές ή συναισθηματικές, που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη και οικειότητα. Η δυνητική κοινότητα έχει την δική της οργάνωση και διέπεται από τους δικούς της

κανόνες και αρχές. Πρόκειται για μια δυναμική οργάνωση που έχει κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές προεκτάσεις (Αλεξιάς & Βάγιας, 2008).

Πλέον πολλοί τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας όπως το εμπόριο, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία, επικοινωνία διευκολύνονται από την μεσολάβηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η διαδικτυακή συμβουλευτική είναι ένας ακόμη τομέας όπου το διαδίκτυο έχει διεισδύσει.

Η συμβουλευτική ψυχολογία όμως είναι ένας κλάδος, που όπως διαφάνηκε από την ιστορική αναδρομή, έχει διανύσει πολύ δρόμο τόσο σε ερευνητικό όσο και σε θεωρητικό επίπεδο. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδρομής ήταν, παρά τις διαφορές στο θεωρητικό υπόβαθρο, οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι να μοιράζονται κάποιες κοινές αρχές.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσο όλες οι γνώσεις, οι αξίες και οι αρχές που είναι κοινά παραδεκτές από τον κόσμο της συμβουλευτικής ψυχολογίας είναι δυνατόν να μεταφερθούν αυτούσιες σε ένα νέο πλαίσιο. Η απάντηση των ερευνητών που ασχολούνται με την διαδικτυακή συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία είναι κατηγορηματικά αρνητική, καθώς με την εμφάνιση των νέων τεχνολογιών του διαδικτύου, παραδοσιακές έννοιες θέτονται υπό διερεύνηση εκ νέου. Η ανθρώπινη δραστηριότητα επεκτείνεται πια σε ένα νέο χώρο, τον κυβερνοχώρο.

## **7.2 Κυβερνοχώρος**

Όταν ένας χρήστης του διαδικτύου ξεκινά την περιήγηση στον Παγκόσμιο Ιστό έχει την αίσθηση ότι μπαίνει σε ένα χώρο, που του προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες. Αυτός ο χώρος, ο κυβερνοχώρος, που περιλαμβάνει όλες τις διαθέσιμες διαδικτυακές συνδέσεις και τις διαδικτυακές εφαρμογές, δεν είναι ένας φυσικός χώρος αλλά ένας ψυχολογικός χώρος (Σκαρπέλος, 1999). Οι εφαρμογές του διαδικτύου συχνά δανείζονται λέξεις ή φράσεις όπως δωμάτια (chat rooms), κόσμοι (MUDS) και μετάκοσμοι, που παραπέμπουν στο φυσικό κόσμο, ίσως γιατί δίνουν μια αίσθηση οικειότητας στον χρήστη.

Ωστόσο, ο νέος αυτός κόσμος, είναι διαφορετικός και βιώνεται από τους χρήστες ως η προέκταση του εαυτού τους και των νοητικών τους ικανοτήτων καθώς οι νέες τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα στον άνθρωπο να βιώσει καινούριες εμπειρίες υπερβαίνοντας τους σωματικούς ή νοητικούς του περιορισμούς (Dreyfus, 2003' Σιώμος, 2008' Suler, 2004)

Σε μια ιδανική συνθήκη, η συμμετοχή στις δυνητικές κοινότητες που δημιουργούνται στον κυβερνοχώρο, δίνουν την ευκαιρία στον χρήστη να εξερευνήσει την ταυτότητά του μέσω της συνδιαλλαγής με τους άλλους, καθώς του προσφέρουν τη δυνατότητα να ανακαλύψει τον αντίκτυπο που έχουν οι απόψεις ή οι αντιδράσεις του στους άλλους.

Ο κυβερνοχώρος, όμως, είναι δυνατόν, να λειτουργήσει και απλά ως ένα πεδίο αποφόρτισης και άκριτης απελευθέρωσης φαντασιώσεων, απογοητεύσεων, άγχους και επιθυμιών. Ο Suler (2000 & 2004), κάνει λόγο για ένα μεταβατικό χώρο μεταξύ του εαυτού και των άλλων. Ένα πεδίο μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης, όπου όλων των μορφών οι αντιδράσεις και τα συναισθήματα είναι δυνατόν να προβληθούν.

Ο Suler (2004), για το φαινόμενο αυτό χρησιμοποιεί το όρο «online disinhibition effect», που θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά ως το διαδικτυακό φαινόμενο της άρσης αναστολών. Ο Suler αναγνωρίζει δύο τύπους αυτού του φαινομένου. Ονομάζει τον πρώτο τύπο «καλοήγη τύπο άρσης αναστολής» (benign disinhibition). Πρόκειται για την αθώα εκδοχή του φαινομένου κατά την οποία οι άνθρωποι νιώθοντας πιο απελευθερωμένοι, αυτοαποκαλύπτονται και μοιράζονται σκέψεις συναισθήματα, επιθυμίες, φόβους. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι αυτοαποκαλύψεις αυτές είναι μια προσπάθεια να επεξεργαστούν ζητήματα που αφορούν την προσωπική τους ανάπτυξη ή τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την ταυτότητά τους. Είναι ακόμη δυνατόν και να εκδηλώσουν την συμπαράσταση προς ανθρώπους με τους οποίους επικοινωνούν στον δυνητικό κόσμο και να εκδηλώσουν έμπρακτα τη βοήθειά τους όταν υπάρξει η ανάγκη, για παράδειγμα να συγκεντρωθούν τα χρήματα που χρειάζονται για μια θεραπεία.

Αλλά υπάρχει και η αντίθετη όψη του νομίσματος, ο τοξικός τύπος (toxic disinhibition). Εκκινώντας από άσχημους χαρακτηρισμούς, προσβολές, απειλές και φτάνοντας έως παραβατικές συμπεριφορές (Shapira et al., 2000, Shapira et al., 2003). Η χρήση προσβλητικών εκφράσεων είναι πιθανόν για κάποιους να λειτουργεί και θεραπευτικά ως ένας τρόπος αποφόρτισης. Όμως, είναι πιθανόν συμπεριφορές που στον φυσικό κόσμο ή σε κάποιες δυνητικές κοινότητες, θεωρούνται παραβατικές, να είναι απόλυτα αποδεκτές σε κάποιες άλλες δυνητικές ομάδες, που ανήκουν σε συγκεκριμένες υποκοουλτούρες (Ζαννή, 2005, Σιώμος κ.α., 2012, Κουράκης, 2013).

Σύμφωνα με τον Suler (2004), υπάρχουν τουλάχιστον έξι παράγοντες που προκαλούν το φαινόμενο άρσης αναστολών, σε μια διαδικτυακή επικοινωνία που διεξάγεται με γραπτά κείμενα και αφορά τόσο σε chat rooms όσο και σε μετακόσμους.

Αρχικά, η ανωνυμία προσφέρει τη δυνατότητα απόκρυψης της ταυτότητας με τη χρήση ψευδωνύμων. Μέσω της ανωνυμίας, οι άνθρωποι νιώθουν λιγότερο ευάλωτοι και προχωρούν πιο εύκολα σε αυτοαποκαλύψεις και σε εκδραματίσεις. Επίσης, είναι δυνατόν ένας άνθρωπος καθόλα οριοθετημένος ως προς την συμπεριφορά του στο φυσικό κόσμο, μέσα από το φαινόμενο άρσης αναστολών, να εκδηλώσει επιθετικότητα και έλλειψη ορίων στον δυνητικό κόσμο.

Ως δεύτερο παράγοντα ο Suler θέτει την δυνατότητα του να είναι κανείς αόρατος. Το διαδίκτυο προσφέρει τη δυνατότητα στους χρήστες να παρακολουθήσουν σε ανύποπτη στιγμή μια συνομιλία χωρίς να γνωστοποιήσουν την παρουσία τους ή να προσεγγίσουν μέρη που δεν θα τους επιτρεπόταν στον φυσικό κόσμο. Επίπροσθέτως, οι αόρατοι χρήστες δεν είναι υποχρεωμένοι να αποκαλύψουν τα φυσικά τους χαρακτηριστικά ούτε να εκτίθενται σε μια επικοινωνία που απαιτεί βλεμματική επαφή. Με τον τρόπο αυτό απαλείφονται στοιχεία που συχνά προκαλούν αμηχανία στην επικοινωνία.

Τρίτος παράγοντας είναι ο παράγοντας της ασύγχρονης επικοινωνίας. Στην ταυτόχρονη πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, συνήθως, οι άνθρωποι σχεδόν αυτόματα τείνουν να αποκρίνονται με τρόπο συμβατό με τους κοινωνικούς κανόνες. Στην ασύγχρονη επικοινωνία υπάρχει ένα κενό στην ανατροφοδότηση, που είναι πιθανόν να πυροδοτήσει σκέψεις ή συναισθήματα που θα οδηγήσουν σε ακραίες θετικές ή αρνητικές εκφράσεις. Οι έντονες, μη συμβατές με τις κοινωνικές νόρμες, αντιδράσεις ίσως ενισχύονται από το γεγονός ότι πολύ απλά κάποιος μπορεί ανά πάσα στιγμή να αποσυνδεθεί χωρίς να χρειάζεται να δώσει εξηγήσεις για την συμπεριφορά του.

Οι άνθρωποι, ωστόσο, ακόμη και αν νιώθουν κάποια ασφάλεια κρυμμένοι πίσω από την ανωνυμία, έχουν την ανάγκη να σχετιστούν με τον συνομιλητή τους σε ανθρώπινο επίπεδο. Μέσω προβολών αποδίδουν στον συνομιλητή τους εμφανισιακά χαρακτηριστικά, συναισθήματα ή στοιχεία προσωπικότητας, σχηματίζοντας την εικόνα ενός ανθρώπου που θα κάλυπτε τις δικές τους συναισθηματικές ανάγκες, προσδοκίες και επιθυμίες. Είναι δυνατόν να φαντάζονται πως επικοινωνούν με αυτό τον άνθρωπο κατά τη διάρκεια της ημέρας, ακόμη και αν δεν είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο, παίζοντας ουσιαστικά στην φαντασία τους ένα παιχνίδι ρόλων. Είναι πιθανό όμως να φτάσουν στο σημείο που να συγχέουν τη φωνή που του έχουν αποδώσει με τη δική τους και προχωρώντας λίγο περισσότερο να συγχέουν τις σκέψεις και τις απόψεις του με τις δικές τους, καταλύοντας τα όρια μεταξύ Εαυτού και Άλλου.

Στον κυβερνοχώρο, οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν χαρακτήρες με τους οποίους θα παρουσιάζονται στους άλλους χρήστες. Κάποιοι διαχωρίζουν τη διαδικτυακή ζωή και συμπεριφορά τους από αυτή του φυσικού κόσμου. Όταν είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο συμπεριφέρονται και αλληλεπιδρούν σύμφωνα με τον χαρακτήρα που έχουν δημιουργήσει. Επίσης, είναι δυνατόν να μην ακολουθούν τις κοινωνικές συμβάσεις του φυσικού κόσμου. Οι άνθρωποι που δυσκολεύονται να διαχωρίσουν τις προσωπικές φαντασιώσεις από την κοινωνική πραγματικότητα δυσκολεύονται, επίσης, να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα στις πλατφόρμες διαδικτυακών παιχνιδιών όπου εμπλέκεται η φαντασία και αυτές που προορίζονται για επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων.

Τέλος, ο έκτος παράγοντας είναι η δυνατότητα που προσφέρει το διαδίκτυο να νιώθουν όλοι ίσοι. Στο διαδίκτυο δεν υπάρχουν αυθεντίες και όλοι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και δυνατότητες να εκφράσουν τις απόψεις τους. Ένα πρόσωπο στον κυβερνοχώρο, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν ασκεί την επιρροή που ασκεί εκτός διαδικτύου. Ακόμη και αν συμμετέχει σε μια δυνητική κοινότητα με την πραγματική του ταυτότητα, το δέος που μπορεί να νιώσει ένας άνθρωπος σε μια δια ζώσης επικοινωνία με ένα πρόσωπο εξουσίας, το διαδίκτυο έχει τη δύναμη να το απαλείψει.

Το φαινόμενο άρσης αναστολών, δεν είναι το μόνο που καθορίζει πως θα συμπεριφερθεί ένας άνθρωπος στο διαδίκτυο, αν για παράδειγμα θα προβεί σε άμεσες αυτοαποκαλύψεις ή αν θα εμφανίσει μια μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά. Ούτε είναι προϋπόθεση η ταυτόχρονη εμφάνιση όλων των παραγόντων προκειμένου να εμφανιστεί το φαινόμενο αυτό. Το θέμα είναι πιο περίπλοκο και ο ίδιος ο Suler (2004), παραδέχεται πως είναι απαραίτητο να σχεδιαστούν ερευνητικές εργασίες που να διερευνούν το φαινόμενο αυτό.

Το φαινόμενο κατά το οποίο ένα άτομο παρουσιάζει διαφορετικά προφίλ, συχνά εκ διαμέτρου αντίθετα στον φυσικό και το δυνητικό κόσμο προκαλεί εύλογα ερωτήματα σχετικά με την έννοια του «πραγματικού εαυτού»

### **7.3 Φαινομενολογικός εαυτός και η αντίληψη του Άλλου**

Ποιος είναι άραγε ο αληθινός εαυτός; Μήπως το διαδίκτυο και το φαινόμενο άρσης αναστολών απελευθερώνει τον πραγματικό εαυτό ή ο πραγματικός εαυτός εμφανίζεται μόνο στον φυσικό κόσμο;

Στον δυτικό κόσμο, δημοφιλής υπήρξε η θέση ότι υπάρχει ένας ενιαίος και σταθερός καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, πυρήνας εαυτού (Spinelli,

2005/2009). Η θέση αυτή, όμως, αφήνει αναπάντητα ερωτήματα όταν εξετάζεται το φαινόμενο της άρσης αναστολών.

Οι φαινομενολόγοι, ίσως έχουν την απάντηση καθώς αμφισβητούν τη θέση ότι ο εαυτός δημιουργείται και παραμένει σταθερός και αμετάβλητος. Προτείνουν πως ο εαυτός είναι μια προσωρινή δομή. Σύμφωνα με τον Μερλώ Ποντύ, υπάρχει «*Διαρκής γέννηση του υποκειμένου μέσα στον κόσμο της αντίληψής του.*» (Merleau-Ponty, 1948-1960/1991, σελ. 11), όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί η Αλέκα Μουρίκη στο εισαγωγικό κείμενο της ελληνικής έκδοσης για τα έργα του «*Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το Πνεύμα*» (Merleau-Ponty, 1948-1960/1991).

Οι φαινομενολόγοι υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει ένας παγιωμένος εαυτός αλλά ιζηματοποιημένες θεωρίες που έχουν αναπτύξει οι ίδιοι οι άνθρωποι σχετικά με τον εαυτό και την συμπεριφορά τους. Επομένως κάθε προσπάθεια νοηματοδότησης ενός νέου φαινομένου, παράγει και μια καινούρια ερμηνεία του «εγώ», που βασίζεται στη σχέση ανάμεσα στα εξωτερικά ερεθίσματα και τις επιλεγμένα ανακαλούμενες πρότερες εμπειρίες, τα τρέχοντα συναισθήματα και την τρέχουσα διάθεση αλλά και τις προσδοκίες ή τους μελλοντικούς στόχους του ατόμου (Gergen, 1971' Gergen & Wishnov, 1965' Guidano, 1991' Spinelli, 2005/2009).

Όσο περισσότερο ο άνθρωπος αποκτά επίγνωση των παγιωμένων πεποιθήσεών του και προσπαθεί να βάλει σε «παρένθεση» πρότερες εμπειρίες και τρέχοντα συναισθήματα προσπαθώντας να περιγράψει, πέρα από αυτά, το νέο ερέθισμα τόσο πιο κοντά βρίσκεται στην πραγματικότητα του ερεθίσματος αυτού (στο Spinelli, 2005/2009).

Όμως, οι άνθρωποι φαίνεται να δυσκολεύονται να βάλουν σε «παρένθεση» τις προκαταλήψεις. Πιθανόν, γιατί με αυτό τον τρόπο τίποτα δεν θα ήταν σταθερό ή δεδομένο. Αντίθετα, η αίσθηση ότι υπάρχει ένας αμετάβλητος «εαυτός» με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προσφέρει μια αίσθηση ασφάλειας. Με αυτό τον τρόπο διατηρείται μια συνεκτικότητα και μια σταθερότητα στον τρόπο που καθένας οικοδομεί το νόημα των εμπειριών του.

Μέσω αυτής της διαδικασίας οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται όχι μόνο τα αντικείμενα και τις καταστάσεις αλλά και τους άλλους ανθρώπους. Η αντίληψη του Άλλου είναι αποτέλεσμα μιας ερμηνευτικής διαδικασίας όπου γίνεται σύνθεση στοιχείων που προκύπτουν από την παρατήρηση του άλλου ανθρώπου (π.χ. εξωτερική εμφάνιση, εκφορά λόγου, στάση σώματος) όσο και από τις προκαταλήψεις, τις εμπειρίες, την τρέχουσα διάθεση, τις προσδοκίες του παρατηρητή. Ο βαθμός με τον



οποίο οι Άλλοι, τα αντικείμενα και κάθε νέα εμπειρία είναι σε συμφωνία με πρότερες εμπειρίες, επηρεάζει τον τρόπο που νοηματοδοτούνται και ιεραρχούνται τα νέα ερεθίσματα (Gendlin, 1997' Shotter & Gergen, 1989' Spinelli, 2005/2009).

Μια νοηματοδότηση που δεν συνάδει με πρότερες εμπειρίες ή με την παγιωμένη αντίληψη για τον εαυτό μπορεί να προκαλέσει άγχος. Για το λόγο αυτό αν κάποιος σκεφτεί ή ενεργήσει με τρόπο που αντιτίθεται της ιζηματοποιημένης αντίληψης για τον «εαυτό» του, προσπαθεί να δώσει μια ερμηνεία για την σκέψη ή την πράξη του που να δικαιολογεί αυτή την απόκλιση. Το νόημα, η ερμηνεία δηλαδή, στην οποία θα προβεί σε αυτή την περίπτωση το άτομο, εξυπηρετεί ένα σκοπό, να μειώσει το άγχος που βιώνει από την συνειδητοποίηση της ασυνέπειας μεταξύ της πράξης του και τη δομή που αντιλαμβάνεται ως «εαυτό» (Handley, 1996).

Με αυτό τον τρόπο εξηγείται, σύμφωνα με τους φαινομενολόγους, η επίκληση εξωτερικών παραγόντων (άλλοι άνθρωποι, περιστάσεις, μεταφυσικοί παράγοντες) και η επίρριψη ευθυνών σε αυτούς για την εμφάνιση μιας συμπεριφοράς που δεν συνάδει με τις θεωρίες που έχει πλάσει κάποιος για τον εαυτό του. Επίσης, τα κενά μνήμης είναι ένας τρόπος άμυνας που ανακουφίζουν από το άγχος και τα αισθήματα ενοχής και επιτρέπουν την διατήρηση της εικόνας του εαυτού.

Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι, επίσης, κάνουν λόγο για σχεσιακά εξαρτώμενους εαυτούς που εκδηλώνονται πάντα σε συνάρτηση με το πλαίσιο που βρίσκεται ο άνθρωπος (Spinelli, 2005/2009). Ο τρόπος που κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται και νοηματοδοτεί κάθε φορά το κοινωνικό του περιβάλλον σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που αντιδρά (Κορδούτης & Παυλόπουλος, 2011). Η αναγνώριση αυτού του τόσο ρευστού πλαισίου, μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι ανθρώπινες συμπεριφορές, ίσως συμβάλει στην κατανόηση φαινομένων, όπως η άρση αναστολών στο διαδίκτυο.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζεται εν συντομία η πορεία προς τη γέννηση της συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου, καθώς και θέσεις που εκφράστηκαν από τόσο από υποστηρικτές όσο και από πολέμιους της διαδικτυακής συμβουλευτικής από την εποχή της πρώτης της εμφάνισης.

## Κεφάλαιο 8: Παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω διαδικτύου

### 8.1 Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου

Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου ορίζεται ως η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από επαγγελματίες συμβούλους σε πελάτες, που πραγματοποιείται με τη διαμεσολάβηση ηλεκτρονικών μέσων και του Παγκόσμιου Ιστού.

Οι πρώτες υπηρεσίες παροχής συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου εμφανίστηκαν τον 20<sup>ο</sup> αιώνα στις ΗΠΑ και σύντομα την εξέλιξη αυτή, ακολούθησε η Μεγάλη Βρετανία. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 άρχισαν να αναπτύσσονται και να χρησιμοποιούνται οι πρώτες εφαρμογές που προσέφεραν υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού και να εμφανίζονται ιστοσελίδες που έδιναν συμβουλές για θέματα σχετικά με την ψυχική υγεία. Ως τα τέλη της ίδιας δεκαετίας, δημιουργήθηκαν στις ΗΠΑ οι πρώτες εταιρείες που προσέφεραν υπηρεσίες ψυχικής υγείας και συμβουλευτική μέσω του διαδικτύου (Young, 2005).

Ο Weinberg (2020) αναφέρει πως πλέον στην Αμερική υπάρχουν εξουσιοδοτημένοι θεραπευτές και σύμβουλοι, οι οποίοι κατέχουν σχετική άδεια ώστε να παρέχουν υπηρεσίες ψυχικής υγείας μέσω διαδικτύου. Από την 1<sup>η</sup> Ιουλίου του 2020, οι σύμβουλοι και οι ψυχοθεραπευτές μπορούν να αιτηθούν προκειμένου να γίνουν μέλη της PSYPACT (Psychology Interjurisdictional Compact). Μέσω αυτής της διαδικασίας αποκτούν το δικαίωμα να προσφέρουν διαδικτυακές υπηρεσίες ψυχικής υγείας και στις 12 Πολιτείες που συμμετέχουν στην δημιουργία αυτού του Οργανισμού.

Στην Αμερική υπάρχει επίσης, και ένας μη κερδοσκοπικός, μη κρατικός οργανισμός, ο ISMHO (International Society for Mental Health Online), που έχει ως αντικείμενο την προώθηση της διαδικτυακής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας. Επίσης, ασχολείται με θέματα δεοντολογίας και έχει προτείνει κάποιες κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με αυτή την διαδικτυακή διαδικασία (Recupero & Rainey, 2005).

Ο Andersson (2018), αναφέρει τον οργανισμό ISRII (International Society for Research on Internet Interventions) και τον αντίστοιχο οργανισμό στην Ευρώπη, που ονομάζεται European Society for Research on Internet Interventions). Οι δύο αυτοί οργανισμοί ασχολούνται με ερευνητικές εργασίες σχετικά με τις θεραπευτικές παρεμβάσεις μέσω διαδικτύου αλλά και την γενικότερη επίδραση του διαδικτύου στην ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Αντίστοιχους στόχους στην Ελλάδα έχει το εργαστήριο

Δυνητικής Πραγματικότητας, Διαδικτυακής Έρευνας του Παντείου Πανεπιστημίου, με διευθυντή τον Καθηγητή Κωνσταντίνο Κοσκινά.

Στην Ελλάδα έχουν ξεκινήσει προσπάθειες για την παροχή διαδικτυακών υπηρεσιών ψυχικής υγείας από φορείς όπως το ΕΚΠΑ και μη κερδοσκοπικές οργανώσεις όπως η Ε.ΨΥ.ΠΕ και το πρόγραμμα «Live without Bulling» του ΚΜΟΠ.

## **8.2 Μορφές παροχής διαδικτυακών υπηρεσιών ψυχικής υγείας: πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα**

Οι Stoll, Muller και Trachsel (2020) διεξήγαγαν μια έρευνα κατά την οποία, μέσω συγκεκριμένου ερευνητικού πρωτοκόλλου, εξέτασαν 249 μελέτες που διερευνούσαν ζητήματα σχετικά με την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω διαδικτύου.

Η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω διαδικτύου αναφέρεται στην βιβλιογραφία με διάφορους όρους κάποιοι από τους οποίους είναι: τηλεψυχολογία (telepsychology), τηλεψυχιατρική (telepsychiatry), διαδικτυακή συμβουλευτική (online counseling or e-counseling), διαδικτυακή θεραπεία (online therapy or e-therapy), κυβερνοψυχολογία (cyberpsychology), κυβερνοσυμβουλευτική (cyber-counseling). Υπάρχουν λεπτές διαφορές στις υπηρεσίες που προσφέρονται καθώς και διαφορές στην τεχνολογία ή τις διαδικτυακές εφαρμογές που χρησιμοποιούνται (Stoll et. al., 2020)

Οι όροι διαδικτυακή συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία ή συμβουλευτική μέσω διαδικτύου είναι αυτοί που κρίθηκε ότι είναι περισσότερο συμβατοί με το αντικείμενο που εξετάζει η παρούσα εργασία. Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της διαδικτυακής συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας, όπως έχουν περιγραφεί τόσο στην μελέτη των ανωτέρω συγγραφέων όσο και από άλλες ερευνητικές εργασίες ή θεωρητικά κείμενα.

Το διαδίκτυο ως μέσο μπορεί να ενισχύσει τον τομέα της συμβουλευτικής και της ψυχοθεραπείας καθώς βοηθά στην ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μελών της επιστημονικής κοινότητας αλλά και στο σχεδιασμό και την υλοποίηση περισσότερων ερευνών. Το ενημερωτικό υλικό, που διακινείται μέσω του διαδικτύου μπορεί επίσης, να απευθύνεται στους συμβουλευόμενους/θεραπευόμενους, αντικαθιστώντας την παλιότερη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας. Ακόμη, προσφέρει την δυνατότητα επικοινωνίας του συμβούλου με συναδέλφους, επόπτες και συμβουλευόμενους χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς.

Η συμβουλευτική μέσω του διαδικτύου δίνει ακόμη τη δυνατότητα σε άτομα που έχουν περιορισμένη δυνατότητα πρόσβασης σε συμβουλευτικές υπηρεσίες, όπως κάτοικοι απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών, ανάπηροι και ασθενείς με δυσκολία στη μετακίνηση, να αναζητήσουν τη βοήθεια και τη στήριξη του ψυχολόγου (Andersson, 2018' Stoll et. al.2020).

Επίσης, άνθρωποι που νιώθουν την ανάγκη να απευθυνθούν σε ειδικό για θέματα που θεωρούν ταμπύ, που δυσκολεύονται να θίξουν σε μια πρόσωπο με πρόσωπο συνθήκη ή που πιστεύουν ότι μπορούν να τους στιγματίσουν, να τους φέρουν σε αμηχανία ή να θίξουν την επαγγελματική τους επάρκεια, είναι πιθανότερο να αναζητήσουν συμβουλευτική μέσω διαδικτύου (Stoll et. al., 2020).

Ακόμη κατάλληλοι υποψήφιοι για μια διαδικτυακή θεραπευτική διαδικασία είναι άνθρωποι με κοινωνικές φοβίες ή όσοι δυσκολεύονται με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Weinberg, 2020).

Η εξοικείωση και η άνεση που νιώθουν στην επικοινωνία μέσω των κοινωνικών μέσων δικτύωσης είναι πιθανόν να καθιστά στους νέους πιο ελκυστική τη συμβουλευτική μέσω διαδικτύου από την παραδοσιακή συμβουλευτική διαδικασία (Bekes & Aafjes-van Doorn, 2020' Recupero & Rainey, 2005' Tait, 1999' Young, 2005).

Από την άλλη πλευρά έντονες ανησυχίες έχουν εκφραστεί σχετικά με δεοντολογικά ζητήματα (Παπάνης & Μπαλάσα, 2011' Recupero & Rainey, 2005 ' Weinberg, 2020). Η διαπραγμάτευση των δεοντολογικών ζητημάτων θα γίνει σε επόμενο υποκεφάλαιο.

Πιο συγκεκριμένα, σήμερα, η συμβουλευτική μέσω διαδικτύου μπορεί να πραγματοποιηθεί με ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), με γραπτό κείμενο σε ηλεκτρονικές αίθουσες συνομιλίας (chat rooms), με την χρήση εφαρμογών Μετακόσμου αλλά και με προγράμματα που χρησιμοποιούν τεχνητή νοημοσύνη.

Η διαδικτυακή συμβουλευτική μέσω chat ή email είναι η πιο οικονομική και δεν απαιτεί εξειδικευμένες τεχνολογικές γνώσεις, καθώς χρειάζεται μόνο η σύνδεση στο διαδίκτυο και η χρήση μιας απλής διαδικτυακής εφαρμογής. Όμως, χρειάζεται ευχέρεια στην χρήση του γραπτού λόγου από τον σύμβουλο και τον συμβουλευόμενο.

Για την αποφυγή παρανοήσεων και την καλύτερη επικοινωνία, προτείνεται η χρήση γραφικών και σημείων στίξεως. Σημαντική είναι η παρατήρηση πως τυχόν παρερμηνείες ή δυσκολίες στην επικοινωνία και μετάδοση των μηνυμάτων μέσω

γραφτού κειμένου, είναι δυνατόν να ενεργοποιήσουν το μηχανισμό της μεταβίβασης (Suler, 2000).

Η χρήση ταυτόχρονων μορφών επικοινωνίας (chat) έχει πλεονεκτήματα όπως είναι η δυνατότητα προγραμματισμού τακτικών συνεδριών και η αίσθηση ότι σύμβουλος και συμβουλευόμενος είναι παρόντες, γεγονός που ενισχύει την πιο αυθόρμητη αλληλεπίδραση. Ακόμη, η ταυτόχρονη επικοινωνία ενισχύει την αίσθηση της σταθερότητας και της δέσμευσης και αποκαλύπτει στοιχεία, όπως ο δισταγμός του συμβουλευόμενου ή η παύση, που στις ασύγχρονες αποκλείονται. Η χρήση κάμερας επιτρέπει και την παρατήρηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Οι ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας (email) από την άλλη δίνουν την δυνατότητα στον συμβουλευόμενο να επικοινωνήσει με τον σύμβουλο οποιαδήποτε στιγμή. Σε αυτή την περίπτωση ο σύμβουλος μπορεί να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες καθώς ο συμβουλευόμενος μπορεί να του στείλει μήνυμα σε μια στιγμή όπου μόλις έχει βιώσει μια στρεσογόνο κατάσταση και έχει μεγαλύτερο κίνητρο να προχωρήσει στη θεραπεία του και να προβεί σε αλλαγές. Ακόμη, προσφέρουν τον απαιτούμενο χρόνο για την επεξεργασία των σκέψεων και των συναισθημάτων του συμβουλευόμενου (Maheu, 1997' Murphy & Mitchell, 2005).

Η συμβουλευτική με γραπτό κείμενο συγκεκριμένα, διατηρεί τα πλεονεκτήματα της συμβουλευτικής μέσω αλληλογραφίας, όπως είναι η σταθερή καταγραφή του συνόλου του υλικού της συμβουλευτικής διαδικασίας, που είναι χρήσιμη εξίσου για τον σύμβουλο, τον σύμβουλο και τον επόπτη, η παροχή του απαιτούμενου χρόνου να στοχαστεί ο πελάτης και η διευκόλυνση της διερεύνησης των σκέψεων και των συναισθημάτων μέσω της γραφής. Η χρήση της τεχνολογίας εξαλείφει κάποια από τα μειονεκτήματα της συμβατικής αλληλογραφίας καθώς καθιστά πιο αποτελεσματική και άμεση την ανταλλαγή μηνυμάτων. Ο πελάτης μπορεί να έρθει σε επικοινωνία με τον σύμβουλο τη στιγμή που βιώνει μια κρίση πανικού ή έντονα συναισθήματα που δεν μπορεί να διαχειριστεί (Recupero & Rainey, 2005' Stoll et. al., 2020).

Όμως, οι Recupero και Rainey (2005), σημειώνουν πως σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική ή ψυχοθεραπευτική διαδικασία μέσω chat ή email, είναι δύσκολο ο σύμβουλος να αντιληφθεί πιθανές αλλαγές στο συναίσθημα ή την διάθεση του πελάτη εξαιτίας της απουσίας εξωλεκτικών πληροφοριών. Μια καθυστερημένη ή μη συνεπής με το συναίσθημα του πελάτη αντίδραση του συμβούλου πιθανόν να έχει αρνητικές συνέπειες για την διαδικασία.

Επίσης, στην περίπτωση που ένας πελάτης εκφράσει αυτοκτονικό ιδεασμό ή την πρόθεσή του να βλάψει κάποιον άλλο και στην συνέχεια διακόψει την σύνδεση, ο διαδικτυακός σύμβουλος δεν θα μπορέσει να παρέμβει με την φυσική του παρουσία, όπως θα έκανε ένας σύμβουλος στην πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτική (Recupero & Rainey, 2005).

Η διεξαγωγή μιας θεραπευτικής διαδικασίας μέσω γραπτού λόγου, αποτελεί σίγουρα μεγάλη πρόκληση. Ο Weinberg (2020) αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Siegel και την διαπροσωπική νευροβιολογική προσέγγιση, οι άνθρωποι ρυθμίζουν ο ένας το συναίσθημα και την συμπεριφορά του άλλου μέσω της σωματικής αλληλεπίδρασης. Το ζεστό βλέμμα του θεραπευτή, ο ήρεμος και καθυσηχαστικός τόνος της φωνής του, οι εκφράσεις του προσώπου του και η στάση του σώματός του βοηθούν τον πελάτη να ρυθμίσει το συναίσθημά του. Οι Jarick & Bencic (2019) υποστηρίζουν ότι η βλεμματική επαφή είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη του δεσμού και επιδρά στο παρασυμπαθητικό νευρικό σύστημα μειώνοντας το στρες και τις αντιδράσεις φυγής πάλης. Όταν η συμβουλευτική και ψυχοθεραπευτική διαδικασία γίνεται μέσω γραπτών μηνυμάτων, ο σύμβουλος χάνει την δυνατότητα να ρυθμίζει, μέσω αυτών των στοιχείων, το συναίσθημα και την συμπεριφορά του συμβουλευόμενου του.

Δημιουργούνται λοιπόν ερωτήματα σχετικά με την δυνατότητα να αναπτυχθεί ή όχι θεραπευτική σχέση αλλά και σχετικά με τον έλεγχο που μπορεί να ασκήσει ο σύμβουλος πάνω στο συναίσθημα και τις αντιδράσεις του συμβουλευόμενου του καθώς και στην εξέλιξη της διαδικτυακής συνεδρίας αλλά και την πορεία όλης της συμβουλευτικής διαδικασίας. Επίσης, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την δέσμευση που μπορεί να νιώθει ένας συμβουλευόμενος προς την θεραπευτική διαδικασία.

Στην επικοινωνία μέσω γραπτών μηνυμάτων το μόνο που μπορεί να κάνει ο σύμβουλος είναι περισσότερες διευκρινιστικές ερωτήσεις. Ερωτήσεις που αφορούν στην συναισθηματική κατάσταση του συμβουλευόμενου του αλλά και ερωτήσεις που αφορούν στις σωματικές αντιδράσεις που μπορεί να έχει εξαιτίας της έντασης, του στρες ή άλλων έντονων συναισθημάτων.

Η βιντεοκλήση, αν και δεν προσφέρει την ανθρώπινη ζεστασιά που έχει μια πρόσωπο με πρόσωπο διαδικασία, επιτρέπει την οπτική επαφή. Ο θεραπευτής μπορεί να εστιάσει καλύτερα στις εκφράσεις του προσώπου του θεραπευόμενου του. Ο Weinberg (2020), αναφέρει πως όσοι προσφέρουν τις υπηρεσίες τους μέσω

βιντεοκλήσης πρέπει να εξασκηθούν ώστε να μπορούν να αντλούν πληροφορίες από την εικόνα που λαμβάνουν μέσω του υπολογιστή.

Ο διαδικτυακός σύμβουλος χάνει επίσης, την δυνατότητα να οργανώσει τον χώρο που πραγματοποιούνται οι συνεδρίες. Σε ένα φυσικό γραφείο, ο θεραπευτής ελέγχει από τα έπιπλα και την διαμόρφωση του χώρου έως και τις συνθήκες που διασφαλίζουν το απόρρητο. Φροντίζοντας τον χώρο ο θεραπευτής δίνει το μήνυμα στο θεραπευόμενό ότι νοιάζεται για τις ανάγκες και την ασφάλειά του (Σταλίκας, 2005 ' Stoll et. al., 2020 ' Weinberg, 2020).

Ο διαδικτυακός σύμβουλος δεν μπορεί να ελέγξει τον φυσικό χώρο που βρίσκεται ο συμβουλευόμενός του, παρά μόνο τον δυνητικό χώρο. Αν η συνεδρία πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον Μετακόσμου, ο θεραπευτής διαμορφώνει το δυνητικό του γραφείο και το άβατάρ του. Εάν η επικοινωνία γίνεται μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας (chat room) που έχει διαμορφωθεί από τον σύμβουλο, πάλι εκεί μπορεί ο ίδιος να φροντίσει ώστε το περιβάλλον να είναι φιλικό και ελκυστικό προς τον χρήστη.

Στις εφαρμογές Μετακόσμου, οι χρήστες δημιουργούν άβαταρ, την ψηφιακή εκδοχή του εαυτού τους. Μεγάλη προσοχή χρειάζεται καθώς άνθρωποι που εμφανίζουν ορισμένους τύπους ψυχοπαθολογίας, όπως ψυχώσεις, δεν θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε μια τέτοια διαδικασία. Άλλωστε χρειάζεται ακόμη περισσότερη ερευνητική εργασία και εμπειρία ώστε να μπορέσουμε να μιλήσουμε για τους θεραπευτικούς παράγοντες, τους τύπους ψυχοπαθολογίας που θα μπορούσαν να βελτιωθούν από αυτή τη θεραπεία, τη δεοντολογία και τις βασικές αρχές και τους κανόνες που πρέπει να την διέπουν.

Η χρήση άβαταρ είναι ένα αρκετά περίπλοκο θέμα στο οποίο εμπλέκονται ζητήματα ταυτότητας. Το άβαταρ μπορεί να λάβει όποια μορφή επιθυμεί ο δημιουργός του, μορφή που συχνά δεν έχει αναλογίες με τη φυσική εμφάνιση του ατόμου. Η μορφή του άβαταρ είναι δυνατόν να προσφέρει πολλές πληροφορίες. Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποια τεκμηριωμένη θέση για τον τρόπο με τον οποίο ένας θεραπευτής θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει προς όφελος της θεραπευτικής παρέμβασης αυτό το στοιχείο (Stoll et.al, 2020).

Τεχνικές όπως το ψυχόδραμα, το παιχνίδι ρόλων, η κατακλυσμαία θεραπεία, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε αυτό το περιβάλλον. Ο συμβουλευόμενος μπορεί να διερευνήσει την συμπεριφορά του και τις αντιδράσεις που αυτή επιφέρει μέσω δοκιμών στον δυνητικό κόσμο και να μελετήσει διάφορα σενάρια

που θα τον βοηθήσουν να επιλέγει και να γενικεύσει λειτουργικές συμπεριφορές τόσο στον δυνητικό όσο και στον φυσικό κόσμο. Ο πειραματισμός του στον δυνητικό κόσμο θα μπορούσε να προσφέρει πλούσιο υλικό για την συμβουλευτική ή ψυχοθεραπευτική του εργασία. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να επισημανθεί πως η γενίκευση λειτουργικών συμπεριφορών από τον δυνητικό στον φυσικό κόσμο πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω ερευνών.

Τέλος, έχουν προταθεί παρεμβάσεις μέσω διαδικτύου με αυτοματοποιημένα προγράμματα που διεξάγουν μια θεραπευτική συνεδρία ή μια διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούν αλγόριθμους βασισμένους σε σενάρια θεραπευτικών παρεμβάσεων (Barak, Klein & Proudfoot, 2009' Dowling & Rickwood, 2013' Bendig, Schulze-Thuesing & Baumeister, 2019).

Τα προγράμματα αυτά είναι δυνατόν να είναι πολύ αποτελεσματικά ως εργαλεία προκειμένου να χορηγηθούν, να βαθμολογηθούν ή να σταθμιστούν ερωτηματολόγια, όπως, επίσης, και για υποστηρίξουν υποψήφιους συμβουλευόμενους να καταλήξουν στον τύπο θεραπευτικής παρέμβασης που είναι ο καταλληλότερος για αυτούς.

Άτομα στο φάσμα του αυτισμού, που δυσκολεύονται με την αλληλεπίδραση και τις διαπροσωπικές σχέσεις, θα μπορούσαν να ωφεληθούν από μια τέτοια παρέμβαση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η παρατήρηση του Suler (2002) ότι ηλεκτρονικοί υπολογιστές έχουν τρία πλεονεκτήματα έναντι των ανθρώπων. Πρώτον, δεν έχουν συναισθήματα και έτσι μπορούν να παραμείνουν ουδέτεροι και αντικειμενικοί. Δεύτερον, έχουν τη δυνατότητα να αποθηκεύουν και να επεξεργάζονται μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών συγκριτικά με τους ανθρώπους. Το γεγονός αυτό τους δίνει την δυνατότητα να εντοπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία επαναλαμβανόμενα μοτίβα στη συμπεριφορά και στη σκέψη των πελατών. Τρίτον, με τη χρήση εξιδεικευμένου εξοπλισμού θα μπορούν να ανιχνεύουν φυσιολογικές αλλαγές, όπως εφίδρωση, αλλαγές στον καρδιακό ρυθμό, με αποτέλεσμα να αντλούν στοιχεία που θα ενσωματώνουν στην παρέμβαση.

Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν τη δυνατότητα να υπερκεραστούν κάποιες από τις ελλείψεις που οι επικριτές της διαδικτυακής συμβουλευτικής επισημαίνουν. Επίσης, οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους ώστε οι σύμβουλοι να μπορούν να αποκτήσουν κάποιες από πληροφορίες που χάνονται όταν δεν υπάρχει πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία. Το ζητούμενο είναι, με εργαλείο τις νέες εφαρμογές, να παρέχονται υπηρεσίες διαδικτυακής συμβουλευτικής εξίσου αποτελεσματικές με τις δια ζώσης.



Όλες παρεμβάσεις είτε πραγματοποιούνται πρόσωπο με πρόσωπο είτε διαδικτυακά έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η επιλογή της παρέμβασης πρέπει να αποφασίζεται σε συνάρτηση με τις ανάγκες, το αίτημα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του συμβουλευόμενου καθώς και τα ζητήματα που καλείται να επεξεργαστεί αλλά και τις δεξιότητες και την κατάρτιση του συμβούλου.

### **8.3 Παροχή e- Υπηρεσιών και αποτελεσματικότητα: Ανασκόπηση ερευνών**

Οι Barak et al. (2009), πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση ερευνών που εστίαζαν στην εφαρμογή διαδικτυακών παρεμβάσεων. Για την πιο κατανοητή παρουσίαση των αποτελεσμάτων πρότειναν τον διαχωρισμό των ερευνών ανάλογα με τις εφαρμογές των διαδικτυακών υπηρεσιών ψυχικής υγείας που διερευνούσαν. Προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες. Αυτή η ομαδοποίηση ακολουθήθηκε και στην παρούσα εργασία.

Στην πρώτη κατηγορία, οι μελετητές συμπεριέλαβαν παρεμβάσεις όπου η επικοινωνία ειδικού και πελάτη διαμεσολαβείται ή διευκολύνεται από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν προγράμματα σχεδιασμένα για το διαδίκτυο που είτε προσφέρουν πληροφόρηση είτε αποτελούν ολοκληρωμένα προγράμματα αυτοβοήθειας. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται με τη χρήση τεχνολογιών τεχνητής νοημοσύνης. Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά στην διαζώσης διαδικασία όπως διαδικτυακές ομάδες αυτοβοήθειας και διαδικτυακή χορήγηση ερωτηματολογίων διάγνωσης και αξιολόγησης.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι ερευνητικές εργασίες και μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί, στην πλειοψηφία τους, υποστηρίζουν ότι η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας είναι αποτελεσματικές σε ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων (Andersson, 2018, Dowling & Rickwood, 2013, Παπάνης, 2011, Weinberg, 2020). Προκειμένου να υπάρξει μια ορθότερη παρουσίαση σχετικών ερευνών θα ακολουθηθεί η ταξινόμηση των διαδικτυακών υπηρεσιών που πρότειναν οι Barak et al. (2009).

Εκκινώντας από τις μελέτες που εστιάζουν στην συμβουλευτική ή την ψυχοθεραπεία με την διαμεσολάβηση ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή για την επικοινωνία συμβούλου/θεραπευτή και συμβουλευόμενου/θεραπευόμενου, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα των Barak, Boniel-Nissim & Shapira (2008) που συνέκριναν την αποτελεσματικότητα θεραπευτικών παρεμβάσεων μέσω διαδικτύου κατά τις οποίες έγινε χρήση διαφορετικών εφαρμογών. Πιο συγκεκριμένα

πραγματοποίησαν μια συγκριτική μελέτη όπου εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση δωματίων συζήτησης (chat rooms), ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (e-mail), φόρουμ και χρήση κάμερας. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της συγκριτικής μελέτης, οι παρεμβάσεις με χρήση chat και e-mail ήταν πιο αποτελεσματικές από τα φόρουμ και την επικοινωνία δια μέσου κάμερας.

Ωστόσο, οι ερευνητές επισήμαναν πως για κάθε είδος παρέμβασης, ο αριθμός ερευνών που χρησιμοποιήθηκε για την συγκριτική ανάλυση ήταν σχετικά μικρός. Συγκεκριμένα, για τις παρεμβάσεις μέσω chat, εννιά έρευνες συμπεριλήφθηκαν στην μελέτη, οι επτά από τις οποίες αναφέρονταν σε ομαδικές συνεδρίες που πραγματοποιούνταν μέσω chat με την καθοδήγηση του θεραπευτή, οι δύο αφορούσαν σε μια μορφή υποστήριξης μέσω chat, η οποία προσφερόταν συνδυαστικά με τις επισκέψεις σε μια ιστοσελίδα αυτοβοήθειας και ερευνητική εργασία μελετούσε την αποτελεσματικότητα μιας ατομικής διαδικτυακής συμβουλευτικής διαδικασίας μέσω ταυτόχρονης επικοινωνίας με chat.

Οι Marzialì και Garsia (2011), πραγματοποίησαν μια μελέτη που διερευνούσε την αποτελεσματικότητα των δύο μορφών διαδικτυακής παρέμβασης, μέσω chat και μέσω βιντεοκλήσης. Προκειμένου να διερευνηθεί το φαινόμενο της παροχής βοήθειας μέσω chat, δημιουργήθηκε ένα φόρουμ, που ήταν ενεργό για έξι μήνες προκειμένου οι συμμετέχοντες, άτομα που είχαν την φροντίδα συγγενών τους με άνοια, να συζητούν. Επίσης, τους παρέχονταν πρόσβαση σε ενημερωτικά άρθρα και βίντεο. Ήταν ουσιαστικά μια ομάδα αυτοβοήθειας στην οποία θα είχε μηνιαία παρουσία ένας σύμβουλος. Ο σύμβουλος είχε ενισχυτικό ρόλο και στόχος του ήταν να ενθαρρύνει την συμμετοχή παρά να κατευθύνει την συζήτηση των μελών. Προκειμένου να διερευνηθεί το φαινόμενο της παροχής βοήθειας μέσω βιντεοκλήσης, δημιουργήθηκαν ομάδες των 6 ατόμων που συντονίζονταν από έναν σύμβουλο και πραγματοποίησαν δέκα εβδομαδιαίες διαδικτυακές συναντήσεις διάρκειας μιας ώρας.

Οι ερευνητές σημειώνουν πως ο μέσος όρος συμμετοχής στο φόρουμ ήταν μια φορά για κάθε συμμετέχοντα στους 6 μήνες λειτουργίας. Αντίθετα, στις συναντήσεις με βιντεοκλήσεις, δέκα στο σύνολο και προκαθορισμένες, οι συμμετέχοντες συμμετείχαν κατά μέσο όρο 5-7 φορές.

Τελικά, οι ερευνητές υποστήριζαν πως παρά το γεγονός πως η ποιοτική ανάλυση έδειξε πως η παρέμβαση μέσω βιντεοκλήσης είχε πιο θετική υποδοχή από ότι η επικοινωνία μέσω chat, η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα χορηγούμενα ερωτηματολόγια, έδειξε πως και οι δύο παρεμβάσεις βελτίωσαν εξίσου

την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των φροντιστών και μείωσε το ποσοστό άγχους που βίωναν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πορίσματα δύο ερευνών (Mallen, Jenkins & Vogel, 2011, Williams, Bambling, King & Abbot, 2009) που εστίασαν στην διεξαγωγή μιας διαδικτυακής συνεδρίας μέσω chat. Παρατήρησαν πως οι σύμβουλοι εφαρμόζαν ορισμένες από τις δεξιότητες που εφαρμόζονται στην πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτική. Οι Mallen et al. (2011), ανέφεραν πως οι διαδικτυακοί σύμβουλοι πιο συχνά χρησιμοποιούσαν την επιδοκιμασία και τον καθησυχασμό, την αντιμετώπιση κατά πρόσωπο και πραγματοποιούσαν ανοιχτές ερωτήσεις. Συγκριτικά με τους συμβούλους που πραγματοποιούσαν πρόσωπο με πρόσωπο συνεδρίες, οι διαδικτυακοί σύμβουλοι χρησιμοποιούσαν σε πολύ μικρότερο βαθμό την ερμηνεία ή την ευθεία καθοδήγηση.

Οι William et al. (2009) ανέφεραν πως οι διαδικτυακοί σύμβουλοι χρησιμοποιούσαν συχνά την παράφραση, την κατά πρόσωπο αντιμετώπιση και τις ανοιχτές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είχαν ως βασικό στόχο την συγκέντρωση πληροφοριών αλλά δεν εστίαζαν στη διερεύνηση των συναισθημάτων. Επίσης, μεγάλη σημασία έδιναν στην δημιουργία καλής θεραπευτικής σχέσης. Υπενθυμίζοντας το μοντέλο Hill και O'Brien (1999) όλες οι δεξιότητες που χρησιμοποιούσαν οι διαδικτυακοί σύμβουλοι, εκτός από την αντιμετώπιση κατά πρόσωπο, ανήκουν στο πρώτο στάδιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, το στάδιο της διερεύνησης όπου στόχος είναι η διερεύνηση της κατάστασης και του αιτήματος του συμβουλευόμενου και η ανάπτυξη μιας θεραπευτικής σχέσης.

Και στις δύο μελέτες οι ερευνητές συμπέραναν πως οι διαδικτυακοί σύμβουλοι χρησιμοποίησαν τεχνικές και δεξιότητες που στόχευαν στην συγκέντρωση πληροφοριών προκειμένου να αναπληρώσουν την έλλειψη μη λεκτικών πληροφοριών. Επίσης, υπέθεσαν πως ο αργός ρυθμός με τον οποίο πραγματοποιούνταν η συνεδρία μέσω της ανταλλαγής γραπτών μηνυμάτων, συνέβαλε στη χρήση μειωμένου εύρους τεχνικών. Ωστόσο, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως στο μεγαλύτερο μέρος τους, οι τεχνικές της παραδοσιακής συμβουλευτικής που χρησιμοποιήθηκαν, μεταφέρθηκαν επιτυχώς στις διαδικτυακές συνεδρίες.

Οι Dowling και Rickwood (2013) πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση έξι ερευνητικών εργασιών που μελετούσαν την αποτελεσματικότητα διαδικτυακών συμβουλευτικών παρεμβάσεων με ταυτόχρονη επικοινωνία μέσω chat. Στις έρευνες έγινε χρήση ερωτηματολογίων προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης

των συμμετεχόντων από τη διαδικασία καθώς και τα επίπεδα άγχους ή καταθλιπτικής διάθεσης πριν και μετά την παρέμβαση. Οι έρευνες δεν εστίαζαν στις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Τα συμπεράσματα όλων κατέληγαν στο ότι η διαδικτυακή συμβουλευτική μέσω chat ήταν αποτελεσματική. Μάλιστα, οι δύο ερευνητικές εργασίες δεν εντόπισαν διαφορές στην αποτελεσματικότητα διαδικτυακής και πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτικής.

Ως προς τις έρευνες που εστίασαν στην παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω βιντεοκλήσης, τα συμπεράσματα τους φαίνεται να είναι σύμφωνα ως προς την αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας. Ο Weinberg (2020) αναφέρει τα αποτελέσματα της έρευνάς του, σύμφωνα με τα οποία η ποιότητα αλληλεπίδρασης των μελών της διαδικτυακής θεραπευτικής ομάδας και ο βαθμός αυτοαποκαλύψεων ήταν αντίστοιχες με την πρόσωπο με πρόσωπο ομαδική ψυχοθεραπεία. Οι Liu et. al. (2020) και Zhou et. al. (2020) υποστήριξαν πως οι συμμετέχοντες μετά την παροχή των διαδικτυακών υπηρεσιών ψυχικής υγείας βίωσαν μείωση του άγχους που προκλήθηκε από την πανδημία Covid-19.

Έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω βιντεοκλήσης σχετικά με το μετατραυματικό στρες έχουν διεξάγει οι Liu et. al. (2019), για το άγχος οι Berryhill, Halli-Tierny et. al. (2019), για την κατάθλιψη Berryhill, Culmer, et. al. (2019). Επίσης, μελέτες που διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων μέσω βιντεοκλήσης σε επίπεδο ομάδας είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα (Zerwas et. al., 2017 ' Mariano et.al., 2019 ' Weinberg, 2020). Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω διαδικτύου τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο είναι αποτελεσματικές (Andersson 2018 ' Varker, Brand, Ward, Terhaag & Phelps, 2019 ' Weinberg, 2020).

Οι Bekes και Aafjes-van Doorn (2020) διερεύνησαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των συμβούλων και των ψυχοθεραπευτών αναφορικά με τις διαδικτυακές παρεμβάσεις μετά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19. Όπως αναφέρει ο Weinberg (2020) αλλά και ο APA (2020), εξαιτίας της πανδημίας πολλοί ειδικοί ψυχικής υγείας άλλαξαν στάση προς το φαινόμενο της παροχής υπηρεσιών μέσω διαδικτύου. Μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα πολλοί σύμβουλοι και ψυχοθεραπευτές άρχισαν να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο προκειμένου να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στους πελάτες τους που δεν μπορούσαν να προσεγγίσουν με άλλο τρόπο. Σύμφωνα με σχετική έρευνα (APA, 2020), το 76% από ένα δείγμα 2.000 ψυχολόγων, που ήταν μέλη της APA, κατά το διάστημα που διεξήχθη η έρευνα, παρείχαν τις

υπηρεσίες τους αποκλειστικά μέσω διαδικτύου. Στην διαδικτυακή τους πρακτική χρησιμοποιούσαν όλες τις δυνατές μορφές επικοινωνίας, ταυτόχρονη και ασύγχρονη, βιντεοκλήση ή συνομιλία μέσω γραπτού κειμένου (chat ή email).

Σύμφωνα με τον Andersson (2018), οι συμβουλευόμενοι τείνουν να έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην διαδικτυακή θεραπεία συγκριτικά με τους ειδικούς ψυχικής υγείας. Ωστόσο, η δια ζώσης διαδικασία που συμπληρώνεται με την διαδικτυακή, φαίνεται να είναι προτιμότερη τόσο για τους συμβούλους όσο και για τους συμβουλευόμενους. Επίσης, ο Andersson (2018), ένας από τους ερευνητές που τα τελευταία χρόνια έχει εστιάζει την έρευνα του στο φαινόμενο της διαδικτυακής παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας, προτείνει ότι η διαδικτυακή διαδικασία πρέπει να ειδικωθεί ως συμπληρωματική ή ως εναλλακτική προς την πρόσωπο με πρόσωπο θεραπεία. Τονίζει πως δεν υποστηρίζει την αντικατάσταση της παραδοσιακής θεραπευτικής διαδικασίας από την διαδικτυακή και πως οι ειδικοί ψυχικής υγείας δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν τις διαδικτυακές παρεμβάσεις ως απειλή. Αναγνωρίζει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνες, ώστε να διερευνηθεί καλύτερα το συγκεκριμένο φαινόμενο και να διαφανεί με μεγαλύτερη σαφήνεια ποιοι μπορούν να ωφεληθούν από αυτό και με ποιους τρόπους.

Οι Bekes και Aafjes-van Doorn (2020), στην έρευνα που διεξήγαγαν, ανέφεραν ότι οι θεραπευτές αναγνώριζαν πως οι παρεμβάσεις μέσω διαδικτύου έχουν το πλεονέκτημα της ευελιξίας του χώρου και του χρόνου, αλλά ταυτόχρονα εξέφραζαν αρκετές ανησυχίες σχετικά με την διαδικασία. Οι ειδικοί ψυχικής υγείας ήταν σκεπτικοί αναφορικά με την δυνατότητα να δημιουργηθεί θεραπευτική συμμαχία, εξέφραζαν αμφιβολίες σχετικά με την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και την δυνατότητα να επικοινωνήσουν στον πελάτη τους την ενσυναίσθηση που βίωναν. Επίσης, εξέφραζαν άγχος και ανησυχία σχετικά με τις δικές τους ικανότητες να διεξάγουν μια θεραπευτική διαδικασία μέσω διαδικτύου καθώς δεν είχαν σχετική εμπειρία ή εκπαίδευση. Επίσης, ανέφεραν ανησυχία και δυσπιστία σχετικά με τις διαδικτυακές παρεμβάσεις καθώς υπάρχει περιορισμένη σχετική βιβλιογραφία, δεν υπάρχει σχετικό νομοθετικό πλαίσιο και πρωτόκολλα κοινά αποδεκτά από την επιστημονική κοινότητα. Ακόμη, ανέφεραν ανησυχίες σχετικά με το απόρρητο και τον κίνδυνο να διαρρεύσουν προσωπικά δεδομένα στο διαδίκτυο.

Ένας βασικός στόχος της έρευνας ήταν να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρέασαν την δόμηση των αντιλήψεων των ειδικών ψυχικής υγείας σχετικά με τις παρεμβάσεις μέσω διαδικτύου. Οι ερευνήτριες συμπέραναν πως οι παράγοντες που

επηρέασαν το σχηματισμό σχετικών πεποιθήσεων ήταν οι προγενέστερες εμπειρίες, το θεωρητικό τους υπόβαθρο, η γενικότερη εργασιακή τους εμπειρία αλλά και προηγούμενη εμπειρία στην παροχή διαδικτυακών υπηρεσιών. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι όσοι απέκτησαν την εμπειρία της παροχής υπηρεσιών μέσω διαδικτύου, έτειναν να αναπτύσουν μια πιο θετική στάση προς την διαδικτυακή συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία.

Σημαντική μεταβλητή φαίνεται να ήταν ο χρόνος και ο βαθμός προετοιμασίας των ειδικών. Οι θεραπευτές που είχαν τον χρόνο να προετοιμαστούν αλλά και να προετοιμάσουν τους θεραπευόμενούς τους, εξέφρασαν γενικότερα πιο θετικές στάσεις προς την διαδικτυακή διαδικασία. Οι ίδιοι βίωσαν μικρότερα επίπεδα άγχους σχετικά με την μετάβαση από την δια ζώσης στην διαδικτυακή διαδικασία, την διεξαγωγή των διαδικτυακών συνεδριών και την γενικότερη αποτελεσματικότητα της θεραπείας. Επίσης, η στάση των θεραπευτών σχετιζόταν θετικά με τις αντιλήψεις των πελατών τους αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας και τον βαθμό ικανοποίησής τους. Οι θεραπευτές των οποίων οι πελάτες ανέφεραν ότι ήταν ικανοποιημένοι από την διαδικτυακή αυτή εμπειρία, φάνηκε να είναι πιο πιθανό να ξαναχρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους.

Υπήρχαν και αρκετοί θεραπευτές όμως, που ανέφεραν ότι ένιωθαν πιο κουρασμένοι, λιγότερο επαρκείς και λιγότερο αυθεντικοί κατά την άσκηση των καθηκόντων τους διαδικτυακά. Αυτά τα αρνητικά συναισθήματα συνέβαλλαν στο να δομήσουν μια αρνητική στάση απέναντι στις διαδικτυακές παρεμβάσεις. Μάλιστα συνέβαλλαν περισσότερο από τις όποιες τεχνικές δυσκολίες μπορεί να αντιμετώπισαν λόγω της σύνδεσης στο διαδίκτυο ή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που έχει η επικοινωνία που είναι διαμεσολαβημένη από ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Προκειμένου να υπάρξει μια μεγαλύτερη εμβάθυνση σε αυτά τα ζητήματα, οι ερευνήτριες πρότειναν το σχεδιασμό περισσότερων ποιοτικών ερευνών ώστε να διερευνηθεί καλύτερα η βιωμένη εμπειρία των διαδικτυακών συνεδριών.

Ακόμη πολύ σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι θεραπευτές που ακολουθούσαν μια γνωσιακή- συμπεριφοριστική προσέγγιση είχαν μια περισσότερο θετική στάση για την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω διαδικτύου από εκείνους που εργαζόνταν ακολουθώντας ένα ψυχοδυναμικό μοντέλο. Αυτό ίσως και να οφείλεται στο γεγονός, σύμφωνα με τις ερευνήτριες, ότι στην ψυχοδυναμική προσέγγιση δίνεται έμφαση στην μη λεκτική επικοινωνία και την διαδικασία της μεταβίβασης και της αντιμεταβίβασης.

Αυτές οι διαδικασίες είναι δύσκολο να δουλευτούν μέσω βιντεοκλήσης και ακόμη περισσότερο μέσω γραπτού κειμένου.

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, μπορεί κάποιος να διαπιστώσει ότι ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα της παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω διαδικτύου, περιλαμβάνει παρεμβάσεις που βασίζονται στο γνωσιακό-συμπεριφοριστικό μοντέλο και συνήθως στοχεύουν στην αντιμετώπιση αγχώδων διαταραχών ή και κατάθλιψης.

Ο Andersson (2018), που συνήθως ακολουθεί το γνωστικό-συμπεριφοριστικό μοντέλο, έχει πραγματοποιήσει μελέτες και με διαδικτυακές παρεμβάσεις βασισμένες στην ψυχοδυναμική προσέγγιση. Και πάλι τα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων ήταν ενθαρρυντικά. Ο ερευνητής αναφέρει πως ακόμη και αν αμφισβητηθεί ότι οι διαδικτυακές αυτές παρεμβάσεις ήταν μια ολοκληρωμένη ψυχοδυναμική θεραπεία, το γεγονός ότι βασίζονταν στις αρχές της ψυχοδυναμικής προσέγγισης δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Andersson, 2018).

Οι κύριες υποθέσεις που έχουν γίνει από τους ερευνητές είναι πως η ανωνυμία, η αίσθηση συναισθηματικής ασφάλειας, η άνεση και η ευελιξία σχετικά με το χώρο και το χρόνο πραγματοποίησης των συνεδριών, είναι παράγοντες που συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων (Andersson, 2018 ' Dowling & Rickwood, 2013 ' King et. al., 2006 ' Recupero & Rainey 2005 ' Weinberg, 2020). Οι ερευνητές ωστόσο, επισημαίνουν την ανάγκη να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες προκειμένου να διαφανούν με περισσότερη σαφήνεια και ακρίβεια οι παράγοντες που καθιστούν μια διαδικτυακή παρέμβαση αποτελεσματική.

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της πρόσωπο με πρόσωπο θεραπείας, όπως έχει αναδειχθεί από την έρευνα και την σχετική βιβλιογραφία είναι η θεραπευτική συμμαχία. Η ιδιαιτερότητα μιας επικοινωνίας διαμεσολαβημένης από έναν υπολογιστή, είτε πρόκειται για βιντεοκλήση είτε ακόμη περισσότερο όταν πρόκειται για ανταλλαγή γραπτών κειμένων, εγείρει αρκετές ανησυχίες σχετικά με την δυνατότητα ανάπτυξης μιας θεραπευτικής συμμαχίας.

Οι Preschl, Maercker και Wagner (2011), εστίασαν στην διερεύνηση της ανάπτυξης ή μη, της θεραπευτικής συμμαχίας σε μια διαδικτυακή θεραπευτική διαδικασία. Στην έρευνά τους συνέκριναν την θεραπευτική συμμαχία που αναπτύσσεται σε μια διαδικτυακή παρέμβαση βασισμένη στις αρχές της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση της κατάθλιψης, με αυτή που αναπτύσσεται σε μια αντίστοιχη πρόσωπο με πρόσωπο παρέμβαση.

Πραγματοποιώντας μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, οι συγκεκριμένοι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι σχετικές μελέτες είναι λίγες και στις περισσότερες από αυτές το δείγμα είναι μικρό. Μικρό και ομοιογενές δείγμα είχαν και στην δική τους μελέτη. Τα συμπεράσματα της δικής τους έρευνας συνοψίζονται ως εξής: μια διαδικτυακή παρέμβαση είναι δυνατόν να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας θεραπευτική συμμαχίας που είναι ανάλογη εκείνης που αναπτύσσεται σε μια πρόσωπο με πρόσωπο θεραπεία.

Αντίθετα, λοιπόν, από αυτό που αναμενόταν, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι θεραπευτική συμμαχία αναπτύχθηκε σε παρεμβάσεις μέσω βιντεοκλήσης. Μάλιστα κάποιες έρευνες έδειξαν πως οι πελάτες αξιολόγησαν τον δεσμό ως τουλάχιστον το ίδιο ισχυρό με αυτό που δημιουργείται στην πρόσωπο με πρόσωπο θεραπεία (Preschl, 2012, Simpson, 2014). Αντίθετα αποτελέσματα είχαν οι Norwood, Moghaddam, Malins και Sabin-Farrel (2018), που συμπέραναν μετά την ανασκόπηση 12 σχετικών μελετών, ότι η θεραπευτική συμμαχία που αναπτύχθηκε κατά τις συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν με βιντεοκλήση ήταν κατώτερης ποιότητας από την πρόσωπο με πρόσωπο διαδικασία αλλά ότι η τελική αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ήταν ισάξια.

Σημαντική, επίσης, είναι η διαπίστωση πως και στην διαδικτυακή συμβουλευτική μέσω chat αναπτύσσεται θεραπευτική συμμαχία, που είναι ικανή να διευκολύνει τη θεραπευτική αλλαγή. Οι παράγοντες που διευκολύνουν την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας σχετίζονται με τον συμβουλευόμενο, την επιθυμία του για αλλαγή που τον οδήγησαν να αναζητήσει βοήθεια μέσω διαδικτύου, τις ικανότητες του συμβούλου να επικοινωνεί μέσω υπολογιστή, το καθορισμένο πρόγραμμα συναντήσεων (Preschl, Maercker & Wagner 2011, Andersson, 2018, Weinberg, 2020).

Ενδιαφέροντα αποτελέσματα έχουν παρουσιαστεί και σε ερευνητικές εργασίες που μελετούν προγράμματα αυτοβοήθειας σχεδιασμένα για το διαδίκτυο, που σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείνουν οι Barak et al.(2009), ανήκουν στην δεύτερη ομάδα παρεμβάσεων. Αν και τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα βασίζονται σε αρχές της γνωστικής- συμπεριφορικής προσέγγισης, όπως τα iCBT, έχουν προταθεί και προγράμματα που βασίζονται σε άλλες προσεγγίσεις, συμπεριλαμβανομένου και του ψυχοδυναμικού μοντέλου. Τα προγράμματα που ακολουθούν το γνωστικό-συμπεριφορικό μοντέλο, συνήθως προτείνονται για την αντιμετώπιση αγχώδων διαταραχών και κατάθλιψης (Andersson, Cuijpers, Carlbring,



Riper & Hedman, 2014' Andersson et al, 2018 ' Pasarelu, Andersson, Bergman-Nordgren & Dobrea, 2017' Ebert et al., 2018 ).

Οι παρεμβάσεις iCBT, συνήθως ακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρωτόκολλο. Πρώτον, γίνεται η διάγνωση μέσω ερωτηματολογίων, προκειμένου να προταθεί το κατάλληλο θεραπευτικό πρόγραμμα. Στη συνέχεια, ο ενδιαφερόμενος παραπέμπεται σε έναν ειδικό, που μέσω ασύγχρονης επικοινωνίας, δίνει όλη την πληροφόρηση σχετικά με το πρόγραμμα και την πλατφόρμα. Η διαδικασία περιλαμβάνει έναν προκαθορισμένο αριθμό συνεδριών, κατά τη διάρκεια των οποίων προτείνονται στον πελάτη εργασίες και ασκήσεις που εφαρμόζονται και στην δια ζώσης συμβουλευτική ή θεραπεία. Όταν τελειώνει κάθε συνεδρία, ο ενδιαφερόμενος συμπληρώνει ένα ερωτηματολόγιο, που αξιολογείται από τον ειδικό, ο οποίος με τη σειρά του στέλνει τη σχετική ανατροφοδότηση. Ο χρόνος που είναι δυνατόν να αφιερώσει ο ειδικός ποικίλει από ένα έως δεκαπέντε λεπτά την εβδομάδα. Η ανατροφοδότηση είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί και από αυτοματοποιημένα μηνύματα.

Οι Calbring, Andersson, Cuijpers, Riper και Hedman-Lagerlof (2018) που προέβησαν σε μια ανασκόπηση ερευνών όπου γινόταν σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των πρόσωπο με πρόσωπο παρεμβάσεων και των ολοκληρωμένων προγραμμάτων αυτοβοήθειας μέσω διαδικτύου, δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές στην αποτελεσματικότητά τους. Ενδιαφέρον, ωστόσο, είχε το εύρημα ότι παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε άτομα διαγνωσμένα με κοινωνική φοβία μέσω διαδικτύου ήταν πιο αποτελεσματική από την πρόσωπο με πρόσωπο, πιθανόν επειδή στη δεύτερη ο ίδιος ο θεραπευτής αποτελούσε φοβικό αντικείμενο. Το γεγονός ότι οι πρόσωπο με πρόσωπο θεραπευτές μπορούν να πραγματοποιούν παρεμβάσεις όπου το φοβικό αντικείμενο παρουσιάζεται in vivo ενώ τα ολοκληρωμένα διαδικτυακά προγράμματα το παρουσιάζουν μόνο μέσα από κείμενα ή εικόνες, είναι μια σημαντική διαπίστωση, με πιθανή επίδραση στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Στην τρίτη κατηγορία που πρότειναν οι Barak et al. (2009), συγκαταλέγονται παρεμβάσεις όπου η γίνεται χρήση δυνητικής πραγματικότητας. Κάποιες από αυτές τις παρεμβάσεις στοχεύουν στην αντιμετώπιση μετατραυματικού στρες ή άλλων αγχώδων διαταραχών και χρησιμοποιούν γνωσιακές-συμπεριφοριστικές τεχνικές, όπως η συστηματική αποευσθητοποίηση ή η σταδιακή έκθεση στο φοβικό αντικείμενο μέσα σε δυνητικό περιβάλλον. Τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών (Opris et al., 2012 ' Rizzo et al., 2011 ' Wood et al., 2009) δείχνουν ότι τέτοιες παρεμβάσεις είναι

αποτελεσματικές. Στα πλεονεκτήματά τους, επίσης, συγκαταλέγονται ο μικρός χρόνος αναμονής για την έναρξη της παρέμβασης και το μικρότερο κόστος για τον πελάτη.

Πέρα από τις προαναφερθείσες παρεμβάσεις που βασίζονται στο γνωστικό συμπεριφοριστικό μοντέλο, η δυνητική πραγματικότητα προσφέρει πολλές ακόμη δυνατότητες για την παροχή υπηρεσιών υγείας. Οι σύμβουλοι έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν πλατφόρμες που τους επιτρέπουν να δημιουργήσουν ένα γραφείο σε δυνητικό περιβάλλον καθώς και το δικό τους άβαταρ μέσω του οποίου θα επικοινωνούν, με ταυτόχρονη επικοινωνία, με το άβαταρ του πελάτη τους σε πραγματικό χρόνο με γραπτό κείμενο ή με μικρόφωνο.

Ηδη όμως, από το 1967, η τεχνολογία παρείχε τη δυνατότητα ο άνθρωπος να αλληλεπιδρά απευθείας με ένα υπολογιστή. Το πρόγραμμα «Ελίζα», έδινε την δυνατότητα σε έναν υπολογιστή να χρησιμοποιεί απλές τεχνικές αλληλεπίδρασης (Cristea, Sucala & David, 2013). Ουσιαστικά μέσω του προγραμματισμού ο υπολογιστής είχε τη δυνατότητα να αναγνωρίζει λέξεις κλειδιά. Στη συνέχεια απαντούσε με συγκεκριμένες ερωτήσεις ή σχόλια πάντα σε σύνδεση με τις λέξεις-κλειδιά. Ο αρχικός στόχος του προγράμματος ήταν να διερευνήσει τον τρόπο επεξεργασίας του λόγου, ωστόσο, διαπίστωσε πως οι άνθρωποι ανταποκρίνονταν αποδίδοντας στον υπολογιστή ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά, πρόκειται για ένα φαινόμενο που ονομάστηκε «φαινόμενο Eliza».

Οι Cristea et al. (2013), ζήτησαν από θεραπευτές να διαβάσουν δύο απομαγνητοφωνημένες συνεδρίες του ίδιου πελάτη. Η μια είχε πραγματοποιηθεί από το πρόγραμμα Eliza και η άλλη από θεραπευτή. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι θεραπευτές που κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις δύο συνεδρίες δεν αντιλήφθηκαν πως η μια συνεδρία είχε πραγματοποιηθεί από αυτοματοποιημένο πρόγραμμα. Ωστόσο, βρήκαν ανεπαρκή τον θεραπευτή Eliza. Οι ερευνητές σημείωσαν πως οι μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να διερευνήσουν την ανταπόκριση που θα είχε ένα πιο εξελιγμένο πρόγραμμα καθώς το Eliza δεν συμπεριλαμβάνεται ανάμεσα στα σύνθετα θεραπευτικά προγράμματα.

Το πρόγραμμα Eliza ουσιαστικά είναι ο πρόγονος προγραμμάτων, όπως τα chatbots. Τα chatbots είναι αυτοματοποιημένα προγράμματα για υπολογιστές που έχουν την δυνατότητα να διατηρούν με έναν άνθρωπο, μια συζήτηση. Οι Bending et al. (2019), πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση ερευνών που εστιάζουν στις παρεμβάσεις με chatbots. Και αυτές οι παρεμβάσεις βρέθηκαν αποτελεσματικές αλλά

οι μελέτες είχαν μικρό αριθμό συμμετεχόντων και τα προγράμματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πιλοτικά.

Τέλος, οι παρεμβάσεις που σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Barak et. al. (2009), ανήκουν στην τέταρτη κατηγορία, είναι οι συμπληρωματικές στις κύριες παρεμβάσεις, όπως οι διαδικτυακές ομάδες αυτοβοήθειας, το e-mentoring και η χορήγηση διαγνωστικών ερωτηματολογίων. Σύμφωνα με τις έρευνες φαίνεται πως εκμεταλλευόμενες τα πλεονεκτήματα που προσφέρει το διαδίκτυο για ανωνυμία, ισότητα, ελευθερία χωροχρονικούς περιορισμούς, μεγαλύτερη ευκολία στις αυτοαποκαλύψεις, οι συμπληρωματικές αυτές παρεμβάσεις, έχουν θετική επίδραση στους συμμετέχοντες (Barak & Block, 2006 ' Barak & Gluck-Ofri, 2007 ' Marzialli & Garsia, 2011 ' Παπάνης, 2011).

Συμπερασματικά, από την παρούσα ανασκόπηση, είναι εμφανής η δυσκολία να σχεδιαστούν έρευνες εξαιτίας της ραγδαίας τεχνολογικής εξέλιξης και της πληθώρας των εφαρμογών και των προγραμμάτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για κάθε παρέμβαση. Ενώ, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές αξιολογικές ερευνητικές εργασίες, όταν γίνεται μια ανασκόπηση αυτών των ερευνών, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει μια συνέχεια ή μια σύνδεση μεταξύ τους. Οι έρευνες χρησιμοποιούν διαφορετικές εφαρμογές, βασίζονται σε διαφορετικό θεωρητικό μοντέλο, ή αναπτύσσουν μια παρέμβαση μόνο για τους σκοπούς τους, που μετά το πέρας της ερευνητικής εργασίας δεν ξαναχρησιμοποιείται.

Ακόμη και οι ίδιοι οι ερευνητές δεν υιοθετούν μια συγκεκριμένη παρέμβαση προκειμένου να την μελετήσουν σε μεγαλύτερο βάθος και να υπάρχει μια συνέχεια της αρχικής τους ερευνητικής προσπάθειας. Αντίθετα, αλλάζουν συνεχώς την μεθοδολογία τους προκειμένου να μπορέσουν να διερευνήσουν όλες τις δυνατότητες για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που προσφέρονται μέσω των νέων τεχνολογιών και των συνεχώς νεοεμφανιζόμενων εφαρμογών.

Και ενώ οι περισσότερες έρευνες καταλήγουν σε θετικά συμπεράσματα, έχουν αρκετούς περιορισμούς και ερωτηματικά. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι πολύ μικρός και το δείμα πολύ ομοιογενές. Η πλειοψηφία των ερευνών δεν προσφέρει δεδομένα σχετικά με τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα των παρεμβάσεων, καθώς δεν πραγματοποιείται παρακολούθηση των συμμετεχόντων σε βάθος χρόνου. Η αποτελεσματικότητά τους συνήθως αξιολογείται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, με ερωτηματολόγια, αμέσως μετά το πέρας της διαδικασίας. Η ποιότητα αρκετών ερευνών, όπως έχει αξιολογηθεί από ερευνητές που μελέτησαν τις

εν λόγω έρευνες, κυμαίνεται από πολύ καλή έως μέτρια (Andersson et. al.,2018' Varker et. al. 2019' Weinberg, 2020).

Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων, που συνήθως εκτιμάται με ερωτηματολόγια που χορηγούνται στους συμμετέχοντες «πελάτες» και αξιολογούν τα επίπεδα άγχους ή κατάθλιψης πριν και μετά την διαδικτυακή παρέμβαση. Λιγότερες μελέτες, (Barak et al., 2009' Bending et. al, 2019' Cristea et. al, 2013) προσπαθούν να διερευνήσουν τους παράγοντες εκείνους που κάνουν μια παρέμβαση μέσω διαδικτύου, αποτελεσματική. Επίσης, ακόμη λιγότερες διερευνούν τις απόψεις των συμβούλων ή των ψυχοθεραπευτών (Bekes & Aafjes-van Doorn, 2020' Cristea et. al, 2013).

Έχει λοιπόν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν ποιοτικές έρευνες που να εστιάζουν όχι μόνο στην αποτελεσματικότητα αλλά και στον τρόπο που βιώνουν οι συμμετέχοντες, τόσο οι σύμβουλοι όσο και οι συμβουλευόμενοι, αυτή τη νέα εμπειρία. Τα δεδομένα που θα προκύψουν από τις ποιοτικές έρευνες θα μπορούσαν να δώσουν περισσότερες ενδείξεις για τους παράγοντες που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες εκτιμούν ως σημαντικούς ή βοηθητικούς σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία. Με βάση αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαν να σχεδιαστούν ποσοτικές έρευνες που θα συμβάλουν στην δημιουργία πρωτοκόλλων, στον καθορισμό των δεξιοτήτων του διαδικτυακού συμβούλου και σε διασαφήνιση ζητημάτων δεοντολογίας.

Η APA, προκειμένου να θέσει ένα πλαίσιο στην παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας, έχει δημοσιεύσει προτάσεις σχετικά με τα τυπικά προσόντα ενός διαδικτυακού συμβούλου καθώς και για ζητήματα δεοντολογίας. Οι προτάσεις αυτές περιγράφονται στο επόμενο υπο-κεφάλαιο.

#### **8.4. Δεοντολογικά ζητήματα**

Θεωρητικοί και ερευνητές έχουν επισημάνει τα δεοντολογικά ζητήματα που προκύπτουν από την παροχή διαδικτυακών υπηρεσιών ψυχικής υγείας (Παπάνης & Μπαλάσα, 2011). Τα κυριότερα είναι:

1. Το ζήτημα του κινδύνου να διοχετευθούν στο διαδίκτυο προσωπικά στοιχεία του πελάτη εν αγνοία του.
2. Το ζήτημα της μη επαρκούς ενημέρωσης του πελάτη από τον σύμβουλο για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαδικτυακών συνεδριών.
3. Το ζήτημα των πολιτισμικών διαφορών συμβούλου-συμβουλευόμενου.

4. Το ζήτημα της ιδιωτικότητας.
5. Το ζήτημα της αξιοπιστίας του συμβούλου.

Προκειμένου να απαντήσει σε αυτά τα ζητήματα η APA (Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρία) έχει αναρτημένες στην σελίδα της κατευθυντήριες γραμμές που αφορούν στην άσκηση της τηλεψυχολογίας (telepsychology). Ως τηλεψυχολογία ορίζει κάθε μορφή πρακτικής όπου η επικοινωνία θεραπευτή/συμβούλου/ψυχολόγου και θεραπευόμενου/συμβουλευόμενου/πελάτη διαμεσολαβείται από τεχνολογίες τηλεεπικοινωνίας, όπως τηλέφωνα σταθερά ή κινητά, βιντεοκλήσεις και εφαρμογές διαδικτύου.

Οι οδηγίες που δίνονται από την APA (<https://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology>) είναι οι εξής:

- Οι ψυχολόγοι πρέπει να έχουν επαρκείς γνώσεις για την χρήση του τεχνολογικού μέσου και των εφαρμογών μέσω των οποίων παρέχουν τις υπηρεσίες τους όπως και να λάβουν σχετική εκπαίδευση και εποπτεία προκειμένου να ασκήσουν διαδικτυακή θεραπεία ή συμβουλευτική. Οφείλουν επίσης, να επιμορφώνονται συνεχώς ώστε να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα και υπευθυνότητα στο ρόλο τους. Ακόμη, οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι ώστε να αντιμετωπίσουν επείγουσες καταστάσεις και να γνωρίζουν τους φορείς ή τις δομές που υπάρχουν στην περιοχή κατοικίας του πελάτη τους προκειμένου να τον παραπέμψουν ή να ζητήσουν την συμβολή τους στην περίπτωση έκτακτης ανάγκης.
- Να τηρούν τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που ισχύουν και στην πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτική.
- Να ενημερώνουν τον πελάτη για τα χαρακτηριστικά αλλά και τους κινδύνους της διαδικτυακής διαδικασίας. Επίσης, να έχουν προετοιμάσει προς υπογραφή ένα έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης.
- Οι ψυχολόγοι οφείλουν να διασφαλίζουν το απόρρητο και την εμπιστευτικότητα.
- Οι ψυχολόγοι οφείλουν να διασφαλίσουν ότι δεν θα διαρρεύσουν τα προσωπικά δεδομένα των πελατών τους καθώς και να ενημερώσουν τους πελάτες τους για τους πιθανούς κινδύνους.
- Να αποθηκεύουν ή να διαθέτουν με προσοχή τα δεδομένα, τις πληροφορίες και τις εφαρμογές ώστε να είναι μην υπάρξει διαρροή αλλά και να είναι συνεπείς με τις ισχύουσες διατάξεις που αφορούν στην χρήση του διαδικτύου.
- Χρειάζεται προσοχή όταν χρησιμοποιούνται εργαλεία αξιολόγησης και χορηγούνται ερωτηματολόγια σε μια τηλεεπικοινωνία. Οι ψυχολόγοι πρέπει να αναγνωρίζουν την

επίδραση των διαφορετικών τύπων επικοινωνίας στην χορήγηση των τεστ καθώς και τους σχετικούς περιορισμούς.

- Οι ψυχολόγοι προτρέπονται να γνωρίζουν τους νόμους και τους κανονισμούς που ισχύουν στην περιοχή που κατοικεί ο πελάτης τους.

Οι Recupero και Rainey (2005), πρότειναν ένα σχέδιο εντύπου συναίνεσης ειδικά για την διαδικτυακή συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία. Συνιστούν ο ειδικός ψυχικής υγείας να ενημερώνει από την αρχή τον πελάτη του τόσο για τα οφέλη όσο και για τους κινδύνους της διαδικτυακής συμβουλευτικής. Σύμφωνα με τους συγγραφείς ο ερευνητής πρέπει στο έντυπο να συμπεριλαμβάνει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την διαδικτυακή συμβουλευτική και τους τρόπους με τους οποίους διεξάγεται.

Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι είναι σημαντικό να τονιστεί στον πελάτη πως ο ίδιος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει την ιδιωτικότητα του χώρου. Καθώς η διαδικασία διεξάγεται μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, ο πελάτης είναι απαραίτητο να ενημερωθεί πως πρέπει, όσο διαρκεί η συνεδρία, να βρίσκεται σε έναν χώρο όπου θα υπάρχει ησυχία και δεν θα είναι προσβάσιμος σε άλλους, προκειμένου να διασφαλιστεί το απόρρητο. Επίσης, είναι ευθύνη του συμβουλευόμενου να προφυλάσσει τα αρχεία από άλλα άτομα που πιθανόν να χρησιμοποιούν τον ίδιο υπολογιστή.

Επιπροσθέτως, ο ειδικός ψυχικής υγείας οφείλει να είναι ειλικρινής σχετικά με το γεγονός ότι η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου είναι ακόμη ένα σχετικά νέο πεδίο και ανοιχτό προς μελέτη και διερεύνηση καθώς και πως δεν έχει ακόμη μελετηθεί η αποτελεσματικότητά της, μακροπρόθεσμα. Συστήνουν, ακόμη, στον ειδικό να είναι ειλικρινής σχετικά με προσωπικούς του περιορισμούς, που αφορούν στην έλλειψη επίσημης σχετικής εκπαίδευσης ή στην μη ύπαρξη μεγάλης εμπειρίας στην παροχή υπηρεσιών μέσω διαδικτύου.

Όντας ειλικρινής ο θεραπευτής σχετικά με τα ανωτέρω, δίνει την δυνατότητα στον πελάτη να κατανοήσει τους περιορισμούς και τις δυνατότητες της διαδικτυακής διαδικασίας και να εξετάσει όλες τις εναλλακτικές ώστε να αποφασίσει υπεύθυνα αν η διαδικτυακή συμβουλευτική του ταιριάζει.

Πέρα από αυτό το αρχικό ηλεκτρονικό συμβόλαιο, οι ειδικοί οφείλουν να επανεξετάζουν κατά διαστήματα εάν ο πελάτης συνεχίζει να συμφωνεί με τον τρόπο που διεξάγεται η διαδικασία. Οι συγγραφείς θεωρούν πως είναι σημαντικό να υπάρχει μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία επιβεβαίωσης της συναίνεσης, καθώς είναι πιθανόν ο πελάτης ξεκινώντας την διαδικτυακή διαδικασία να βιώσει μια επείγουσα κρίση και

κατά την αναζήτηση άμεσης βοήθειας ίσως να μην κατανόησε πλήρως όλες τις παραμέτρους σχετικά με την διαδικτυακή διαδικασία.

Η παραπάνω θέση επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες της γνωστικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με τους Herrmann, Yoder, Gruneberg και Payne (2010), άνθρωποι που βιώνουν στρες και άγχος δυσκολεύονται να ανακαλέσουν πληροφορίες, ενώ άνθρωποι που βιώνουν κατάθλιψη δυσκολεύονται να κατανοήσουν σε βάθος πληροφορίες. Επομένως η συναισθηματική κατάσταση ενός ανθρώπου είναι πιθανόν να επηρεάσει την διαδικασία λήψης των αποφασεών του.

Οι συγγραφείς αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς και τους κινδύνους που υπάρχουν σχετικά με αυτό το νέο πεδίο της διαδικτυακής παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας, προσπαθούν να πλαισιώσουν την διαδικασία μέσω αυτού του εντύπου συναίνεσης, ώστε να προστατευθεί τόσο ο πελάτης όσο και ο ειδικός ψυχικής υγείας. Η ανάγκη αυτή γίνεται πιο επιτακτική καθώς υπάρχουν ακόμη αρκετές ασάφειες σχετικά με το ίδιο το φαινόμενο αλλά και ελάχιστοι θεσμοθετημένοι κρατικοί φορείς καθώς και κενά στο νομικό πλαίσιο διεθνώς (Andersson, 2018 'Recupero & Rainey, 2005' Stoll et. al., 2020' Weinberg, 2020).

Από την παράθεση των δεοντολογικών ζητημάτων γίνεται σαφές πως το πλαίσιο διεξαγωγής της διαδικτυακής συμβουλευτικής είναι το κομβικό σημείο. Σε πρακτικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες χρειάζεται να αποκτήσουν άνεση στην χρήση της τεχνολογίας. Σε επίπεδο πληροφόρησης, χρειάζεται ενημέρωση σχετικά με την νομοθεσίας και τις πολιτισμικές διαφορές καθώς και σχετική εκπαίδευση. Σε φαινομενολογικό επίπεδο όμως το κλειδί είναι η υποκειμενική εμπειρία της περιήγησης σε ένα περιβάλλον που η επιστήμη δεν έχει ακόμη αποκρυπτογραφήσει πλήρως τις δυνατότητες και την επίδραση του (Andersson, 2018' Kraus et al., 2010).

### **8.5 Ανάγκη για έρευνα**

Το νέο σχετικά φαινόμενο της παροχής διαδικτυακών υπηρεσιών ψυχικής υγείας, προσφέρει ένα μεγάλο πεδίο για την διεξαγωγή ερευνητικών εργασιών. Ο ρόλος των σύγχρονων ερευνητών είναι να διερευνήσουν κατά πόσο η νέα τεχνολογία μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο για την εφαρμοσμένη ψυχολογία.

Οι έρευνες, στην πλειοψηφία τους, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι διαδικτυακές παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές. Ωστόσο, η συνεχής εμφάνιση νέων τεχνολογιών δεν είναι σύμμαχος της ερευνητικής εργασίας. Οι ερευνητές προσπαθούν να διερευνήσουν ένα φαινόμενο στο οποίο εμπλέκονται οι διαφορετικές οπτικές από

τις θεωρητικές προσεγγίσεις που υπάρχουν στην επιστήμη της ψυχολογίας, οι διαφορετικές πρακτικές εφαρμογές αυτών των προσεγγίσεων, οι διαφορετικοί τρόποι επικοινωνίας που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της θεραπευτικής σχέσης αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι προσωπικές στάσεις, προσωπικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις και όλα αυτά σε ένα πεδίο όπως είναι το διαδίκτυο που συνεχώς ανανεώνεται και μεταλλάσσεται.

Παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα, οι έρευνες για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου έχουν αρκετούς περιορισμούς, όπως αναφέρει και ο Andersson (2018). Οι ερευνητικές εργασίες είναι λίγες σε σχέση με την εξάπλωση του φαινομένου. Το δείγμα συνήθως είναι μικρό. Επίσης, παρουσιάζεται μεγάλη ανομοιογένεια ανάμεσα στα δείγματα των διαφορετικών ερευνών και υπάρχει, συνήθως, δυσκολία στην παρακολούθηση της πορείας των συμμετεχόντων. Τέλος, δεν υπάρχει μια συνέπεια ως προς τις παρεμβάσεις και τις εφαρμογές που χρησιμοποιούνται. Όλοι αυτοί οι παράγοντες δυσκολεύουν την διατύπωση κοινών αρχών και την δημιουργία πρωτοκόλλων.

Το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα, ίσως να οφείλεται στην ανάγκη να γίνει αποδεκτός από τον επιστημονικό κόσμο αυτός ο νέος, εναλλακτικός τρόπος παροχής υπηρεσιών και να καμφούν αντιστάσεις που οφείλονται στον φόβο ότι μια παρέμβαση μέσω διαδικτύου δεν είναι δυνατόν να είναι αποτελεσματική καθώς δεν μπορούν να εφαρμοστούν εξόλοκλήρου οι αρχές και οι τεχνικές της πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτικής. Πιθανόν, όμως, οι αντιστάσεις αυτές να ενισχύονται και από την δυσκολία να περιγραφούν συγκεκριμένοι παράγοντες που καθιστούν μια διαδικτυακή παρέμβαση αποτελεσματική.

Αν οι έρευνες αρχίσουν να εστιάζουν στη εμπειρία των συμμετεχόντων και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, τα δεδομένα που θα συλλέγονταν θα μπορούσαν να δώσουν το έναυσμα προκειμένου να εξεταστούν οι παράγοντες που καθιστούν τις διαδικτυακές παρεμβάσεις αποτελεσματικές και να οδηγήσουν στην διατύπωση κοινά παραδεχτών αρχών, που θα αποτελέσουν τα θεμέλια της διαδικτυακής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας.

Η διαδικτυακή συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία, λαμβάνοντας υπόψη πάντα τα κεκτημένα της παραδοσιακής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας, οφείλει να θέσει τις δικές της αρχές και να δημιουργήσει τα δικά της πρωτόκολλα. Η απλή προσαρμογή των γνώσεων και των αρχών της πρόσωπο με πρόσωπο διαδικασίας δεν θα είναι ποτέ ικανοποιητική στην διαδικτυακή πρακτική και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι



πραγματοποιείται σε ένα τελείως διαφορετικό πλαίσιο, στο δυνητικό περιβάλλον. Η βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων θα προσφέρει πληροφορίες μείζονος σημασίας.

Σε αυτό το σημείο οδηγός για την συγκεκριμένη ερευνητική εργασία είναι τα λόγια του Μερλώ- Ποντύ :

*όλο το σύμπαν της επιστήμης είναι οικοδομημένο πάνω στο βιωμένο κόσμο και αν θέλουμε να σκεφτούμε την ίδια την επιστήμη με σοβαρότητα, ν' αποτιμήσουμε με ακρίβεια το νόημα και τη σπουδαιότητά της, οφείλουμε ν'αφυπνίσουμε πρώτα αυτή την εμπειρία του κόσμου της οποίας είναι η δευτερογενής έκφραση. (Merleau-Ponty, 1945/2016, σελ. 19)*

## Κεφάλαιο 9: Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διατριβή, βασισόμενη στο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο που περιγράφηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, επιχειρεί να προσεγγίσει ερευνητικά την εμπειρία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών που θα εμπλακούν σε μια διαδικασία διαδικτυακής συμβουλευτικής. Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών εστιάζει στην αποτελεσματικότητα της διαδικτυακής συμβουλευτικής, ενώ παραμελεί την μελέτη της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων. Ελάχιστες έρευνες προχωρούν στην διερεύνηση συγκεκριμένων παραγόντων που καθιστούν την διαδικτυακή συμβουλευτική αποτελεσματική και ακόμη λιγότερες εξετάζουν τις απόψεις και την εμπειρία των συμβουλευόμενων. Ενώ, η άποψη των συμβούλων και των ψυχοθεραπευτών που εφαρμόζουν τις παρεμβάσεις στα πλαίσια των ερευνών φαίνεται να παραγκωνίζεται.

Το γεγονός ότι η διαδικτυακή συμβουλευτική εκτιμάται από τους ερευνητές ως αποτελεσματική είναι ένα αδιαμφισβήτητο θετικό συμπέρασμα. Η μελέτη, όμως, των εμπειριών των συμβούλων και των συμβουλευόμενων θα συμβάλει στην καλύτερη απεικόνιση αυτού του φαινομένου. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο τρόπος που νοηματοδότησαν την εμπειρία μιας συμβουλευτικής διαδικασίας μέσα σε ένα νέο πλαίσιο, μέσα σε ένα νέο κόσμο, τον κυβερνοχώρο. Έναν χώρο που όπως διαφάνηκε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση αν και δανείζεται στοιχεία και ορολογίες από τον φυσικό κόσμο, βρύθει από φαινόμενα που ακόμη είναι υπό εξέταση και δεν έχουν πλήρως αποκρυπτογραφηθεί.

Η παρούσα διατριβή επιχειρεί, επίσης, να στρέψει την προσοχή και στην ανάγκη κάλυψης του ερευνητικού κενού στην Ελλάδα, όπου αν και η διαδικτυακή συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία προσφέρεται με αυξανόμενους ρυθμούς, κυρίως μέσω ιδιωτικής πρωτοβουλίας, παρουσιάζονται μεγάλες ελλείψεις σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο.

Η ερευνητική εργασία, πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στη παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, έναν επαγγελματικό κλάδο που παρά τις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζει, δεν λαμβάνει την κατάλληλη στήριξη. Προτείνοντας την διαφορετική προσέγγιση που εισάγει η διαλεκτική συμβουλευτική αναφορικά με την συνεργασία και την σχέση συμβούλου-συμβουλευόμενου, με τη επιπλέον διαφορά ότι στην διαδικτυακή συμβουλευτική η σχέση αυτή θα είναι διαμεσολαβημένη από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, στόχος είναι να διερευνηθούν:

1. οι απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τις παρεμβάσεις των διαδικτυακών ψυχολόγων.
2. οι προσδοκίες και οι σκέψεις των συμμετεχόντων συμβουλευτικών ψυχολόγων σχετικά με την παροχή ψυχολογικών συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου.
3. ποιες είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι σημαντικότερες δυσκολίες που συναντούν κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου.
4. οι σκέψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία συμβουλευτικών ψυχολόγων στα σχολεία.
5. η εμπειρία των εκπαιδευτικών από προηγούμενη συνεργασία τους με σχολικό ψυχολόγο.
6. η εμπειρία των συμμετεχόντων συμβούλων και των εκπαιδευτικών, από την παροχή και λήψη συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν με βάση του ανωτέρω στόχους είναι:

1. Υπάρχει ανάγκη για παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους εκπαιδευτικούς; Ποια είναι τα βασικά θέματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου; Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που έχουν πρότερη εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο και σε αυτούς που δεν έχουν;
3. Ποιες είναι οι σκέψεις, οι ενδιαρμοί και οι προσδοκίες των ψυχολόγων και ποιες των εκπαιδευτικών για την συμβουλευτική μέσω διαδικτύου; Ποιον τρόπο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών θα επέλεξαν ανάμεσα σε μια διαδικτυακή ή σε μια διαζώσης διαδικασία συμβουλευτικής και για ποιους λόγους; Ποια χαρακτηριστικά θα έκαναν πιο ελκυστική την μία μορφή παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών έναντι της άλλης;
4. Ποια είναι η εμπειρία ψυχολόγων και εκπαιδευτικών από την πραγματοποίηση συνεδριών διαδικτυακής συμβουλευτικής μέσω της πλατφόρμας; Πως βίωσαν την παροχή και λήψη συμβουλευτικών υπηρεσιών σε δυνητικό περιβάλλον; Ποια θεωρούν, οι συμμετέχοντες, ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα μιας διαδικτυακής συμβουλευτικής διαδικασίας;
5. Με ποιο κριτήριο επέλεξαν τη μορφή διαδικτυακής συμβουλευτικής (γραπτό κείμενο, βιντεοκλήση, γραπτό κείμενο με χρήση άβαταρ) στην οποία ενεπλάκησαν;

## Κεφάλαιο 10: Μεθοδολογία

Ο τρόπος μεθοδολογικής προσέγγισης των παραπάνω ερωτημάτων θα είναι ποιοτικός. Η ποιοτική μεθοδολογία για την συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, επιλέχθηκε καθώς προσφέρει το πλεονέκτημα της βαθύτερης διερεύνησης και ευρύτερης κατανόησης του υπό εξέταση φαινομένου (Anfara, Brown & Mangione, 2002' Camic, Rhodes & Yardley, 2003' Σταλίκας, 2011).

Ακόμη, η ποιοτική έρευνα προσφέρει τη δυνατότητα να προσεγγιστεί, με μια ιδιογραφική οπτική, η επίδραση του πλαισίου δράσης στην νοηματοδότηση της βιωμένης εμπειρίας κάθε συμμετέχοντα. Η δυνατότητα αυτή είναι σημαντική καθώς οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας θα δρουν ταυτόχρονα στο φυσικό περιβάλλον (σχολείο, κοινότητα) και στο δυνητικό περιβάλλον που τους προσφέρει η πλατφόρμα, που σχεδιάστηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Η ποιοτική έρευνα και κυρίως η φαινομενολογική, ενδιαφέρεται να διερευνήσει τα συμβάντα που βιώνουν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή και στα πλαίσια που αυτά τα συμβάντα εκδηλώνονται (Giorgi και Giorgi, 2003' Πουρκός, 2010).

Σύμφωνα με τους Πουρκό και Δαφέρμο (2010) ο ερευνητής που επιλέγει την ποιοτική έρευνα στοχεύει σε μια ολιστική και δυναμική διερεύνηση του θέματος που μελετά. Επίσης, επιθυμεί να περιγράψει την εμπειρία των συμμετεχόντων και τον τρόπο που την νοηματοδοτούν χρησιμοποιώντας ένα αφηγηματικό ύφος και αποφεύγοντας την απλή παράθεση μεταβλητών, όπως συμβαίνει σε μια ποσοτική έρευνα. Σύμφωνα με τον Robson (1993/2007) η ποσοτικοποίηση δεν ευνοεί την σε βάθος μελέτη και κατανόηση φαινομένων που εκδηλώνονται σε κοινωνικά πλαίσια, όπως είναι μια εκπαιδευτική κοινότητα, και χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα.

Επίσης, η ποιοτική έρευνα βοηθά στον εντοπισμό παραγόντων που δεν είχαν εξαρχής ληφθεί υπόψη και μη προσδοκώμενων φαινομένων που μπορεί να οδηγήσουν σε νέες έρευνες ή σε νέες εμπειρικές θεωρίες (Κοσκινάς & Αρσένης, 2008). Επίσης, η ποιοτική έρευνα εστιάζει στην διαδικασία, δηλαδή στον τρόπο που ένα συμβάν αναπτύσσεται και όχι στα αίτια της δημιουργίας του (Denzin, 1989).

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω και στοχεύοντας κυρίως στην διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες θα νοηματοδοτήσουν το συγκεκριμένο υπό μελέτη φαινόμενο, η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (ΕΦΑ) επιλέχθηκε ως η πλέον κατάλληλη ποιοτική μέθοδος έρευνας.

Σύμφωνα με τους Slife και Williams (1995) οι ποιοτικές μέθοδοι στην ψυχολογία μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις: την φαινομενολογία, την εθνογραφία και την έρευνα τεχνουργημάτων. Όπως αναφέρει και ο Σταλίκας (2011), η φαινομενολογία και ο δομισμός συνέβαλαν αποφασιστικά στην αποδοχή της ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας από την επιστημονική κοινότητα.

Η ΕΦΑ έχει ως βασικό θεωρητικό πυλώνα την φαινομενολογία. Ο Husserl (1911/1988) είχε υποστηρίξει πως η φαινομενολογία μπορεί να προσφέρει σημαντικά στην εξέλιξη της ψυχολογικής έρευνας. Επηρεασμένος από τις θέσεις της φαινομενολογίας, ο Rogers (1951) υποστήριξε πως κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο με τον δικό του υποκειμενικό τρόπο.

Το σημείο εκκίνησης της φαινομενολογικής έρευνας και κατ' επέκταση της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης, είναι η παραδοχή πως οι άνθρωποι δεν μπορούν να γνωρίσουν τα πράγματα αυτά καθεαυτά. Οτιδήποτε βιώνεται ως πραγματικό συνδέεται άρρηκτα με τις νοητικές διεργασίες του ανθρώπου και ιδιαίτερα με την εγγενή του τάση να συγκροτεί νοήματα. Επομένως, καθώς στην πρόσληψη κάθε «πραγματικού» ερεθίσματος, παρεμβαίνουν νοητικές διεργασίες, οι άνθρωποι γνωρίζουν τα πράγματα ως φαινόμενα και όχι όπως πραγματικά είναι (Smith & Osborn, 2006, Σταλίκας, 2011).

Στόχος της ΕΦΑ είναι να μελετήσει τον τρόπο νοηματοδότησης του υπό εξέταση φαινομένου. Σύμφωνα με τους συγγραφείς Spinelli (2005/2009) και Smith και Osborn (2006), η ΕΦΑ είναι κατάλληλη για την διερεύνηση πολύπλοκων και καινοτόμων φαινομένων. Η συμβουλευτική μέσω διαδικτύου στο σχολικό πλαίσιο και η εμπειρία μιας ταυτόχρονης δράσης τόσο στη φυσική όσο και στη δυνητική κοινότητα είναι ένα φαινόμενο των τελευταίων χρόνων που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και μπορεί να χαρακτηριστεί πολύπλοκο.

Για το λόγο αυτό, η ΕΦΑ, επιλέχθηκε προκειμένου να γίνει με βάση τις αρχές της, όλος ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας, η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων.

### **10.1 Δείγμα**

Προκειμένου να διερευνηθούν οι ερευνητικοί στόχοι, το δείγμα είναι «σκόπιμο», δηλαδή έχει επιλεγεί ώστε να πληροί συγκεκριμένα κριτήρια (Ritchie, Lewis & Elam, 2003). Παρά το γεγονός ότι αυτού του τύπου το δείγμα δημιουργεί ακόμη περισσότερους περιορισμούς στην έρευνα, σύμφωνα με τους Lune και Berg (2017),

προτιμάται από τους ερευνητές καθώς προσφέρει πλούτο δεδομένων. Ο Patton (2002) αναφέρεται στο πλούτο δεδομένων που μπορεί να προσφέρει σε μια έρευνα η σε βάθος διερεύνηση συγκεκριμένων περιπτώσεων. Ο Marshall (1996), επίσης, αναφέρει πως ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει τα χαρακτηριστικά του σκόπιμου δείγματος με βάση τις γνώσεις του σε σχέση με το φαινόμενο που θέλει να μελετήσει και τους στόχους της έρευνάς του. Οι γνώσεις του ερευνητή σχετικά με το φαινόμενο βασίζονται την εργασιακή του εμπειρία του, εφόσον είναι σχετική με το υπο εξέταση φαινόμενο, την βιβλιογραφία ή σε δεδομένα άλλων ερευνών ή σε αρχικά δεδομένα της έρευνάς του (Berg, 2001, Ιωσηφίδης, 2008)

Όπως προτείνεται και από την βιβλιογραφία, καθώς η ΕΦΑ προσεγγίζει τα δεδομένα σε ένα ιδιογραφικό πλαίσιο, οι έρευνες που γίνονται ακολουθώντας την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση, διεξάγονται σε μικρά δείγματα, με προτεινόμενο αριθμό από τρεις έως δεκαπέντε συμμετέχοντες. Ένα μεγαλύτερο δείγμα θα δυσκόλευε τον ερευνητή να εμβανθύνει στις απόψεις των συμμετεχόντων, μένοντας πιστός στην ιδιογραφική προσέγγιση (Arrow, McGrath & Berdahl, 2000, Ίσαρη & Πουρκός, 2015, Smith, Flowers & Larkin, 2012, Smith & Osborn, 2006). Ακολουθώντας την βιβλιογραφία, οι συμμετέχοντες, στην παρούσα έρευνα ήταν συνολικά εννιά.

Οι συμμετέχουσες ήταν γυναίκες με εργασιακή εμπειρία σε σχολικά πλαίσια. Οι τρεις εργάζονταν ως ψυχολόγοι και οι έξι ως εκπαιδευτικοί. Στόχος ήταν να διερευνηθεί η εμπειρία της διαδικτυακής συμβουλευτικής ταυτόχρονα από δύο διαφορετικές οπτικές (ψυχολόγοι- εκπαιδευτικοί).

Από τους έξι εκπαιδευτικούς, οι τρεις (Εκπαιδευτικός 1, Εκπαιδευτικός 2 και Εκπαιδευτικός 3) είχαν συνεργαστεί κατά το παρελθόν με ψυχολόγο στις σχολικές μονάδες που εργάζονταν, ενώ άλλες τρεις (Εκπαιδευτικός 4, Εκπαιδευτικός 5 και Εκπαιδευτικός 6) δεν είχαν σχετική εμπειρία. Αυτή η επιλογή ήταν σκόπιμη καθώς είχε ερευνητικό ενδιαφέρον να μελετηθεί ο τρόπος που νοηματοδοτούν οι συμμετέχουσες, που ανήκουν σε αυτές τις δύο υποομάδες, την παρέμβαση του ψυχολόγου. Ένα ερευνητικό ερώτημα ήταν πώς η ύπαρξη ή μη ύπαρξη εμπειρίας συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο επηρεάζει τον τρόπο που οι συμμετέχουσες νοηματοδοτούν την παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία ή σχηματίζουν προσδοκίες για τις παρεμβάσεις ενός διαδικτυακού σχολικού ψυχολόγου.

Ως προς τις εκπαιδευτικούς, η επιλογή να είναι γυναίκες δεν ήταν τυχαία καθώς από την βιβλιογραφία φαίνεται πως οι γυναίκες απευθύνονται σε ειδικούς ψυχικής υγείας πιο εύκολα σε σχέση με τους άντρες (Nam et. al, 2011). Ένα ακόμη κριτήριο

ήταν οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται σε σχολεία και όχι σε άλλους χώρους που σχετίζονται με την εκπαίδευση, όπως φροντιστήρια.

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί διαμένουν μόνιμα στην Αττική ενώ οι άλλοι δύο (Εκπαιδευτικός 4 και 5) δεν διαμένουν μόνιμα στην Αττική καθώς εργάζονται ως αναπληρωτές, συνήθως στην Ελληνική επαρχία. Η μια εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός 1) έχει τρία χρόνια εργασιακής εμπειρίας ενώ οι υπόλοιποι πέντε εκπαιδευτικοί έχουν εργασιακή εμπειρία δέκα με δεκαπέντε έτη. Οι Εκπαιδευτικοί 1,2,3,5 και 6 εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από αυτούς τους πέντε, οι τρεις (Εκπαιδευτικοί 1,2 και 3) έχουν εργασιακή εμπειρία και από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Εκπαιδευτικοί 1 και 2 έχουν εμπειρία και από τις δύο βαθμίδες καθώς είναι κάτοχοι δύο πτυχίων (φιλολογίας και παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης) ενώ η Εκπαιδευτικός 3 είναι καθηγήτρια γερμανικής γλώσσας. Η Εκπαιδευτικός 4 έχει εργαστεί αποκλειστικά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως φιλόλογος.

Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι διαμένουν όλες στην Αττική και εργάζονται ως συμβουλευτικοί ψυχολόγοι. Έχουν και οι τρεις πρότερη εμπειρία εργασίας σε σχολεία ως σχολικοί ψυχολόγοι. Η μια ψυχολόγος (Ψυχολόγος 1) συνεργάζεται με ιδιωτικά σχολεία, ενώ οι άλλοι δύο ψυχολόγοι έχουν εργαστεί στον δημόσιο τομέα ως αναπληρώτριες σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής αλλά και στην Γενική Αγωγή, μέσω του θεσμού της Ε.Δ.Ε.Α.Υ.

Και οι τρεις έχουν εργασιακή εμπειρία στον τομέα της συμβουλευτικής. Η Ψυχολόγος 1 έχει εργασιακή εμπειρία 8 ετών, η Ψυχολόγος 2 δέκα ετών και η Ψυχολόγος 3 επτά ετών. Οι δύο ψυχολόγοι (Ψυχολόγοι 1 και 2) έχουν μεταπτυχιακό στην συμβουλευτική ψυχολογία από Πανεπιστήμιο της Ελλάδας και η τρίτη έχει μεταπτυχιακό στην κλινική ψυχολογία από Πανεπιστήμιο του εξωτερικού.

Τα τυπικά προσόντα των συμμετεχουσών συμβούλων ελέγχθηκαν με προσοχή καθώς ήταν σημαντικό για τους σκοπούς της έρευνας αλλά και για την προστασία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και την διασφάλιση της δεοντολογίας, οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι να έχουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, όπως επίσης, σχετική με την συμβουλευτική ψυχολογία, εργασιακή εμπειρία και μετεκπαίδευση καθώς και εμπειρία εργασίας σε σχολικά πλαίσια.

Επίσης, σκοπίμως όλες οι συμμετέχουσες δεν παρείχαν ούτε λάμβαναν υπηρεσίες συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου. Μόνο η μία ψυχολόγος (Ψυχολόγος 3) είχε εμπειρία παροχής μικρού αριθμού συνεδριών (3 συνεδρίες) μέσω βιντεοκλήσης με

μια συμβουλευόμενη της, κατά την περίοδο της καραντίνας αλλά δεν ασκούσε διαδικτυακή συμβουλευτική στην καθημερινή της πρακτική. Η συγκεκριμένη ψυχολόγος πραγματοποίησε μόνο συνεδρίες μέσω chat στην παρούσα έρευνα.

Καθώς δεν έχει υπάρξει στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς μια πλατφόρμα που να έχει σχεδιαστεί αποκλειστικά για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από σχολικούς ψυχολόγους σε εκπαιδευτικούς, δεν θα ήταν δυνατό να βρεθούν συμμετέχοντες που να έχουν σχετική εμπειρία. Άλλωστε, για αυτόν ακριβώς τον λόγο, ερευνητικός στόχος δεν ήταν η διεξαγωγή ολοκληρωμένων διαδικτυακών παρεμβάσεων από τους σχολικούς ψυχολόγους και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητάς τους αλλά η διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων από μια νέα, καινοτόμα υπηρεσία, στα πλαίσια ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος.

Επίσης, θεωρήθηκε σημαντικό να επιλεγθούν ψυχολόγοι που δεν ασκούν διαδικτυακή συμβουλευτική στην καθημερινή τους πρακτική καθώς και εκπαιδευτικοί που δεν έχουν απευθυνθεί ή συνεργαστεί με διαδικτυακούς συμβούλους ποτέ, ούτε για προσωπικά τους ζητήματα. Η απόφαση αυτή ήταν σκόπιμη καθώς ο σχεδιασμός και η χρήση μιας διαδικτυακής πλατφόρμας που να παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, είναι ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί ξανά και για αυτό προτιμήθηκε οι συμμετέχοντες στην έρευνα να έχουν την πρώτη βιωματική εμπειρία και επαφή με αυτό το φαινόμενο μέσω της έρευνας. Οι σκέψεις και η περιγραφή της νέας για αυτούς εμπειρίας θεωρήθηκε ερευνητικά ενδιαφέρουσα και χρήσιμη ώστε να σχηματιστούν νέες ερευνητικές υποθέσεις και να τεθούν οι βάσεις για περαιτέρω έρευνες.

Επομένως, θεωρήθηκε πως το πρώτο βήμα για την διερεύνηση αυτού του ζητήματος θα ήταν η σε βάθος μελέτη των απόψεων και των σκέψεων ανθρώπων που δεν έχουν σχετική ή παραπλήσια εμπειρία. Αρχικά γιατί ένα ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους φόβους, τους ενδοιασμούς ή τις προσδοκίες που έχουν από την διαδικτυακή συμβουλευτική άνθρωποι που δεν έχουν σχετική εμπειρία και στην συνέχεια η διερεύνηση της εμπειρίας τους και η σύγκριση των απόψεών τους πριν και μετά την χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας.

Η εμπειρία των συμμετεχόντων, λοιπόν, θα προερχόταν από την πλατφόρμα που σχεδιάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Η πλατφόρμα αυτή εκτός του ότι σχεδιάστηκε αποκλειστικά για να προσφέρονται υπηρεσίες από σχολικούς ψυχολόγους σε εκπαιδευτικούς, προσέφερε, επίσης, την δυνατότητα της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων και της ανωνυμίας. Αν χρησιμοποιούνταν



εφαρμογές chat που ήδη υπήρχαν στο διαδίκτυο, δεν θα μπορούσε να διασφαλιστεί ότι δεν θα υπάρξει διαρροή των γραπτών κειμένων που παρήχθησαν κατά την διεξαγωγή των συνεδριών μέσω chat. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την πλατφόρμα παρέχονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

## **10.2 Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Προκειμένου να διερευνηθεί το φαινόμενο της συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου δημιουργήθηκε μια πλατφόρμα. Το πρώτο πεδίο της πλατφόρμας ενημέρωνε τους χρήστες για τους στόχους και την ερευνητική λειτουργία της πλατφόρμας.

Στο δεύτερο πεδίο της πλατφόρμας, υπήρχε η δυνατότητα, ο εκπαιδευτικός να αιτηθεί μέσω email, δημιουργημένο μόνο για τους σκοπούς της έρευνας, να συνομιλήσει σε πραγματικό χρόνο με έναν από τους τρεις ειδικούς ψυχικής υγείας, είτε μέσω κάμερας, είτε γραπτώς σε ιδιωτική αίθουσα συνομιλίας (chat) με την χρήση άβαταρ ή και χωρίς. Στην προγραμματισμένη συνεδρία, που παρέμεινε, απόρρητη συμμετείχε μόνο ο εκπαιδευτικός και ο ψυχολόγος.

Προκειμένου οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν την εμπειρία συμμετοχής σε μια διαδικασία διαδικτυακής συμβουλευτικής μέσω γραπτής συνομιλίας ή μέσω βιντεοκλήσης δημιουργήθηκε από τεχνικό υπολογιστών μια διαδικτυακή πλατφόρμα με τα παρακάτω τεχνικά χαρακτηριστικά.

### **10.2.1 Τεχνικά χαρακτηριστικά πλατφόρμας.**

Για τον σκοπό του διδακτορικού δημιουργήθηκε μια εφαρμογή όπου θα είναι 100% Web Based. Η πλατφόρμα στεγάστηκε σε ένα νέο Cloud VPS με Linux OS και τρέχει πάνω σε Apache με Dedicated Static IP. Δεσμεύτηκε το όνομα (Domain) « schoolcounseling.gr ».

Τα δεδομένα που συλλέγονται και αποθηκεύονται με την χρήση βάσεων δεδομένων (Databases) τύπου Mysql.

Η παραπάνω υποδομή παρέχει Dedicated Mail Server και όλες οι δραστηριότητες (Mail traffic μέσω Webmail / Mail client Apps & Web Access) ασφαλίζονται με χρήση SSL SHA-256 με RSA κρυπτογράφηση.

Χρησιμοποιήθηκαν οι γλώσσες προγραμματισμού: HTML – Javascript – JQuery – PHP. Όλες οι επιμέρους ενότητες (Chat – Control

Panel – Κείμενα – Εικόνες – Logo – Ονομασίες – Γραφικά – κλπ.) είναι κατασκευασμένες και προσαρμοσμένες δια χειρός και δεν υπάρχει αντιγραφή / χρήση εξωτερικών API / έτοιμων Templates. Η μόνη αναδρομολόγηση σε εξωτερική υπηρεσία είναι για την κατασκευή ατομικού Avatar από την σελίδα «<https://avachara.com/avatar/>» όπου είναι δωρεάν – δημόσια και προσβάσιμη χωρίς registration και το αποτέλεσμα (εικόνα Avatar) όταν γίνει upload στην πλατφόρμα, δεν αναδημοσιεύεται αλλά διατηρείται σε ιδιωτική χρήση.

Το chat κατασκευάστηκε και προσαρμόστηκε δια χειρός αποκλειστικά για την πλατφόρμα. Αυτό σημαίνει πως οι συμμετέχοντες έγραφαν σε ένα chat (μια ηλεκτρονική αίθουσα συνομιλίας) που δεν ανήκει σε άλλη διαδικτυακή εφαρμογή. Επομένως, όλα τα δεδομένα από τις γραπτές συνομιλίες τους είναι περιεχόμενο της πλατφόρμας « schoolcounseling.gr ». Έτσι διασφαλίζεται ότι οι γραπτές συνομιλίες δεν θα διαρρεύσουν και θα είναι σε προστατευμένο περιβάλλον.

Η εγγραφή των χρηστών στο σύστημα γινόταν με username που δόθηκε από την υποψήφια διδάκτορα και διαχειρίστρια της πλατφόρμας. Ακόμη, δημιουργήθηκε ατομικό email και skype (βασισμένο στο ατομικό email), προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της διαφύλαξης της ανωνυμίας μεταξύ των χρηστών. Για κάθε συμμετέχοντα της έρευνας, επομένως, δημιουργήθηκε ένας νέος λογαριασμός email και skype, που ήταν συνδεδεμένος με την πλατφόρμα «schoolcounseling».

Κάθε συμμετέχων είχε το δικό του username που ορίστηκε κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό και που δεν άλλαξε γιατί αυτό ήταν και το ψευδώνυμό του με το οποίο συμμετείχε στην έρευνα. Για παράδειγμα : τα username ήταν counselor 1, professor 1, professor 2 κλπ.

Ωστόσο, κάθε συμμετέχων μπορούσε να χρησιμοποιήσει το δικό του κωδικό (password) για να κάνει εγγραφή και σύνδεση. Το ατομικό προφίλ που είχε κάθε συμμετέχων και στο οποίο είχε πρόσβαση μόνο ο ίδιος, του έδινε την δυνατότητα να επικοινωνήσει μέσω email, skype και chat με τον ψυχολόγο που του έχει ανατεθεί από την πλατφόρμα. Επίσης, αν ο συμμετέχων το επιθυμούσε μπορούσε, μέσα στην πλατφόρμα, να δημιουργήσει ένα άβαταρ.

Οι εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι μπορούσαν να χρησιμοποιούν τον κωδικό τους για να εισέλθουν στο ατομικό τους προφίλ με τα ατομικά usernames (π.χ. professor 1). Οι ψυχολόγοι-σύμβουλοι, είχαν μια επιπλέον δυνατότητα, το κουμπί εκκίνησης της συνομιλίας στο chat. Η ερευνήτρια ήταν διαχειρίστρια της πλατφόρμας, δηλαδή ήταν υπεύθυνη για την ομαλή λειτουργία της πλατφόρμας, όσον αφορά στα τεχνικά

ζητήματα. Από την διαχειρίστρια-ερευνήτρια, ομαδοποιήθηκαν οι συμμετέχοντες στην πλατφόρμα, δηλαδή κάθε ψυχολόγος σύμβουλος ήταν συνδεδεμένος με 2 εκπαιδευτικούς και μπορούσε να επικοινωνήσει μόνο με αυτούς.

Η πλατφόρμα ήταν κλειστή, που σημαίνει ότι κανείς άλλος πέρα από τους 9 συμμετέχοντες, δεν μπορούσε να πραγματοποιήσει είσοδο ή εγγραφή στην πλατφόρμα. Αν και ήταν διαδικτυακή πλατφόρμα, δεν έδινε την δυνατότητα εγγραφής σε κανένα πέρα από αυτούς που έχουν πάρει το username από τη διαχειρίστρια.

### **10.2.2 Χρονοδιάγραμμα της έρευνας.**

Το παρόν χρονοδιάγραμμα, όπως και όλος ο σχεδιασμός της έρευνας εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου με αρ.πρωτοκόλλου 12/1-7-2021. Πολύ προσοχή δόθηκε στην διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων, καθώς και στην αποφυγή πρόκλησης οποιασδήποτε ηθικής ή συναισθηματικής βλάβης στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Οι συμμετέχουσες είχαν ενημερωθεί προφορικά αλλά και γραπτά μέσω του έντυπου συναίνεσης (Παράρτημα 5), που υπέγραψαν ότι έχουν το δικαίωμα να αποχωρήσουν από την έρευνα σε οποιοδήποτε σημείο της διαδικασίας. Επίσης, τους είχαν δοθεί τα απαραίτητα στοιχεία ώστε να επικοινωνήσουν με την Γραμματεία του Πανεπιστημίου ή τον επιβλέποντα καθηγητή, εφόσον ένιωθαν ότι η έρευνα τους είχε προκαλέσει βλάβη με οποιοδήποτε τρόπο. Οι συμμετέχουσες, αρχικά ενημερώθηκαν, λεπτομερώς, για τους σκοπούς της έρευνας και υπέγραψαν το έντυπο συναίνεσης. Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνέντευξη και τους παρουσιάστηκε η πλατφόρμα.

Πρόσβαση στις συνεδρίες και στους λογαριασμούς email και skype για τους οποίους έχουν δημιουργηθεί ειδικοί κωδικοί από τους συμμετέχοντες, είχαν μόνο οι ίδιοι. Ο κάθε συμμετέχων εισερχόταν στο ατομικό του προφίλ (όπου υπήρχε το chat και ήταν συνδεδεμένο το email και το skype) με κωδικό που γνώριζε μόνο ο ίδιος. Το περιεχόμενο των συνεδριών και των μηνυμάτων που ανταλλάχθηκαν μεταξύ του ψυχολόγου και του εκπαιδευτικού δεν έγινε ποτέ γνωστό ούτε στην υποψήφια διδάκτορα ούτε στους επιβλέποντες καθηγητές, καθώς ήταν αυστηρά απόρρητο.

Με τη λήξη του εξαμήνου, κατά το οποίο θα παρέμενε προσβάσιμη η πλατφόρμα στους συμμετέχοντες, διαγράφηκαν όλα τα δεδομένα, δηλαδή το email και το skype των συμμετεχόντων καθώς και οποιαδήποτε συνομιλία είχε πραγματοποιηθεί σε μορφή γραπτού κειμένου (chat) στην πλατφόρμα.

Συνοψίζοντας, στην πλατφόρμα παρέμεινε αποθηκευμένο για έξι μήνες, μόνο το περιεχόμενο των συνεδριών που είχε πραγματοποιηθεί στο chat (εφόσον οι συμμετέχοντες επέλεξαν αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας). Επίσης, αποθηκευμένα ήταν και τα μηνύματα που είχαν ανταλλαχθεί μέσω email. Οποιαδήποτε συνομιλία πραγματοποιήθηκε με βιντεοκλήση (skype) δεν καταγράφηκε πουθενά και πραγματοποιήθηκε μέσω των ειδικών λογαριασμών που δημιουργήθηκαν για την έρευνα. Οι λογαριασμοί αυτοί ήταν βασισμένοι στα ατομικά email, που επίσης δημιουργήθηκαν για την έρευνα και με αυτό τον τρόπο τηρήθηκε η ανωνυμία αφού όλοι οι συμμετέχοντες επικοινωνήσαν με ψευδώνυμο μέσω email, skype και chat που δημιουργήθηκαν αποκλειστικά για την έρευνα.

Αυτό σημαίνει πως μετά το πέρας του εξαμήνου, οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι δεν μπορούσαν πλέον να επικοινωνήσουν με τις εκπαιδευτικούς που τους είχαν ανατεθεί και το αντίστροφο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν είχε γίνει ανταλλαγή προσωπικών στοιχείων όπως επώνυμο, προσωπικοί λογαριασμοί email και skype.

### **10.3 Διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων**

Κανένα δεδομένο δεν αντλήθηκε από τις συνεδρίες. Ο λόγος δημιουργίας της πλατφόρμας ήταν να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες την εμπειρία διαδικτυακής συμβουλευτικής με επαγγελματίες συμβούλους ψυχικής υγείας αλλά και οι σύμβουλοι να αποκτήσουν την εμπειρία παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου και να μιλήσουν για αυτήν τους την εμπειρία στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά το πέρας του εξαμήνου, οπότε και έκλεισε η πλατφόρμα.

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα, πριν και μετά τη χρήση της πλατφόρμας. Σύμφωνα με την ΕΦΑ, ο ερευνητής οφείλει να πραγματοποιήσει μια εις βάθος, σύνθετη ανάλυση των απόψεων κάθε συμμετέχοντα. Αυτή η διαδικασία είναι αρκετά επίπονη και χρονοβόρα και για το λόγο αυτό συνιστάται ο αριθμός των συμμετεχόντων να είναι μικρός, προκειμένου να αναλυθούν επαρκώς τα δεδομένα, καθώς και να δοθεί η δυνατότητα να οριστούν θέματα που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα ενώ, ταυτόχρονα, επιτρέπουν στον ερευνητή να μελετήσει τις μεταξύ τους συγκλίσεις ή αποκλίσεις χωρίς να χαθεί σε ένα κυκεώνα υπερβολικά μεγάλου αριθμού δεδομένων. Άλλωστε, η ΕΦΑ ως μεθοδολογική

προσέγγιση, δίνει έμφαση στην υποκειμενική οπτική και τη λεπτομερή εξέταση των προσωπικών εμπειριών (Smith & Osborn, 2006).

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν πριν από τη χρήση της πλατφόρμας, ήταν ημιδομημένες και είχαν διάρκεια 50-60 λεπτά. Ένας από τους βασικούς στόχους ήταν η διερεύνηση των θέσεων ψυχολόγων και εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και την παροχή των υπηρεσιών του στα σχολεία. Ακόμη, ένας στόχος είναι να πραγματοποιηθεί σύγκριση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών που το σχολείο όπου εργάζονται, προσφέρει τη δυνατότητα συνεδριών με σχολικό ψυχολόγο και εκπαιδευτικών που δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα. Τέλος, οι ερωτήσεις εστίαζαν στην διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων σχετικά με την συμβουλευτική μέσω διαδικτύου.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, έχουν δομή, αν και όχι τόσο αυστηρή όπως οι δομημένες. Η ΕΦΑ προτείνει τον σχεδιασμό ημιδομημένων συνεντεύξεων καθώς επιτρέπουν την σε μεγαλύτερο βάθος διερεύνηση της υπο εξέταση εμπειρίας (Smith et. al, 2012). Η ημιδομημένη συνέντευξη προσφέρει ταυτόχρονα ένα πλαίσιο αλλά και την δυνατότητα να αναπτυχθούν μέσω ανοιχτών και μη κατευθυντικών ερωτήσεων, νέα πλαίσια γνώσης ( Hesse- Biber & Leavy, 2011). Πλαίσια γνώσης που ίσως να μην έχει υπόψη του ο ερευνητής κατά τον σχεδιασμό της έρευνας.

### **10.3.1 Διαδικασία σχεδιασμού των ερωτήσεων συνέντευξης.**

Η προετοιμασία των ερωτήσεων είναι σημαντική καθώς βοηθά τον ερευνητή να προετοιμαστεί επαρκώς για την συνέντευξη, διασφαλίζοντας ότι θα υπάρξει μια καλή ροή στη συζήτηση. Μέσω του σωστού σχεδιασμού ο ερευνητής οφείλει να διασφαλίσει ότι οι ερωτήσεις είναι σαφείς και δεν φέρνουν σε αμηχανία τον συμβουλευόμενο. Σε ένα καλό σχεδιασμό, προβλέπεται και τρόπος ενθάρρυνσης του συμμετέχοντα ώστε να περιγράψει λεπτομερέστερα τις σκέψεις ή την εμπειρία του. Ωστόσο, κατά την διαδικασία της ενθάρρυνσης, ο ερευνητής πρέπει να είναι προετοιμασμένος και να έχει σκεφτεί ήδη πιθανές διευκρινιστικές ερωτήσεις, ώστε να διερευνήσει το θέμα που τον ενδιαφέρει χωρίς να γίνεται καθοδηγητικός (Marshall & Rossman, 2006).

Προκειμένου να δημιουργηθεί ένα ερωτηματολόγιο που να πληροί τις απαιτήσεις μιας ΕΦΑ έρευνας ακολουθήκαν συγκεκριμένα βήματα, όπως αυτά περιγράφονται από τους Smith & Osborn (2006) στο κεφάλαιο «Interpretative

phenomenological analysis» του βιβλίου «Qualitative Psychology : A practical guide to research methods»:

1. Εντοπισμός των γενικότερων εννοιών και θεμάτων που ενδιαφέρουν τον ερευνητή.
2. Ο ερευνητής, σειροθετεί τα θέματα, πραγματοποιώντας τις δύο ακόλουθες ερωτήσεις: ποια είναι η πιο λογική σειρά και ποιο είναι το πιο ευαίσθητο θέμα. Στην συγκεκριμένη έρευνα τα γενικά θέματα που ορίστηκαν για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι: η περιγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός, ο εαυτός και οι στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών και τέλος η διερεύνηση των σκέψεων και των προσδοκιών σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική. Ενώ, για τους ψυχολόγους τα γενικά θέματα ήταν: η περιγραφή της κοινωνικής κατανόησης του ρόλου του ψυχολόγου όπως τον αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, ο εαυτός και η κατανόηση του επαγγελματικού τους ρόλου και τέλος η εξέταση των θέσεών τους ως προς την διαδικτυακή συμβουλευτική. Το θέμα «εαυτός» τοποθετήθηκε δεύτερο καθώς ως πιο ευαίσθητο θεωρήθηκε ότι έπρεπε να δοθεί πρώτα ο χρόνος στις συμμετέχουσες να εξοικειωθούν με την ερευνήτρια και την διαδικασία. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις που φάνηκε ότι οι συμμετέχουσες χρειάζονταν λίγο ακόμη χρόνο ώστε να νιώσουν πιο άνετα, η σειρά των ερωτήσεων άλλαξε και το θέμα του εαυτού επεξεργάστηκε προς το τέλος της συνέντευξης. Σύμφωνα με τους Smith et. al, (2012) η σειρά των ερωτήσεων δεν είναι δεσμευτική και μπορεί να τροποποιηθεί κατά περίπτωση.
3. Τέλος δομείται το ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι ανοιχτές και μη καθοδηγητικές. Επειδή, οι ερωτήσεις είναι γενικές, ο ερευνητής μπορεί να έχει σχεδιάσει κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις ή να χρησιμοποιήσει την τεχνική πυροδότησης (funneling), τεχνική όπου ο ερευνητής κάνει πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις στις περιπτώσεις που οι απαντήσεις που λαμβάνει είναι πολύ αόριστες.

Η τελική μορφή των ερωτήσεων προέκυψε μετά την πρώτη πιλοτική τους χορήγηση, που ως στόχο είχε να αποφασιστεί η δομή του ερωτηματολογίου, να ελεγχθεί η διάρκεια και να διασφαλιστεί η ροή της διαδικασίας. Η δομή και η μορφή των ερωτήσεων ακολουθεί το πνεύμα της ΕΦΑ όπως αυτή περιγράφεται από τους Smith et al. (2012).

Καθώς στην μελέτη συμμετέχουν δύο διαφορετικές κατηγορίες επαγγελματιών, εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι, έχουν σχεδιαστεί δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια παρατίθενται στα Παραρτήματα 1 και 2. Πριν την έναρξη του κύριου μέρους της συνέντευξης υπήρχαν κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν σε δημογραφικές πληροφορίες.

Οι τελικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με την ολοκλήρωση της έρευνας και είχαν διάρκεια 35-45 λεπτά. Πρόκειται για μη δομημένες- ελεύθερες συνεντεύξεις που ως στόχο είχαν την απεικόνιση της γενικότερης εμπειρίας των συμμετεχόντων. Η επιλογή αυτού του τύπου της συνέντευξης έγινε καθώς η βιωμένη εμπειρία μιας διαδικτυακής συνεδρίας αφορά σε ένα πλατύ ερευνητικό πεδίο, που δεν έχει επαρκώς μελετηθεί.

Στο συγκεκριμένο είδος συνεντεύξεων έχουν προετοιμαστεί συγκεκριμένα ερωτήματα, που παρατίθενται στο Παράρτημα 3, με στόχο να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να πλαισιωθεί μια πιο ελεύθερη συζήτηση. Η συζήτηση, κατά την μη δομημένη συνέντευξη, προσφέρει περισσότερη ευελιξία, χωρίς όμως να παρακάμπτει τον τελικό στόχο, δηλαδή να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Ο ερευνητής δεν είναι κατευθυντικός και δίνει την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν την σκέψη τους και να περιγράψουν την εμπειρία τους (Cohen, Marion & Morrison, 2007/2008 ' Ίσαρη & Πουρκός, 2015 ' Μέλλον, 1998).

Στην παρούσα έρευνα τα ερωτήματα της τελικής συνέντευξης ήταν κοινά για τις δύο υποομάδες, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους, καθώς στόχος ήταν να περιγραφεί και να διερευνηθεί ο τρόπος νοηματοδότησης της νέας για εκείνους εμπειρίας, της πραγματοποίησης συμβουλευτικών συνεδριών μέσω διαδικτύου.

Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων, αρχικής και τελικής, είναι συνεπείς με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους στόχους της έρευνας. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε ώστε οι ερωτήσεις να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο κατευθυντικές και απειλητικές για τις συμμετέχουσες.

Η αρχική προσέγγιση των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε σε συμβουλευτικούς σταθμούς για τους ψυχολόγους και σε σχολεία για τους εκπαιδευτικούς, όπου δόθηκαν όλες οι σχετικές πληροφορίες για το θέμα της έρευνας, τον σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της. Επίσης, στάλθηκε ένα έντυπο (Παράρτημα 4) που περιείχε πληροφορίες για την ερευνήτρια και τα στοιχεία επικοινωνίας (τηλέφωνο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο), προκειμένου να επικοινωνήσουν όσοι ήθελαν να συμμετέχουν στην έρευνα.

Καθώς ο πληθυσμός στον οποίο απευθυνθήκαμε ήταν ομοιογενής, δεν τέθηκε θέμα περαιτέρω επιλογής για τους εκπαιδευτικούς, πέρα από όσα χαρακτηριστικά ήδη αναφέρθηκαν. Αντίθετα, υπήρχαν περισσότερα κριτήρια επιλογής για τους συμμετέχοντες ψυχολόγους που θα παρουσιαστούν στην συνέχεια.

#### **10.4 Δεοντολογικά Ζητήματα**

Η έρευνα μέσω διαδικτύου είναι δυνατόν να εγείρει ηθικά ζητήματα. Στο διαδίκτυο είναι δυσδιάκριτα τα όρια μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού. Προκειμένου να διασφαλιστεί το απόρρητο και τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων, η διαδικτυακή πλατφόρμα σχεδιάστηκε ως ατομικός χώρος, στον οποίο είχαν πρόσβαση μόνο οι συμμετέχοντες. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την κατασκευή της πλατφόρμας και ο τρόπος χρήσης της έχει περιγραφεί στο κεφάλαιο «Τρόπος συλλογής δεδομένων».

Ένα δεύτερο δεοντολογικό ζήτημα που πιθανόν να προκύψει από την συγκεκριμένη έρευνα αφορά στην διερεύνηση ζητημάτων σχετικών με την συμβουλευτική διαδικασία και το συμβουλευτικό πλαίσιο. Για το λόγο αυτό η έρευνα σχεδιάστηκε με απόλυτο σεβασμό προς το ευαίσθητο αυτό θέμα που διερευνά. Αυτός είναι και ο λόγος που το περιεχόμενο των συνεδριών δεν αποτέλεσε αντικείμενο ανάλυσης. Τόσο η ερευνήτρια όσο και ο επιβλέπων καθηγητής δεν είχαν πρόσβαση στις συνεδρίες που πραγματοποιήθηκαν μέσω βιντεοκλήσης ή chat. Τα αρχεία που είχαν αποθηκευτεί στην πλατφόρμα διεγράφησαν μετά το πέρας του εξαμήνου κατά το οποίο οι συμμετέχουσες είχαν πρόσβαση στην πλατφόρμα.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας άλλωστε δεν είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης. Αρχικός στόχος είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν την υπό εξέταση βιωμένη εμπειρία της διαδικτυακής συνεδρίας. Απώτερος στόχος είναι να δοθεί η δυνατότητα, μέσω αυτής της ερευνητικής εργασίας, να διατυπωθούν υποθέσεις σχετικά με το φαινόμενο της διαδικτυακής συμβουλευτικής, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο περαιτέρω μελέτης.

Επισημαίνεται πως οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι αποφάσισαν μόνες τους για την συμμετοχή τους στην έρευνα μετά από λεπτομερή γραπτή και προφορική ενημέρωση και γνωρίζοντας ότι διατηρούν το δικαίωμα να αποχωρίσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή.



Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε ώστε να διασφαλιστεί ότι δεν θα προκληθεί ηθική ή συναισθηματική βλάβη στις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, που δεν ήταν εξοικειωμένες με το συμβουλευτικό πλαίσιο, όπως ήταν οι συμμετέχουσες συμβουλευτικοί ψυχολόγοι. Για το λόγο αυτό, ήταν αποκλειστική επιλογή των εκπαιδευτικών ο τρόπος με τον οποίο θα γίνει η συμβουλευτική συνεδρία (βιντεοκλήση ή γραπτή επικοινωνία) αλλά και ο αριθμός των συνεδριών που θα πραγματοποιούσαν, προκειμένου να μην αισθανθούν οποιαδήποτε συναισθηματική πίεση ή εξαναγκασμό.

Προκειμένου να υπάρχει ακόμη μια ασφαλιστική δικλείδα ως προς την αποφυγή πρόκλησης βλάβης, έγινε προσεκτική επιλογή των ψυχολόγων που συμμετείχαν έτσι ώστε να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια. Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι κατείχαν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος, μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και εμπειρία στην σχολική συμβουλευτική. Η άδεια ασκήσεως, η κατάλληλη εκπαίδευση και εργασιακή εμπειρία κρίθηκαν απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου, οι συμμετέχουσες σύμβουλοι, να ανταπεξέλθουν με επαγγελματισμό σε μια διαδικτυακή συνεδρία συμβουλευτικής, να τηρηθεί το απόρρητο και να διασφαλιστεί ότι η διαδικασία θα είναι σύμφωνη με τις αρχές της δεοντολογίας. Καθώς υπήρχε πλήρης ανωνυμία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ήταν απαραίτητο να διασφαλιστεί από την ερευνήτρια, ότι οι επαγγελματίες που συμμετέχουν έχουν τα απαραίτητα προσόντα, ώστε να καταστήσει σαφές και στους εκπαιδευτικούς ότι οι συμμετέχοντες ψυχολόγοι είναι αξιόπιστοι και κατάλληλα καταρτισμένοι.

Ο σαφής καθορισμός των θεμάτων που μπορούσαν να επεξεργαστούν οι συμμετέχουσες, ήταν μια ακόμη ασφαλιστική δικλείδα. Τόσο στο αρχικό ενημερωτικό σημείωμα όσο και κατά την προφορική ενημέρωση των συμμετεχουσών για τις λεπτομέρειες της έρευνας αλλά και στο Έντυπο Ενήμερης Συγκατάθεσης (παράρτημα 5), γινόταν σαφές ότι το πλαίσιο ήταν αυστηρά συμβουλευτικό και όχι ψυχοθεραπευτικό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι μπορούν να θέσουν ζητήματα που αφορούν στην επαγγελματική τους δραστηριότητα, όπως τεχνικές διαχείρισης της τάξης, τεχνικές υποστήριξης μαθητών με μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες, χωρίς να γίνεται αναφορά στο συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας ή σε προσωπικά δεδομένα των μαθητών. Έγινε σαφές πως το περιεχόμενο της συνεδρίας δεν είχε ψυχοθεραπευτικό χαρακτήρα αλλά συμβουλευτικό και αφορούσε στην παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής από τους ψυχολόγους σε θέματα σχετικά με την σχολική συμβουλευτική. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν να λάβουν μια καθοδήγηση σε ένα γενικότερο ζήτημα που τους έχει απασχολήσει κατά την

άσκηση του επαγγέλματός τους και να μην εστιάσουν σε συγκεκριμένα πρόσωπα ή καταστάσεις. Την ίδια ενημέρωση είχαν και οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι.

Αυτό το πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο πιθανόν να περιόρισε τις συμμετέχουσες και να επηρέασε τόσο το περιεχόμενο της συνεδρίας όσο και όλη την συμβουλευτική διαδικτυακή διαδικασία. Ωστόσο, η αποφυγή πρόκλησης βλάβης ήταν ιεραρχικά σημαντικότερη από τη συλλογή δεδομένων. Μέσα από αυτό το αυστηρό πλαίσιο οι πιθανότητες να θέσουν οι εκπαιδευτικοί δυσεπίλυτα προσωπικά ζητήματα, διακινδυνεύοντας την ελλιπή ή λανθασμένη διαπραγμάτευσή τους, ελαχιστοποιήθηκε.

Ήταν πολύ σημαντικό να μην τεθούν δυσεπίλυτα, προσωπικά ζητήματα καθώς οι ψυχολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν εργασιακή εμπειρία ως συμβουλευτικοί ψυχολόγοι τόσο σε σχολεία όσο και σε συμβουλευτικά κέντρα αλλά δεν είχαν πρότερη εμπειρία διενέργειας διαδικτυακών συμβουλευτικών συνεδριών. Σημαντικό είναι, επίσης, να επισημανθεί πως στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιο νομικό πλαίσιο που να αφορά στην άσκηση της διαδικτυακής συμβουλευτικής ούτε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών ή εξειδίκευσης στην διαδικτυακή συμβουλευτική. Οπότε, οι ψυχολόγοι διαχειρίστηκαν τα θέματα που τέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς με τρόπους που έχουν συνηθίσει από την πρακτική τους στην διαζώσης συμβουλευτική διαδικασία.

Επομένως, θα υπήρχε μεγαλύτερος κίνδυνος στην περίπτωση που επεξεργάζονταν δύσκολα ζητήματα, να μην γίνει σωστή διαχείριση εξαιτίας της απειρίας των ψυχολόγων στην παροχή συμβουλευτικών συνεδριών μέσω διαδικτύου.

Από την άλλη, η συμμετοχή ψυχολόγων που δεν είχαν πρότερη σχετική εμπειρία ήταν επιθυμητή προκειμένου να διερευνηθούν οι σκέψεις και οι προσδοκίες τους πριν την διενέργεια διαδικτυακών συνεδριών αλλά και μετά την απόκτηση της σχετικής εμπειρίας.

Οι συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για το θέμα, τους στόχους και την διαδικασία τόσο γραπτά (ενημερωτικό σημείωμα και έντυπο ενήμερης συγκατάθεσης) όσο και προφορικά. Τους δόθηκε η ευκαιρία και ο χρόνος να λύσουν τυχόν απορίες τους πριν την αρχική συνέντευξη. Τα τηλέφωνα και το email της ερευνήτριας, ήταν διαρκώς διαθέσιμα, προκειμένου να επικοινωνήσουν οι συμμετέχοντες εφόσον προέκυπτε ανάγκη.

Μεγάλη σημασία δόθηκε στην διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχουσών. Εκκινώντας από τον σχεδιασμό της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα για όλες τις συμμετέχουσες. Τα ψευδώνυμα χρησιμοποιήθηκαν για να γίνει

η εγγραφή στην πλατφόρμα και να δημιουργηθούν λογαριασμοί email και skype. Κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής συνεδρίας εκπαιδευτικός και ψυχολόγος μπορούσαν να αναφέρουν το μικρό τους όνομα και πληροφορίες σχετικά με την εργασιακή τους εμπειρία αλλά δεν επιτρεπόταν να ανταλλάξουν περισσότερα προσωπικά στοιχεία, στοιχεία επικοινωνίας ούτε να ονομάσουν τους τόπους εργασίας τους ή να αναφέρουν προσωπικά στοιχεία άλλων ατόμων που μπορεί να εμπλέκονταν στην συζήτησή τους. Μετά το πέρας του εξαμήνου τα δύο μέρη (ψυχολόγος-εκπαιδευτικός), δεν μπορούσαν πια να επικοινωνήσουν. Τα ίδια ψευδώνυμα διατηρήθηκαν και κατά την συγγραφή της ανάλυσης των δεδομένων.

Όλα τα αρχεία που ήταν αποθηκευμένα στην πλατφόρμα διατηρήθηκαν για έξι μήνες. Τα ψηφιακά αρχεία των συνεντεύξεων μετά και την σχετική απόφαση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας, που ενέκρινε τον ερευνητικό σχεδιασμό, έπρεπε αφού διαφυλαχθούν με προσοχή, να διαγραφούν με το τέλος της έρευνας. Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις έγινε με βάση τις αρχές της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης, που περιγράφονται στον επόμενο υποκεφάλαιο.

### **10.5 Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση**

Η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση (ΕΦΑ), είναι μια επιστημολογική προσέγγιση, οι αρχές της οποίας, διαπνέουν όλο το σκεπτικό της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Αρχικά, αυτή η ποιοτική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε σε έρευνες που πραγματοποιούνταν στα πλαίσια της ψυχολογίας της υγείας. Πλέον η ΕΦΑ έχει εισχωρήσει με ιδιαίτερη δυναμική στην κλινική και συμβουλευτική ψυχολογία όπως και στην κοινωνική και εκπαιδευτική ψυχολογία.

Η ΕΦΑ έκανε την εμφάνισή της το 1996, στο έργο “Psychology and health” (στο Smith et al, 2012), που παρουσίαζε μια προσέγγιση που εστίαζε στη βιωμένη εμπειρία. Με βασικό επιχείρημα την θέση ότι η ψυχολογία, ήταν, μπορεί και πρέπει να είναι ταυτόχρονα πειραματική και εμπειρική, αναγνώριζε τον σημαντικό αν και παραγκωνισμένο ρόλο της βιωμένης εμπειρίας μέσα στην πνευματική ιστορία της ψυχολογίας. Ενώ, η ΕΦΑ εμφανίστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 αντλεί από παλαιότερα συστήματα. Ουσιαστικά, η ΕΦΑ βασίζεται σε τρεις επιστημολογικούς άξονες: την Φαινομενολογία, την Ερμηνευτική και την Ιδιογραφία.

Αρχικά αποτελεί μια προσέγγιση που είναι επηρεασμένη από την Φαινομενολογία, καθώς κύριως στόχος της είναι να διερευνήσει την βιωμένη εμπειρία

αυτή καθ' εαυτή. Ουσιαστικά η φαινομενολογία προσφέρει στην ΕΦΑ μια φιλοσοφική και επιστημολογική βάση σύμφωνα με την οποία μελετάται το φαινόμενο από την σκοπιά του υποκειμένου, καθιστώντας την υποκειμενική εμπειρία πηγή επιστημονικής γνώσης.

Ο φιλόσοφος Husserl (1931 και 1965), που έθεσε τις βάσεις της υπερβατικής φαινομενολογίας προέτρεπε τους φαινομενολόγους να στραφούν και να περιγράψουν τα πράγματα (φαινόμενα) όπως ακριβώς έγιναν αντιληπτά από τις αισθήσεις τους, βάζοντας σε «παρένθεση» προκαταλήψεις, προηγούμενες γνώσεις ή εμπειρίες. Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν την μεθόδους που βασίζονται στην φαινομενολογία, προσπαθούν να προσεγγίσουν την βιωμένη εμπειρία απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις ή προηγούμενες θεωρητικές γνώσεις (Moustakas, 1994). Ωστόσο, αποδέχονται κάτι και που και οι φαινομενολόγοι παραδεχόταν (Merleau-Ponty, 1964), πως δεν είναι απόλυτα εφικτό να γνωρίσουμε τα πράγματα αυτά καθ' εαυτά αλλά η «παρένθεση» δίνει την δυνατότητα να τα πλησιάσουμε όσο περισσότερο γίνεται (Spinelli, 2005/2009). .

Ωστόσο, υπάρχει η πανανθρώπινη ανάγκη κάθε εμπειρία να έχει νόημα και για το λόγο αυτό ερμηνεύεται μέσω συγκεκριμένων διανοητικών διαδικασιών. Σε αυτό το σημείο, μέσω των θέσεων του Heidegger (1927/1998) και της υπαρξιακής φαινομενολογίας, γίνεται η σύνδεση με την Ερμηνευτική. Στο «Είναι και ο Χρόνος», ο Heidegger (1927/1998) βλέπει τη Φαινομενολογία μέσα από τον φακό της Ερμηνευτικής.

Σύμφωνα με τον Heidegger (1927/1998) τα ανθρώπινα όντα υπάρχουν σε ένα κόσμο αντικειμένων, σχέσεων και γλώσσας και για αυτό η ύπαρξή τους είναι πάντα προσωρινή και σχετική με τα «αντικείμενα». Τα βασικά στοιχεία της ύπαρξης είναι η ενασχόληση με τον κόσμο και ο χρόνος κατά τον οποίο ζούμε και βιώνουμε εμπειρίες αλλά η πρόσβασή μας σε αυτά τα στοιχεία γίνεται πάντα μέσω της ερμηνείας. Ο κύριος στόχος είναι να εξεταστεί το φαινόμενο (πράγμα) όσο περισσότερο γίνεται «αυτό καθ' εαυτό», όπως εμφανίζεται στην αντίληψή μας, αλλά ο φαινομενολόγος ενδιαφέρεται, επίσης, και για την εύρεση του νοήματος του φαινομένου. Οι προκαταλήψεις είναι πάντα εκεί και ενέχει ο κίνδυνος να επηρεάσουν ή και να αποτελέσουν εμπόδιο στην διαδικασία της ερμηνείας, που πραγματοποιείται με στόχο την αναζήτηση του νοήματος (Smith et al., 2012).

Ο ερευνητής της ΕΦΑ προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες έχουν νοηματοδοτήσει την εμπειρία τους, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα

ότι το εγχείρημά του αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί πλήρως. Οι δικές του εμπειρίες και αντιλήψεις για τα γεγονότα παρεμβαίνουν ώστε να τον βοηθήσουν να κατανοήσει τον κόσμο του άλλου. Η ΕΦΑ αντλεί τις αρχικές θεωρητικές της βάσεις, για την προσέγγιση ενός φαινομένου, από την φαινομενολογία, ενώ, παράλληλα αναγνωρίζει ότι στην ερευνητική πρακτική αναπόφευκτα επιτελείται και μια ερμηνευτική διαδικασία.

Με βάση τα ανωτέρω η ΕΦΑ είναι διπλά ερμηνευτική. Από τη μια πλευρά υπάρχουν οι ερμηνείες που δίνουν τα υποκείμενα της έρευνας για το φαινόμενο που μελετάται και από την άλλη υπάρχουν οι ερμηνείες του ερευνητή για τη νοηματοδότηση που παραθέτουν οι συμμετέχοντες. Το κρίσιμο είναι, ο ερευνητής να δώσει προτεραιότητα στο φαινόμενο που μελετά περιορίζοντας, όσο το δυνατόν περισσότερο, την επιρροή των δικών του προκαταλήψεων, που μπορεί να πηγάσουν από τις θεωρητικές του γνώσεις ή και την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, αποδεχόμενος, ωστόσο, ότι δεν είναι δυνατόν να τις αποκλείσει εξ'ολοκλήρου από την ερμηνευτική διαδικασία. Σε αυτό βοηθά και η τεχνική του ερμηνευτικού κύκλου, τεχνική δανεισμένη από την Ερμηνευτική, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια δυναμική σχέση μεταξύ του μέρους και του όλου (Τζούμα, 2006). Ο ερευνητής πηγαίνει κυκλικά από το μέρος στο όλο και από το τέλος στην αρχή επανεξετάζοντας την ερμηνευτική του εργασία.

Εκκινώντας από τον Husserl (1931) που εστιάζει στην εμπειρία και την αντίληψή της, ο Heidegger (1927/1998), ο Merleau-Ponty (1964) και ο Sartre (1948), στην συνέχεια, προχωρούν σε μια θέαση ενός ανθρώπου βυθισμένου σε ένα κόσμο αντικειμένων, σχέσεων, γλώσσας, πολιτισμού και δράσεων. Μετακινούνται από την περιγραφική δέσμευση και τα υπερβατικά ενδιαφέροντα του Husserl (προς μια πιο ερμηνευτική και εν τω κόσμω θέση, με έμφαση στην κατανόηση της εμπλοκής του ανθρώπου στον βιωμένο κόσμο.

Ενώ ο Husserl ενδιαφερόταν να βρει την ουσία της εμπειρίας, η ΕΦΑ έχει πιο μετριοπαθείς φιλοδοξίες καθώς προσπαθεί να κατανοήσει συγκεκριμένες εμπειρίες όπως αυτές βιώθηκαν από συγκεκριμένους ανθρώπους. Στην έρευνα με βάση την ΕΦΑ, οι προσπάθειες να γίνουν κατανοητές οι σχέσεις των ανθρώπων με τον κόσμο είναι αναγκαστικά ερμηνευτικές και εστιάζουν στην προσπάθεια των ατόμων να βγάλουν νόημα από τις δραστηριότητές τους και από όσα τους συμβαίνουν.

Προκειμένου να κατανοήσει τη νοηματοδότηση του φαινομένου που μελετά, από τα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνά του, ο ερευνητής, που χρησιμοποιεί ΕΦΑ,

ενδιαφέρεται για την λεπτομερή εξέταση της ανθρώπινης εμπειρίας. Το γεγονός αυτό καθιστά την ΕΦΑ προσέγγιση και ιδιογραφική, εκτός από φαινομενολογική και ερμηνευτική. Η ιδιογραφική προσέγγιση εστιάζει στο ειδικό με δύο διαφορετικούς τρόπους. Στον τρόπο που κατανοεί μια βιωμένη εμπειρία ένα συγκεκριμένο άτομο ενώ βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και στον τρόπο ανάλυσης από τον ερευνητή αυτής κατανόησης, που οφείλει να είναι λεπτομερής (Smith et al, 2012).

Ακολουθώντας την επιστημολογική προσέγγιση της ΕΦΑ, η παρούσα διατριβή επιχειρεί με βάση την φαινομενολογία, να αναδείξει τις σκέψεις και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών και των ψυχολόγων σχετικά με την άσκηση του επαγγελματός τους, να παρουσιάσει την δική τους οπτική αναφορικά με ζητήματα που αφορούν στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου τόσο σε παρεμβάσεις διαζώσης όσο και σε διαδικτυακές.

Ένας δεύτερος στόχος της παρούσης εργασίας που συνάδει με τον δεύτερο επιστημολογικό άξονα της ΕΦΑ, την ερμηνευτική, είναι η συμπερίληψη και της δικής μου οπτικής ως ερευνήτριας. Αυτή η συμπερίληψη προκύπτει μέσω της διπλής ερμηνευτικής, όπως παρουσιάστηκε ανωτέρω, και αφορά στην προσπάθεια των συμμετεχόντων να νοηματοδοτήσουν την νέα εμπειρία τους παράλληλα με την προσπάθεια του ερευνητή να κατανοήσει τους συμμετέχοντες. Ο ερευνητής καθώς συνειδητά ενσωματώνει το δικό του ερμηνευτικό πλαίσιο στην έρευνά του, οφείλει να υιοθετεί μια στάση που χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα από ενσυναίσθηση και αμφισβήτηση. Από την μια πλευρά μέσω της ενσυναίσθησης, ο ερευνητής επιχειρεί μια ερμηνεία από τη σκοπιά του συμμετέχοντα και από την άλλη μέσω της αμφισβήτησης προβαίνει παράλληλα σε ερμηνείες προκειμένου ο ίδιος να κατανοήσει την εμπειρία του συμμετέχοντα (Smith et al.2012). Πρόκειται για μια ανάλυση που πραγματοποιείται σε διαφορετικά επίπεδα ερμηνείας, από το πιο επιφανειακό έως το βαθύτερο επίπεδο. Η προσέγγιση του βαθύτερου επιπέδου επιτυγχάνεται με βάση τα ερευνητικά δεδομένα όχι με βάση θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί και προηγούνται της ερευνητικής εργασίας.

Τέλος, με βάση τον τρίτο επιστημολογικό άξονα, την ιδιογραφία, η παρούσα μελέτη εξετάζει τους συμμετέχοντες μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον τους , εκκινώντας μια λεπτομερή εξέταση κάθε περίπτωσης, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο μια μελέτη περίπτωσης. Επαναλαμβάνεται η ίδια διαδικασία με κάθε συμμετέχοντα πριν πραγματοποιηθεί η σύνθεση των περιπτώσεων ή διατυπωθούν

γενικευμένοι ισχυρισμοί. Στη συνέχεια περιγράφεται η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

## 10.6 Η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Σύμφωνα με τους Smith et. al. (2012), ο ερευνητής ΕΦΑ πρέπει να ακολουθεί τα παρακάτω βήματα κατά την ανάλυση των δεδομένων:

1. Προσεκτικό διάβασμα των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων γραμμή προς γραμμή.
2. Αρχικές σημειώσεις. Οι αρχικές σημειώσεις γίνονται στο αριστερό πλαίσιο των απομαγνητοφωνημένου κειμένου και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

A) Περιγραφικά σχόλια που εστιάζουν στην περιγραφή του περιεχομένου των λεγομένων του συμμετέχοντα. Ο ερευνητής σημειώνει τα σημεία που περιγράφουν τη συναισθηματική αντίδραση ή την κατάσταση του συμμετέχοντα την δεδομένη στιγμή. Επίσης, υπογραμμίζει αυτούσιες φράσεις ή λέξεις κλειδιά αλλά και επεξηγήσεις που δίνει ο ίδιος ο συμμετέχων για τα λεγόμενά του.

B) Γλωσσικά σχόλια που εστιάζουν στη χρήση της γλώσσας. Σε αυτά τα σχόλια περιλαμβάνονται οι μεταφορές, η χρήση αντωνυμιών, οι παύσεις, το γέλιο, η επανάληψη λέξεων ή φράσεων, ο τόνος καθώς και η ροή του λόγου, εάν δηλαδή ο λόγος είναι διστακτικός ή όχι.

Γ) Εννοιολογικά σχόλια, που τίθενται περισσότερο με τη μορφή ερωτημάτων και έχουν ένα πιο ερμηνευτικό περιεχόμενο. Τα ερωτήματα αυτά μπορεί να αποδειχθούν σημαντικά ή ασήμαντα στην πορεία της ανάλυσης, όταν θα έχει αναλυθεί μεγαλύτερος όγκος δεδομένων, με την χρήση της τεχνικής του «ερμηνευτικού κύκλου», όπου το μέρος και το όλο αλληλεπιδρούν δυναμικά για την αποδοση νοήματος.

3. Ανάπτυξη αναδυόμενων θεμάτων: Αναδύονται τα πρώτα θέματα (υποθέματα) από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Τα αναδυόμενα θέματα αναδεικνύουν τα βασικά σημεία των λεγομένων των συμμετεχόντων μέσα από μια επιστημολογική/ψυχολογική οπτική σε εννοιολογικό επίπεδο. Σε αυτό το στάδιο «το όλο» η απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη χωρίζεται σε μικρότερα μέρη που θα συνδεθούν ξανά στο τέλος της ανάλυσης.

4. Αναζήτηση συνδέσεων ανάμεσα στα αναδυόμενα θέματα και σχηματισμός υπερ-θεμάτων: Από αυτό το στάδιο προκύπτουν υπερθέματα μέσα από την σύγκριση και την σύνθεση των υποθεμάτων που είχαν αναδυθεί προηγουμένως. Το κάθε υπερ-θέμα είναι σαν ένας γενικός τίτλος που αποτελείται από κάποια υπο-θέματα που σχετίζονται μεταξύ σε επίπεδο νοήματος.
5. Δημιουργία αρχείων και συνοπτικών πινάκων. Τα βήματα που αναφέρθηκαν γίνονται για κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Αυτό σημαίνει πως για κάθε συμμετέχοντα σχηματίζεται ένα αρχείο που περιλαμβάνει τα υπερθέματα και τα υποθέματα που έχουν προκύψει από την ανάλυση της απομαγνητοφωνημένης συνέντευξής του. Επίσης, κάτω από κάθε υπόθεμα υπάρχουν αποσπάσματα από την συνέντευξη που σταχυολογούν την ανάδειξη του συγκεκριμένου θέματος. Η διαδικασία, όπως περιγράφηκε έως τώρα, επαναλαμβάνεται για κάθε μια απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη ξεχωριστά. Σε αυτό το βήμα είναι σημαντικό ο ερευνητής να επιμείνει στην ιδιογραφική προσέγγιση, βάζοντας σε «παρένθεση» θέματα που αναδείχθηκαν από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις που ήδη έχει αναλύσει. Αναπόφευκτα, ωστόσο, θα επηρεαστεί από τα, μέχρι εκείνη τη στιγμή, ευρήματά του. Είναι σημαντικό, όμως, ακόμη και αν υπάρχουν θέματα που εντοπίζει ότι επαναλαμβάνονται συχνά, να είναι σε εγρήγορση προκειμένου να εντοπίσει και αναδυόμενα θέματα που μπορεί να εμφανίζονται στην περιγραφή της εμπειρίας ενός ή λίγων συμμετεχόντων.
6. Εξέταση όλων των δεδομένων συνολικά και εντοπισμός επαναλαμβανόμενων μοτίβων.

Από την συνολική εξέταση όλων των απομαγνητοφωνήσεων προκύπτει ένας συνολικός πίνακας με υπερθέματα, υποθέματα και παραδείγματα από τις συνεντεύξεις, όπως αυτοί που παρουσιάζονται στους Πίνακες 3 και 4.

Μετά και την ολοκλήρωση αυτών των βημάτων, ξεκινά η συγγραφή ενός αφηγηματικού απολογισμού που είναι αποτέλεσμα σύνθεσης της περιγραφής των εμπειριών των συμμετεχόντων με βάση τα υπερθέματα και τα θέματα που αναδύθηκαν και της ερμηνευτικής διαδικασίας, μέσω της παρουσίασης των διαφορετικών επιπέδων ερμηνείας.



Στον απολογισμό, ο ερευνητής οφείλει να διαχωρίζει ευκρινώς τα σημεία που αποτελούν παράθεση των λεγομένων των συμμετεχόντων και εκείνα που είναι αποτέλεσμα ερμηνείας του ίδιου. Επίσης, ο ερευνητής πρέπει συνεχώς να αναστοχάζεται προκειμένου να μπορεί να αναγνωρίζει αν στις ερμηνείες του παρεμβαίνουν προσωπικές του πεποιθήσεις ή προκαταλήψεις.

Ο ερευνητής αποκτά μια συνολική θεώρηση των δεδομένων του, όταν ολοκληρώσει την ανάλυση όλων των συνεντεύξεων. Στην συνέχεια κατά την διάρκεια της σύνθεσης μεταβαίνει συνεχώς από το όλο στο μερικό και από το μερικό στο όλο. Ο ερευνητής μετακινείται από το σύνολο των συνεντεύξεων, σε κάθε συνέντευξη ξεχωριστά και μετά πάλι σε επιμέρους σημεία της κάθε συνέντευξης.

Καθώς ο ερευνητής μετακινείται συνεχώς μεταξύ το όλου και του μερικού, σε όλα τα στάδια της ανάλυσης, αποκτά καλύτερη εποπτεία των δεδομένων. Επίσης, μέσω αυτής της κυκλικής διαδικασίας είναι δυνατόν να αναδειχθούν νέα θέματα ή ακόμη και να συμπυκνθούν ή να καταργηθούν κάποια άλλα. Ακόμη και κατά την συγγραφή της αφήγησης της ανάλυσης, μέσω της συστηματικής ανασκόπησης των δεδομένων μπορεί να εντοπίσει μοτίβα ή μεταβλητές που δεν είχε αντιληφθεί σε προηγούμενο στάδιο ή να επιλέξει να παραθέσει κάποιο απόσπασμα έναντι ενός άλλου.

Οι Smith et al (2012) αναφέρουν πως τα αποσπάσματα της συνέντευξης όπου παρατίθενται αυτούσια τα λόγια των συμμετεχόντων αντιπροσωπεύουν το φαινομενολογικό μέρος καθώς αφορούν την περιγραφή της εμπειρίας τους ενώ τα σχόλια του ερευνητή αντιπροσωπεύουν το ερμηνευτικό μέρος. Ένας διάλογος, λοιπόν, αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες. Επίσης, παράλληλα με τα αποσπάσματα, προτείνεται, ο ερευνητής, να δίνει επιπλέον βιογραφικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες, όταν αυτές οι πληροφορίες δύνανται να συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση από τον αναγνώστη της ερμηνείας της εμπειρίας που περιγράφεται.

Στην περίπτωση όπου το δείγμα είναι μεγάλο, οι Smith et al. (2012) συστήνουν την παρουσίαση κάποιων ενδεικτικών παραδειγμάτων. Στην περίπτωση που το δείγμα είναι μικρό προτείνουν να υπάρχει ένα μικρό απόσπασμα από κάθε συμμετέχοντα για κάθε θέμα. Με αυτόν τον τρόπο ο ερευνητής υπηρετεί τις ανάγκες της ιδιογραφικής προσέγγισης και κρατά τον αναγνώστη κοντά του σε όλη τη διαδικασία της ανάλυσης καθώς ο αναγνώστης αποκτά μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα δεδομένα της έρευνας. Επίσης, είναι θεμιτό να σταχυολογούνται όσο το δυνατόν περισσότερα αποσπάσματα, προκειμένου να δοθεί στον αναγνώστη η ευκαιρία να διαμορφώσει μια

πιο ολοκληρωμένη άποψη, ώστε να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με την ορθότητα ή μη της ανάδειξης συγκεκριμένων θεμάτων ή των ερμηνειών που έχουν δοθεί από των ερευνητή.

Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκαν με συνέπεια όλα τα βήματα, όπως περιγράφηκαν ανωτέρω. Δημιουργήθηκαν, ξεχωριστά για κάθε συμμετέχοντα αρχεία, όπου υπήρχαν τα υπερθέματα και τα υποθέματα που αναδείχθηκαν από την συνέντευξή του καθώς και όλα τα σχετικά αποσπάσματα. Στην συνέχεια, οι συμμετέχοντες ομαδοποιήθηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων προκειμένου να γίνει η πρώτη σύνθεση. Οι Smith et al. (2012) προτείνουν ως ιδανικό αριθμό σε μια έρευνα ΕΦΑ, ιδίως όταν αυτή πραγματοποιείται από νέους ερευνητές, τα τρία με έξι άτομα. Αυτή η πρόταση γίνεται καθώς με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η πιο διεξοδική ανάλυση κάθε απομαγνητοφωνημένης συνέντευξης, όπως επίσης, και η πιο αποτελεσματική συνολική σύνθεση όλων των συνεντεύξεων καθώς ο ερευνητής δεν χάνεται μέσα σε έναν τεράστιο όγκο δεδομένων, διακινδυνεύοντας να χάσει τον στόχο του που είναι η περιγραφή και η διερεύνηση της ατομικής εμπειρίας. (Smith et al., 2012).

Για το λόγο αυτό, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν εννιά. Από αυτούς του εννιά έξι ήταν οι εκπαιδευτικοί και τρεις οι ψυχολόγοι. Πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις με τον κάθε συμμετέχοντα, μια πριν την πραγματοποίηση διαδικτυακής συμβουλευτικής συνεδρίας και μια μετά. Στο σύνολό τους οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν και στην συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, ήταν 18. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε ανάλυση κάθε μιας συνέντευξης με βάση τα βήματα που περιγράφηκαν προηγουμένως.

Οι έξι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες, των τριών ατόμων έκαστη. Το κριτήριο του διαχωρισμού ήταν η πρότερη εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο. Πρώτα, έγινε η σύνθεση των αρχικών συνεντεύξεων των τριών εκπαιδευτικών που είχαν εμπειρία συνεργασίας με συμβουλευτικό ψυχολόγο.

Αποτέλεσμα της σύνθεσης ήταν ένα αρχείο που περιείχε τα υπερθέματα με τα υποθέματά τους, όπως αυτά προέκυψαν, τα οποία συνοδεύονταν από αποσπάσματα των συνεντεύξεων. Στην συνέχεια, έγινε η σύνθεση των πρώτων συνεντεύξεων των τριών εκπαιδευτικών που δεν είχαν εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο και δημιουργήθηκε ένα αντίστοιχο αρχείο με αυτό που δημιουργήθηκε για την πρώτη υποομάδα. Τέλος, μετά από προσεκτική σύνθεση των δύο αρχείων που προέκυψαν από τις υποομάδες, προέκυψε ένα τελικό συνολικό αρχείο που αφορούσε όλες τις πρώτες

συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την ανάλυση και σύνθεση των δεύτερων συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών.

Τέλος, δημιουργήθηκε ένα αρχείο όπου καταγράφηκαν συνολικά όλα τα υπερθέματα και τα υποθέματα που προέκυψαν από την πρώτη και δεύτερη συνέντευξη των εκπαιδευτικών (συνολικά 12 απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις. Με τον ίδιο τρόπο έγινε η σύνθεση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων των τριών ψυχολόγων. Πρώτα έγινε η σύνθεση των αρχικών συνεντεύξεων. Στην συνέχεια, έγινε η σύνθεση της δεύτερης συνέντευξής τους και τελικά προέκυψε ένα αρχείο με όλα τα υπερθέματα και υποθέματα και τα σχετικά αποσπάσματα από τις συνολικά 6 απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις τους. Οι δύο τελικοί πίνακες (Πίνακας 3 και Πίνακας 4), που παρατίθενται στην συνέχεια, ένας για τους εκπαιδευτικούς και ένας για τους ψυχολόγους, είναι αποτέλεσμα μιας κυκλικής διαδικασίας, όπου συνεχώς επανεξετάζονταν όλα τα στάδια της ανάλυσης, με σεβασμό στην εμπειρία του κάθε συμμετέχοντα και με στόχο να γίνει μια σύνθεση που να διασφαλίζει την ακεραιότητα κάθε εμπειρίας και ταυτόχρονα να επιτρέπει ερμηνείες σε μεγαλύτερο βάθος. Τέλος, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις της ΕΦΑ πραγματοποιήθηκε η συγγραφή του αφήγηματικού απολογισμού, που παρατίθεται σε επόμενο κεφάλαιο.

### **10.7 Γενικευσιμότητα**

Η παρούσα έρευνα, όπως ήδη έχει αναφερθεί, έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με της αρχές της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης (ΕΦΑ). Η ποιοτική έρευνα γενικότερα αλλά και η ΕΦΑ ειδικότερα, δεν στοχεύουν πρωταρχικά στη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αντίθετα, στόχος είναι η περιγραφή της εμπειρίας κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά, η εμβάθυνση σε αυτή την περιγραφή μέσω μιας ερμηνευτικής διαδικασίας και τέλος, η σύνθεση του συνόλου των δεδομένων με την παράλληλη διατήρηση μιας ιδιογραφικής προσέγγιση (Σταλίκας, 2011).

Ωστόσο, μια ποιοτική μεθοδος έρευνας δίνει την δυνατότητα να ελεγχθεί κατά πόσο ο τρόπος που οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν την εμπειρία τους επιβεβαιώνει ή αμφισβητεί τις υπάρχουσες θεωρίες. Επίσης, δίνει την δυνατότητα να διατυπωθούν νέες υποθέσεις, οι οποίες, στην συνέχεια, μπορούν να ελεγχθούν στατιστικά, σε μια μελλοντική ποσοτική έρευνα. Επομένως, μια ποιοτική μέθοδος δεν μπορεί να οδηγήσει σε στατιστικές γενικεύσεις αλλά είναι δυνατόν να οδηγήσει σε θεωρητικές γενικεύσεις. (Ισαρη & Πουρκός, 2015' Τσιώλης, 2014).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μια ΕΦΑ έρευνα δεν ξεκινά με την διατύπωση υποθέσεων με βάση την βιβλιογραφία. Αντί αυτού, ο ΕΦΑ ερευνητής θέτει ερευνητικά ερωτήματα και παραμένει σε εγρήγορση προκειμένου να εντοπίσει τα αναδυόμενα θέματα που προκύπτουν από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων. Κατά την συγγραφή της αφήγησης της ανάλυσης ωστόσο, βρίσκεται σε ένα διάλογο με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Smith & Osborn, 2006) .

### **10.8 Εγκυρότητα, αξιοπιστία και έλεγχος ποιότητας έρευνας**

Είναι κοινά παραδεκτό ότι οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, όπως αυτές υφίστανται και αξιολογούνται σε μια ποσοτική έρευνα, δεν μπορούν να ισχύουν σε μια ποιοτική έρευνα. Επομένως, έχουν προταθεί διαφορετικοί όροι για την αξιολόγηση μιας ποιοτικής έρευνας.

Οι Lincoln και Guba (1985) πρότειναν για τις ποιοτικές έρευνες τον όρο «μεταβιβασιμότητα» (transferability) ως συνώνυμο των όρων «γενικευσιμότητα» και «εξωτερική εγκυρότητα» που ισχύει για τις ποσοτικές έρευνες. Σύμφωνα με τους συγγραφείς για να υπάρχει μεταβιβασιμότητα σε μια ποιοτική έρευνα πρέπει να αποδεικνύεται στον αναγνώστη με συγκεκριμένα στοιχεία ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να είναι εφαρμόσιμα και σε άλλα παρεμφερή πλαίσια, καταστάσεις ή πληθυσμούς. Οι συγγραφείς επισημαίνουν πως δεν είναι ευθύνη του ερευνητή να αποδείξει ότι τα αποτελεσματά του είναι εφαρμόσιμα και σε άλλες καταστάσεις ή πληθυσμούς. Ευθύνη του ερευνητή είναι να παρουσιάσει όλα τα διαθέσιμα δεδομένα ώστε οι αναγνώστες να μπορούν να κρίνουν την δυνατότητα μεταφοράς των συμπερασμάτων του και σε άλλα πλαίσια.

Οι Smith et. al (2012) αναφέρουν, τα κριτήρια που έχει προτείνει η Yardley (2008), σχετικά τον έλεγχο της εγκυρότητας μιας ποιοτικής έρευνας και επεξηγούν πως μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτά μια ΕΦΑ έρευνα.

Το πρώτο κριτήριο είναι ο βαθμός ευαισθησίας που δείχνει ο ερευνητής προς το περιεχόμενο. Οι Smith et al. (2012) υποστηρίζουν πως και μόνο το γεγονός ότι ένας ερευνητής επιλέγει την ΕΦΑ ως μεθοδολογικό εργαλείο, αποτελεί ένδειξη της ευαισθησίας με την οποία επιθυμεί να προσεγγίσει το περιεχόμενο. Ο ερευνητής οφείλει να επιδείξει ευαισθησία τόσο κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, όπου πρέπει να δείξει ενσυναίσθηση και φροντίσει ώστε οι συμμετέχοντες να νιώθουν ασφάλεια και άνεση, όσο και κατά την ανάλυση και τον τρόπο που προσπαθεί να δομήσει νόημα από τις εμπειρίες τους.

Για αυτό τον λόγο άλλωστε τον λόγο, ο ερευνητής οφείλει να παραθέτει ένα σημαντικό αριθμό αποσπασμάτων από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις ώστε να υποστηρίξει τον ισχυρισμό του αλλά και να δώσει την δυνατότητα στους αναγνώστες του να ελέγξουν τον τρόπο με τον οποίο έχει αναλύσει και ερμηνεύσει τα δεδομένα του. Στην παρούσα έρευνα καθώς ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός έχουν παρατεθεί, σε κάθε υπερ-θέμα, σχετικά αποσπάσματα από όλους τους συμμετέχοντες.

Επίσης, σύμφωνα με την Yardley (2008), είναι απαραίτητη η ευαισθησία προς το περιεχόμενο. Προκειμένου η έρευνα να είναι συνεπής με αυτό το κριτήριο, χρειάζεται να αποκτηθεί επαρκής γνώση της σχετικής, με το υπό μελέτη φαινόμενο, βιβλιογραφίας όσο και της βιβλιογραφίας που αφορά στην μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την έρευνα. Στόχος είναι να αναπτυχθεί ένας διάλογος ανάμεσα στην βιβλιογραφία και τα ευρήματα της εργασίας. Η διαλεκτική αυτή προσέγγιση ακολουθήθηκε και στην παρούσα διατριβή.

Δεύτερον, ο ερευνητής κατά την διεξαγωγή των συνεντεύξεων οφείλει να είναι συνεχώς σε εγρήγορση, προκειμένου να διασφαλιστεί η προσεκτική ακρόαση. Επίσης, οφείλει να είναι σε εγρήγορση, προκειμένου να αντιληφθεί εάν ο συμμετέχων νιώσει άβολα, σε οποιοδήποτε σημείο της συνέντευξης, και να αντιδράσει διορθωτικά. Τέλος, εγρήγορση απαιτείται από τον ερευνητή και κατά την διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων.

Σύμφωνα με τους Smith et. al. (2012) μια ΕΦΑ έρευνα, η οποία είναι συνεπής προς την ιδιογραφία, οφείλει να αποκαλύπτει στον αναγνώστη πληροφορίες σχετικά με τον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Οι πληροφορίες προκύπτουν τόσο από την παράθεση των λεγομένων του όσο και από την παράθεση βιογραφικών του στοιχείων. Για το λόγο αυτό κατά την ανάλυση της παρούσας έρευνας, το κείμενο, εφόσον αυτό κρίθηκε ότι είναι βοηθητικό για την ερμηνεία των θέσεων του κάθε συμμετέχοντα, εμπλουτίστηκε με βιογραφικές πληροφορίες.

Επίσης, στην παρούσα διατριβή περιγράφονται διεξοδικά τα βήματα που ακολουθήθηκαν. Σύμφωνα με τους Χασσάνδρα και Γούδα (2003), η ενδελεχής παρουσίαση της διαδικασίας αποτελεί έναν παράγοντα ελέγχου της ποιότητας της έρευνας και ονομάζεται μεταβιβασιμότητα. Ακόμη, σύμφωνα με τους ανωτέρω συγγραφείς πρέπει να παρουσιάζονται στον αναγνώστη με λεπτομέρειες οι πληροφορίες που προκύπτουν από τα δεδομένα. Για το λόγο αυτό παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις που υποστηρίζουν τα συμπεράσματα και

επεξηγούν την δημιουργία των σχετικών υπο-θεμάτων και υπερ-θεμάτων αλλά και πίνακες, όπου αυτό κρίνεται χρήσιμο, για να διατηρηθεί η διαφάνεια, ένα σημαντικό κριτήριο για την Yardley (2008).

Ακόμη, σημαντικό κριτήριο αποτελεί η συνεκτικότητα των θέσεων του ερευνητή κατά την συγγραφή των συμπερασμάτων. Τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα είναι δυνατόν να περιέχουν αντικρουόμενες θέσεις, αυτό άλλωστε προσδίδει πλούτο στα δεδομένα της έρευνας αλλά η ίδια η ανάλυση πρέπει να διέπεται από μια λογική συνοχή. Επιπλέον η έρευνα πρέπει να είναι συνεπής προς τις θεωρητικές βάσεις της ΕΦΑ. Από την ανάλυση και την συγγραφή των συμπερασμάτων πρέπει να γίνεται φανερό στον αναγνώστη ότι υπάρχει συνέπεια προς τις τρεις ακρογωνιαίους λίθους της ΕΦΑ, την φαινομενολογία, την ερμηνευτική και την ιδιογραφία.

Επίσης, η Yardley (στο Smith et. al., 2012) αναφέρει πως η εγκυρότητα μιας έρευνας εξαρτάται και από το εάν οι αναγνώστες αξιολογούν την ανάλυση και τα συμπεράσματά της ως ενδιαφέροντα, σημαντικά ή χρήσιμα. Μια θέση στην οποία συμφωνούν και οι Cuba και Lincoln (1981). Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς υποστηρίζουν πως οι αναγνώστες οφείλουν να αξιολογήσουν τα συμπεράσματα της έρευνας. Οι ερευνητές από την πλευρά τους οφείλουν να προσφέρουν όλα τα απαραίτητα δεδομένα ώστε οι αναγνώστες να μπορούν να προβούν σε αυτές τις κρίσεις.

Τέλος, σύμφωνα και με το θεωρητικό πλαίσιο της ΕΦΑ, ο ερευνητής προκειμένου να κατανοήσει την εμπειρία των συμμετεχόντων προβαίνει σε μια ερμηνευτική διαδικασία στην οποία αναπόφευκτα παρεμβαίνουν δικές του αντιλήψεις, γνώσεις και εμπειρίες. Αυτός είναι ο λόγος που συχνά η ποιοτική έρευνα αντιμετωπίζεται διστακτικά ως προς την επιστημονική χρησιμότητα των συμπερασμάτων της. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Schwandt (2007) είναι κοινά παραδεκτό ότι η ερμηνεία είναι ο τρόπος που όλοι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να αποδώσουν νόημα στον κόσμο. Ακόμη και η ίδια η πράξη της γενίκευσης ή της επιλογής ενός χαρακτηριστικού ως αιτιολογικού παράγοντα εμπεριέχει μια πράξη ερμηνείας. Αυτό δεν σημαίνει πως όλες οι ερμηνείες είναι αυστηρά υποκειμενικές.

Οι ερευνητές, σύμφωνα με τον Schwandt (2007), δεν είναι δυνατόν να προβούν σε μια ερμηνεία χωρίς να λάβουν υπόψη τους το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται το φαινόμενο που μελετούν και τις σχετικές με αυτό σκέψεις, πεποιθήσεις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Επομένως, η ερμηνεία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως σαφώς υποκειμενική ερμηνεία του ερευνητή αλλά

περισσότερο ως μια διαϋποκειμενική εμπειρία. Επίσης, σύμφωνα με τον συγγραφέα, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, εφόσον οι ερμηνείες πραγματοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, υπάρχουν κάποιες κοινωνικές αξίες και προκαταλήψεις, μια κοινωνική συνείδηση που επηρεάζει με έναν κοινό τρόπο τις ερμηνείες των ανθρώπων που είναι κοινωνοί αυτής.

Παρόλα αυτά ο ερευνητής οφείλει να γνωρίζει ποιες αξίες, στάσεις ή πεποιθήσεις που ανήκουν στην ατομική ή συλλογική συνείδηση, και έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη μιας ερμηνείας του. Μέσω της αναστοχαστικότητας ο ερευνητής εξετάζει τις δικές του στάσεις και αντιλήψεις σχετικά με την ερευνητική διαδικασία (Becker, 1998) και τις ερμηνείες που παρουσιάζει στην ανάλυσή του. Στόχος είναι, πρώτα να αναγνωρίσει ο ίδιος και μετά να γνωστοποιήσει στους αναγνώστες την οπτική του.

Η ΕΦΑ, άλλωστε, αναγνωρίζει πως οποιαδήποτε προσπάθεια ερμηνείας μια εμπειρίας κατά ερευνητική διαδικασία εμπεριέχει μια διττότητα. Από την μια, κάθε συμμετέχων προβαίνει σε ερμηνείες προκειμένου να νοηματοδοτήσει την εμπειρία του. Από την άλλη, ο ερευνητής προσπαθεί να ερμηνεύσει τα λεγόμενα του κάθε συμμετέχοντα. Για την ΕΦΑ είναι προσόν του ερευνητή να αναγνωρίζει την δική του οπτική στην ερευνητική διαδικασία και κατόπιν να ενημερώνει σχετικά τον αναγνώστη, προσφέροντάς του περισσότερες πληροφορίες και εργαλεία ώστε να αξιολογήσει την ποιότητα της έρευνας (Konrad, Prasad & Pringle, 2006, Smith et al, 2012).

Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας του αναστοχασμού (Morawski, 1994), στην παρούσα διατριβή, ήταν ο εντοπισμός τριών βασικών σημείων της προσωπικής μου πορείας που συνέβαλαν στην επιλογή του θέματος της διατριβής αλλά και στον σχεδιασμό της έρευνας και την επιλογή της ΕΦΑ ως μεθοδολογικού εργαλείου.

Αρχικά, ήταν οι μεταπτυχιακές σπουδές μου στην συμβουλευτική ψυχολογία, με προσανατολισμό στην προσωποκεντρική προσέγγιση. Σταδικά, άρχισα να γνωρίζω περισσότερο την υπαρξιακή φαινομενολογία, από την οποία, όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, έχει επηρεαστεί η προσωποκεντρική προσέγγιση.

Ο τρόπος με τον οποίο η φαινομενολογία προσεγγίζει τις έννοιες «εαυτός», «Άλλοι», «αυθεντικότητα», «εμπειρία», εξαιτίας του ενδιαφέροντος που μου προκάλεσε, ήταν ένα κίνητρο για να προσπαθήσω να εμβανθύνω περισσότερο σε αυτό το δύσκολο, ομολογουμένως φιλοσοφικό πεδίο.

Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας και ενώ το βασικό ερευνητικό ερώτημα ήταν η διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων από μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία, η επιλογή της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης μου φάνηκε ως η καταλληλότερη. Πρόκειται για μια ποιοτική μέθοδο έρευνας που εστιάζει στην ιδιογραφία και στην διερεύνηση του τρόπου που ο κάθε συμμετέχων ξεχωριστά νοηματοδοτεί την εμπειρία του. Επίσης, αναγνωρίζει πως καθώς όλοι οι άνθρωποι, ανάμεσά τους ο ερευνητής, σε κάθε έρευνα και οι συμμετέχοντες είναι «ριγμένοι» μέσα σε ένα κόσμο σχέσεων και αντικειμένων, κάθε πράξη, κάθε εμπειρία αναπόφευκτα ερμηνεύεται σε συσχέτιση με τις προηγούμενες εμπειρίες, τις αντιλήψεις, τις προκαταλήψεις, την εκάστοτε συναισθηματική κατάσταση και το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο βιώνεται. Ωστόσο, όπως οι Lincoln και Cuba (1990) τονίζουν οι ερμηνείες στις οποίες προβαίνουν οι συμμετέχοντες και ο ερευνητής δεν είναι αυστηρά υποκειμενικές αλλά εμπεριέχουν μια διαϋποκειμενικότητα. Ουσιαστικά υποστηρίζουν πως οι ερμηνείες του ερευνητή αναπόφευκτα αντανακλούν κοινές πολιτισμικές πεποιθήσεις και αξίες και επηρεάζονται από την επικρατούσα κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Όλες οι βασικές αρχές της ΕΦΑ φαινόταν να ταιριάζουν τόσο με τον τρόπο που προσπαθώ να κατανοήσω τον κόσμο όσο και με το υπό εξέταση φαινόμενο, την διαδικτυακή συμβουλευτική. Πρόκειται για ένα νέο σχετικά φαινόμενο, που δεν έχει πλήρως διερευνηθεί και πιστεύω πως για να τεθούν οι πρώτες βάσεις και να αναδυθούν οι πρώτες υποθέσεις σχετικά με τους παράγοντες που καθιστούν κατάλληλη ή αποτελεσματική μια θεραπευτική ή συμβουλευτική διαδικασία μέσω διαδικτύου, είναι καλό να ακολουθηθεί πρώτα μια ιδιογραφική προσέγγιση. Μέσω της διερεύνησης των σκέψεων, των προκαταλήψεων και των τρόπων με τους οποίους κάθε συμμετέχων νοηματοδοτεί το υπό εξέταση φαινόμενο, την ανάδυση θεμάτων και την μετέπειτα σύνθεσή τους, ίσως δοθεί η δυνατότητα, να σχηματιστούν νέες υποθέσεις, χρήσιμες για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες.

Επιπροσθέτως, προσπάθησα να είμαι συνεπής με τις αρχές της ΕΦΑ τόσο ως προς τα βήματα που ακολούθησα για την συλλογή και ανάλυση των δεδομένων όσο και προς το γενικότερο πνεύμα της που σχετίζεται με τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την υπευθυνότητα με την οποία ο ερευνητής οφείλει να προσεγγίζει όλους τους συμμετέχοντες καθόλη την διάρκεια της έρευνας.

Το δεύτερο σημείο που με επηρέασε είναι η εργασιακή μου εμπειρία ως σχολικός ψυχολόγος. Μέσα από την εργασία μου γνώρισα καλύτερα τον τρόπο που



λειτουργούν τα σχολικά πλαίσια αλλά και τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Τα μέλη των σχολικών κοινοτήτων, εκπαιδευτικοί και μαθητές, καθημερινά αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις τόσο στο εκπαιδευτικό-ακαδημαϊκό τομέα όσο και σε ζητήματα που αφορούν το συναίσθημα ή την συμπεριφορά.

Για το λόγο αυτό στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν ερωτήματα που διερευνούν τόσο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όσο και τις σκέψεις των ίδιων αλλά και των συμμετεχουσών ψυχολόγων σχετικά με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία. Η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου, ίσως να προσφέρει μια εναλλακτική λύση προκειμένου η σχολική κοινότητα να λάβει στήριξη, εφόσον το επιθυμεί. Προκειμένου όμως να προσφερθούν αποτελεσματικές και αξιόπιστες υπηρεσίες, είναι ανάγκη να διενεργηθούν σχετικές έρευνες και να δημιουργηθούν συγκεκριμένα πρωτόκολλα.

Σημαντικό ρόλο τόσο στην επιλογή του θέματος της διατριβής όσο και στην διαπραγμάτευσή του είχε η γνωριμία μου με το εργαστήριο Δυνητικής Πραγματικότητας, Διαδικτυακής Έρευνας και Εκπαίδευσης δημιουργήθηκε το 2009 στο τμήμα Ψυχολογίας της Παντείου, με διευθυντή τον Καθηγητή Κωνσταντίνο Κοσκινά. Το εργαστήριο διερευνά τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν την ζωή του σύγχρονου ανθρώπου οι νέες τεχνολογίες αλλά και μελετά πως αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Μέσω του εργαστηρίου είχα την ευκαιρία να κατανοήσω τον τρόπο που οι νέες τεχνολογίες του διαδικτύου αλλά και η δυνητική πραγματικότητα επηρεάζουν διαφορετικές πτυχές της καθημερινότητάς μας. Οι τεχνολογικές εξελίξεις μας προκαλούν να αμφισβητήσουμε τις παγιωμένες αντιλήψεις που επικρατούν στην καθημερινή ζωή γενικότερα αλλά και στην επιστήμη μας και την εργασιακή μας πρακτική ειδικότερα.

Ο τρόπος που η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε ώστε να είναι συνεπής με τα ανωτέρω κριτήρια περιγράφεται στα υποκεφάλαια του κεφάλαιου 10, που προηγήθηκαν. Επίσης, παρουσιάστηκαν τα δεοντολογικά ζητήματα που μπορεί να εγείρει μια τέτοιου είδους έρευνα καθώς και οι χειρισμοί που έγιναν προκειμένου να υπάρχει συνέπεια με τις δεοντολογικές αρχές. Ακόμη, κατατέθηκε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, το σχέδιο της έρευνας. Η επιτροπή έδωσε την έγκρισή της (αρ. πρωτ. 12/1-7-2021) .

Στο επόμενο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας και η συζήτηση, για την συγγραφή των οποίων έγινε προσπάθεια να ακολουθηθούν με συνέπεια όσα περιγράφηκαν στο παρόν κεφάλαιο.

## Κεφάλαιο 11: Αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων

Οι 18 απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, προσέφεραν δεδομένα από τα οποία αναδύθηκαν συνολικά 9 υπερ-θέματα. Πέντε υπερθέματα προέκυψαν από την ανάλυση των 12 συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών (6 αρχικές και 6 τελικές) και τέσσερα από τις συνεντεύξεις των ψυχολόγων (τρεις αρχικές και τρεις τελικές).

### 11.1 Ανάλυση δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Πρώτα, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα και η συζήτηση για τα υπερ-θέματα και τα υπο-θέματά τους που αναδύθηκαν από την συνθετική ανάλυση των αρχικών και τελικών συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και στην συνέχεια τα αποτελέσματα και η συζήτηση από τα υπερ-θέματα και υπο-θέματα που αναδύθηκαν από την συνθετική ανάλυση των αρχικών και τελικών συνεντεύξεων των ψυχολόγων. Η συζήτηση που αφορά στα θέματα που αναδύθηκαν από τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των ψυχολόγων αναπτύσσεται σε διάλογο με τα θέματα που αναδύθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Παρακάτω, παρουσιάζεται ο πίνακας υπερ-θεμάτων και υποθεμάτων που αναδύθηκαν από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Υπερ-θέματα και Υπο-θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

**Υπερ-θέματα/ υπο-θέματα**

**Ενδεικτικά αποσπάσματα**

#### 1. Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών

Ανάγκη για παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο

«Όσο ένα σχολείο χρειάζεται εκπαιδευτικούς, το ίδιο χρειάζεται και ψυχολόγους» (Εκπαιδευτικός 1)

«Σίγουρα είναι χρήσιμο να υπάρχει ψυχολόγος» (Εκπαιδευτικός 3)»

«Εμείς ζητήσαμε γιατί στο σχολείο που είμαι τα προβλήματα είναι μεγάλα.» (Εκπαιδευτικός 4)

«Ψυχολόγος δεν υπάρχει να μας υποστηρίξει {...} νιώθω ανασφάλεια» (Εκπαιδευτικός 6)

Αντίληψεις για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από σχολικό ψυχολόγο

«Κάθε φορά που έρχεται και λέμε ότι έχουμε αυτό το πρόβλημα μας λέει τεχνικές και τρόπους» (Εκπαιδευτικός 1)

---

«...το κάνει η ψυχολόγος με την εκπαιδευτικό της τάξης και μέσα από το παιχνίδι βγαίνουν πολλά, ομαδικές εργασίες, αυτοαξιολογήσεις» (Εκπαιδευτικός2)

«γιατί οι παρεμβάσεις (των ψυχολόγων) μπορεί να είναι πολύπλευρες»(Εκπαιδευτικός 4)

«Θα μπορούσαμε να απευθυνθούμε στον ψυχολόγο {...}να μας συμβουλευτεί {...} ή να μας αποφορτίσει..»(Εκπαιδευτικός 6)

Νοηματοδότηση ψυχολογικής παρέμβασης

«Είναι πολύ σημαντικό γιατί τόσα χρόνια ξέρω και εγώ πράγματα αλλά άλλο να στο λέει και η ειδικός» (Εκπαιδευτικός 2)

«Καταρχάς, δεν εμπιστευόμουν τις ψυχολόγους στο ιδιωτικό»(Εκπαιδευτικός 1)

## 2.Εαυτός

Αντίληψη εαυτού

«Εεε κοιτάζτε, θεωρώ γενικά ότι είμαι ένας άνθρωπος πάρα πολύ και αισιόδοξος» (Εκπαιδευτικός 1)

«..θέλω να γίνονται όλα γρήγορα..» (Εκπαιδευτικός 2)

«...είμαι λίγο αυστηρή..»(Εκπαιδευτικός 4)

«θεωρώ ότι είμαι ένα πολύ ανασφαλές άτομο» (Εκπαιδευτικός 3)

Αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας

«..που χωρίς να το περηφανευτώ για τον εαυτό μου μπορώ να σταθώ μέσα στην τάξη»(Εκπαιδευτικός1)

«Εμείς που έχουμε τελειώσει τις σπουδές μας κάποια χρόνια νωρίτερα έχουμε βγει από τις σχολές μας τις παιδαγωγικές θεωρώ άχρηστοι»(Εκπαιδευτικός 3)

«Είμαι 15 χρόνια σε αυτό τον χώρο. Έχω δει αρκετά πραγματάκια.»(Εκπαιδευτικός 4)

«περνώντας τα χρόνια είναι πιο διαχειρίσιμο»(Εκπαιδευτικός 5)

Φόβος έκθεσης	«Αλλά εμένα δεν με ενοχλεί να με ήξερε κάποιος και να με έβλεπε δια ζώσης. (Εκπαιδευτικός 6)
	«...δεν έχω πρόβλημα στο να τσαλακωθώ σε έναν ειδικό ο οποίος μου κατοχυρώνει και το απόρρητο.»(Εκπαιδευτικός 1)
	«όταν είμαστε επαγγελματίες δεν μπορούμε να σκεφτούμε ότι θα πληγωθεί ο εγωισμός του εκπαιδευτικού.»(Εκπαιδευτικός 4)
	«...ίσως νιώθεις κάπως εκτεθειμένος» (Εκπαιδευτικός 3)
Αντίληψη επαγγελματικής ταυτότητας	«Βέβαια όταν μπω στην τάξη είναι σαν λίγο πριν βγεις στην σκηνή..» (Εκπαιδευτικός 1)
	«Δεν δουλεύουμε για εμάς, δουλεύουμε για τα παιδιά»(Εκπαιδευτικός 4)
	«Δεν είναι μόνο μια δουλειά, είναι λειτούργημα»(Εκπαιδευτικός 6)
<b>3.Σχέσεις με Άλλους</b>	
Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών	«Μετά είναι καμιά φορά... όχι καμιά φορά, αρκετές φορές, επαφή και η συννενοήση με τους γονείς.{..} δεν μπορούμε να συννενοηθούμε πάντα με επιτυχία»(Εκπαιδευτικός 6)
	«Εάν ξεκινώντας από την αρχή, θέσεις τα όριά σου σαν εκπαιδευτικός, μιλήσεις με τους γονείς, έχεις μια καλή συνεργασία.»(Εκπαιδευτικός 5)
	«Ο γονέας δεν είναι μέσα στο μάθημα αλλά έχει άποψη»(Εκπαιδευτικός 1)
Η κοινωνική κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού	«Δεν υπάρχει σεβασμός προς τον ρόλο (του εκπαιδευτικού)»(Εκπαιδευτικός 1)
	«Παλιότερα {..} Ο δάσκαλος δεν είχε απομυθοποιηθεί»(Εκπαιδευτικός 2)
	«Υπήρχε ένας σεβασμός που πλέον έχει εκλείψει»(Εκπαιδευτικός 3)
	«Τα παιδιά γνωρίζουν κάποια πράγματα από το σπίτι τους ή από το φροντιστήριο {...}. Αυτό τα κάνει να είναι πιο αδιάφορα και να σε ακυρώνουν εξ αρχής πριν σε ακούσουν» (Εκπαιδευτικός 4)

«Έχω δει διαφορά στους γονείς ενός επαρχιακού μικρού μέρους με εδώ (πόλη)»(Εκπαιδευτικός 6)

«Η συμπεριφορά γονιών στο (Δυτ. Αττική) και η συμπεριφορά γονιών στο (Β. Προάστεια), η διαφορά είναι πάρα πολύ μεγάλη.»(Εκπαιδευτικός 3)

«Βλέπω μια έλλειψη σεβασμού και από εμάς τους εκπαιδευτικούς{..}Άρα αν εμείς είμαστε έτσι τι απαίτηση έχουμε από τα παιδιά και τι απαίτηση έχουμε από τους γονείς μετά.»(Εκπαιδευτικός 2)

Διάκριση ρόλων και ευθυνών

«Οι γονείς και λείπουν και φταις εσύ.»(Εκπαιδευτικός 1)

«..σίγουρα ένας ψυχολόγος έχει έτσι κατάρτιση καλύτερη από εμάς για να κάνει τέτοια προγράμματα.»(Εκπαιδευτικός 5)

#### 4.Η διαδικτυακή συμβουλευτική

Προσδοκίες και ενδοιασμοί για την διαδικτυακή συμβουλευτική

«..με την βιντεοκλήση βλέπεις τον άλλον, το νιώθω και σαν δια ζώσης..»(Εκπαιδευτικός 1)

«Χάνεις πληροφορίες και από την αύρα και από το νόημα»(Εκπαιδευτικός 4)

«Κοίτα από τον να μην υπάρχει κανένας ψυχολόγος φυσικά θα ήταν καλύτερο(μέσω διαδικτύου).»(Εκπαιδευτικός 6)

«Είναι και πολύ πρακτικό να πατήσεις ένα κουμπί και να μιλήσεις με έναν άνθρωπο, δεν χρειάζεται και να μετακινηθώ θα είμαι στο σπίτι μου και δεν θεωρώ ότι έχει μεγάλη διαφορά από το να είμαστε στον ίδιο χώρο, θα τον βλέπω θα μιλάω θα υπάρχει επαφή.»(Εκπαιδευτικός 5)

Επιλογή μεθόδου επικοινωνίας

«...θεωρώ ότι η πλατφόρμα θα ήταν βοηθητική αρκετά. Θα μπορούσε και να λειτουργήσει και ως αποφόρτιση.»(Εκπαιδευτικός 5)

«Όταν ήμουν στο νησί όμως μου είχε γεννηθεί η ανάγκη (για ψυχολογική στήριξης)όμως ή μέσω βιντεοκλήσηςή chat γιατί εκεί πέρα δεν υπάρχει ψυχολόγος αλλά και αν υπήρχε στιγματίζεσαι ζεκάθαρα..» (Εκπαιδευτικός 6)

«Εγώ λόγω της τάσης μου ας πούμε να είμαι όσο πιο αφανής και και αόρατη γίνεται έχω την αίσθηση ότι θα με κέρδιζε τελοσπάντων ως διαδικασία περισσότερο το Chat.» (Εκπαιδευτικός 3)

«Μεταξύ του chat, της βιντεοκλήσης και του διαζώσης, θεωρώ πιο άβολο την βιντεοκλήση.»(Εκπαιδευτικός 6)

«Οπότε με την βιντεοκλήση βλέπεις τον άλλον, το νιώθω και σαν δια ζώσης.» (Εκπαιδευτικός 1)

#### Αξιολόγηση εμπειρίας

«Ήταν πάρα πολύ καλή εμπειρία,»  
(Εκπαιδευτικός 1)

«Λοιπόν... είχε τα θετικά του μπορώ να πω.»  
(Εκπαιδευτικός 3)

«Δεν είχα κάποια δυσκολία απλά είχα αυτή την αγωνία να τα πω όλα. . Πριν βγάλει το συμπέρασμα ή πριν απαντήσει να τα ξέρει όλα για την περίπτωση που ανέφερα.»  
(Εκπαιδευτικός 2)

«Αυτά που είπα στην αρχή ότι το chat είναι λίγο πιο χρονοβόρο για να κάθεσαι να γράφεις όσα έχεις στο μυαλό σου.»(Εκπαιδευτικός 6)

«Ναι χρησιμοποίησα το chat. Ήταν ...ε... δεν ήταν δύσκολη η επικοινωνία ...δεδομένου ότι εγώ πληκτρολογώ σχετικά γρήγορα.»  
(Εκπαιδευτικός 4)

«Το θετικό είναι ότι σκεφτόμουν όση ώρα μιλούσαμε να κρατήσω σημειώσεις αφού όμως είναι και διαθέσιμο στην πλατφόρμα θα μπορούσα να ανατρέξω σε αυτό.»(Εκπαιδευτικός 2)

«..δεν υπάρχει η αμεσότητα...εεε..η εντελώς άμεση κατάσταση.....πως να το πω... δεν υπάρχει καθόλου το εξωλεκτικό, έτσι; Οπότε μέχρι να απαντήσει και καμιά φορά αν αυτή η απάντηση είναι καθυστερημένη νιώθεις κάπως αμήχανα..» (Εκπαιδευτικός 3)

«...αισθάνεσαι λιγότερο εκτεθειμένος δηλαδή και έτσι με αυτό τον τρόπο ίσως...εεε..το είδα και από εμένα βγαίνουν περισσότερα πράγματα..» (Εκπαιδευτικός 3)

Επανάληψη της εμπειρίας

«Μμμ, τι να σου πω ίσως αν ήμουν πιο νέα..» (Εκπαιδευτικός 4)

«Περισσότερο είναι ότι μάλλον δεν έχουμε συνηθίσει σε αυτό. Δεν το έχουμε στην καθημερινότητα. Έχει να κάνει και με το πόσο εξοικειωμένος είναι (κάποιος)» (Εκπαιδευτικός 5)

«Ναι οπωσδήποτε, οπωσδήποτε (θα το ξαναέκανα).» (Εκπαιδευτικός 2)

## 5.Η συμβουλευτική σχέση στην διαδικτυακή συμβουλευτική

Η σχέση σε αντιπαραβολή με άλλες σχέσεις

«Εδώ μπορείς να ερωτευθείς έναν άνθρωπο από τη φωνή του.»(Εκπαιδευτικός 1)

«Θεωρώ ότι αυτό αποδεικνύεται και από τις σχέσεις ή την επαφή που έχουν τα άτομα και μέσα στους χώρους κοινωνικής δικτύωσης που εγώ δεν είμαι φαν των χώρων κοινωνικής δικτύωσης αλλά μπορώ να αντιληφθώ τελοσπάντων το γεγονός ότι όντως γνωρίζονται κάποια άτομα διαδικτυακά και όντως ανταλλάσσουν ιδέες και σκέψεις και τελικά δίνουν ένα κομμάτι από τον εαυτό τους μέσα από αυτή την διαδικασία...» (Εκπαιδευτικός 4).

Η εμπειρία της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της συνεδρίας

«Και μάλιστα έτσι ξεκίνησε υπενθυμίζοντας ότι τηρείται το απόρρητο και τα λοιπά. Η πρώτη της κουβέντα αυτή ήταν οπότε νιώθει άνετα.»(Εκπαιδευτικός 2)

«Ναι γενικά η πλατφόρμα σε γλιτώνει από την αμηχανία.»(Εκπαιδευτικός 3)

*«Ε...το μυαλό είναι...έχει την ιδιοτητα να πλάθει ένα συγκεκριμένο πρόσωπο όχι να δώσει συγκεκριμένη μορφή αλλά παρόλα αυτά εγώ αισθανόμουν ότι είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο και αισθανόμουν συμπάθεια.»(Εκπαιδευτικός 4)*

Ο ρόλος του διαδικτυακού συμβούλου

*«..αν υπήρχε η δυνατότητα όταν έχω εγώ την ανάγκη και τα λοιπά να έχω την δυνατότητα κάπως να επικοινωνώ.»(Εκπαιδευτικός 5)*

*«Μου έδωσε λύσεις πρακτικές και όχι λόγια του αέρα.» «Εεε ήταν καθησυχαστικό το ύφος της ότι «ναι καλά το έκανες εκεί» γιατί θέλει και ο δάσκαλος να ακούσει ότι την επιβράβευση» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Γιατί ένιωθα ότι με επαναφέρει εκεί που πήγαινα να πέσω, η παρέμβασή της το σχόλιό της με σήκωνε.»(Εκπαιδευτικός 1)*

*«Μμμμ ίσως θα βοηθούσε να έχει κανείς μια πλήρη πρόσβαση στο επαγγελματικό του βιογραφικό.»(Εκπαιδευτικός 3)*

Στη συνέχεια αναπτύσσονται τα υπερθέματα καθώς και τα υποθέματα που αναφέρονται στους δύο πίνακες. Η ανάλυση ξεκινά με την ανάπτυξη των υπερθεμάτων και υποθεμάτων του πρώτου πίνακα που αφορά στους εκπαιδευτικούς.

### **11.1.1 Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών.**

Το πρώτο υπερθέμα αναφέρεται στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία. Η Εκπαιδευτικός 1, η Εκπαιδευτικός 2 και η Εκπαιδευτικός 3 εργάζονται σε σχολεία όπου είναι τοποθετημένος σχολικός ψυχολόγος. Η πρώτη εκπαιδευτικός υπηρετεί σε σχολείο του δημοσίου τομέα, ενώ οι άλλοι σε σχολεία του ιδιωτικού τομέα.

Τα τελευταία χρόνια, σε κάποια δημόσια σχολεία της Ελλάδας τοποθετούνται ψυχολόγοι, κυρίως μέσω του θεσμού της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης), όπως αυτός έχει οριστεί από το ΦΕΚ 315/2014. Ένας ψυχολόγος, μαζί με ένα κοινωνικό λειτουργό, επισκέπτονται κάθε σχολείο μια φορά την εβδομάδα, καθώς είναι υπεύθυνοι συνήθως για πέντε σχολεία της ίδιας περιφέρειας. Η εμπειρία της εκπαιδευτικού που εργάζεται σε δημόσιο σχολείο προέρχεται από πρόσφατη συνεργασία της με ψυχολόγο της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. καθώς και την προϋπηρεσία της σε ιδιωτικό σχολείο.



Οι άλλοι τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικός 4, Εκπαιδευτικός 5 και Εκπαιδευτικός 6) δεν έχουν καμία εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο και εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι δύο εκπαιδευτικοί έχουν πρότερη εμπειρία συνεργασίας με ψυχολόγο εκτός σχολικού περιβάλλοντος, καθώς πραγματοποιούσαν ατομικές συνεδρίες στα πλαίσια συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπείας με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη. Πρόκειται για μια εκπαιδευτικό από την πρώτη υποομάδα (Εκπαιδευτικός 3) και μια εκπαιδευτικό από τη δεύτερη (Εκπαιδευτικός 5).

Καθώς στο συγκεκριμένο υπερθέμα εξετάζονται οι σκέψεις, οι απόψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την παροχή δια ζώσης συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο, η ύπαρξη ή μη σχετικής εμπειρίας σχετίζεται με την νοηματοδότηση του εξεταζόμενου φαινομένου. Έχει, κατά συνέπεια, ενδιαφέρον πριν διερευνηθεί η νοηματοδότηση μιας νέας εμπειρίας, της διαδικτυακής συμβουλευτικής συνεδρίας, να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή δια ζώσης συμβουλευτικών υπηρεσιών σε σχολεία.

Για τους ανωτέρω λόγους το συγκεκριμένο υπερθέμα αναλύεται πρώτο καθώς περιλαμβάνει τις εμπειρίες και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία και τον ρόλο του ψυχολόγου σε μια σχολική μονάδα. Πιο συγκεκριμένα, το παρόν υπερθέμα αποτελείται από τρία υποθέματα, όπου περιγράφεται η αναγκαιότητα παρουσίας ψυχολόγων στα σχολικά πλαίσια, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και τέλος διερευνάται η νοηματοδότηση της ψυχολογικής παρέμβασης.

#### ***11.1.1.1 Ανάγκη για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από ψυχολόγο στο σχολικό πλαίσιο.***

Η περιγραφή αυτού του υποθέματος παρουσιάζει ενδιαφέρον, τόσο για τα αρχικά στάδια της έρευνας όσο και για την πορεία και τα τελικά συμπεράσματα. Από την ανάλυση προκύπτει ότι και οι έξι εκπαιδευτικοί έκριναν ως αναγκαία την παρουσία ψυχολόγου στο σχολικό πλαίσιο.

Παρουσιάζονται πρώτα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία, όπου είναι τοποθετημένος σχολικός ψυχολόγος:

*«Η ψυχολόγος έρχεται κάθε Πέμπτη και την περιμένουμε δεν σου κρύβω όλοι οι συνάδερφοι την περιμένουμε με αγάπη γιατί οι συμβουλές της είναι πολύτιμες.*

*Δηλαδή είναι ένα όργανο που για εμένα θα έπρεπε να είναι καθημερινά σε κάθε σχολείο {...} Όπως είπα και πριν είναι απαραίτητο όργανο. Όσο ένα σχολείο χρειάζεται εκπαιδευτικούς το ίδιο χρειάζεται και ψυχολόγο. Οι στόχοι σε ένα σχολείο δεν είναι μόνο γνωστικοί αλλά και ψυχοκοινωνικοί.» (Εκπαιδευτικός 1)*

*«...και οι συνάδελφοι από τα δημόσια μας έλεγαν πως τα κάνετε αυτά (προγράμματα συναισθηματικής αγωγής) μόνοι σας και τους είπαμε ότι είναι και οι ψυχολόγοι. Και εκεί είδα ότι είχαν μεγάλη δυσαρέσκεια γιατί είπαν ότι έρχεται μια ψυχολόγος μια φορά την εβδομάδα. Που τι να πρωτοκάνει; {...}«Δηλαδή, το φαντάζομαι τόσο μέσα στο σύστημα (τις διαδικτυακές συνεδρίες) ώστε να γίνει υποχρεωτικό. Και αν δεν μπορούν να υπάρχουν ψυχολόγοι στο σχολείο να καλυφθεί αυτό έστω διαδικτυακά. Γιατί είναι πραγματικά σωτήριο. Να ακούσεις από το πιο απλό «Ναι καλά το έκανες αυτό προχώρα» μέχρι το να σε σώσει και από αδιέξοδα «Τώρα τι κάνουμε;» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Πω πω αυτό είναι μια μεγάλη κουβέντα. (σιωπή) μεγάλη κουβέντα. Σίγουρα είναι χρήσιμο να υπάρχει ψυχολόγος στο σχολείο. Προσωπικά δεν έχω μιλήσει μαζί της. Εκτός από κάποιες φευγαλιές κουβέντες.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι και οι τρεις εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία είναι απαραίτητη. Ωστόσο, μια προσεκτικότερη ματιά φανερώνει διαφοροποιήσεις στην σκέψη τους.

Η Εκπαιδευτικός 1, που εργάζεται σε δημόσιο σχολείο, το οποίο επισκέπτεται ψυχολόγος μία φορά την εβδομάδα, βεβαιώνει την ανάγκη παρουσίας ψυχολόγου και δικαιολογεί αυτήν της την θέση δηλώνοντας πως «οι στόχοι σε ένα σχολείο δεν είναι μόνο γνωστικοί αλλά και ψυχοκοινωνικοί». Η προσέγγισή της είναι πιο συναισθηματική, καθώς δηλώνει πως «την περιμένουμε με αγάπη» και αναφέρει πως «οι συμβουλές της είναι πολύτιμες» χωρίς σε αυτό το πρώτο στάδιο διερεύνησης να εμβαθύνει περισσότερο στη συμβολή της ψυχολόγου στη σχολική κοινότητα.

Η Εκπαιδευτικός 2, που εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο όπου βρίσκεται καθημερινά ψυχολόγος, χαρακτηρίζει την παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία ως «σωτήρια» και εμβαθύνει περισσότερο, εξηγώντας την μέσα από την δική της εμπειρία. Αισθάνεται πως η ψυχολόγος της προσφέρει βοήθεια επιβεβαιώνοντας την ορθότητα των δράσεών της σε κάποιες περιπτώσεις ή δίνοντας λύση σε κάποιες άλλες.

Ακόμη, παραθέτει μια εμπειρία της από συνομιλίες με συναδέλφους που εργάζονται σε δημόσια σχολεία, σύμφωνα με την οποία νιώθουν ότι η εβδομαδιαία παρουσία του ψυχολόγου δεν τους καλύπτει. Άποψη που εκφράστηκε και από την Εκπαιδευτικό 1, που εργάζεται σε δημόσιο σχολείο. «Αλλά και πάλι λέω ότι η ψυχολόγος θα έπρεπε να είναι στο σχολείο καθημερινά, να έχει μια σταθερή θέση, δεν φτάνει μια φορά την εβδομάδα» (Εκπαιδευτικός 1)

Η Εκπαιδευτικός 2, εφορμώντας από τις συζητήσεις με τους συναδέλφους της, προτείνει την θεσμοθέτηση της διαδικτυακής συμβουλευτικής ως εναλλακτική στη διαζώσης, ελλείπει κονδυλίων. Εκφράζει μια άποψη, που θα επαναληφθεί με διαφορετικούς τρόπους και από αρκετούς συμμετέχοντες στην πορεία της έρευνας, κατά την οποία αναφέρονται στην διαδικτυακή συμβουλευτική ως μια λύση ανάγκης, εφόσον δεν υπάρξει δυνατότητα καθημερινής φυσικής παρουσίας ψυχολόγου σε κάθε σχολείο.

Η Εκπαιδευτικός 3 βεβαιώνει την χρησιμότητα παρουσίας ψυχολόγου στα σχολεία ενώ ταυτόχρονα δηλώνει πως η ίδια δεν την έχει επί της ουσίας εκμεταλλευτεί.

*«Πω πω αυτό είναι μια μεγάλη κουβέντα. (σιωπή) μεγάλη κουβέντα. Σίγουρα είναι χρήσιμο να υπάρχει ψυχολόγος στο σχολείο. Προσωπικά δεν έχω μιλήσει μαζί της. Εκτός από κάποιες φευγαλιές κουβέντες.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Στη συνέχεια παραθέτονται οι σκέψεις των τριών εκπαιδευτικών που δεν έχουν εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο.

*«Εμείς ζητήσαμε (ψυχολόγο), γιατί στο σχολείο που είμαι τα προβλήματα είναι μεγάλα {.....} ο ψυχολόγος είναι απαραίτητος μέσα στο σχολείο. Και οι πλειοψηφία (των εκπαιδευτικών) θα είναι πολύ θετική σε αυτό.» (Εκπαιδευτικός 4)*

*«Ναι , ναι εμένα πάρα πολύ. Θεωρώ ότι η ψυχολογία μέσα σε ένα σχολείο, στα παιδιά παίζει πάρα πολύ μεγάλο ρόλο, το μεγαλύτερο. Δηλαδή από εκεί ξεκινάνε όλα οπότε για εμένα θα ήταν πολύ καλό. {.....} Νιώθω αβοήθητη και ότι θα μπορούσαν να μας στηρίζουν περισσότερο σε αυτό το κομμάτι γιατί όπως είπα η ψυχολογία είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά.» (Εκπαιδευτικός 5)*

*«...Εεε... μόνο στο σύλλογο διδασκόντων μπορώ να απευθυνθώ. Ψυχολόγος δεν υπάρχει να μας υποστηρίξει. Που θα έπρεπε να υπάρχει σε κάθε σχολείο. {.....} Δε μου αρέσει αυτό...με κάνει να νιώθω ανασφάλεια μερικές φορές. Ναι, ανασφάλεια. Αυτό και το τι καλύτερα που θα ήταν τα πράγματα αν είχα κάποιον να απευθυνθώ.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Το κοινό σημείο και των τριών αυτών εκπαιδευτικών είναι το αίσθημα της ανασφάλειας και του αβοήθητου. Η Εκπαιδευτικός 4 αναφέρει πως ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου που εργαζόταν ζήτησε να σταλεί στο σχολείο ψυχολόγος για να τους στηρίξει καθώς αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην διαχείριση αρκετών περιπτώσεων μαθητών αλλά το αίτημά τους δεν ικανοποιήθηκε.

Η Εκπαιδευτικός 6 συμπληρώνει την εικόνα, δηλώνοντας πως η μόνη στήριξη έρχεται από το σύλλογο διδασκόντων. Τέλος, η Εκπαιδευτικός 5 επαναλαμβάνει αυτή την γενικότερη αίσθηση ανασφάλειας που πηγάζει από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί

δεν λαμβάνουν στήριξη ή καθοδήγηση από έναν ειδικό ψυχικής υγείας, όταν αντιμετωπίζουν ζητήματα για τα οποία δεν έχουν την σχετική εκπαίδευση, καθώς δεν άπτονται της δικής τους ειδικότητας. Τα στοιχεία που προκύπτουν έως τώρα, για την ανασφάλεια που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της υποομάδας όταν καλούνται χωρίς στήριξη να αντιμετωπίσουν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους και η ανάγκη για στήριξη από ειδικούς ψυχικής υγείας αναφέρονται και στην βιβλιογραφία (McLaughlin, 1999).

Από τα παραπάνω προκύπτει μια συμφωνία όλων των συμμετεχόντων για την ανάγκη ύπαρξης ψυχολόγου στα σχολεία. Πολύ σημαντικό, κατά τη γνώμη μου είναι το, κοινό και στους τρεις εκπαιδευτικούς της δεύτερης υποομάδας, αίσθημα ανασφάλειας και αβοηθησίας. Συναισθήματα που δεν αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της πρώτης υποομάδας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Εκπαιδευτικός 3 ακόμη και αν δεν χρησιμοποιεί τις υπηρεσίες της ψυχολόγου νιώθει ασφάλεια που στο σχολείο της υπάρχει αυτή η ειδικότητα: *«Ωστόσο, έτσι για λόγους ασφάλειας είναι θετικό το ότι υπάρχει. Νιώθεις κάπως λιγότερο εκτεθειμένος είναι σαν πως να το πω σαν δίχτυ προστασίας σε ένα βαθμό»* (Εκπαιδευτικός 3).

Στο επόμενο υποθέμα, εξετάζονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και οι αντιλήψεις που έχουν για τον ρόλο του ψυχολόγου.

#### **11.1.1.2. Αντιλήψεις για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από σχολικό ψυχολόγο.**

Στο παρόν υποθέμα διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο και τα καθήκοντα του σχολικού ψυχολόγου. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός, ότι υπάρχουν δύο υποομάδες εκ των οποίων η μία δεν έχει πρότερη εμπειρία συνεργασίας με ψυχολόγο. Ουσιαστικά, αυτή η υποομάδα μπορεί περισσότερο να εικάσει σχετικά με τη συμβολή του ψυχολόγου στη σχολική κοινότητα.

Ακολουθούν αποσπάσματα από την πρώτη υποομάδα των εκπαιδευτικών. Η Εκπαιδευτικός 1 περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο η ψυχολόγος της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. προσφέρει τις συμβουλευτικές υπηρεσίες της στο δημόσιο σχολείο.

*«Μας έχει ... μπορεί να μας μιλήσει στα διαλείμματα. Όταν είναι προγραμματισμένες συναντήσεις. Στο πρώτο διάλειμμα, που είναι και μεγαλύτερο. Έχει τύχει να γίνει συμβούλιο διδασκόντων αποκλειστικά για να μας μιλήσει η ψυχολόγος. Αλλά και κάθε φορά που έρχεται και λέμε ότι έχουμε αυτό το πρόβλημα*

*μας λέει τεχνικές και τρόπους. Μπαίνει μέσα στο τμήμα αν της το ζητήσουμε για να κάνει παρατήρηση και να μας πει τι λάθος κάναμε ή τι θα μπορούσαμε να βελτιώσουμε ή να προσθέσουμε. {...} Επίσης, μας στέλνει email με στρατηγικές για το πως θα αντιμετωπίσουμε ένα παιδί που είναι επιθετικό ή τι θα κάνουμε με ένα παιδί που θέλει παράλληλη στήριξη αλλά δεν υπάρχει παράλληλη στήριξη σε διάφορες καταστάσεις. Μας ενημερώνει δηλαδή και όταν έρχεται και όταν δεν έρχεται. Έχει το τηλέφωνό της διαθέσιμο. Μπορούμε να την ειδοποιήσουμε οποιαδήποτε στιγμή τη χρειαστούμε.» (Εκπαιδευτικός 1)*

Φαίνεται να έχει αναπτύξει μια καλή σχέση με την ψυχολόγο και να βασίζεται στην υποστήριξή της προκειμένου να αντιμετωπίσει δυσκολίες που σχετίζονται περισσότερο με την συμπεριφορά και το συναίσθημα των μαθητών της. Η ψυχολόγος φαίνεται να προσπαθεί να υποστηρίξει το έργο των εκπαιδευτικών, κάνοντας παρατήρηση και αξιολόγηση των περιστατικών στο σχολικό περιβάλλον και ενημερώνοντας ή καθοδηγώντας δια ζώσης ή μέσω email τους εκπαιδευτικούς που ζητούν τις υπηρεσίες της. Ένα σημαντικό θέμα που τίθεται είναι αυτό της διαθεσιμότητας. Καθώς, η ψυχολόγος πηγαίνει στο συγκεκριμένο σχολείο μόνο μια φορά την εβδομάδα αναγκάζεται να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς μέσω τηλεφώνου ή email τις υπόλοιπες ημέρες. Η Εκπαιδευτικός 1 φαίνεται να αξιολογεί ως πολύ σημαντικό τον παράγοντα της διαθεσιμότητας.

Από το απόσπασμα διαφαίνεται, ωστόσο, πως παρά την φιλότιμη προσπάθεια της ψυχολόγου και την θετική αποδοχή της από την εκπαιδευτικό, στο δημόσιο σχολείο, η θέση του ψυχολόγου δεν είναι εδραιωμένη. Οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς γίνονται την ώρα του διαλείμματος και συχνά στο χώρο της αυλής ή την ώρα της συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων, που είναι ένα περισσότερο ένα διοικητικό όργανο. Δεν υπάρχει συγκεκριμένος χώρος και ο χρόνος, όπου πραγματοποιούνται ατομικές συνεδρίες ή ομαδικά προγράμματα, γεγονός που δυσκολεύει την υλοποίηση μιας ολοκληρωμένης, σωστά σχεδιασμένης και στοχευμένης παρέμβασης. Επίσης, η παροχή των υπηρεσιών της επαφίεται στην ατομική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Ουσιαστικά, εμπλέκεται με ένα περιστατικό μόνο και εφόσον ο εκπαιδευτικός το επιτρέψει και επιθυμήσει την συνεργασία.

Η Εκπαιδευτικός 2 εργάζεται σε ένα ιδιωτικό σχολείο, όπου η παρουσία δύο ψυχολόγων είναι καθημερινή, η εμπλοκή τους με τους μαθητές και τις οικογένειες δεδομένη και τους έχει διατεθεί ο κατάλληλος χώρος και χρόνος ώστε να υλοποιούν προγράμματα και παρεμβάσεις.

*«Στο σχολείο μας υπάρχει μάθημα που αλλάζει όνομα λέγεται παιδαγωγικά παιχνίδια, ώρα επικοινωνίας, φέτος λέγεται «έλα να παίξουμε» που το κάνει η ψυχολόγος με τον εκπαιδευτικό της τάξης και μέσα από το παιχνίδι βγαίνουν πολλά, ομαδικές εργασίες, αυτοαξιολογήσεις. {...} Και έχουμε και ψυχολόγους εξαιρετικές. Προνήπιο έως Τρίτη (Δημοτικού) είναι η μια και στις υπόλοιπες τάξεις η άλλη. Οι οποίες είναι και τα μάτια μας στο διάλειμμα επειδή είναι τέτοια η μέρα που τρέχουμε από δραστηριότητα σε διόρθωση, υπάρχουν διαλείμματα που δεν μπορείς να κατέβεις. Είναι σταθερά και οι δύο ψυχολόγοι στα διαλείμματα, βλέπουν τα πάντα, μας ενημερώνουν στο δευτερόλεπτο και το καλό επειδή είμαστε μικρό σχολείο δηλαδή είναι ένα τμήμα σε κάθε τάξη, ξέρουμε ανά πάσα στιγμή σε ποια ψυχολογική κατάσταση είναι κάθε παιδί. Αυτό είναι το κέρδος πέρα από τη μάθηση πέρα από τη γνώση, ξέρουμε το πως νιώθει το κάθε παιδί. Αυτό είναι το κέρδος του κάθε μικρού σχολείου.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Η Εκπαιδευτικός 2 εκφράζεται ιδιαίτερος θετικά για τις ψυχολόγους, που είναι αναπόσπαστο μέρος της σχολικής ζωής του συγκεκριμένου πλαισίου. Και σε αυτό το σχολείο υπάρχει παρουσία των ψυχολόγων στο διάλειμμα αλλά ο στόχος είναι διαφορετικός. Δεν είναι εκεί για να κάνουν μια σύντομη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς ελλείψει άλλου χώρου και χρόνου. Οι ψυχολόγοι είναι στο διάλειμμα με σκοπό την παρατήρηση και την αξιολόγηση του συναισθήματος και της συμπεριφοράς των παιδιών αλλά και την διευκόλυνση των συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Και η Εκπαιδευτικός 2 θέτει το θέμα της διαθεσιμότητας της ψυχολόγου, εστιάζοντας στο πόσο θετικά αξιολογεί το γεγονός ότι η ψυχολόγος είναι διαθέσιμη όχι μόνο καθόλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας αλλά και μετά τη λήξη αυτής.

*«Και υπάρχουν και περιπτώσεις που λέω στη ψυχολόγο έλα δεν ξέρω τι να κάνω. Είναι κάθε μέρα εκεί και διαθέσιμη πάντα. Δηλαδή κάτι να σκεφτώ το βράδυ κατευθείαν τηλέφωνο.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Από το παραπάνω απόσπασμα, αναπτύσσονται κάποια ερωτήματα σχετικά με τα όρια στη σχέση εκπαιδευτικού και ψυχολόγου. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δικαιολογεί την επικοινωνία με την ψυχολόγο οποιαδήποτε ώρα της ημέρας ως απόρροια των φιλικών σχέσεων που έχουν αναπτύξει μετά από αρκετά χρόνια συνεργασίας «Οι συνάδελφοι ψυχολόγοι εκεί είναι πλέον φίλες μου και τις εμπιστεύομαι ακόμη και για ένα δικό μου προσωπικό θέμα». Οι πολύπλοκες σχέσεις, η διάκριση ρόλων και η οριοθέτηση είναι ένα ζήτημα που προκύπτει όταν ο ψυχολόγος είναι εσωτερικός συνεργάτης του σχολείου και μέλος της κοινότητας.

Από την συνέντευξη της Εκπαιδευτικού 2 προκύπτουν ακόμη τέσσερα σημεία άξια αναφοράς. Πρώτον, πέρα από την παρατήρηση και αξιολόγηση των μαθητών και την πραγματοποίηση ατομικών και ομαδικών παρεμβάσεων, η Εκπαιδευτικός 2 θεωρεί

πως η ψυχολόγος την βοηθά να αποστασιοποιηθεί, όταν έχει εμπλακεί συναισθηματικά με ένα μαθητή της και κατ' επέκταση τη βοηθά να αντιμετωπίσει τις εκάστοτε δυσκολίες με περισσότερη ψυχραιμία.

*«..μπαίνεις τόσο πολύ σε αυτό που τους συμβαίνει που δύσκολα θα αποστασιοποιηθείς ως δάσκαλος δηλ. σε επηρεάζει αυτό. Εκεί έρχεται η ψυχολόγος και σε βοηθάει να το κατευθύνουμε.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Δεύτερον, πέρα από καθοδήγηση, η Εκπαιδευτικός 2 λέει πως είναι σημαντικό, για εκείνη, να λαμβάνει ανατροφοδότηση και επιβράβευση από την ψυχολόγο για τις προσπάθειές της.

*«ήταν καθησυχαστικό το ύφος της ότι «ναι καλά το έκανες εκεί» γιατί θέλει και ο δάσκαλος να ακούσει ότι την επιβράβευση ότι «ναι αυτό το έκανες πολύ καλά ή μπράβο που το προσπάθησες»(Εκπαιδευτικός 2)*

Τρίτον, η ψυχολόγος είναι εκείνη που θα αναλάβει την επικοινωνία με τους γονείς «Ναι και το πιο σωτήριο, όταν γίνει κάτι με ένα γονιό που θα πάρει και θα πει ένα σωρό. Οι ψυχολόγοι επικοινωνούν εκείνοι με τους γονείς» (Εκπαιδευτικός 2). Η συνεργασία γονιών εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα που θα αναλυθεί σε επόμενο υπερθέμα.

Τέλος, η Εκπαιδευτικός 2 αναφέρεται στην αξιολόγηση. Αντιλαμβάνεται τον ψυχολόγο ως ένα ελεγκτικό όργανο που θα διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκείς και κατάλληλοι για το έργο που επιτελούν.

*«Δηλαδή πρέπει να γίνει υποχρεωτικά για εμένα, υποχρεωτικά και σταθερά και να πω και λίγο και σαν παρακολούθηση και σαν αξιολόγηση να πω “Ας δούμε λίγο και τι κάνεις, όχι να σε μαλώσω” σαν αξιολόγηση, σαν έλεγχος τι γίνεται. Πόσες περιπτώσεις δασκάλων έχουμε ακούσει που καταρρακώνουν παιδιά, που τους μιλάνε άσχημα ; δηλαδή . αυτό θα είναι βοηθητικό όχι μόνο για τον ίδιο τον δάσκαλο αλλά για όλη την εκπαίδευση» (Εκπαιδευτικός 2)*

Η Εκπαιδευτικός 3 προσφέρει μια συνοπτική παρουσίαση των καθηκόντων της ψυχολόγου. Πρόκειται για μια ψυχολόγο που πραγματοποιεί προγραμματισμένες συναντήσεις με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένο γραφείο που έχει παραχωρηθεί από το σχολείο και σε συγκεκριμένο χρόνο. Δεν είναι διαθέσιμη καθημερινά και δεν γίνεται κάποια αναφορά από την Εκπαιδευτικό 3 για τον εάν υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας εκτός ωραρίου. Ωστόσο, φαίνεται να είναι περισσότερο οργανωμένο το πλαίσιο γύρω από την παροχή συμβουλευτικών

υπηρεσιών σε αυτό το σχολείο σε σχέση με το δημόσιο, όπου δεν υπάρχει ούτε διαθέσιμο γραφείο για την ψυχολόγο.

*«Ναι έχουμε μια ψυχολόγο που έρχεται δύο φορές την εβδομάδα. Και στην ψυχολόγο μπορούμε να απευθυνθούμε και εμείς προσωπικά δηλαδή να κλείσουμε ραντεβού μαζί της για να μιλήσουμε για πράγματα που μας απασχολούν στο σχολείο. Οι γονείς μιλάνε με την κοπέλα, τα παιδιά. Αυτά. Δύο μέρες την εβδομάδα, όλες τις ώρες του προγράμματος είναι εκεί.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Η Εκπαιδευτικός 3 αντιλαμβάνεται, επίσης, τον σχολικό ψυχολόγο ως κάποιον που θα στηρίξει συναισθηματικά τον ματαιωμένο και κουρασμένο εκπαιδευτικό. Στο τελευταίο υπερθέμα, η σκέψη ενός ψυχολόγου ως άτομο που θα συνδράμει στην συναισθηματική αποφόρτιση του εκπαιδευτικού αναφέρεται και από άλλους συμμετέχοντες.

*«πολλές φορές μέσα στη μέρα θέλεις ο ίδιος στήριξη γιατί άπειρες φορές νιώθεις απαξιωμένος, κουρασμένος, άχρηστος εεε πως να το πως ότι εσύ κάνεις κάπου λάθος και ότι δεν το καταφέρνεις δηλαδή. στην ζωή του εκπαιδευτικού αυτό είναι μια καθημερινότητα. Ότι νιώθεις ότι κάτι εγώ δεν κάνω καλά δηλαδή δεν γίνεται...» (Εκπαιδευτικός 3)*

Ως προς τον χρόνο και τη διαθεσιμότητα της ψυχολόγου αναφέρει :

*«Αλλά στο κομμάτι του πότε θα προτιμούσα να το κάνω, θα προτιμούσα να είναι μια ώρα που είναι εκτός του προγράμματος το σχολείου.»*

Οι εκπαιδευτικοί της πρώτης υποομάδας έδωσαν πιο συγκεκριμένες απαντήσεις σχετικά με το ρόλο που μπορεί να έχει ένας ψυχολόγος μέσα σε μια σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης υποομάδας, μην έχοντας σχετική εμπειρία, δυσκολεύτηκαν να περιγράψουν ή να εικάσουν κάποια συγκεκριμένη αρμοδιότητα του σχολικού ψυχολόγου και οι τοποθετήσεις τους κινούνταν σε ένα πιο γενικό πλαίσιο. Η Εκπαιδευτικός 4 αναφέρθηκε κάπως γενικόλογα στη συνεργασία του ψυχολόγου με τις οικογένειες των μαθητών. Επίσης, αναφέρθηκε, όπως και η Εκπαιδευτικός 2, στην ανάγκη ο ψυχολόγος να συνδράμει τον εκπαιδευτικό ώστε να αποστασιοποιείται και να αποκτά μια πιο αντικειμενική οπτική.

Οι Εκπαιδευτικοί 4 και 5 αντιλαμβάνονται τον ψυχολόγο ως ένα άτομο που μπορεί να προσφέρει στήριξη και καθοδήγηση σε θέματα που τους απασχολούν χωρίς να προσφέρουν περισσότερες πληροφορίες για το ποια είναι αυτά τα θέματα ή με ποιο τρόπο θεωρούν ότι θα μπορούσε ο ψυχολόγος να βοηθήσει. Στο ίδιο κλίμα και η Εκπαιδευτικός 6 αναφέρεται στην καθοδήγηση και επαναφέρει το ζήτημα της συναισθηματικής αποφόρτισης.



*«...γιατί οι παρεμβάσεις τους (των ψυχολόγων) μπορεί να είναι πολύπλευρες. Συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες και στην ομάδα και ατομικά. {...} Γιατί δεν μπορώ να φανταστώ ότι ένας εκπαιδευτικός που δεν μπορεί να διευθετήσει βασικά προβλήματα στη δουλειά του περνάει ωραία δηλ. Άρα, εντάξει (γέλιο). Θέλει κάποια στήριξη και καθοδήγηση. Θα βοηθήσει πολύ να είναι μόνιμα ένας ψυχολόγος.» «πολλές φορές (ο εκπαιδευτικός) δεν είναι τόσο αντικειμενικός όσο χρειάζεται, ένας ψυχολόγος θα τον βοηθήσει να αποστασιοποιηθεί και να δει τα πράγματα λίγο πιο αντικειμενικά.» (Εκπαιδευτικός 4)*

*«Ναι γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που έχω νιώσει την ανάγκη να αναφερθώ σε κάποια θέματα και δεν γνωρίζω και εγώ αν το κάνω με σωστό τρόπο. Το κάνω με τον τρόπο που το θεωρώ εγώ σωστό και σύμφωνα με αυτά που έχω διδαχτεί στο πανεπιστήμιο αλλά δεν είμαι ψυχολόγος.» (Εκπαιδευτικός 5)*

*«...θα μπορούσαμε να απευθυνθούμε στον ψυχολόγο που θα ερχόταν ή θα ήταν στο σχολείο για να μας κάνει ..να μας συμβουλέψει πως μπορούμε να το χειριστούμε ή να μας αποφορτίσει ίσως αν είμαστε πάρα πολύ φορτισμένοι κάποια μέρα ή σε ένταση ή ακόμη και να μπορούσαμε να συζητήσουμε και κάποια πράγματα προσωπικά ας πούμε μαζί του.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Αξιίζει να σημειωθεί ότι η Εκπαιδευτικός 2, είναι η μόνη εκπαιδευτικός από τους συμμετέχοντες της έρευνας που έχει μια σταθερή και καθημερινή επικοινωνία με τους ψυχολόγους του σχολείου. Ενός σχολείου που, όπως παρουσιάζεται από την ίδια, ο ψυχολόγος έχει μια εδραιωμένη και ουσιαστική θέση. Πιθανόν, λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσής της με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, είναι εκείνη που περιέγραψε πιο ολοκληρωμένα τις υπηρεσίες που προσφέρει ο συγκεκριμένος επαγγελματίας σε ένα σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, του απέδωσε και ένα δυνητικό ρόλο ελεγκτή. Ένας ρόλος που δεν ανήκει στις αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου αλλά στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διοίκηση.

Οι Εκπαιδευτικοί 1 και 3 είχαν μια πιο συγκεκριμένη αλλά όχι ολοκληρωμένη εικόνα για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως μέρος των αρμοδιοτήτων του σχολικού ψυχολόγου την παροχή προσωπικής στήριξης και την βοήθεια συναισθηματικής αποφόρτισης των εκπαιδευτικών.

Η μη εξοικείωση με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου πιθανόν να σχετίζεται με την στάση της Εκπαιδευτικού 4 σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της ψυχολογικής παρέμβασής. Ενώ δήλωσε ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι είναι απαραίτητοι, στην συνέχεια είπε:

*«Δεν περιμένουμε το θαύμα (μετά την παρέμβαση του ψυχολόγου) αλλά όσο αφήνεις το πράγμα ... αφήνεις τα πράγματα έτσι και δεν κάνεις τίποτα, τότε το πρόβλημα*

*δυσκολεύει. Θεωρώ ότι όσο ασχολούμαστε δεν χειροτερεύει. Μπορεί να μην βελτιώνεται θεαματικά αλλά δεν χειροτερεύει.» «.και η εμπειρία μου μου έχει δείξει ότι τα παιδιά πηγαίνουν στον ψυχολόγο είτε για μόδα είτε γιατί έχουν ανάγκη να μιλήσουν .» (Εκπαιδευτικός 4)*

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα της παρουσίας ψυχολόγων στα σχολεία και προσπάθησαν να ορίσουν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου με βάση τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους.

Η εξοικείωση ή η μη εξοικείωση με τις ψυχολογικές παρεμβάσεις, ο σκεπτικισμός σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων και το ζήτημα που τέθηκε σχετικά με το δυνητικό ελεγκτικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου σχετίζονται και με το υπο-θέμα που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

#### ***11.1.1.3 Νοηματοδότηση της ψυχολογικής παρέμβασης.***

Σύμφωνα με την φαινομενολογική προσέγγιση ο τρόπος που κάθε άνθρωπος θα νοηματοδοτήσει κάθε φαινόμενο εξαρτάται από τη φύση του ίδιου του φαινομένου-ερεθίσματος, από τις προγενέστερες εμπειρίες, από την συναισθηματική κατάσταση του την στιγμή της βίωσης της εμπειρίας, το περιβάλλον που εκδηλώθηκε το φαινόμενο καθώς και από τις γενικές προκαταλήψεις, τις επιθυμίες, τις φιλοδοξίες και τις στάσεις (Spinelli, 2005/2009).

Ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί την παρουσία και την παρέμβαση του ψυχολόγου φαινομενολογικά, επομένως, δεν σχετίζεται μόνο με τις προηγούμενες εμπειρίες του. Έως τώρα διερευνήθηκαν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν σχετική εμπειρία προσπάθησαν να σχηματίσουν μια υπόθεση σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου βάσει προκαταλήψεων ή αφηγήσεων άλλων ή ακόμη και βάσει των αναγκών τους. Στο παρόν υποθέμα περιγράφεται ο τρόπος που οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν την ίδια την παρέμβαση των ψυχολόγων.

Ο τρόπος με τον οποίο έχει νοηματοδοτήσει η Εκπαιδευτικός 2 τις παρεμβάσεις του ψυχολόγου, παρουσιάζει ενδιαφέρον. Ως άπειρη εκπαιδευτικός εισήλθε σε ένα περιβάλλον, που η ίδια, σήμερα, χαρακτηρίζει ως παραμυθένιο «*Είναι λες και είμαι σε ένα παραμυθένιο κόσμο εκπαιδευτικό*».

Στη συνέχεια περιγράφει τις πρώτες της ημέρες ως εργαζόμενη εκπαιδευτικός σε αυτό τον χώρο.

*«Η καθοδήγηση ήρθε σε πρώτη φάση, σαν πρώτη επαφή από το σχολείο από την ίδια την διευθύντρια. Είναι στο σχολείο από το 1948. Έμπαινε μαζί μου στην τάξη δεν έλεγε πολλά, έλεγε λίγα. Θα μπορούσα να το είχα πάρει τώρα τι κάνει, τώρα με κρίνει, τα λέω σωστά; Και όντως ήταν λίγο αμήχανα. Αλλά αποφάσισα να το δώ θετικά. Και όντως αυτός ο άνθρωπος ότι έκανε ήξερε γιατί το έκανε και εγώ έκλεβα. Τους γρήγορους της ρυθμούς, το που έστεκε, το που έδινε περισσότερο χρόνο στα παιδιά, που σταματάμε, που θα μπει το όριο.»*

Από αυτό το απόσπασμα φαίνεται πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, προκειμένου να δώσει ένα νόημα στην παρέμβαση της διευθύντριας, ένα νόημα που πιθανόν να ήταν πιο ανεκτό και διαχειρίσιμο από την ίδια, αποφάσισε να εστιάσει σε όσα θα μπορούσε να κερδίσει από αυτή την παρέμβαση.

Η στάση αυτή τη συνόδευσε στην εκπαιδευτική της πορεία. Διακρίνεται ένα μοτίβο στον τρόπο που εκλαμβάνει και αντιμετωπίζει την παρέμβαση. Δέχτηκε την παρέμβαση της διευθύντριας ως μια παρέμβαση από ένα άτομο που ξέρι καλύτερα από εκείνη και θα την βοηθήσει να εξελιχθεί «κλέβοντας» από τις γνώσεις και την εμπειρία της. Παρομοίως, ακολουθεί τις κατευθύνσεις των ψυχολόγων γιατί εκείνες είναι ειδικές σε θέματα που αφορούν στην συμπεριφορά και το συναίσθημα των μαθητών και ακολουθώντας τις κατευθύνσεις τους, θεωρεί πως έχει αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που χωρίς την βοήθεια τους δεν θα είχε.

*«Είναι πολύ σημαντικό γιατί τόσα χρόνια ξέρω και εγώ πράγματα αλλά είναι αλλιώς να σου λέει και η ειδικός. Δηλαδή έχω αποφύγει πολλές κακοτοπιές που νόμιζα ότι αυτό που πάω να κάνω είναι σωστό αλλά με κατηύθυνε αλλιώς.»*

*«κακά τα ψέμματα περισσότερος κόπος γιατί ο ψυχολόγος θα σε κατευθύνει όπως πρέπει και όχι όπως νομίζεις εσύ. Δηλαδή και εγώ η ίδια...πλέον έχω πάρει τέτοια γραμμή από τα κορίτσια που πλέον έχουμε κοινή φωνή από την αρχή που γινόταν κάτι και αμέσως κατηγορούσα ένα παιδί μέχρι τώρα που ξέρω πια ότι αυτό που κάνει είναι γιατί πονάει μέσα του και κάτι ζει για να το βγάλει στο άλλο παιδάκι και κανείς δεν έρχεται με νεύρα από το σπίτι του αλλά κάτι συμβαίνει μέχρι να φτάσω εκεί πήρα τόση κατεύθυνση από τον τομέα της ψυχολογίας του σχολείου.»*

*«Γιατί σε φέρνει η ψυχολόγος αντιμετώπο με τα λάθη σου και με τα σωστά σου αλλά και με τα λάθη σου. Δεν ξέρω κατά πόσο είναι όλοι διατεθειμένοι να πούνε «ναι αυτό δεν βοήθησε πάνε να δούμε κάτι άλλο». Γενικότερα αυτό δυσκολεύει. Δεν ξέρω για ποιο λόγο. Είμαστε όλοι επαίοντες τα ξέρουμε όλα και κρίνουμε πολύ εύκολα; Είναι αυτό το θέμα της κρίσης;»*

Πιθανόν, αυτός ο τρόπος νοηματοδότησης να εξηγεί γιατί η ίδια δεν νιώθει απειλή ακόμη και αν ο ψυχολόγος έχει στο σχολείο ένα πιο ελεγκτικό ρόλο. Φαίνεται να έχει μια στάση, όπου αναγνωρίζει το δικαίωμα του λάθους λόγω απειρίας ή μη σχετικής κατάρτισης. Εκείνη εκμεταλλεύτηκε την καθοδήγηση που της προσφέρθηκε και έχει

αποκτήσει μια αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας ενώ ακόμη δέχεται την βοήθεια όποτε τη χρειάζεται.

Από την άλλη, η Εκπαιδευτικός 3 προσπαθεί να διαχειριστεί το θέμα της αρνητικής κριτικής, το οποίο αποτέλεσε και το έναυσμα για την έναρξη της ατομικής της ψυχοθεραπείας και συνεχίζει να την απασχολεί « με πληγώνει πάντα το αρνητικό σχόλιο, προσπαθώ .. αλλά είμαι πιο δεκτική ας πούμε στο να το επεξεργαστώ (σιωπή 5'')» (Εκπαιδευτικός 3)

Η δυσκολία να διαχειριστεί την κριτική, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η αναβλητικότητα είναι στοιχεία που η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρει ως τα αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς της και θα συζητηθούν περαιτέρω στο υπερθέμα «Εαυτός». Στο ακόλουθο απόσπασμα αναφέρεται πάλι στο θέμα της αναβλητικότητας, καθώς θεωρεί ότι είναι ο βασικός παράγοντας που δεν έχει πραγματοποιήσει κάποιο ραντεβού με την ψυχολόγο έως τώρα, παρά το γεγονός ότι ένιωσε την ανάγκη να λάβει στήριξη κατά την διάρκεια του σχολικού έτους.

*Δεν έχω όμως κλείσει ποτέ ραντεβού μαζί της όχι γιατί δεν υπάρχει ανάγκη ...εεε... γιατί ...πως να το πω ..γιατί και όταν έρχεται κάπως την αισθάνεσαι διαθέσιμη εντάξει λες : “Θα το κάνω σήμερα, θα το κάνω αύριο” ...εεε... ή μετά εκεί που λες “Πρέπει οπωσδήποτε να το συζητήσω μαζί της γιατί είναι το ζήτημα φλέγον” έρχεται μετά μια ύφεση ...εεε.... ηρεμούν κάπως τα πράγματα, λές εντάξει, έτσι εγώ δεν την έχω χρησιμοποιήσει. Ωστόσο, έτσι για λόγους ασφάλειας είναι θετικό το ότι υπάρχει. Νιώθεις κάπως λιγότερο εκτεθειμένος είναι σαν πως να το πω σαν δίχτυ προστασίας σε ένα βαθμό. Ότι ξέρεις ότι αν χρειαστείς για συμβουλή σε κομμάτι που εσένα δεν σου είναι οικείο, δεν είναι το πεδίο σου ας πούμε, υπάρχει ένας άνθρωπος που θα παρέμβει και θα το πάρει πάνω του κατά κάποιο τρόπο εεε αλλά να είναι και αυτό που πρέπει να κλείσεις ραντεβού γιατί αυτή δεν είναι πάντα διαθέσιμη όταν εσύ της οπότε σε εμένα δε χρειάστηκε να κλείσω ραντεβού γιατί είναι για τους λόγους που είπα πριν. Λες: “θα το κλείσω, άσε είναι καλύτερα τα πράγματα” αλλά εντάξει ...(χαμόγελο).*

Στην πορεία της συνέντευξης όμως αρχίζει να επεξεργάζεται περισσότερο το γεγονός ότι δεν έχει επιδιώξει μια ατομική συνάντηση με την σχολική ψυχολόγο.

*«...ίσως νιώθεις κάπως εκτεθειμένος αν συζητήσεις μαζί της επειδή είναι και συνάδελφος. Να συζητήσεις μαζί της ανοιχτά για κάτι που σε έχει ταλαιπωρήσει ή προβληματίσει ή τουλάχιστον μπορεί να υπάρχει και αυτό, ανασταλτικός παράγοντας και να μην έχω επιδιώξει να μιλήσουμε. Κάπως αισθάνεσαι ότι μπορεί να σε θεωρήσει και λίγο ανεπαρκή και αυτό που βρισκόμαστε στον ίδιο χώρο, μπορεί να το συζητήσει ας πούμε και με τον άλλο συνάδελφο, εντάξει θα μου πεις κανονικά δεν θα έπρεπε (γέλιο) αλλά οτιδήποτε. Μπορεί επειδή συνεργάζεται και με τη διεύθυνση και με όλους να πεις ότι καλά τώρα .. χωρίς να είναι απόλυτα συνειδητό αυτό τώρα.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ήταν και αυτή που επέλεξε χωρίς δεύτερη σκέψη την συνεδρία μέσω chat. Ο φόβος της έκθεσης, ήδη φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επιλογή της. Επισημαίνει πως το γεγονός ότι η ψυχολόγος είναι συνάδελφος, πιθανόν, να την δυσκολεύει ώστε να λάβει την πρωτοβουλία για μια συνάντηση.

Η Εκπαιδευτικός 1 είπε: *«Καταρχάς...εεεε... δεν εμπιστευόμουν τις ψυχολόγους στο ιδιωτικό»* και για αυτό δεν επεδίωξε να συνεργαστεί μαζί τους. Αντίθετα, τώρα που είναι τοποθετημένη σε δημόσιο σχολείο, η Εκπαιδευτικός 1 αναλαμβάνει την πρωτοβουλία για ατομικές συναντήσεις με σκοπό την στήριξη και την καθοδήγηση από την ψυχολόγο της Ε.Δ.Ε.Α.Υ.. Μάλιστα αξιολογεί καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης ως θετική και βοηθητική την εμπειρία. Νοηματοδοτεί την παρέμβαση της ψυχολόγου ως θετική, αφού και εκείνη, όπως και η Εκπαιδευτικός 2, θεωρεί πως η ψυχολόγος έχει πρόσβαση σε διαφορετικές πληροφορίες σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών.

*«Μας λέει και πράγματα που δεν είχαν περάσει και από το μυαλό μας γιατί ένας ψυχολόγος μπορεί να ξέρει και πράγματα που έχουν συμβεί στο σπίτι ή έχει συναντήσει το παιδί εε και εμείς να μην τα έχουμε αντιληφθεί» (Εκπαιδευτικός 1)*

Η Εκπαιδευτικός 4 αν και δεν έχει πρότερη εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο παραθέτει μια παρόμοια άποψη. Δηλαδή, νοηματοδοτεί την παρέμβαση της ψυχολόγου δίνοντας ένα θετικό πρόσημο καθώς θεωρεί πως θα προσφέρει βοήθεια σε ζητήματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη σχετική κατάρτιση.

Οι Εκπαιδευτικοί 5 και 6, που επίσης δεν έχουν πρότερη εμπειρία, θεωρούν ότι η παρέμβαση της ψυχολόγου θα είναι υποστηρικτική, δεν εκφράζουν φόβο για την έκθεση αλλά δεν επεξεργάζονται το θέμα σε μεγαλύτερο βάθος.

Στο υπερθέμα που ακολουθεί, διερευνώνται ζητήματα σχετικά με τον Εαυτό και τον τρόπο που η σχηματισμένη αυτοδομή των συμμετεχουσών σχετίζεται με την μορφή συνεργασίας και επικοινωνίας που θα επέλεγαν να έχουν με τον σχολικό ψυχολόγο.

### **11.1.2. Εαυτός.**

Όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 7, στον δυτικό κόσμο έχει επικρατήσει η άποψη ότι υπάρχει ένας ενιαίος πυρήνας εαυτού με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που συνοδεύει το άτομο σταθερά σε όλη τη ζωή του. Σύμφωνα με την φαινομενολογία δεν

υπάρχει ένας παγιωμένος εαυτός αλλά παγιωμένες θεωρίες που έχουν αναπτύξει οι ίδιοι οι άνθρωποι σχετικά με τον εαυτό και την συμπεριφορά τους.

Το παρόν υπερ-θέμα χωρίζεται σε τέσσερα υποθέματα που αναφέρονται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον εαυτό τους, στην αντίληψη της επαγγελματικής τους ταυτότητας, στην αίσθηση της επαγγελματικής τους επάρκειας και τον φόβο έκθεσης.

### **11.1.2.1 Αντίληψη του εαυτού.**

Το παρόν υποθέμα περιλαμβάνει τις περιγραφές των εκπαιδευτικών που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τα βασικά χαρακτηριστικά τους τις αδυναμίες και τις δυνατότητές τους.

Και οι έξι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να περιγράψουν τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά που αποδίδουν στον εαυτό τους, ύστερα από σχετική ερώτηση. Η Εκπαιδευτικός 1 φαίνεται να έχει μια θετική αυτοαντίληψη. Ξεκίνησε με ευκολία να αναφέρει τα θετικά της χαρακτηριστικά. Προς τέλος της περιγραφής ανέφερε κάποια χαρακτηριστικά που αξιολογεί ως αρνητικά και έκλεισε πάλι με θετικούς χαρακτηρισμούς.

*«Εεε... κοιτάζτε θεωρώ γενικά ότι είμαι ένας άνθρωπος πάρα πολύ χαρούμενος και αισιόδοξος . Έχω την τύχη να έχω πάρα πολλούς φίλους όχι απλά γνωστούς έχω την τύχη να έχω γύρω μου πάρα πολλούς ανθρώπους που με στηρίζουν και με αγαπάνε και νιώθω ευγνώμων γιατί το έχω κερδίσει αυτό. Και νομίζω ότι το μεγαλύτερο χαρακτηριστικό της φιλίας είναι ότι αντιλαμβάνεσαι τον εαυτό σου με άλλα μάτια. Εεε... είμαι άνθρωπος επίσης που θεωρώ ότι έχω δυνατότητες και δυναμική και μπορώ να καταφέρω πολλά πράγματα. Έχω εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μου που αυτό έχει καλλιεργηθεί πολύ από την οικογένειά μου γιατί είχα ανθρώπους που είχαν απεριόριστη πίστη και που μου μεταφέρθηκε με πολύ ωραίο τρόπο χωρίς να καταλαβαίνω ότι είναι ανικανοποίητοι. Δεν κατάλαβα ποτέ αυτό. Κατάλαβα με πιστεύουν πραγματικά και αυτό ήταν ώθηση για να καταφέρω πολλά πράγματα στη ζωή μου. Είμαι αγχώδης, είμαι πολύ αγχώδης γιατί νομίζω ότι όλοι οι τελειομανείς άνθρωποι έχουν αυτό το χαρακτηριστικό. Μπορώ να πνιγώ σε μια κουταλιά νερό. Έχω και αυτά τα χαρακτηριστικά. Μπορώ να θυμώσω εύκολα και να αρπαχτώ με εμένα κυρίως, τις περισσότερες φορές με εμένα εεεε αλλά γενικά αυτό που μου λένε όλοι εδώ και πάρα πολλά χρόνια είναι ότι είμαι ένα χαμόγελο και το βλέπω αυτό είμαι χαρούμενος άνθρωπος, είμαι θετικός.» (Εκπαιδευτικός 1)*

Η Εκπαιδευτικός 2 περιγράφει ταυτόχρονα τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά της «Σίγουρα οργανωτική, σίγουρα αγχώδης, σίγουρα γρήγορη, σίγουρα ανυπόμονη ... θέλω να γίνονται όλα γρήγορα, αισιόδοξη. Νομίζω αυτά.» (Εκπαιδευτικός 2)

Οι Εκπαιδευτικοί 4, 5 και 6 ενώ φαίνεται να διστάζουν να αναφέρουν θετικά χαρακτηριστικά, τελικά δίνουν μια περιγραφή του εαυτού τους που έχει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Χαρακτηριστικά, η Εκπαιδευτικός 4 αναφέρει πως δεν αισθάνεται άνετα να μιλάει για τα θετικά ενώ η Εκπαιδευτικός 6 προτιμά να μιλούν οι άλλοι για τα θετικά της και όχι η ίδια.

*«τα δραματοποιώ τα πράγματα. Έχω αυτή την υπερβολή νομίζω ..εε.. είμαι λίγο αυστηρή δηλαδή περιμένω πράγματα από τον άλλο και είμαι λίγο αυστηρή και απόλυτη μερικές φορές. Στα θετικά..δεν μου αρέσει να λέω θετικά πράγματα για τον εαυτό μου αλλά θεωρώ ότι είμαι συνεργάσιμη και δεν είμαι τόσο εγωίστρια ας πούμε μου αρέσει να κάνω πράγματα μαζί με άλλους. Ναι...» (Εκπαιδευτικός 4)*

*«Άρα ένα για μένα που ήταν πιο αρνητικό, ότι δεν είχα τόση υπομονή ότι ήμουν έτσι πιο ευέξαπτη και τα λοιπά αυτό ας πούμε έχει βελτιωθεί με τα χρόνια μέσω αυτής της δουλειάς. Δηλαδή σου λέω τώρα κάτι αρνητικό που μέσα από τα χρόνια έγινε ... βελτιώθηκε». (Εκπαιδευτικός 5)*

*«Αλλά από την άλλη δεν είμαι και από τους ανθρώπους που το βάζω κάτω δηλαδή να πω ααα αυτό το παιδί επειδή δεν μπορώ να απευθυνθώ κάπου το αφήνω στην τύχη του. {...} Ωχ....πεισματάρα, δυναμική. Ξεκίνησα με τα καλά....ευαίσθητη το βάζω και με τα καλά και με τα κακά αυτό. Δηλαδή είναι και κακό κάποιες φορές τι άλλο να πω..τι άλλο να πω για μένα..προσπαθώ ότι...προσπαθώ ότι κάνω να το φέρω σε πέρας, όσο πιο καλά μπορώ εεεε τι άλλο αγχώδης ειδικά τα τελευταία χρόνια, γκρινιάρια, παραπονιάρια..αυτά...δεν ξέρω τι να πω (γέλιο) τα άλλα τα λένε οι άλλοι για μένα» (Εκπαιδευτικός 6)*

Η Εκπαιδευτικός 3 αναφέρει αμέσως πολλά αρνητικά στοιχεία για τον εαυτό της, ενώ δυσκολεύεται πολύ να ονομάσει έστω και ένα θετικό χαρακτηριστικό. Τελικά, αναφέρει πως δεν βρίσκει κάτι θετικό.

*«Εεεε θεωρώ ότι είμαι ένα πολύ ανασφαλές άτομο ας πούμε εεε ότι με αγχώνει η πρωτοβουλία, προτιμώ να ακολουθώ μια γραμμή που μου έχει υποδείξει κάποιος παρά να το πάρω απάνω μου έχω ας πούμε μια ευθυνοφοβία εεεε τι άλλο να πω....πραγματικά σε αυτή την ερώτηση τι να απαντήσει κανείς... είμαι πάρα πολύ αναλυτική σε σημείο αηδίας ψειρίζω τα πράγματα και τα υπεραναλύω εεεε είμαι περισσότερο της θεωρίας παρά της πράξης μπορώ να γκρινιάζω ή να διαμαρτύρομαι επ' αόριστον για κάτι που με δυσκολεύει ή με δυσαρεστεί και ενώ υπάρχουν πράγματα που μπορώ να κάνω ας πούμε για αυτό, να μην τα κάνω, είμαι πολύ αναβλητική, πολύ αναβλητική. Είμαι πάρα πολύ ευαίσθητη στο κομμάτι της κριτικής αν και προσπαθώ να είμαι πιο εντάξει καθώς μεγαλώνω αυτό φτιάχνει αλλά με πληγώνει πάντα το αρνητικό σχόλιο, προσπαθώ .. αλλά είμαι πιο δεκτική ας πούμε στο να το επεξεργαστώ (σιωπή 5''). Έχω ας πούμε μια ατομία, μια δειλία προσπαθώ να ευχαριστώ τους άλλους, δεν μου αρέσει να ανεβάζω τους τόνους. Όταν ανεβαίνουν τα χάνω και δεν ξέρω πως να το διαχειριστώ. Αποφεύγω την ένταση δηλαδή ακόμη και σε βάρος, πως να το πω... του να λυθεί μια κατάσταση...Νομίζω δεν έχω μιλήσει ποτέ για τα θετικά μου. Νομίζω δεν έχω μπει καν στη διαδικασία ποτέ να σκεφτώ τα θετικά. Θετικό τώρα πραγματικά*

*βρισκόμαστε μπροστά σε μια παγκόσμια πρώτη δεν έχω σκεφτεί ποτέ. Πραγματικά δεν μπορώ να βρω κάτι.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Στο επόμενο υποθέμα που διερευνάται η αίσθηση της επαγγελματικής επάρκειας, έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί κατά πόσο αυτή σχετίζεται με την αντίληψη του εαυτού, όπως αυτή εκφράστηκε από τους συμμετέχοντες στο παρόν υποθέμα.

#### **11.1.2.2 Αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας.**

Στο συγκεκριμένο υποθέμα περιγράφεται η αντίληψη που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σχετικά με το κατά πόσο είναι επαρκείς ως επαγγελματίες, με μια μεγαλύτερη εστίαση στην επάρκεια που νιώθουν ως προς την διαχείριση της τάξης και τη συμπεριφορά των μαθητών.

*Η Εκπαιδευτικός 1 θεωρεί τον εαυτό της μια ικανή εκπαιδευτικό «που χωρίς να περηφανευτώ για τον εαυτό μου μπορώ να σταθώ μέσα στην τάξη» «είμαι άνθρωπος επίσης που θεωρώ ότι έχω δυνατότητες και δυναμική και μπορώ να καταφέρω πολλά πράγματα. Έχω εμπιστοσύνη στις δυνάμεις μου» (Εκπαιδευτικός 1)*

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την άσκηση του επαγγέλματός της. Τα αίτια για την δυσκολία διαχείρισης αυτών των δυσκολιών, σύμφωνα με την ίδια, αποδίδονται στο σύστημα που δεν προετοιμάζει επαρκώς τους εκπαιδευτικούς και τη μικρή διδακτική της εμπειρία.

*Η πρώτη δυσκολία είναι η διαχείριση της τάξης εεε γιατί οι γνώσεις που έχουμε οι παδαγωγικές συνήθως μένουν στο θεωρητικό επίπεδο και αναλόγως με τον μαθητικό κοινό που έχεις βλέπεις κατά πόσο εφαρμόζονται και δυστυχώς κατά την εφαρμογή τις περισσότερες φορές απογοητεύεσαι γιατί βλέπεις ότι πρέπει να βρεις στην ουσία εσύ τρόπους. (Εκπαιδευτικός 1)*

*Και μετά έρχεται η ματαίωση του εκπαιδευτικού. Και κυρίως ότι δεν έχω εκπαιδευτεί για αυτό. Υπάρχουν πολλές φορές που ματαιώνομαι και πάω με θλίψη στη δουλειά μου. (Εκπαιδευτικός 1)*

*Δεν έχω και πολλά χρόνια εμπειρίας. (Εκπαιδευτικός 1)*

Αποδίδοντας τις δυσκολίες σε εξωτερικούς παράγοντες πιθανόν να μειώνεται το άγχος και ο φόβος για μια πιθανή αρνητική κρίση σχετικά με την επαγγελματική της επάρκεια. Η στάση αυτή σχετίζεται και με όσα αναφέρει ο Κατερέλος (1999), σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταποκριθούν στον δύσκολο ρόλο τους, ενώ παράλληλα πιέζονται να ξεπεράσουν τις προσωπικές τους αδυναμίες, ώστε να αποτελέσουν το παράδειγμα για τους άλλους (μαθητές, κοινωνικό σύνολο). Η ανταμοιβή τους είναι η σχολική επιτυχία των μαθητών τους. Όταν οι μαθητές τους



αποτυγχάνουν, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρεώνουν την αποτυχία σε εξωτερικούς παράγοντες (οικογένεια, ατομικές ικανότητες μαθητή, περιβάλλον).

Η απόδοση της αποτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες βοηθά στην δόμηση ενός νοήματος που δεν έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα του ικανού εκπαιδευτικού. Αυτή η υπόθεση ακολουθεί την φαινομενολογική προσέγγιση για την δόμηση του «εαυτού», όπως περιγράφεται και στο κεφάλαιο 7.4. Πιθανόν, αυτός ο τρόπος νοηματοδότησης να συμβάλει στην μείωση του άγχους κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας με την σχολική ψυχολόγο.

Η Εκπαιδευτικός 3, επίσης, αναφέρει ότι νιώθει ματαιωμένη γιατί δεν έχει αποκτήσει τα κατάλληλα εφόδια από τις σπουδές της *«Εμείς που έχουμε τελειώσει τις σπουδές μας και κάποια χρόνια νωρίτερα έχουμε βγει από τις σχολές μας τις παιδαγωγικές θεωρώ άχρηστοι.»* (Εκπαιδευτικός 3)

Όμως, στο απόσπασμα αναφέρεται η λέξη «άχρηστου», ένας αρνητικός χαρακτηρισμός που φέρει μια πιο συναισθηματική και προσωπική χροιά. Σε επόμενο σημείο της συνέντευξής της αναφέρει πως νιώθει πως η ίδια δεν τα καταφέρνει. Ενώ, αρχικά αποδόθηκε ευθύνη στο Πανεπιστήμιο και το πρόγραμμα σπουδών, μια περαιτέρω επεξεργασία μετατόπισε την ευθύνη της αδυναμίας αντιμετώπισης των δυσκολιών αποκλειστικά στην ίδια. Υπενθυμίζεται πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει διδακτική εμπειρία άνω των 10 ετών και στην παρούσα περίοδο εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο στο οποίο είναι τοποθετημένη σχολική ψυχολόγος στην οποία δεν έχει απευθυνθεί ποτέ.

*«...γιατί άπειρες φορές νιώθεις απαξιωμένος κουρασμένος άχρηστος εεε πως να το πως ότι εσύ κάνεις κάπου λάθος και ότι δεν το καταφέρνεις δηλ. στην ζωή του εκπαιδευτικού αυτό είναι πια καθημερινότητα. Ότι νιώθεις ότι κάτι εγώ δεν κάνω καλά δηλ. δεν γίνεται.»* (Εκπαιδευτικός 3)

Οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μια καλή αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας. Αναφέρουν πως έχουν τις δεξιότητες να διαχειριστούν τις δυσκολίες που προκύπτουν καθώς έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας.

*«Είναι πολύ σημαντικό γιατί τόσα χρόνια ξέρω και εγώ πράγματα.»* (Εκπαιδευτικός 2)

*«Είμαι 15 χρόνια σε αυτό τον χώρο. Έχω δει αρκετά πραγματάκια» « Ατομικά, εντάξει, δεν έχω πολλά παράπονα.»* (Εκπαιδευτικός 4)

*«Τώρα όσον αφορά στην συμπεριφορά εεεε πιστεύω ότι περνώντας τα χρόνια είναι πιο διαχειρίσιμο δεν ξέρω ίσως είναι και η εμπειρία που αποκτά ένας εκπαιδευτικός*

*έτσι περνώντας τα χρόνια έτσι με περιστατικά παραβατικότητας και συμπεριφοράς εκτός κανόνων σχολείου.» (Εκπαιδευτικός 5)*

*«Εντάξει εγώ δεν έχω αντιμετωπίσει ας πούμε συμπεριφορές παιδιών αγενών προς εμένα. Εγώ θεωρώ πως ο δάσκαλος μπορεί να βρει και τι κλειδί, το κουμπί να ξεκλειδώσει ένα παιδί. Γιατί όταν ένα παιδί είναι αγενές σίγουρα υπάρχει μίμηση ή κάτι άλλο του συμβαίνει από πίσω.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Στο επόμενο υποθέμα εξετάζεται η έννοια του φόβου έκθεσης που σχετίζεται με τις έννοιες που έχουν διερευνηθεί έως αυτό το σημείο.

### **11.1.2.3 Φόβος έκθεσης.**

Η βίωση αυτού του συναισθήματος θα μπορούσε να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην ανάληψη πρωτοβουλίας για επικοινωνία και συνεργασία με τον ψυχολόγο που εργάζεται στο ίδιο σχολικό πλαίσιο με τον εκπαιδευτικό.

Η ύπαρξη του φόβου έκθεσης είναι σημαντική για την διερεύνηση του φαινομένου της διαδικτυακής συμβουλευτικής, καθώς σε αυτό τον τρόπο παροχής υπηρεσιών, υπάρχει η επιλογή μιας επικοινωνίας, όπου είναι δυνατόν να διατηρηθεί πλήρης ανωνυμία. Οι Herrmann, Yoder, Gruneberg και Payne (2010), στο βιβλίο τους «Εφαρμοσμένη γνωστική ψυχολογία» αναφέρουν πως ένα άτομο θα προτιμήσει το τηλέφωνο ή την ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων από την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία, προκειμένου να συζητήσει ζητήματα που είναι ευαίσθητα και μπορεί να το κάνουν να νιώσει άβολα.

Η επιλογή ενός τέτοιου τρόπου επικοινωνίας με τον ψυχολόγο και η πιθανή αποτελεσματικότητά της, έχει αποτελέσει το αντικείμενο αρκετών ερευνών, όπως φαίνεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Dowling & Rickwood, 2013 ' King et. al., 2006 ' McLeod, 2003/2005 ' Suler, 2004 Young, 2005). Οι ερευνητές έχουν ωστόσο, επισημάνει την ανάγκη να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες προκειμένου να εξεταστεί με σαφήνεια και ακρίβεια το φαινόμενο αυτό.

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται κατά πόσο οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει το φόβο έκθεσης. Επίσης, με ποιο τρόπο αυτό το συναίσθημα σχετίζεται με την παγιωμένη αντίληψη που έχουν για τον εαυτό και για την ικανότητές τους ως επαγγελματίες και τέλος, πως η ύπαρξη ή μη αυτού του συναισθήματος είναι δυνατόν να τις επηρεάσει στον τρόπο που θα επιλέξουν να επικοινωνήσουν με έναν σχολικό ψυχολόγο (δια ζώσης ή διαδικτυακά, με βιντεοκλήση ή με γραπτή επικοινωνία).

Οι Εκπαιδευτικοί 1,2,4,5 και 6 δήλωσαν πως δεν νιώθουν φόβο ότι μπορεί να εκτεθούν ή να πληγεί η αίσθηση της επαγγελματικής τους επάρκειας κατά την παροχή

συμβουλευτικών υπηρεσιών από έναν ψυχολόγο ο οποίος εργάζεται στο ίδιο σχολικό πλαίσιο με εκείνους *«Αλλά εμένα δεν με ενοχλεί να με ήξερε κάποιος και να με έβλεπε διαζώσης. Αυτό δεν με ενοχλεί εμένα»* (Εκπαιδευτικός 6).

Η Εκπαιδευτικός 1, μίλησε για την θέση της υπέρ της συνεργασίας με τον σχολικό ψυχολόγο. Ενδιαφέρον είχε ότι χρησιμοποίησε την λέξη «τσαλακωθεί» που ίσως φανερώνει ένα φόβο έκθεσης ή αρνητικής κρίσης. Τονίζει, όμως, την ανάγκη για μια σχέση εμπιστοσύνης που διασφαλίζεται από το απόρρητο, όπως αυτή που έχει με την ψυχολόγο της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στο δημόσιο σχολείο που εργάζεται τώρα. Αυτή την σχέση εμπιστοσύνης δεν είχε αναπτυχθεί στο ιδιωτικό σχολείο όπου εργαζόταν στο παρελθόν.

*«Οπότε επειδή ασχολούμαστε με τους ανθρώπους, με τον εγκέφαλό τους, με την ψυχή τους, προσωπικά εγώ δεν έχω πρόβλημα στο να τσαλακωθώ σε έναν ειδικό ο οποίος μου κατοχυρώνει και το απόρρητο.»* (Εκπαιδευτικός 1)

Η Εκπαιδευτικός 4 αναφέρει πως δεν φοβάται την έκθεση. Προτάσσει την αντίληψή της για τον εκπαιδευτικό που επιτελεί λειτουργήμα. Επίσης, εστιάζοντας σε συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών, με κάποιο τρόπο, ίσως και εκείνη να θεωρεί ότι τα συγκεκριμένα ζητήματα δεν άπτονται αποκλειστικά της ειδικότητας και της ευθύνης του εκπαιδευτικού.

*«όταν είμαστε επαγγελματίες δεν μπορούμε να σκεφτούμε ότι θα πληγωθεί ο εγωισμός του εκπαιδευτικού γιατί δεν μπορεί να αντιμετωπίσει κάποια προβλήματα και τις περισσότερες φορές δεν είναι προβλήματα που αντιμετωπίζει μόνο αυτός είναι προβλήματα διαχείρισης σε κάθε παιδί.»*(Εκπαιδευτικός 4)

Οι Εκπαιδευτικοί 2 και 5 δηλώνουν πως εκείνες δεν έχουν κανέναν δισταγμό να αναζητήσουν επώνυμα την στήριξη σχολικού ψυχολόγου. Ωστόσο, εικάζουν πως κάποιοι συνάδελφοί τους θα επιθυμούσαν να διατηρήσουν την ανωνυμία τους εξαιτίας του φόβου για την έκθεση.

*«Γιατί σε φέρνει η ψυχολόγος αντιμέτωπο με τα λάθη σου και με τα σωστά σου αλλά και με τα λάθη σου. Δεν ξέρω κατά πόσο είναι όλοι διατεθειμένοι να πούνε να αυτό δεν βοήθησε πάνε να δούμε κάτι άλλο. Γενικότερα αυτό δυσκολεύει. {...} Η ανωνυμία σου δίνει μια ευκαιρία να εκφραστείς έτσι πιο..πιο άμεσα. Για προσωπικές σου έτσι σκέψεις. Βέβαια αυτό είναι και στον άνθρωπο. Εγώ τα λέω όλα όταν κάτι με ενοχλεί θα το πω στον συνάδελφο ψυχολόγο και όπως μου βγει . Αλλά είμαι εγώ που είμαστε και τόσο χρόνια στο σχολείο δηλαδή είμαστε και σαν οικογένεια πια. Ενδεχομένως ένας νέος συνάδελφος να μην είχε την ίδια άνεση να μιλήσει.»* (Εκπαιδευτικός 2)

*«Εντάζει τώρα αυτό πιστεύω ότι είναι ανάλογα με τον άνθρωπο τώρα εμένα η ανωνυμία δεν μου λέει κάτι. Ένας εκπαιδευτικός που θα θέλει να πει ένα θέμα που δεν ξέρω πως το έχει στο μυαλό του και θα θέλει να κρατήσει την ανωνυμία του είναι σεβαστό και είναι θετικό να χρησιμοποιήσει την πλατφόρμα. Επειδή και εγώ έχω συναντήσει άτομα που έχουν κάποια ταμπού και μπορεί να μην θέλουν να πουν ότι εγώ αντιμετωπίζω αυτό το πρόβλημα μέσα στην τάξη. {...}Μιλώντας γενικά και από αυτά που έχω δει και εγώ θεωρώ ότι αρκετοί άνθρωποι και συνάδελφοι σε κάποια θέματα θέλουν να κρατήσουν την ανωνυμία τους ειδικά σε θέματα ψυχολογίας...» (Εκπαιδευτικός 5)*

Η Εκπαιδευτικός 3 εξέφρασε φόβο για την έκθεση που επιτείνεται από την φύση της σχέσης εκπαιδευτικού και ψυχολόγου που εργάζονται στο ίδιο σχολείο «..ίσως νιώθεις κάπως εκτεθειμένος αν συζητήσεις μαζί της επειδή είναι και συνάδελφος».

Στο επόμενο και τελευταίο υποθέμα αυτού του υπερθέματος εξετάζεται η νοηματοδότηση του ρόλου του εκπαιδευτικού από τις ίδιες της συμμετέχουσες.

#### **11.1.2.4 Αντίληψη επαγγελματικής ταυτότητας.**

Όλες οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε διαφορετικά σημεία της συνέντευξής τους στον τρόπο που νοηματοδοτούν το επαγγελματικό τους ρόλο. Η Εκπαιδευτικός 1 και η Εκπαιδευτικός 2 χρησιμοποίησαν παρομοιώσεις προκειμένου να περιγράψουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Η Εκπαιδευτικός 1 έχοντας και ένα σχετικό υπόβαθρο, καθώς εκτός από δασκάλα δημοτικού είναι και δασκάλα μουσικής, παρομοιάζει σε δύο διαφορετικά σημεία της συνέντευξης τον εκπαιδευτικό με καλλιτέχνη.

*«Ο εκπαιδευτικός πέρα από το γνωστικό κομμάτι και τις τεχνικές διδασκαλίες που θα μάθει πρέπει να έχει χάρισμα. Είναι σαν κάποιον που γεννήθηκε με πολύ ωραία φωνή και με την εκπαίδευση γίνεται τραγουδιστής. Έτσι και ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ένα εγγενές χάρισμα. Όποιος δεν το έχει δεν μπορεί να επιβληθεί σε μια τάξη. Θεωρώ πρέπει να έχει τσαγανό, έναν αέρα, πρέπει να εκπέμπει ότι είναι μια ηγετική μορφή και πρέπει να λύσει καταστάσεις. Οπότε έχει να κάνει με το πόσο το αγαπάς, πόσο το παλεύεις και το πόσο ταλέντο έχεις.»*

*« Βέβαια όταν μπω στην τάξη είναι σαν λίγο πριν βγεις στη σκηνή στο θέατρο και έχεις άγχος μήπως ξέχασες τα λόγια σου και μετά είναι εκεί που πρέπει να είμαι.»*

Στο πρώτο απόσπασμα μέσω της παρομοίωσης επιθυμεί να αναδείξει τις ικανότητες που χαρακτηρίζουν έναν καλό εκπαιδευτικό, που τις διαχωρίζει σε επίκτητες όπως είναι οι γνώσεις που αποκτά μέσω των σπουδών και της εμπειρίας και σε εγγενείς, που αφορούν περισσότερο στις ικανότητες διαχείρισης της τάξης. Σύμφωνα με την ίδια, ο

συνδυασμός αυτών των στοιχείων είναι που καθιστούν, σε συνδυασμό με την αγάπη για τη δουλειά του, έναν εκπαιδευτικό, άρτιο επαγγελματία.

Η Εκπαιδευτικός 2 χρησιμοποιεί μια παρομοίωση για να επεξηγήσει την φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Αντιπαραβάλλει το επάγγελμά της με εκείνο του τραπεζικού προκειμένου να τονίσει ότι πέρα από τις τυπικές γνώσεις για την διδακτική ύλη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αγαπά την δουλειά του, κάτι που είχε αναφέρει και η Εκπαιδευτικός 1. Αυτό φαίνεται, σύμφωνα με την ίδια, να είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση ενός επαγγέλματος που απευθύνεται άμεσα σε άλλους ανθρώπους και πόσο μάλλον σχολικής ηλικίας.

*«αλλά είναι τέτοιος ο τομέας της εκπαίδευσης και έχει να κάνει με παιδιά δεν θέλω ούτε ένας να είναι έτσι. Αν ήταν τράπεζα, αν ήταν επιχείρηση ας ήταν και οι μισοί που να σιχαίνονταν την δουλειά τους. Δεν μπορείς να μπαίνεις και να σιχαίνεσαι την δουλειά σου. Με εξοργίζει αυτό» (Εκπαιδευτικός 2)*

Και σε άλλο σημείο αναφέρει: *«Αυτό είναι το κέρδος πέρα από τη μάθηση πέρα από τη γνώση, ξέρουμε το πως νιώθει το κάθε παιδί.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Την άποψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι λειτούργημα, καθώς δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση στείρων γνώσεων αλλά επεκτείνεται και στην προσπάθεια για την διαπαιδαγώγηση και την γενικότερη ψυχική ευημερεία των μαθητών, εξέφρασαν ακόμη τρεις εκπαιδευτικοί.

*«Τουλάχιστον εγώ δεν έχω και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν στο μυαλό τους : «Εντάξει κάνω το μάθημά μου και φεύγω» . Γιατί τα παιδιά έχουν αναγκη και κάτι παραπάνω από αυτό. Κάτι να αισθανθούν και τα ίδια... Δεν δουλεύουμε για εμάς , δουλεύουμε για τα παιδιά. Πρέπει να τα αφήσουμε να ξεδιπλώσουν και την προσωπικότητά τους.» (Εκπαιδευτικός 4)*

*«..αντιμετωπίζεις δυσκολίες γιατί έχεις να αντιμετωπίσεις διαφορετικές προσωπικότητες, παιδιά που έρχονται από οικογένειες με τα όποια προβλήματα μπορούν να κουβαλάνε σε εισαγωγικά και τα οποία μπαίνουν στην τάξη και ο εκπαιδευτικός καλείται πέραν του αναλυτικού προγράμματος και τις γνώσεις που πρέπει να μεταδώσει στα παιδιά ότι πρέπει να είναι εκεί σε εγρήγορση και για την ψυχολογία του παιδιού και για αυτό το κομμάτι ότι πρέπει να εντοπίζει τα θέματά του και να βοηθάει. Θεωρώ ότι αυτό είναι δύσκολο να το βάλεις μαζί. Όλα αυτά.» (Εκπαιδευτικός 5)*

*«Προσπαθώ πάνω από όλα να είμαι άνθρωπος να βάλω πρώτα το ανθρώπινο κομμάτι και όλα τα άλλα έρχονται μετά. Όταν είσαι δάσκαλος είσαι κάτι παραπάνω από δημόσιος υπάλληλος κάποιους ανθρώπους τους επηρεάζεις δεν λέω να τα κουβαλάς όλα σπíti σου αλλά πως να γίνει πρέπει να σκέφτεσαι κάποια πράγματα πιο ανθρώπινα. Το δικό μας επάγγελμα είναι μια δουλειά που δεν είναι μόνο δουλειά είναι λειτούργημα.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Ωστόσο, οι πολλαπλές απαιτήσεις του επαγγέλματος και η διαχείριση ζητημάτων που δεν άπτονται της εκπαίδευσης και του τομέα εξειδίκευσής τους, φαίνεται πως δημιουργεί πίεση στις Εκπαιδευτικούς 1, 5, 4.

*«...σε μια τάξη μπορεί να έχω παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, παράλληλη στήριξη, παλινοστούντες, ρομά και πρέπει εγώ μέσα σε όλο αυτό να κάνω διαφοροποιημένη διδασκαλία, να λύσω τις απορίες των μαθητών, να παραδώσω και να κρατήσω μια τάξη. Οπότε όλα αυτά καταλαβαίνεις είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω κάθε διδακτική ώρα.» (Εκπαιδευτικός 1)*

*«...αντιμετωπίζεις δυσκολίες γιατί έχεις να αντιμετωπίσεις διαφορετικές προσωπικότητες, παιδιά που έρχονται από οικογένειες με τα όποια προβλήματα μπορούν να κουβαλάνε σε εισαγωγικά και τα οποία μπαίνουν στην τάξη...} Όπως ααα δηλαδή... Καταλαβαίνετε τι εννοώ με αυτό, η υπομονή, η κατανόηση, το να μη θυμώνεις εύκολα δηλαδή μαθαίνεις να το διαχειρίζεσαι αυτό. Απλά είναι δύσκολο γιατί επειδή οι εκπαιδευτικοί όπως και όλες οι δουλειές είναι άνθρωποι κάτι μπορεί να σε έχει επηρεάσει συναισθηματικά και μέσα στα παιδιά ας πούμε αυτό, πρέπει να το .. να προσπαθείς να μην το βγάλεις. Πως να το πω αν έχεις στεναχωρηθεί με κάτι και πας στην τάξη ...εεε.. τα παιδιά το εκλαμβάνουν αυτό και δεν μπορείς να το μεταφέρεις αυτή είναι η άποψη η δικιά μου. Ναι δεν μπορούν να την πληρώνουν τα παιδάκια για κάτι που έχεις εσύ.» (Εκπαιδευτικός 5)*

*«Πιστεύω ότι οι σημαντικότερες δυσκολίες είναι το να μπορέσει να εκπληρώσει πολλούς διαφορετικούς ρόλους που του ζητά το κράτος και η θέση του. Δηλ. ταυτόχρονα να είσαι πολύ καλός εκπαιδευτικός να μπορέσουν τα παιδιά να καταλάβουν και να μάθουν την ύλη επειδή έχουν τόσο διαφορετικά επίπεδα και να μπορείς να διαχειριστείς τις συγκρούσεις και σε ομαδικό επίπεδο αλλά και σε ατομικό, βλέπουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ατομικά και παράλληλα βέβαια να μπορείς να φερθείς σε κάθε περίπτωση με επαγγελματισμό απομονώνοντας απογοητεύσεις ή προσωπικά προβλήματα ή δυσκολίες που μπορεί να έχει κούραση..γενικά...θεωρώ ότι είναι πολλά τα προβλήματα (γέλιο).» (Εκπαιδευτικός 4)*

Στα δύο τελευταία αποσπάσματα οι Εκπαιδευτικοί 5 και 4 παραθέτουν την άποψή τους σχετικά με την υποχρέωση του εκπαιδευτικού να αποστασιοποιείται από τα αρνητικά συναισθήματα, που σχετίζονται με τα προσωπικά του προβλήματα κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων. Η Εκπαιδευτικός 1, χρησιμοποιεί την λέξη «ρομποτάκι» για να περιγράψει πως απομονώνει τα αρνητικά της συναισθήματα όταν βρίσκεται στο σχολείο. Αναφέρει ένα περιστατικό κατά το οποίο η ψυχολόγος του σχολείου αντιλήφθηκε ότι ήταν πολύ προβληματισμένη και πιεσμένη κοιτάζοντάς την, κάτι που η ίδια δεν είχε αντιληφθεί συνεχίζοντας να επιτελεί τα καθήκοντά της *«Που δεν είχα αντιληφθεί εγώ ήμουν το ρομποτάκι που έκανα τη δουλειά μου έβγαζα τις φωτοτυπίες.»*

Η υποχρέωση που περιέγραψαν οι Εκπαιδευτικοί 1, 4 και 5 να αποστασιοποιηθούν από τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα, τις αγωνίες και τα προβλήματα της καθημερινότητας προκειμένου να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, τους προκαλεί επιπλέον συναισθηματική πίεση. Αυτό ίσως εξηγεί την εκφραζόμενη ανάγκη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών να έχουν μια επικοινωνία με ψυχολόγο προκειμένου να αποφορτιστούν.

Ακόμη ένα σημαντικό ζήτημα που θίγεται από τις Εκπαιδευτικούς 1 και 3 είναι η επίδραση που έχει στην αντίληψη της επαγγελματικής ταυτότητας το πλαίσιο εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί που έχουν εργαστεί σε ιδιωτικά σχολεία παραθέτουν την εμπειρία τους.

*«άλλο να με ρωτάει ένας γονιός και άλλο να του απαντάω γιατί ο γονιός έπρεπε να φύγει ευχαριστημένος εεε. Σε αυτά τα πλαίσια ο στόχος ήταν να σε θέλουν οι γονείς γιατί κρατάς τον πελάτη. Από αυτή την άποψη δεν θέλω το ιδιωτικό.»  
(Εκπαιδευτικός 1)*

*«...η μαμά και ο μπαμπάς πληρώνουν οπότε εγώ κάνω και λίγο ότι θέλω εεε δεν μπορείς να μου κάνεις και πολλά πολλά. Θεωρώ ότι η δουλειά στο ιδιωτικό σχολείο του εκπαιδευτικού γίνεται πολύ πιο σύνθετη . Γιατί ο γονιός είναι γονιός αλλά είναι και πελάτης και εσύ οφείλεις να κρατάς τις ισορροπίες . Να τον έχεις ευχαριστημένο, να μην του πεις την αλήθεια αλλά να μην του πεις και ψέματα.»(Εκπαιδευτικός 3)*

Σε αυτό το πλαίσιο η σχέση γονιού-σχολείου είναι διττή καθώς εμπεριέχει και τη σχέση πελάτη-επιχειρηματία και προσθέτει μια νέα διάσταση στον τρόπο που οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Το υπερθέμα που ακολουθεί διαπραγματεύεται ζητήματα που αφορούν στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών και τους συνάδελφους. Επίσης, εξετάζονται ζητήματα που αφορούν στην διάκριση μεταξύ του ρόλου του εκπαιδευτικού, του γονέα και του ψυχολόγου. Τέλος, διερευνώνται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική κατανόηση του επαγγελματικού τους ρόλου από τους Άλλους.

### **11.1.3 Σχέσεις με Άλλους.**

Σε αυτό το υπερ-θέμα περιλαμβάνονται τρία υπο-θέματα: η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς, η κοινωνική κατανόηση του

ρόλου του εκπαιδευτικού, η διάκριση ρόλων και ευθυνών των εμπλεκομένων με την σχολική κοινότητα.

### ***11.1.3.1 Η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών.***

Κατα το σχεδιασμό της ημιδομημένης συνέντευξης ως πρώτη ερώτηση, μετά από τις αρχικές, δημογραφικού περιεχομένου ερωτήσεις, επιλέχθηκε η ακόλουθη: «Ποιες είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός σήμερα;». Η ερώτηση ήταν ανοιχτή προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναφερθούν σε οτιδήποτε εκείνοι αξιολογούν, από την προσωπική τους εμπειρία, ως μεγαλύτερη δυσκολία. Για το λόγο αυτό δεν συμπεριλήφθηκε στον σχεδιασμό της ημιδομημένης συνέντευξης μια ερώτηση που να κατευθύνει την εστίαση σε συγκεκριμένα ζητήματα όπως αυτά αναδεικνύονταν από βιβλιογραφική ανασκόπηση (McLaughlin 1999, Yeh, 2004) όπου φαινόταν ότι οι κύριες δυσκολίες των εκπαιδευτικών αφορούν στους μαθητές και την διαχείριση της συμπεριφοράς τους.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών, σε κάποιο σημείο της συνέντευξης. Επίσης, υπήρξε αναφορά και άλλων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ως εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, σε σχετικά αρχικό στάδιο της συζήτησης, οι Εκπαιδευτικοί 1,2,3 και 6, άρχισαν να εστιάζουν στους γονείς των μαθητών, αναφέροντας δυσκολίες στην συνεργασία και την επικοινωνία. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η κατάθεση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως επαγγελματίες και τον τρόπο που τις ιεραρχούν.

Οι Εκπαιδευτικοί 5 και 6 που εργάζονται σε δημόσιο σχολείο ξεκίνησαν την περιγραφή από ζητήματα που αφορούν σε υλικοτεχνικές ελλείψεις.

*«πρώτον μπορούμε να το πιάσουμε και στο πρακτικό κομμάτι από την άποψη των υποδομών του σχολείου και γενικότερα και στις δυσκολίες σε υλικό είναι πράγματα που έναν εκπαιδευτικό τον δυσκολεύουν.» (Εκπαιδευτικός 5)*

*«εμ...πολλές είναι. Τώρα οι μεγαλύτερες..α..εμ..η υλικοτεχνική υποδομή, πολύ σημαντική στην εποχή μας και τώρα τα αποτελέσματα της μη επαρκούς υποδομής φάνηκαν στον καιρό της καραντίνας ή και στις τάξεις μας ακόμα αν είχαμε όλοι διαδραστικούς ή όλοι προτζέκτορες το μάθημα θα ήταν πολύ πιο ευχάριστο και πιο εύκολο για εμάς και τα παιδιά.» (Εκπαιδευτικός 6)*



Η Εκπαιδευτικός 4 ξεκίνησε την απάντησή της περιγράφοντας την πίεση που βιώνει εξαιτίας των πολλαπλών ρόλων που έχει να εκπληρώσει ένας εκπαιδευτικός: να καλύψει την διδακτική ύλη, να ενισχύσει συναισθηματικά τους μαθητές, να συνεργαστεί με τους γονείς, να επιτελέσει γραφειοκρατικό έργο «Πιστεύω ότι οι σημαντικότερες δυσκολίες είναι το να μπορέσει να εκπληρώσει πολλούς διαφορετικούς ρόλους που του ζητά το κράτος και η θέση του» (Εκπαιδευτικός 4)

Τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν δυσκολίες στην διαχείριση της τάξης, κυρίως όταν υπάρχουν μαθητές από διαφορετικά οικονομικά, οικογενειακά, πολιτισμικά υπόβαθρα ή όταν υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες.

*«και μέσα σε μια τάξη μπορεί να έχω παιδί με μαθησιακές δυσκολίες , παράλληλη στήριξη, παλινοστούντες, ρομά και πρέπει εγώ μέσα σε όλο αυτό να κάνω διαφοροποιημένη διδασκαλία...» (Εκπαιδευτικός 1)*

*«Τα μισά παιδιά είναι έτσι (υπερκινητικά) ή κάποια έχουν και άλλα θέματα. Υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη αύξηση των μαθησιακών. Πάρα πολλά παιδιά με δυσλεξίες, δυσγραφίες, δυσορθογραφίες, δυσαριθμησίες τέλος πάντων ψιλοζητήματα . Παίζει και πάρα πολύ ρόλο ότι η μορφή της οικογένειας έχει αλλάξει. (Εκπαιδευτικός 3)*

*«αντιμετωπίζεις δυσκολίες γιατί έχεις να αντιμετωπίσεις διαφορετικές προσωπικότητες, παιδιά που έρχονται από οικογένειες με τα όποια προβλήματα μπορούν να κουβαλάνε σε εισαγωγικά και τα οποία μπαίνουν στην τάξη» (Εκπαιδευτικός 5)*

Οι Εκπαιδευτικοί 3 και 5, που αναφέρθηκαν σε τέτοιου τύπου δυσκολίες, αφιέρωσαν ένα σχετικά μικρό κομμάτι της περιγραφής τους στους μαθητές και άλλαξαν σύντομα το σημείο εστίασης από τους μαθητές στους γονείς τους, όπως φαίνεται από τα αποσπάσματα ανωτέρω.

Οι Εκπαιδευτικοί 2 και 6 που είχαν ξεκινήσει την απάντησή τους με αναφορές στο υλικότεχνικό εξοπλισμό, συνέχισαν στρέφοντας αμέσως το ενδιαφέρον στις οικογένειες των μαθητών και την δυσκολία συνεννόησης των γονέων με το σχολείο.

*«Οι μεγαλύτερες δυσκολίες ...εεε... αυτό που επειδή είμαι τυχερή και είμαι στον ιδιωτικό τομέα, υλικότεχνικά δεν έχω παράπονο είμαστε δηλαδή μας βοηθάει πολύ αυτό, μπαίνουν νέα μέσα τα παιδιά έχουν διαδραστικό πίνακα στην τάξη οπότε η εκπαιδευτική, διδακτική ας το πούμε , το διδακτικό κομμάτι είναι το εύκολο. Το αναφέρω γιατί οι δυσκολίες των συναδέλφων στο δημόσιο είναι : δεν έχουμε χαρτιά, δεν μπορούμε να τυπώσουμε, δεν έχουμε μελάνη. Είναι αυτής της υφής. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζω εγώ είναι κυρίως στη συνεργασία με τους γονείς . (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Μετά είναι καμιά φορά ....όχι καμιά φορά, αρκετές φορές, η επαφή και η συνεννόηση με τους γονείς. Ερχόμαστε σε επαφή...το κάθε παιδί έχει από πίσω του*

*ένα σπίτι..εεε..με διάφορα υπόβαθρα και διάφορες τελοσπάντων συνθήκες, τα οποία φυσικά δεν μπορούμε να τα ελέγξουμε εμείς. Δεν μπορούμε να ελέγξουμε τι γίνεται σε κάθε σπίτι αλλά και δεν μπορούμε να συννενοηθούμε πάντα με επιτυχία με τους γονείς ούτε να συνεργαστούμε για το καλό του παιδιού.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Μάλιστα, φάνηκε να θεωρούν, αυτές τις δυσλειτουργικές σχέσεις, ως ένα παράγοντα που εντείνει τις μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών.

*«Μαθησιακά ενώ οι δυνατότητες υπάρχουν, εντοπίζουμε κάτι που συμβαίνει στο σπίτι . Δεν είναι η μελέτη τους συνεπής ή αρκετή δηλαδή ενώ είναι παιδιά έξυπνα αυτό δεν αλλάζει και ενώ με το κομμάτι τεχνολογίας που έχει μπει στη ζωή τους νομίζουν ότι αυτό είναι κομμάτι ευφύιας ενώ δεν είναι.»(Εκπαιδευτικός 2)*

*«...δεν μπορούμε να συννενοηθούμε πάντα με επιτυχία με τους γονείς ούτε να συνεργαστούμε για το καλό του παιδί. Δηλαδή εγώ μπορεί να λέω κάτι και ο γονιός να μην το καταλαβαίνει ή να κάνει κάτι άλλο από αυτό που του λέω και να μην επιτυγχάνουμε το στόχο μας.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Η Εκπαιδευτικός 4 δεν αναφέρθηκε καθόλου στο ζήτημα της συνεργασίας με τις οικογένειες. Ενώ, η Εκπαιδευτικός 5 αξιολόγησε την σχέση με τους γονείς ως γενικά θετική.

*«..πιστεύω ότι όλα είναι θέμα χειρισμού. Εάν ξεκινώντας από την αρχή θέσεις τα όριά σου σαν εκπαιδευτικός, μιλήσεις με τους γονείς , έχεις μια καλή συνεργασία, εε εγώ βάσει της εμπειρίας και αυτά που έχω δει τα πράγματα κυλάνε πολύ καλά δηλ. αν έχεις μια καλή συνεργασία εξαρχής. Ότι οι γονείς είναι δεκτικοί στο να ακούσουν αυτά που έχεις να τους πεις και είναι δεκτικοί να ακούσουν πράγματα που θα κάνουν καλό στα παιδιά τους.» (Εκπαιδευτικός 5)*

Αυτό που ήταν πολύ ενδιαφέρον και οδήγησε στην δόμηση αυτού του υποθέματος, ήταν η ψυχική ένταση που εκδήλωσαν οι Εκπαιδευτικοί 1,2,3 και 6 οι οποίοι εστίασαν στην δυσκολία συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών. Αντιθέτως, οι αναφορές σε συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών δεν ήταν τόσο συναισθηματικά φορτισμένες, πέρα από την περιγραφή της Εκπαιδευτικού 3. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός εκτιμά πως αντιμετωπίζει περισσότερες δυσκολίες στην διαχείριση της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς το μάθημα που διδάσκει (ξένη γλώσσα) δεν αξιολογείται από τα παιδιά ως σημαντικό ή ενδιαφέρον, ενώ στην συνέχεια εστιάζει στον ρόλο της οικογένειας.

*«Και εντάξει έχει να κάνει και με το τι διδάσκεις. Θεωρώ δηλαδή ότι οι ειδικότητες ...βασικά όχι οι ειδικότητες συνολικά, οι ξένες γλώσσες, γιατί είναι ειδικότητα αλλά δεν είναι και η αγαπημένη, βλέπε γυμναστική, βλέπε μουσική τελοσπάντων, μαθήματα που έχουν και το κομμάτι του περνάω ωραία. Είναι και μάθημα αλλά*

*είναι και δευτερεύον μάθημα και είναι άλλα τα ζητήματα. Οι δυσκολίες έχουν να κάνουν με πάρα πολλά πράγματα. Από που να αρχίσω και που να τελειώσω. Θεωρώ ότι έχει να κάνει πάρα πολύ με την εποχή, έχει να κάνει με το πως μεγαλώνουν τα παιδιά εεεε έχει να κάνει πολύ με το ότι οι γονείς εργάζονται πολύ και συχνά τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία τα παρκάρουν μπροστά σε έναν υπολογιστή, σε ένα λαπτοπ ή ένα τάμπλετ ή ένα κινητό....ασχολούνται πάρα πολύ είναι μια δυσκολία αυτή θεωρώ για την τάξη. Που φέρνει πολλά. Φέρνει το πως θα του κεντρίσω το ενδιαφέρον, φέρνει τη φουλ διάσπαση και υπερκινητικότητα που έχουν τα παιδιά πλέον. Εντάξει, δεν είμαι ειδικός αλλά θεωρώ από την εμπειρία μου ότι τα ποσοστά στην τάξη από παιδιά με υπερκινητικότητα είναι πολλάπλάσια.»*

Η δυσλειτουργική σχέση με τους γονείς αφορά τόσο στην δυσκολία επικοινωνίας και συνεργασίας όσο και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την στάση των γονιών ως παρεμβατική. Η Εκπαιδευτικός 5 που περιέγραψε ως γενικά θετική την συνεργασία με τους γονείς αναφέρθηκε στην ανάγκη για οριοθέτηση. Φαίνεται να θεωρεί πως ο λόγος που διατηρεί καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς είναι ότι εξαρχής θέτει σαφή όρια ως προς τους διακριτούς τους ρόλους : *«Αλλά σε γενικές γραμμές αν υπάρχει μια σχέση εμπιστοσύνης και έχεις βάλει τα όριά σου τα πράγματα κυλάνε ομαλά. Εκτός από κάποιες περιπτώσεις ακραίες.»* (Εκπαιδευτικός 5)

Η τήρηση των ορίων είναι κάτι που φαίνεται να δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς που εστίασαν σε δυσλειτουργικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί περιγράφουν παρεμβάσεις γονέων που υπερβαίνουν του γονεϊκού τους ρόλου και αφορούν στο ρόλο και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού.

*«Ο γονεάς δεν είναι μέσα στο μάθημα αλλά έχει άποψη.»* (Εκπαιδευτικός 1)

*«..μπορεί να κριθεί το οτιδήποτε ακόμη και τι άσκηση βάλουμε στα παιδιά.»*(Εκπαιδευτικός 2)

*«..οι γονείς παίρνουν συνέχεια και κάνουν υποδείξεις γιατί έτσι και όχι αλλιώς γιατί το τετράδιο αυτό ή γιατί το παιδί ήρθε σπίτι και δεν έχουν γίνει αυτές οι διορθώσεις στα πάντα, στα πάντα, στα πάντα έχουν λόγο..»* (Εκπαιδευτικός 3)

*«Αυτό ακριβώς, δηλαδή να παρέμβει κάποιος γιατί χτύπησε το παιδί του και δεν ήταν κάποιος στην εφημερία, αυτό είναι πάρα πολύ δίκαιο. Θα έπρεπε να είναι κάποιος έξω στην εφημερία. Αυτό είναι το δίκαιο και το νόμιμο και το σωστό. Όταν ο άλλος παρεμβαίνει πως θα γράψεις το φυλλάδιο ή με ποια σειρά, γιατί μου έχει συμβεί, με ποια σειρά θα κάνεις τα μαθήματα στην γραμματική, δηλαδή γιατί κάνεις πρώτα τα επίθετα και τα ουσιαστικά και δεν κάνεις τα ρήματα, αυτό είναι άκυρη και άδικη παρέμβαση.»* (Εκπαιδευτικός 6)

Οι γονεϊκές παρεμβάσεις φαίνεται να είναι ένας παράγοντας άγχους και συναισθηματικής πίεσης για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Ίσως, για αυτό το λόγο η Εκπαιδευτικός 2, σε προηγούμενο υπο-θέμα ανέφερε ότι την οριοθέτηση των γονιών καλύτερα να την αναλαμβάνει ο ψυχολόγος.

Ο σχολικός ψυχολόγος, άλλωστε, όπως διαφάνηκε και στο πρώτο υπερθέμα γίνεται αντιληπτός από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς ως επιφορτισμένος με την προσφορά βοήθειας προς τους εκπαιδευτικούς με στόχο την συναισθηματική τους αποφόρτιση. Το ζήτημα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου ως ενός ατόμου βοηθητικού ως προς την συναισθηματική αποφόρτιση των εκπαιδευτικών θα διερευνηθεί περισσότερο και στο υπερθέμα «Διαδικτυακή συμβουλευτική»

Το επόμενο υπο-θέμα διερευνά την κοινωνική κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι επαγγελματίες.

### **11.1.3.2 Η κοινωνική κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού.**

Στο παρόν υποθέμα διερευνώνται οι αντιλήψεις των συμμετεχουσών για την θέση που έχει ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας στην ελληνική κοινωνία. Οι Εκπαιδευτικοί 1,2,3 και 4 ανέφεραν πως με το πέρασμα του χρόνου, εντοπίζουν διαφορές στην αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και τον σεβασμό προς το ρόλο του κυρίως από τους γονείς.

*«Νομίζω ότι κάθε χρόνο γίνεται ακόμη δυσκολότερη η επικοινωνία με τους γονείς γιατί ελάχιστοι είναι αυτοί που καταλαβαίνουν ότι πρέπει να υπάρχει μια συμμαχία, ένα τρίγωνο ... εεε.. μαθητή εκπαιδευτικού και γονέα» «Δεν υπάρχει σεβασμός προς το ρόλο και συρρίκνωση του επαγγέλματος.» (Εκπαιδευτικός 1)*

*«Παλιότερα , γιατί είμαι 13 χρόνια σε αυτό το σχολείο..υπήρξε ένα.... Ο δάσκαλος δεν είχε απομυθοποιηθεί. Υπήρχε δηλαδή η γνώμη του δασκάλου, ήταν έγκυρος, ο γονιός έστω μπροστά του , δεν θα έφερνε αντιρρήσεις..» «Αλλά βλέπω με τα χρόνια ότι χάνεται η υπομονή; Χάνεται η εμπιστοσύνη; Ζητούν οι γονείς περισσότερα;» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Υπήρχε ένας σεβασμός αυτό πλέον έχει εκλείψει και το βλέπω και από τα παιδιά δηλ. μπήκε ο δάσκαλος στην τάξη σιγά σιγά ηρεμούμε είναι αυτός ο άνθρωπος εκεί θα μας μάθει κάποια πράγματα. Είναι όλα ίσα και όμοια.» (Εκπαιδευτικός 3)*

*«Τα παιδιά γνωρίζουν κάποια πράγματα από το σπίτι τους ή από το φροντιστήριο οπότε σε ακυρώνεται η δική μας εργασία επειδή κάποια παιδιά γνωρίζουν ήδη μέρος της ύλης. Αυτό τα κάνει να είναι πιο αδιάφορα και να σε ακυρώνουν εξ αρχής πριν σε ακούσουν.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Από την άλλη, η Εκπαιδευτικός 5, που στο προηγούμενο υποθέμα ήταν η μόνη που περιέγραψε τη συνεργασία με τους γονείς ως θετική, δεν εντοπίζει σημάδια απομυθοποίησης του ρόλου. Μια πιθανή ερμηνεία αυτής της παρατήρησης, ίσως να συνδέεται και με τις συνιστώσες που συζητούνται αμέσως μετά. Μια από τις συνιστώσες είναι ο τόπος διαμονής και εργασίας. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός

εργάζεται πάνω από δέκα χρόνια ως αναπληρώτρια, κυρίως στην ελληνική επαρχία. Η αξία αυτής της σημείωσης, ίσως, αναδειχθεί από την ανάλυση που ακολουθεί.

Οι εκπαιδευτικοί που μίλησαν για απομυθοποίηση του ρόλου φαίνεται να δόμησαν αυτή την αντίληψη επηρεαζόμενοι από τις δυσλειτουργικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών. Η Εκπαιδευτικός 6 αναφερθηκε στην σημασία που θεωρεί ότι έχει ο τόπος εργασίας (επαρχιακή ή αστική περιοχή).

*«Εγώ θα σας πω επειδή... στη ήμουνα 5 χρόνια σε νησί. Έμενα και δίδασκα εκεί στην άγρονη γραμμή. Έχω δει διαφορά στους γονείς ενός επαρχιακού μικρού μέρους με εδώ (πόλη). Υπάρχει διαφορά με το πόσο παρεμβατικοί είναι οι γονείς εκεί δηλαδή δεν ήταν τόσο. Ήταν λίγο..πως να το πω τώρα..δείχνανε λίγο πιο πολύ εμπιστοσύνη. Εδώ είναι αρκετά πιο παρεμβατικοί. (Εκπαιδευτικός 6)*

Η Εκπαιδευτικός 3 στον παράγοντα του τόπου εργασίας προσθέτει και την διάσταση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Πραγματοποιεί μια σύγκριση της βιωμένης εμπειρίας της κατά το διάστημα που εργαζόταν σε ένα ιδιωτικό σχολείο μιας εργατικής συνοικίας της Αττικής και σε ένα ιδιωτικό σχολείο στα Βόρεια Προάστια.

*«Η συμπεριφορά των γονιών στο ... (ιδιωτικό σχολείο στην Δυτική Αττική) και η συμπεριφορά των γονιών στο ... (ιδιωτικό σχολείο στα Βόρεια Προάστια) , η διαφορά είναι πάρα πολύ μεγάλη. Εντάξει, ιδιωτικό σχολείο πλήρωνε και αυτός στο (περιοχή της Δυτικής Αττικής) αλλά ερχόταν με τη λογική, με το βλέμμα του χαμηλωμένο, ας πούμε και με τη λογική να ακούσει αυτό που έχεις να του πεις άκουγες και το «πω πω έχετε δίκιο, το έχω προσέξει και εγώ, θέλω να το δούμε». Οι γονείς στα υπόλοιπα σχολεία που έχω δουλέψει είναι επιθετικοί, δεν σηκώνουν μύγα στο σπάθι τους. Έρχονται για να σε ενημερώσουν και όχι για να τους ενημερώσεις εσύ (γέλιο). Πάντα εκείνοι ξέρουν καλύτερα.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Και συνεχίζει θέτοντας το ζήτημα της διαφοράς ανάμεσα στα ιδιωτικά και τα δημόσια σχολεία και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται στο εκάστοτε πλαίσιο (ιδιωτικό ή δημόσιο) «..αλλά και στο κομμάτι του πόσο παρεμβαίνουν δηλαδή στο ότι εγώ πληρώνω εγώ έχω και δικαίωμα να σου κάνω υποδείξεις ας πούμε.» (Εκπαιδευτικός 4).

Η Εκπαιδευτικός 4 εργάζεται κυρίως σε ιδιωτικά σχολεία και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις γονεών και εκπαιδευτικών γίνονται περισσότερο πολύπλοκες καθώς το ιδιωτικό σχολείο πέρα από μορφωτικό ίδρυμα είναι και μια επιχείρηση που συντηρείται από τα δίδακτρα που εισπράττει από τις οικογένειες. Έτσι, ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως δάσκαλος των παιδιών αλλά και ως υπάλληλος των οικογενειών κάτι που αυτομάτως τον θέτει, σύμφωνα και με τις άλλες δύο συμμετέχουσες που έχουν εργαστεί σε ιδιωτικά σχολεία, σε υποδεέστερη θέση.

Κατ' επέκταση εκπαιδευτικός και γονέας δεν είναι πλέον ισότιμοι συνεργάτες, ο καθένας φέροντας την ευθύνη του ρόλου του.

*«Αν ήταν να επιλέξω προτιμώ να είμαι στους ρομά παρά σε ένα ιδιωτικό σχολείο. Γιατί είναι μια χρυσή φυλακή. Εκπαιδεύτηκα στο να λέω στους γονείς ψέμματα, εκπαιδεύτηκα στην ξύλινη γλώσσα, στο άλλο να με ρωτάει ένας γονιός και άλλο να του απαντάω γιατί ο γονιός έπρεπε να φύγει ευχαριστημένος ....εεε..... Σε αυτά τα πλαίσια ο στόχος ήταν να σε θέλουν οι γονείς γιατί κρατάς τον πελάτη. Από αυτή την άποψη δεν θέλω το ιδιωτικό. (Εκπαιδευτικός 1)*

*«Είναι και ο ιδιωτικός τομέας που λένε εγώ πληρώνω θέλω να γίνουν όλα τέλεια.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Τέλος, παράλληλα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τίθεται το ζήτημα του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων από την Εκπαιδευτικό 6.

*«Στο συγκεκριμένο σχολείο που ...εγώ θα μιλήσω για το συγκεκριμένο σχολείο που είμαι και πιστεύω έχει να κάνει με το βιωτικό επίπεδο και με τα επαγγέλματα που κάνουν οι γονείς και με το όσο ας πούμε...όσοι περισσότεροι έχουν τελειώσει ανώτερη εκπαίδευση, πολλοί από αυτούς νομίζουν ότι ξέρουν και τη δική μας τη δουλειά, πως να το πω, ας το πω κάπως έτσι.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Επίσης, περιγράφεται μια γενικότερη έλλειψη παιδείας στην ελληνική κοινωνία από τους Εκπαιδευτικούς 2 και 1.

*«Είναι οι γονείς .. δεν έχουν πια την παιδεία αυτή για να ..για να καταλάβουν και να σεβαστούν το δάσκαλο; Πραγματικά δεν ξέρω τι συμβαίνει.» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Ελάχιστοι είναι αυτοί που έχουν αυτή τη στοιχειώδη καλλιέργεια, οι περισσότεροι αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως εχθρό ...»(Εκπαιδευτικός 1)*

Ωστόσο, οι Εκπαιδευτικοί 1,2 και 6 αναγνωρίζουν και ευθύνες στους ίδιους τους επαγγελματίες του κλάδου τους για την έλλειψη σεβασμού στον ρόλο του εκπαιδευτικού από ένα μεγάλο μέρος του κοινωνικού συνόλου.

*«..και πάρα πολλοί από εμάς που είναι στη δημόσια εκπαίδευση είναι του τύπου : «Ε δεν θα πεθάνω κιόλας και δεν θα σκάσω» . Οπότε τα εργαλεία που έχουμε και θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε για να δούμε μια αλλαγή δεν χρησιμοποιούνται.» (Εκπαιδευτικός 1)*

*«Βλέπω γενικά μια έλλειψη σεβασμού και από εμάς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Κάνει ας πούμε ο σύμβουλος μια ημερίδα και μιλάνε μπροστά στο σύμβουλο για το το φάγανε ξέρω εγώ . Αμα εμείς είμαστε έτσι τι απαίτηση έχουμε από τα παιδιά και τι απαίτηση έχουμε από τους γονείς μετά.» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«..το παιδί επειδή δεν μπορώ να απευθυνθώ κάπου το αφήνω στην τύχη του. Ναι...γιατί υπάρχουν και αυτές οι περιπτώσεις. Τώρα δεν ξέρω είναι...αντισυναδελφικό αλλά τώρα μιλάω ειλικρινά. Όπως σε όλα τα επαγγέλματα, τα λειτουργήματα και σε όλες τις δουλειές.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Η Εκπαιδευτικός 4, μάλιστα θίγει και ένα ζήτημα ταμπού. Περιγράφει τον τρόπο που η εκπαιδευτική κοινότητα προστατεύει ένα μέλος της ακόμη και αν γνωρίζει πως είναι ακατάλληλο. Θεωρεί πως αυτή η συγκάλυψη και η ανοχή, έχει στρέψει την κοινωνία ενάντια στους εκπαιδευτικούς.

*«Ένα μέρος των εκπαιδευτικών είναι ακατάλληλοι αλλά υπάρχει και η ανοχή. Και αυτή η ανοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας που πολλοί ξέρουν αλλά κανείς δεν λέει. Τι να καταγγείλεις; Τον συνάδελφο; Οπότε έχει καταλήξει η κοινωνία να είναι ενάντια στους εκπαιδευτικούς.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Στο τρίτο και τελευταίο υποθέμα αυτού του υπερθέματος διερευνάται ένα ζήτημα που θίχτηκε ακροθιγώς και σε αυτό το υποθέμα. Πρόκειται για το ζήτημα της διάκρισης ρόλων και ευθυνών μεταξύ των ενηλίκων που σχετίζονται με μια σχολική κοινότητα.

### **11.1.3.3 Διάκριση ρόλων και ευθυνών.**

Στο παρόν υποθέμα διερευνάται η άποψη των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών σχετικά με τις ευθύνες και το ρόλο που έχει κάθε εμπλεκόμενος ενήλικας στην σχολική κοινότητα. Αναδύθηκαν δύο συνιστώσες. Πρώτη συνιστώσα είναι η διάκριση του γονεϊκού ρόλου και των γονεϊκών ευθυνών και πώς αυτές διακρίνονται από τις ευθύνες του εκπαιδευτικού. Δεύτερη είναι η διάκριση ευθυνών ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό και ένα σχολικό ψυχολόγο. Πιο συγκεκριμένα, οι Εκπαιδευτικοί 1,2 και 3 είπαν:

*«Οι γονείς και λείπουν και εσύ φταις. Το πρώτο περιβάλλον είναι το οικογενειακό , δεν μπορώ εγώ να αναπληρώσω...δηλαδή θα βοηθήσω στο κομμάτι μου. Έχει έρθει γονιός και μου έχει πει ότι βλέπω περισσότερο το παιδί του από εκείνον , ήταν λυπηρό..» (Εκπαιδευτικός 1)*

*«..βλέπω τώρα τελευταία ότι οι γονείς έχουν μια νοοτροπία ότι “Όχι αυτό είναι του σχολείου , πρέπει να λυθεί στο σχολείο”...{..} Ενώ έχουν δυνατότητες, το διάβασμα από το σπίτι δεν..... ή τα γράμματά τους είναι έτσι και απαντούν οι γονείς γιατί να τα αλλάξει αφού μια ζωή με υπολογιστές θα γράφει. (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Πολλοί γονείς είναι αρνητικοί και πολλοί γονείς είναι που φεύγουν για το ιδιωτικό σχολείο με τη λογική δεν θα με ζαλίζετε και πολύ εγώ το φέρνω εγώ πληρώνω είναι δική σας δουλειά. Δηλ. πολύ συχνά έχει τύχει να μιλάς με ένα γονιό στο τηλέφωνο και να σου λέει εντάξει βρείτε πως να το αντιμετωπίσετε, δική σας δουλειά είναι.»  
«..εθελουφλούν φοβερά και να βγάζουν την ουρά τους απέξω σε ότι αφορά το συναισθηματικό κομμάτι, τη συμπεριφορά..καλά στη συμπεριφορά είναι κάτι το*

*φοβερό, εεε, είναι αυτό εκεί που πια σπάνια έχεις συνεργασία είναι αυτό..»  
(Εκπαιδευτικός 3)*

Οι Εκπαιδευτικοί 4,5 και 6 ανέφεραν, πως παρά τις καλές προθέσεις τους να ασχοληθούν με ζητήματα που αφορούν στο συναίσθημα και την ψυχολογία των μαθητών τους, νιώθουν ανεπαρκείς καθώς δεν έχουν σχετική εκπαίδευση. Μια διαπίστωση που προκύπτει και από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας που πραγματοποίησε στην μελέτη του ο McLaughlin (1999). Επίσης, θέτουν το ζήτημα των αρμοδιοτήτων κάθε επαγγελματικού ρόλου:

*«Αυτά ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να τα κάνει, δεν μπορεί να τα κάνει. Δεν έχει τις γνώσεις ούτε στο κάτω κάτω έχει πως να το πω την άδεια, να μπει στα θέματα το οικογενειακά ή τα προσωπικά κάθε παιδιού και να προσπαθήσει να κάνει τέτοιου είδους παρεμβάσεις.» (Εκπαιδευτικός 4)*

*«Γιατί και εμείς οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε να είμαστε και κατάλληλοι, είμαστε σε ένα μικρό ποσοστό κατάλληλοι σε σχέση με τους ψυχολόγους για αυτά τα προγράμματα, σίγουρα ένας ψυχολόγος έχει έτσι κατάρτιση καλύτερη από εμάς για να κάνει τέτοια προγράμματα.» «Ναι γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που έχω νιώσει την ανάγκη να αναφερθώ σε κάποια θέματα και δεν γνωρίζω και εγώ αν το κάνω με σωστό τρόπο. Το κάνω με τον τρόπο που το θεωρώ εγώ σωστό και σύμφωνα με αυτά που έχω διδαχτεί στο πανεπιστήμιο αλλά δεν είμαι ψυχολόγος.»  
(Εκπαιδευτικός 5)*

*«Όταν έχουμε θέμα με ένα παιδί που δεν είναι σαφές τι θα πρέπει να κάνουμε με αυτό. Δηλαδή δεν ανήκει σε κάποια κατηγορία που θα πρέπει να παραπεμφεί στο ΚΕΣΥ ή σε κάποιο Ιατροπαιδαγωγικό αλλά είναι άλλου είδους τα θέματα που αντιμετωπίζουμε, θα μπορούσαμε να απευθυνθούμε στον ψυχολόγο.»  
(Εκπαιδευτικός 6)*

Σύμφωνα και με τον Κατερέλο (1999) σε ένα πλαίσιο όπως το σχολικό, οι ρόλοι (μαθητής, διευθυντής, εκπαιδευτικός, γονιός, σχολικός ψυχολόγος) είναι συμπληρωματικοί. Ο ένας ρόλος και κατ' επέκταση το σύνολο των υποχρεώσεων και των αρμοδιοτήτων του εξαρτάται από τις προσδοκίες των συμπληρωματικών του ρόλων. Οι συγκρούσεις των ρόλων μπορούν να είναι ενδογενείς, όταν το άτομο που κατέχει έναν ρόλο πρέπει να ανταποκριθεί σε αντιτιθέμενες προσδοκίες όσων κατέχουν τους διάφορους άλλους συμπληρωματικούς ρόλους. Ακόμη, δυσκολίες δημιουργούνται όταν υπάρχουν ασάφειες ως προς τον ρόλο και τις προσδοκίες που έχουν από αυτόν οι συμπληρωματικοί ρόλοι. Τρίτον, υπάρχουν οι περιπτώσεις σύγκρουσης ανάμεσα στις απαιτήσεις του ρόλου και τις προσωπικές ανάγκες. Τέλος, σύγκρουση είναι δυνατόν να δημιουργηθεί από την ανάληψη πολλαπλών ρόλων από το ίδιο άτομο.



Έως τώρα έχουν αναφερθεί από τις συμμετέχουσες όλοι οι τύποι συγκρούσεων τόσο σε αυτό όσο και σε προηγούμενα υπο-θέματα. Σύγκρουση λόγω ασάφειας ρόλων εκπαιδευτικών, γονέων και σχολικών ψυχολόγων. Σύγκρουση ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από τον ρόλο τους. Σύγκρουση εξαιτίας πολλαπλών ρόλων που περιπλέκει τις σχέσεις των συναδέλφων (εκπαιδευτικών και ψυχολόγων), τις σχέσεις γονέων, σχολείου και εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία.

Το επόμενο υπερ-θέμα αναφέρεται στις σκέψεις και τις προσδοκίες που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την συμβουλευτική μέσω διαδικτύου καθώς και στην περιγραφή της εμπειρίας τους από διαδικτυακή συνεδρία που πραγματοποίησαν στα πλαίσια της έρευνας.

#### **11.1.4 Η διαδικτυακή συμβουλευτική.**

Έως αυτό το σημείο τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν, προέρχονταν από τις αρχικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν, πριν οι συμμετέχοντες αποκτήσουν την εμπειρία της χρήσης της διαδικτυακής πλατφόρμας και της διαδικτυακής συνεδρίας. Το παρόν υπερ-θέμα περιλαμβάνει υπο-θέματα που έχουν αναδειχθεί και από τις δύο συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, τα υπο-θέματα που αφορούν στις προσδοκίες και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική αναδεικνύονται από την πρώτη συνέντευξη. Τα υπο-θέματα, όπου περιγράφεται και αξιολογείται η βιωμένη εμπειρία καθώς και οι σκέψεις σχετικά με την επαναβίωση της εμπειρίας, αντλούνται από την δεύτερη. Τέλος, το υπό-θέμα όπου αναφέρεται στην επιλογή του τρόπου επικοινωνίας με τον διαδικτυακό σύμβουλο και το υπο-θέμα που περιγράφονται σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα που αφορούν στην πραγματοποίηση συνεδριών σε ένα δυνητικό περιβάλλον Μετακόσμου, αναδύονται και από τις δύο συνεντεύξεις, πριν και μετά την εμπειρία της διαδικτυακής συνεδρίας.

##### ***11.1.4.1 Προσδοκίες και ενδιασμοί για την διαδικτυακή συμβουλευτική.***

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι σκέψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική. Οι συμμετέχουσες προσπαθούν να δομήσουν ένα νόημα, ώστε να προετοιμαστούν για την νέα εμπειρία που πρόκειται να βιώσουν. Σε επόμενο υπο-θέμα θα γίνει η αντιπαραβολή αυτών των προσδοκιών ή ενδιασμών τους με την

βιωμένη εμπειρία. Οι περισσότεροι ενδοιασμοί των εκπαιδευτικών αφορούσαν στην διεξαγωγή μιας συμβουλευτικής συνεδρίας μέσω γραπτών μηνυμάτων (chat).

Η Εκπαιδευτικός 1 προσπαθώντας να δομήσει ένα νόημα σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική ανατρέχει στην πρόσφατη εμπειρία της επικοινωνίας με την οικογένεια και τους φίλους της την περίοδο της καραντίνας λόγω της πανδημίας. Περιγράφει αυτή την «ψευδαίσθηση» όπως λέει, που της έδινε η βιντεοκλήση ότι μειωνόταν η απόσταση ανάμεσα σε εκείνη και τους δικούς της και θεωρεί ότι η βιντεοκλήση είναι ότι πιο κοντά υπάρχει στην δια ζώσης επικοινωνία καθώς υπάρχει η οπτική επαφή. Η έννοια της «οπτικής επαφής» είναι πολύ σημαντική για την συγκεκριμένη εκπαιδευτικό και επανέρχεται συνεχώς στις συνεντεύξεις της. Η οπτική επαφή φαίνεται, επίσης, να της προσφέρει μια απόδειξη ότι ο συνομιλητής της είναι πραγματικά παρών και δεσμευμένος στην επικοινωνία. Αυτό, είναι ένα σημαντικό στοιχείο που θα επαναφέρουν και άλλοι συμμετέχοντες σε επόμενα υποθέματα. Επίσης, εξαιτίας των εμπειριών που έχει κατά την παρατήρηση ανθρώπων την ώρα που επικοινωνούν με γραπτά μηνύματα, φαίνεται να έχει δομηθεί μια προκατάληψη, σύμφωνα με την οποία αυτού του είδους η επικοινωνία δεν ευνοεί την ειλικρινή αλληλεπίδραση. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, επέλεξε την επικοινωνία με βιντεοκλήση στην παρούσα έρευνα.

*«Όποτε με την βιντεοκλήση βλέπεις τον άλλον, το νιώθω και σαν δια ζώσης να δω τον άλλο και να με δει και νιώθεις ότι μειώνεται η απόσταση, έχεις την ψευδαίσθηση ότι μειώνεται η απόσταση. Εμένα αυτό είναι το πιο σημαντικό. Θα ένιωθα πιο άνετα. Πόσες φορές ας πούμε σε μήνυμα, σου έχει στείλει κάποιος κάτι αστείο και βάζεις μια φατσούλα που γελά αλλά εσύ δεν έχεις γελάσει εσύ είσαι ανέκφραστος ή μπορεί παράλληλα να κάνεις μια άλλη δουλειά. Είναι λίγο..ξέρεις... ψεύτικο. Φυσικά προτιμώ την βιντεοκλήση. Και στην καραντίνα προτιμούσα να κάνω βιντεοκλήση για να δω κάποιον που μου έχει λείψει.» (Εκπαιδευτικός 1)*

Το θέμα της οπτικής επαφής αναφέρει και η Εκπαιδευτικός 4, προσθέτοντας και το στοιχείο του αγγίγματος. Ακόμη, εμφανίζεται διστακτική καθώς η έλλειψη εξωλεκτικών στοιχείων σε μια γραπτή επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνείες. Ωστόσο, παρά την αρχικά, αρνητική της στάση για την γραπτή επικοινωνία με τον διαδικτυακό ψυχολόγο, σε συνέχεια της σκέψης της, προχωρά σε μια διαπραγμάτευση ανατρέχοντας σε πρότερες εμπειρίες της που αξιολογεί ως παραπλήσιες. Αναφέρει ότι υπάρχουν άνθρωποι που έχουν αναπτύξει ερωτικές σχέσεις, καταλήγοντας ότι είναι δυνατόν να αναπτυχθεί μια σχέση μέσω των

διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων. Έναν τύπο κοινωνικής αλληλεπίδρασης τον οποίο, όμως, η ίδια φαίνεται να μην επιλέγει.

*«Και πολλές φορές μπορεί να φαντάζεσαι πως είπε κάτι ο άλλος μπορεί να σκεφτείς ότι το είπε ειρωνικά. Χάνεις πληροφορίες και από την αύρα και από το νόημα. {...}Επειδή δεν θα τον έβλεπα ποτέ, δεν θα τον άγγιζα ποτέ. Θα τον έβλεπα σε ένα γυαλί; Η ούτε αυτό. Θα ανταλλάσαμε γραπτά μηνύματα...δεν ξέρω ...δεν μπορώ να φανταστώ ότι θα πήγαινε και πολύ καλά. Παρόλα αυτά υπάρχουν άνθρωποι που έχουν παντρευτεί έχουν ερωτευτεί μέσω διαδικτύου. Ίσως εγώ να μην είμαι πολύ των κοινωνικών δικτύων. Αυτής της επικοινωνίας. Και το facebook το χρησιμοποιώ για μηνύματα ενώ άλλοι το χρησιμοποιούν για να γνωρίσουν ανθρώπους. Δεν ξέρω.....»(Εκπαιδευτικός 4)*

*«Μμμμμ φαντάζομαι ότι το πλεονέκτημα είναι ότι βρίσκεσαι στην άνεση του σπιτιού σου έχει αυτή την έννοια της διακριτικότητας γιατί όταν πας σε ένα ψυχολόγο είναι και άλλοι άνθρωποι εκεί μπαίνουν βγαίνουν.» (Εκπαιδευτικός 4).*

Ωστόσο, συνεχίζοντας την συζήτηση, η Εκπαιδευτικός 4, αναφέρεται και σε μια ακόμη μεταβλητή που σχετίζεται με την εμπιστευτικότητα και την προστασία από την κρίση των Άλλων. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός υπηρετεί σε νησί. Όπως έχει αναφέρει και σε άλλα σημεία της συνέντευξης, η επίσκεψη στο γραφείο ενός ψυχολόγου είναι ένα θέμα ταμπού σε μια κλειστή κοινωνία. Επίσης, προσθέτει και το στοιχείο της άνεσης και της ευκολίας που προσφέρει μια διαδικτυακή συνεδρία καθώς οι συμμετέχοντες μπορούν να βρίσκονται στον χώρο τους. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, όπως θα φανεί και στο επόμενο υποθέμα, αρχικά δήλωσε πως θέλει να επικοινωνήσει με τον διαδικτυακό σύμβουλο μέσω βιντεοκλήσης αλλά τελικά άλλαξε γνώμη και πραγματοποίησε συνεδρία μέσω της εφαρμογής chat της πλατφόρμας.

Το ζήτημα της αντιμετώπισης της επίσκεψης σε ένα γραφείο ψυχολόγου ως ταμπού, ιδίως για κλειστές κοινωνίες της ελληνικής επαρχίας, αναφέρει και η Εκπαιδευτικός 6. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός προσθέτει μια ακόμη μεταβλητή, την δυσκολία πρόσβασης κυρίως των κατοίκων δύσβατων περιοχών και νησιών σε υπηρεσίες παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας.

*«Όταν ήμουν στο νησί όμως μου είχε γεννηθεί η ανάγκη όμως ή μέσω βιντεοκλήσης ή chat αν δεν υπήρχε άλλος τρόπος (γέλιο) να έκανα για προσωπικούς λόγους κάποιες συνεδρίες γιατί εκεί πέρα δεν υπάρχει ψυχολόγος αλλά και αν υπήρχε στιγματίζεσαι ξεκάθαρα. Έχει 2.500 κατοίκους τόσο κλειστή κοινωνία.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Dowling & Rickwood, 2013 King et. al., 2006 Young, 2005), όπως αυτή αναφέρεται στο κεφάλαιο 8, δείχνει ότι παράγοντες όπως η

ανωνυμία, η αίσθηση ασφάλειας, η άνεση που συνδέεται με την ευελιξία στον χώρο και το χρόνο πραγματοποίησης συνεδριών είναι παράγοντες που πιθανόν να καθιστούν την διαδικτυακή συμβουλευτική ελκυστική και να συμβάλλουν και στην αποτελεσματικότητά της. Η Εκπαιδευτικός 5 επίσης, αξιολογεί θετικά την άνεση και την ευελιξία που προσφέρει αυτός ο εναλλακτικός τρόπος παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών.

*«Είναι και πολύ πρακτικό να πατήσεις ένα κουμπί και να μιλήσεις με έναν άνθρωπο. Δεν χρειάζεται και να μετακινηθώ, θα είμαι στο σπίτι μου και δεν θεωρώ ότι έχει μεγάλη διαφορά από το να είμαστε στον ίδιο χώρο, θα τον βλέπω, θα μιλάω, θα υπάρχει επαφή.» (Εκπαιδευτικός 5)*

Η Εκπαιδευτικός 3 εστιάζοντας περισσότερο στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία, αναφέρει πως σύμφωνα με την εμπειρία της έως τώρα, ένας ψυχολόγος που εργάζεται στην σχολική μονάδα, ίσως εφαρμόσει πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις καθώς γνωρίζει της ανάγκες της.

*«Δηλαδή για οτιδήποτε μας απασχολεί για ένα παιδί είτε μιλήσαμε με τους γονείς του και μου μίλησαν άσχημα ήταν επιθετικοί είτε γιατί το παιδί είχε μια έξαρση ξέρω 'γω μια συμπεριφορά, ένα κάτι ξέρω 'γω, αμέσως συντονίζει και ξέρει ακριβώς. Ενώ σε μια περίπτωση που είναι ένας άνθρωπος που δεν έχει εικόνα μπορεί να σκεφτείς «θα καταλάβει; Θα το πως σωστά; Θα είναι σε φάση να καταλάβει το πλαίσιο από τη στιγμή που για αυτό που έχει γίνει δεν έχει και ο ίδιος εικόνα;» (Εκπαιδευτικός 3)*

Την ίδια άποψη εκφράζει και η Εκπαιδευτικός 6. Συνεχίζοντας, όμως, την σκέψη της επισημαίνει την έως τώρα πλήρη απουσία των ψυχολόγων από το σχολείο που εργάζεται, αντιμετωπίζει την ύπαρξη μιας πλατφόρμας, όπου θα μπορεί να επικοινωνεί διαδικτυακά με ένα σύμβουλο, ως λύση ανάγκης.

*«Νομίζω το ιδανικό θα ήταν να είναι μέσα στο σχολείο και να ήξερε δηλαδή και τα παιδιά και το σχολείο να μπορούσαν και τα παιδιά να απευθυνθούν σε αυτόν. Δηλαδή ένας άνθρωπος που γνωρίζει και τα παιδιά και το σχολικό περιβάλλον θα μπορούσε να βοηθήσει πιο πολύ.»*

*«Κοίτα από τον να μην υπάρχει κανένας ψυχολόγος φυσικά θα ήταν καλύτερο. Αλλά το καλύτερο αυτού θα ήταν να υπήρχε μέσα στο σχολείο.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Η Εκπαιδευτικός 5 εστιάζει στους τρόπους που κάθε μια από τις δύο μορφές επικοινωνίας θα μπορούσε να είναι βοηθητική για το σχολείο καταλήγοντας πως το σημαντικότερο είναι να υπάρχει συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο. Η συγκεκριμένη

συμμετέχουσα δεν εστιάζει σε ζητήματα που αφορούν στην διατήρηση της ανωνυμίας ή σε χαρακτηριστικά της επικοινωνίας, όπως η οπτική επαφή ή η εγγύτητα.

*«Για μένα προσωπικά δεν θα είχε διαφορά. Αν ήταν συνάδελφος τα θετικά είναι ότι θα είχα επαφή μαζί του αν όχι καθημερινή τουλάχιστον συχνή οπότε θα είχα αναπτύξει μια συναδελφική σχέση και ίσως γνώριζε από τη στιγμή που θα ερχόταν στο σχολείο, γνώριζε περιπτώσεις παιδιών οπότε ίσως θα μπορούσα να τον κάνω πιο εύκολα να καταλάβει; Έεε να κατανοήσει αυτό το πρόβλημα που έχει προκύψει. Μιλάμε για έναν ψυχολόγο που θα ήταν σε καθημερινή βάση στο σχολείο και θα γνώριζε τα παιδιά και εμάς. Από αυτή την άποψη το θετικό είναι ότι γνωρίζει τα παιδιά, τις περιπτώσεις και από εκεί από τη στιγμή που και εγώ θα τον βλέπω καθημερινά θα μπορούμε να συζητάμε τα ζητήματα. Από την άλλη, όσον αφορά στην πλατφόρμα και πάλι δεν το θεωρώ αρνητικό, το θεωρώ θετικό δηλαδή μπορούμε να το δούμε και από την άλλη πλευρά δηλαδή ότι είναι ένας άνθρωπος που δεν έρχεται στο σχολείο δεν ξέρει εμένα δεν ξέρει τα παιδιά δηλαδή να τον πούμε πιο ουδέτερο και ότι εγώ ανά πάσα στιγμή θα μπορούσα να εκφράσω μια δυσκολία ένα πρόβλημα που έχει προκύψει και πάλι να δεχτώ εξίσου την συμβουλή του. Δηλαδή είναι στην ουσία δύο πράγματα για αυτό είπα ότι για εμένα...δηλαδή θα προσέφεραν βοήθεια είτε με τον ένα τρόπο είτε με τον άλλο.»*

Επίσης, η Εκπαιδευτικός 5 θεωρεί πως η ύπαρξη μιας διαδικτυακής πλατφόρμας που θα προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ένας χώρος αποφόρτισης των εκπαιδευτικών. Το θέμα της ανάγκης των εκπαιδευτικών για αποφόρτιση και η αντίληψη πως ένας σχολικός ψυχολόγος μπορεί να ικανοποιήσει αυτή την επιτακτική ανάγκη, επανέρχεται συνεχώς από τις συμμετέχουσες, όπως ήδη έχει διαφανεί.

*«...θεωρώ ότι η πλατφόρμα θα ήταν βοηθητική αρκετά. Θα μπορούσε και να λειτουργήσει και ως αποφόρτιση. Αυτό θα ήταν πολύ απελευθερωτικό μερικές φορές. Το να μπορείς να μιλήσεις να πεις τα προβλημάτά σου, τι έχεις αντιμετωπίσει και να ξέρεις ότι κάποιος θα με βοηθήσει, θα ήταν βοηθητικό.» (Εκπαιδευτικός 5)*

Τέλος, η Εκπαιδευτικός 2 επαναφέρει το θέμα του ψυχολόγου ως ελεγκτή και προσδοκά ότι η πλατφόρμα θα μπορεί να είναι ένα μέσο διορθωτικού ελέγχου των δράσεων των εκπαιδευτικών. Όπως, φάνηκε και στο υποθέμα που αφορούσε στην νοηματοδότηση της παρέμβασης του ψυχολόγου, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει νοηματοδοτήσει τις παρεμβάσεις του σχολικού ψυχολόγου ως απαραίτητες και βοηθητικές για τους εκπαιδευτικούς. Θεωρεί πως η ύπαρξη σχολικών ψυχολόγων στο σχολείο την έχει βοηθήσει να αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες στην διαχείριση συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών.

Καθώς πλέον έχω μια εποπτεία όλου του απομαγνητοφωνημένου υλικού και ακολουθώντας την διαδικασία του «ερμηνευτικού κύκλου», προσωπική μου άποψη

είναι πως η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός φαίνεται να πιστεύει πως πολλοί εκπαιδευτικοί, που δεν έχουν συνεργαστεί ποτέ με σχολικό ψυχολόγο, δεν έχουν αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες. Θεωρεί πως η πλατφόρμα παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών πρέπει να γίνει ένας υποχρεωτικός θεσμός. Μιλά για υποχρεωτικότητα καθώς πιθανολογεί ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, που δεν είναι εξοικειωμένοι με τους σχολικούς ψυχολόγους, δεν θα αναλάβουν ατομική πρωτοβουλία για την συνεργασία.

Πιστεύω ότι η τοποθέτησή της αντλεί από την εμπειρία της και φανερώνει την πεποίθησή της για την ανάγκη να εξοικειωθεί η σχολική κοινότητα με την έννοια του σχολικού ψυχολόγου και τον τρόπο που αυτός μπορεί να βοηθήσει μια σχολική κοινότητα. Η εξοικείωση και η αποδοχή του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου είναι ένα ζήτημα που πρέπει να απασχολήσει την κοινότητα των ψυχολόγων. Κατά τη γνώμη μου, κάθε προσπάθεια για προσέγγιση της εκπαιδευτικής κοινότητας πρέπει να γίνει μέσω ευαισθητοποίησης και της ενημέρωσης.

*«Και για αυτό σκέφτομαι την διαδικτυακή συμβουλευτική ως σωτήριο γιατί θα είναι και για τον δάσκαλο μπορώ κάπου να τα πω και να βοηθήσουν αλλά και ένας έλεγχος με την καλή την έννοια για να δω πως γίνονται τα πράγματα και να μπουν σε μια σειρά ώστε να γίνονται όπως πρέπει να γίνουν. Δηλαδή μην το κάνει ένας δάσκαλος σε κάθε σχολείο και τελειώσαμε να μπει στην καθημερινότητα. Δηλαδή το φαντάζομαι τόσο μέσα στο σύστημα (τις διαδικτυακές συνεδρίες) ώστε να γίνει υποχρεωτικό. Και αν δεν μπορούν να υπάρχουν ψυχολόγοι στο σχολείο να καλυφθεί αυτό έστω διαδικτυακά. Γιατί είναι πραγματικά σωτήριο. Να ακούσεις από το πιο απλό “Ναι καλά το έκανες αυτό προχώρα” μέχρι το να σε σώσει και από αδιέξοδα “Τώρα τι κάνουμε;”» (Εκπαιδευτικός 2)*

Συμπερασματικά, στο συγκεκριμένο υποθέμα αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς διαφορετικές απόψεις. Αρχικά, υπήρξε συζήτηση γύρω από τους παράγοντες της ανωνυμίας και της ασφάλειας που προσφέρει η διαδικτυακή συμβουλευτική αλλά και της άνεσης καθώς υπάρχει ευελιξία στον χώρο και τον χρόνο πραγματοποίησης.

Από την άλλη, εκφράστηκαν αμφιβολίες σε σχέση με την αποτελεσματικότητα μιας διαδικτυακής παρέμβασης. Ο κύριος προβληματισμός ήταν κατά πόσο ένας ψυχολόγος που δεν είναι μέλος της σχολικής κοινότητας και δεν γνωρίζει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές ούτε έχει αξιολογήσει τις δυσκολίες και τις ανάγκες τους, μπορεί να είναι αποτελεσματικός και βοηθητικός.

Ωστόσο, η Εκπαιδευτικός 6 ανέφερε ότι η διαδικτυακή συμβουλευτική θα μπορούσε να είναι μια λύση ανάγκης, εφόσον δεν μπορεί να ικανοποιηθεί το αίτημά για την δια ζώσης παρουσία σχολικού ψυχολόγου. Τέλος, οι Εκπαιδευτικοί 5 και 2

εξέφρασαν κάποιες προσδοκίες σχετικά με τον ρόλο του διαδικτυακού συμβούλου. Η Εκπαιδευτικός 5 επιθυμεί ο ψυχολόγος να συμβάλει στην αποφόρτιση των εκπαιδευτικών ενώ η Εκπαιδευτικός 2 του δίνει έναν πιο ελεγκτικό ρόλο.

Το επόμενο υποθέμα ασχολείται με τον τρόπο που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνήσουν με τον συμβουλευτικό ψυχολόγο μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας που σχεδιάστηκε για την παρούσα έρευνα.

#### **11.1.4.2 Επιλογή μεθόδου επικοινωνίας.**

Κάθε εκπαιδευτικός μπορούσε να επιλέξει την μέθοδο επικοινωνίας που θα επιθυμούσε. Δινόταν η δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τους ψυχολόγους μέσω chat ή μέσω βιντεοκλήσης.

Η Εκπαιδευτικός 1, που από το προηγούμενο υπο-θέμα είχε φανεί, μέσω των αποσπασμάτων του απομαγνητοφωνημένου κειμένου, ότι προτιμά την βιντεοκλήση λόγω της δυνατότητας που δίνει για οπτική επαφή, δικαιολογεί αυτή τη θέση της επιστρατεύοντας μια εμπειρία από την αλληλεπίδρασή της με την ψυχολόγο του σχολείου.

*«Βιντεοκλήση, βιντεϊκλήση. Γιατί θεωρώ ότι ένας ψυχολόγος είναι και .....δηλαδή και από τη φυσιογνωμία και από τον τόνο που θα μιλήσεις και από το πως θα σε δει και θα σε κοιτάξει....είναι .... Δηλ. εμένα ήρθε η ψυχολόγος και μου είπε, ενώ νομίζω ότι είμαι μια χαρά, δεν έχω κάτι αλλά η όψη μου είναι πιο αγριεμένη και εγώ δεν το έχω καταλάβει ήρθε και μου είπε “Σε βλέπω στρεσοαρτισμένη, έχει γίνει κάτι; Εγώ είμαι εδώ αν χρειαστείς κάτι.”» (Εκπαιδευτικός 1)*

Ένας ακόμη λόγος που ανέφερε σχετίζεται με τη φύση του επαγγέλματός της και τον τρόπο που αυτή, η φύση, συνδέεται με χαρακτηριστικά που αποδίδει η εκπαιδευτικός στον εαυτό της.

*«Εγώ δεν θα το επέλεγα προσωπικά γιατί είμαι υπέρ της ανθρώπινης επαφής. Η επιστήμη μου είναι ανθρωπιστική οπότε αγαπάω τον άνθρωπο σαν οντότητα δεν θέλω την εικόνα του , θέλω τον ίδιο.» (Εκπαιδευτικός 1)*

Η Εκπαιδευτικός 3 εστίασε στα στοιχεία που θεωρεί ότι είναι αυτά που την χαρακτηρίζουν ως άτομο δικαιολογώντας την επιλογή του τρόπου διεξαγωγής της διαδικτυακής συνεδρίας. Ωστόσο, εξέφρασε δισταγμό σχετικά με την απώλεια του αυθορμητισμού που υπάρχει στον προφορικό λόγο.

*«Εγώ λόγω της τάσης μου ας πούμε να είμαι όσο πιο αφανής και και αόρατη γίνεται έχω την αίσθηση ότι θα με κέρδιζε τελοσπάντων ως διαδικασία περισσότερο το Chat.» «Εμένα μου αρέσει αυτή η ιδέα. (σιωπή 6’’)». Έχω την αίσθηση ότι θα είναι*

*πιο απελευθερωτικό για εμένα ότι θα αισθάνομαι ότι θα είναι πιο απρόσωπο αυτό...εε... έχει μια διάσταση πιο πως να το πω πιο αποστασιοποιημένη πιο.... λιγότερο προσωπική όταν ταυτίζεις το πρόσωπο με .. αυτομάτως είναι πιο περίπλοκο το πράγμα. Στη δική μου περίπτωση νομίζω θα ήταν βοηθητικό. Από την άλλη θεωρώ ότι κάτι χάνεις από εκεί δηλαδή όταν μπαίνεις στη διαδικασία να γράψεις κάπως μπαίνεις στη διαδικασία να φιλτράρεις και λίγο. Θα το γράψω, θα το σβήσω όχι δεν ήθελα αυτή τη λέξη όχι (δισταγμός) κάπως ότι δεν θα είναι το ίδιο αυθόρμητο όταν θα μιλάς.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Συνεχίζοντας όμως , σκεπτόμενη την εμπειρία από την προσωπική της ψυχοθεραπεία κάνει μια διαπίστωση.

*«Που και πάλι αυτό έχει να κάνει πάλι με τον άνθρωπο. Εγώ ας πούμε φιλτράρω πάρα πολύ όταν ένα από τα πράγματα που με δυσκόλευαν πάρα πολύ στην ψυχοθεραπεία είναι αυτό ότι με δυσκόλευε να μιλήσω αυθόρμητα και όπως μου κατεβαίνει, να το πω έτσι.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Η Εκπαιδευτικός 4 εξέφρασε μια αμφιβολία ως προς την ποιότητα επικοινωνίας που μπορεί να υπάρξει μέσω chat. Άλλωστε όπως έγινε φανερό και από το προηγούμενο υποθέμα έδειχνε μια προτίμηση προς την βιντεοκλήση καθώς θεωρούσε ότι οι πληροφορίες που δίνονται από την οπτική επαφή είναι σημαντικές.

*«Στο γραπτό νομίζω ότι μπορεί να υπάρχει κίνδυνος για παρερμηνεία. Και πολλές φορές μπορεί να φαντάζεσαι πως είπε κάτι ο άλλος... μπορεί να σκεφτείς ότι το είπε ειρωνικά. Χάνεις πληροφορίες και από την αύρα και από το νόημα.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Ωστόσο, φαινόταν να αμφιταλαντεύεται, αφού αναγνώριζε και κάποια θετικά στοιχεία στην γραπτή επικοινωνία. Τα στοιχεία, που επηρέασαν την τελική επιλογή της προς όφελος της γραπτής επικοινωνίας, σχετίζονταν με την άνεση και την ευελιξία του χώρου διεξαγωγής της αλλά δεν ευνοούσαν την απερίσπαστη συμμετοχή της.

*«Υπήρχε βέβαια και η δυνατότητα της βιντεοκλήσης. Όμως αυτό ήθελε μια μεγαλύτερη προετοιμασία. Επειδή εκείνη την ώρα ήμασταν όλοι στο σπίτι, υπήρχε αρκετός θόρυβος. Έπρεπε δηλαδή να είχα φροντίσει να υπάρχει αρκετή ησυχία. Δεν είχα το χώρο που χρειαζόμουν. Οπότε δεν θα μπορούσα γιατί θα είχα άγχος για τους περισπασμούς που θα προέκυπταν από το παιδί το οποίο παίζει και φλάουτο (γέλιο). Είχαν ξεκινήσει τα σχολεία οπότε τα πρωινά μου ήταν δεσμευμένα και για αυτό το κάναμε Σάββατο πρωί...»*

Και η επιλογή της Εκπαιδευτικού 2 σχετιζόταν με τον παράγοντα της ευελιξίας. Ωστόσο, η προσέγγισή της, επίσης, δεν ευνοεί την δέσμευση και την συγκέντρωση στην διαδικασία της συμβουλευτικής συνεδρίας, γεγονός που έγινε αντιληπτό από τη



σύμβουλο, όπως θα φανεί στην ενότητα που αναλύονται οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των συμβούλων.

*«Μου άρεσε το καλό του γραπτού ότι γινόταν εδώ με τα μικρά οπότε μπορούσα να γράφω να σταματάω όποτε θέλω να τα κοιτάω.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Η Εκπαιδευτικός 5 επέλεξε την βιντεοκλήση καθώς προτίμησε την δυνατότητα που προσφέρει για πιο άμεση επικοινωνία.

*«Εντάξει να μην πω ψέματα η πλατφόρμα (chat) μπορεί να είναι κάτι της στιγμής δηλαδή εγώ να θέλω να ρωτήσω κάτι για ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζω εκείνη τη στιγμή αλλά η επαφή του να βλέπεις κάποιον και να του μιλάς για μένα είναι πιο άμεση. Το γραπτό δεν θα το προτιμούσα πέρα από αυτό που θέλω εκείνη τη στιγμή και μπορεί να το δει κάποιος και να μου απαντήσει θεωρώ ότι είναι πιο άμεσο να μιλάς με τον άλλο.»*

Ενώ, η επιλογή της Εκπαιδευτικού 6 σχετίζεται περισσότερο με μια προσωπική της ανασφάλεια, που μπορεί να μην συναντάται στην βιβλιογραφία ή να μην είναι γενικεύσιμη αλλά είναι σημαντική, καθώς η ΕΦΑ έχει έναν ιδιογραφικό προσανατολισμό και ενδιαφέρεται για τον τρόπο που νοηματοδοτεί την εμπειρία κάθε συμμετέχων ξεχωριστά.

*«Μεταξύ του chat, της βιντεοκλήσης και του δια ζώσης, θεωρώ πιο άβολο την βιντεοκλήση. Δεν ξέρω γιατί..αααα..μπορεί να είναι γιατί όταν κάνεις βιντεοκλήση βλέπεις και τον εαυτό σου στην κάμερα και επειδή δεν μου αρέσει αυτό (γέλιο) μάλλον για αυτό..» (Εκπαιδευτικός 6)*

Τελικά, τέσσερις εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικοί 2,3,4, και 6) επέλεξαν την γραπτή επικοινωνία ενώ δύο (Εκπαιδευτικοί 1 και 5) επέλεξαν το chat. Οι λόγοι που επηρέασαν την επιλογή τους σχετίζονταν με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κάθε μορφής επικοινωνίας, με παράγοντες σχετικούς με την άνεση και την χωρική και χρονική ευελιξία αλλά και με προσωπικές ανασφάλειες και φόβους. Ακολουθεί η αξιολόγηση της εμπειρίας της διαδικτυακής συνεδρίας από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς.

#### **11.1.4.3 Αξιολόγηση της εμπειρίας.**

Προκειμένου να παρουσιαστεί ορθότερα το παρόν υποθέμα κρίθηκε προτιμότερος ο διαχωρισμός του σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στην συνολικότερη εντύπωση που άφησε στους συμμετέχοντες η νέα αυτή και εμπειρία και το δεύτερο στην

διερεύνηση συγκεκριμένων παραγόντων που διευκόλυναν ή δυσχαίραναν αρχικά την γραπτή και στη συνέχεια την προφορική επικοινωνία.

Ως το πρώτο μέρος, οι Εκπαιδευτικοί 1, 2, 3, 5 και 6 δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένες από την συνολική εμπειρία. Υπενθυμίζεται ότι οι Εκπαιδευτικοί 1 και 5 επέλεξαν την βιντεοκλήση, ενώ οι Εκπαιδευτικοί 2, 3 και 6 το chat.

*«Ήταν πάρα πολύ καλή εμπειρία, πάρα πολύ καλή, την θεωρώ εξαιρετική. Ναι, βέβαια και την θεωρώ πάρα πολύ χρήσιμη έως απαραίτητη. Θα έπρεπε να υπάρχει σταθερά στο σχολείο.» (Εκπαιδευτικός 1)*

*«Τίποτα, μόνο θετικό θα ήταν για μένα όλο αυτό, πραγματικά. Και μακάρι να υπήρχε αυτή η πλατφόρμα και σε όλα τα σχολεία και να ξέρουν που να αποτανθούν οι δάσκαλοι να μην τρελαίνονται με κάποια θέματα. Δίνεις μια υπηρεσία, ειδικά στον δημόσιο τομέα που είναι ο βασικότερος βραχνάς των δασκάλων.» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Λοιπόν... είχε τα θετικά του μπορώ να πω. Δηλαδή αυτό που πίστευα από την αρχή ότι..θα μου αρέσει θα μου ταιριάζει, όντως ισχύει, δηλαδή υπήρχε μια απόσταση που εγώ την ....προτιμώ.»(Εκπαιδευτικός 3)*

*«Έχω θετικό, πως στο λένε, στο μυαλό μου έχει μείνει θετικό το αποτέλεσμα , η εντύπωση.» (Εκπαιδευτικός 5)*

*«..καλά ήταν γιατί είμαι εξοικειωμένη με τα chat, τα μηνύματα.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Η Εκπαιδευτικός 4 που αμφιταλαντευόταν ανάμεσα στους δυο τρόπους επικοινωνίας και τελικά επέλεξε την γραπτή, λόγω της ευελιξίας που προσέφερε, δεν φάνηκε να ικανοποιείται από αυτόν τον τρόπο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών. Αντιθέτως, θεώρησε πως η διαδικτυακή συμβουλευτική, ανεξαρτήτως του τρόπου επικοινωνίας, είναι πιο κατάλληλη για νεαρότερης ηλικίας άτομα εξαιτίας της εξοικείωσης που έχουν με τους υπολογιστές.

*«Κοίτα να δεις εγώ νομίζω ότι αυτό το μέσο θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά και όχι στους εκπαιδευτικούς γιατί εμείς δεν είμαστε η γενιά των υπολογιστών.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Όλες οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα προκειμένου να καθορίσουν με τον ψυχολόγο την ημέρα και την ώρα της συνάντησης. Οι εκπαιδευτικοί που προτίμησαν βιντεοκλήση χρησιμοποίησαν ένα λογαριασμό skype, για την δημιουργία του οποίου χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα. Ο συγκεκριμένος λογαριασμός δημιουργήθηκε μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και καταργήθηκε αμέσως μετά την επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν να επικοινωνήσουν με

γραφτή συνομιλία, χρησιμοποίησαν την εφαρμογή chat της πλατφόρμας. Η καταγεγραμμένη συνομιλία διεγράφη και κανείς πέρα από τα δύο μέρη (ψυχολόγος-εκπαιδευτικός) ούτε η ερευνήτρια δεν έλαβε γνώση του κειμένου ή του περιεχομένου της συνεδρίας.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την πλατφόρμα ως βατή και εύκολη στην χρήση της. Η Εκπαιδευτικός 2 εκτίμησε το γεγονός ότι το περιβάλλον της πλατφόρμας ήταν ξεκάθαρο και δεν είχε πολλά γραφικά στοιχεία.

*«Πολύ εύκολη. Τα γράμματα ευανάγνωστα χωρίς περιττή πληροφορία. Γιατί το έχουν αυτό οι πλατφόρμες πολλές πληροφορίες γύρω γύρω που ζαλίζουν. Μου άρεσε αυτό που ήταν καθαρό περιβάλλον οπτικά. Δηλαδή, μου έβγαξε έναν επαγγελματισμό.» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Εξυπηρετική μου φάνηκε...ε...θεωρώ ότι μπορούσε να ανταπεξέλθει σε αυτό το οποίο ζητήθηκε. Ήταν ικανοποιητική.» (Εκπαιδευτικός 4)*

*«Ήταν βατή.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Στην συνέχεια διερευνώνται σε μεγαλύτερο βάθος οι μεταβλητές, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τους βοήθησαν ή τους δυσκόλεψαν κατά την διάρκεια της διαδικτυακής συνεδρίας.

Ως προς το δεύτερο μέρος, δηλαδή τις επιμέρους μεταβλητές που διευκόλυναν ή δυσχέραναν την επικοινωνία, η διερεύνηση ξεκινά από την ανάλυση των λεγομένων των εκπαιδευτικών που πραγματοποίησαν μια διαδικτυακή συνεδρία μέσω γραπτής επικοινωνίας.

Η Εκπαιδευτικός 2 εντόπισε μια δυσκολία, που είχε και συναισθηματικό αντίκτυπο στην ίδια . Η δυσκολία εντοπίστηκε, στην αγωνία που βίωσε κατά την αρχική περιγραφή του ζητήματος που ήθελε να επεξεργαστεί με την βοήθεια της ψυχολόγου. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός θεωρεί πως αυτή η δυσκολία θα αμβλυνόταν με δύο τρόπους. Πρώτον, μέσω της εκ των προτέρων, συγγραφής ενός κειμένου με την περιγραφή των βασικών παραμέτρων του ζητήματος που επρόκειτο να επεξεργαστεί με την ψυχολόγο. Δεύτερον, μέσω της επικοινωνίας με την ίδια διαδικτυακή ψυχολόγο κάθε φορά ώστε η δεύτερη να μην είναι απαραίτητη η εξαρχής αναλυτική περιγραφή του ζητήματος.

*«Λοιπόν καταρχάς ήταν απόλυτα βοηθητικό , ξεκινάω από αυτό. Η μόνη δυσκολία που παρουσιάστηκε ήταν στην αρχή επειδή ήταν μόνο γραπτό και δεν ήταν ομιλία ...εεε... ήθελα να της εξηγήσω εγώ το πλαίσιο του προβλήματος και πως είναι οπότε είχα πολλά να γράψω ...εεε... και να πω οπότε εκεί μόνο . Μετά που απαντούσαμε*

*η μια μετά την άλλη με ατάκες είχε λυθεί πια το πρόβλημα και το προχωρούσαμε. Αλλά στην αρχή έχεις αυτή την αγωνία να τα γράφεις όλα μην χαθεί κάποια πληροφορία δηλ. σε δεύτερη επικοινωνία αν συνεχίζαμε για αυτή την περίπτωση πως πήγαν τα πράγματα και λοιπά, σίγουρα θα πηγαίναμε κατευθείαν στο ψητό και δεν θα είχαμε τέτοιες δυσκολίες.» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Η επικοινωνία κύλησε ομαλά. Δεν είχα κάποια δυσκολία απλά είχα αυτή την αγωνία να τα πω όλα. Πριν βγάλει το συμπέρασμα ή πριν απαντήσει να τα ξέρει όλα για την περίπτωση που ανέφερα. Είχα αυτή την αγωνία να τα πω όλα γρήγορα. Αλλά και αυτό λύνεται θα μπορούσα δηλαδή να είχα πληκτρολογήσει σε δικό μου χρόνο το συμβάν ή το πρόβλημα και να ξεκινούσα με ένα copy paste τη συζήτηση.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Η έννοια του χρόνου απασχόλησε και την Εκπαιδευτικό 6

*«Μμμμμ...σίγουρα χρειάστηκε κάποιος χρόνος για να μπορέσω να τη βάλω στο δικό μου κλίμα. {...} Αυτά που είπα στην αρχή ότι το chat είναι λίγο πιο χρονοβόρο για να κάθεται να γράφεις όσα έχεις στο μυαλό σου.. αν είναι και πολλά κιάλας (χαμόγελο) να αυτό.. Μόνο αυτό τίποτα άλλο. Αλλά εγώ είμαι και εξοικειωμένη με αυτό.»(Εκπαιδευτικός 6)*

Ενώ η Εκπαιδευτικός 3 δεν φάνηκε να επηρεάζεται από αυτόν τον παράγοντα «Δεν νομίζω, δεν αισθάνθηκα ότι δεν μου έφτασε ο χρόνος.» (Εκπαιδευτικός 3).

Η έννοια του χρόνου είναι περίπλοκη καθώς υπάρχει ο εμπειρικός/υποκειμενικός χρόνος και ο πραγματικός/αντικειμενικός χρόνος. Σύμφωνα με τους Kazi, Samartzi & Koustoumbadis (2014) ο εμπειρικός χρόνος εξαρτάται από την υποκειμενική εκτίμηση του ατόμου και φαίνεται να επηρεάζεται από την συναισθηματική του κατάσταση.

Στην έρευνά τους, οι ανωτέρω ερευνητές, ζήτησαν από τους συμμετέχοντες να εκτιμήσουν τον χρόνο που χρειάστηκαν προκειμένου να περιγράψουν γραπτώς μια θετική και μια αρνητική εμπειρία τους. Τα συμπεράσματα της έρευνας τους έδειξαν πως οι συμμετέχοντες υπολόγισαν με σχετική ακρίβεια τον χρόνο που χρειάστηκαν για να γράψουν την θετική τους εμπειρία.

Αντίθετα, εκτίμησαν λανθασμένα τον χρόνο που χρειάστηκαν για να περιγράψουν γραπτώς την αρνητική τους εμπειρία. Εκτίμησαν ότι ο χρόνος ήταν περισσότερος από αυτόν που αντικειμενικά χρειάστηκαν για την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Αυτό το εύρημα έχει μεγάλο ενδιαφέρον και για την περίπτωση των διαδικτυακών παρεμβάσεων μέσω chat. Χρειάζεται πραγματικά περισσότερος χρόνος σε μια διαδικτυακή συνεδρία που πραγματοποιείται με γραπτό κείμενο σε σύγκριση μια δια ζώσης; Σίγουρα η δαχτυλογράφηση χρειάζεται περισσότερο χρόνο από την ομιλία αλλά μήπως οι συμμετέχουσες νιώθοντας άγχος μπροστά σε αυτή την νέα

εμπειρία και έχοντας επιπλέον την οδηγία να επεξεργαστούν ζητήματα που τους δυσκολεύουν στην εργασία τους δεν μπορούσαν να έχουν καλή αίσθηση του χρόνου κατά την διάρκεια της συνεδρίας;

Σύμφωνα με την Ψυχολόγο 3 που πραγματοποίησε την συνεδρία με την Εκπαιδευτικό 2, που φάνηκε στην αρχή τουλάχιστον να αγχώνεται με τον χρόνο, η συνεδρία διήρκεσε λιγότερο από μια δια ζώσης συνεδρία και έληξε με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού, η οποία δήλωσε ικανοποιημένη από την συνεδρία και θεώρησε πως πήρε χρήσιμες κατευθύνσεις για την αντιμετώπιση του ζητήματος που την απασχολούσε, όπως φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα:

*«Εγώ π.χ. της είπα δύο τρία πράγματα πάνω σε αυτά που μου ζήτησε και με έκλεισε κατευθείαν : “ Ναι, σε ευχαριστώ πάρα πολύ” (γέλιο) . Τη ρώτησα βέβαια πριν κλείσουμε : “Πως σας φάνηκε; Τι κρατάτε;”» (Ψυχολόγος 3)*

*«Μου έδωσε λύσεις πρακτικές και όχι λόγια του αέρα , θεωρητικά κομμάτια. Είπε και συγκεκριμένα βήματα 1,2,3 που τώρα ξέρεις μέσα στον πανικό της ημέρας , αυτό της να ακούσεις ότι “Κάνε αυτό, κάνε αυτό και αν δεν πιάσει κάνε αυτό”. Τίποτα, μόνο θετικό θα ήταν για μένα όλο αυτό, πραγματικά.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Στο απόσπασμα από τα λόγια της ψυχολόγου φαίνεται και η αγωνία της να λάβει μια ανατροφοδότηση από την συμβουλευόμενη της, καθώς δεν μπορούσε να έχει αυτή την πληροφορία μέσω της οπτικής επαφής και της αξιολόγησης των εξωλεκτικών στοιχείων. Ένα ζήτημα που θα συζητηθεί και στην συνέχεια.

Αξιίζει να σημειωθεί ότι και οι τέσσερις συμμετέχουσες, ως εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι είναι εξοικειωμένες με τον γραπτό λόγο και έχουν μια σχετική ευχέρεια στην δακτυλογράφηση γεγονός που τους διευκόλυνε στην επικοινωνία. Ενδεικτικά αναφέρεται ένα απόσπασμα από την Εκπαιδευτικό 4.

*«Ναι χρησιμοποίησα το chat. Ήταν ...ε... δεν ήταν δύσκολη η επικοινωνία ..δεδομένου ότι εγώ πληκτρολογώ σχετικά γρήγορα ....και η κοπέλα (ψυχολόγος)...ε....υπήρχε μια αίσθηση αμεσότητας.»(Εκπαιδευτικός 4)*

Η Εκπαιδευτικός 2 θεώρησε πολύ σημαντική, για μια αποτελεσματική συνεργασία, τον παράγοντα της σταθερότητας του συμβούλου. Αυτό έγινε φανερό καθώς μόλις ξεκίνησε η μαγνητοφώνηση της δεύτερης συνέντευξής της, απηύθυνε την εξής ερώτηση, εισάγοντας παράλληλα το ζήτημα της συμβουλευτικής σχέσης που θα διερευνηθεί στο επόμενο υπερθέμα.

*«Εκπαιδευτικός 2: Καλησπέρα. Αρχικά, θα ήθελα να ρωτήσω αν ήταν σε ισχύ το πρόγραμμα θα ήταν σταθερός ο άνθρωπος που θα μιλούσα;  
Ερευνήτρια: Ναι, θα μπορούσατε να το επιλέξετε εσείς να είναι σταθερός.  
Εκπαιδευτικός 2: Α: Καλό είναι αυτό γιατί άλλο είναι κάθε φορά να μην ξέρω σε ποιον να μιλήσω άλλο να έχει υπάρξει ήδη μια σχέση.»*

Η Εκπαιδευτικός 2 επίσης σε τρία διαφορετικά σημεία της συνέντευξής της μίλησε για το γεγονός ότι αξιολογεί θετικά την δυνατότητα που δίνει η πλατφόρμα να διατηρηθεί η γραπτή συνομιλία. Επίσης, η συγκεκριμένη εμπειρία μοιάζει να ήταν καλύτερη από αυτό που είχε η ίδια εικάσει.

*Ερευνήτρια: Θυμάμαι ότι στην πρώτη συνέντευξη είχατε κάποιους ενδοιασμούς για την γραπτή επικοινωνία. Τώρα που είχατε την εμπειρία πως ήταν σε σχέση με αυτό που σκεφτόσασταν.  
Εκπαιδευτικός 2: Σίγουρα πολύ καλύτερο. Και εντάζει το γραπτό έχει μπει ούτως ή άλλως αυτή η επικοινωνία. Συνέχεια επικοινωνούμε έτσι και μένει .. επειδή μένουν και αυτές οι πληροφορίες και μπορείς να ανατρέξεις εεεε είναι κάτι σαν ιστορικό δηλαδή αποτυπώνεται καλύτερα και σε εσένα δεν είναι δηλαδή ότι φεύγουν. Δηλαδή σε κατευθύνει είναι πιο συγκεκριμένη η πληροφορία και μένει στην μνήμη. Η συμβουλή της ψυχολόγου δηλαδή όταν το βλέπεις και γραπτώς δεν μπορεί να σου φύγει αυτή η πληροφορία. Βλέπεις το γραπτό ανά πάσα στιγμή ανατρέχεις σε αυτό. {...} Το θετικό είναι ότι σκεφτόμουν όση ώρα μιλούσαμε να κρατήσω σημειώσεις αφού όμως είναι και διαθέσιμο στην πλατφόρμα θα μπορούσα να ανατρέξω σε αυτό. Η συνομιλία μας είναι επίσης και ένα είδος ιστορικού, ιστορικό της περίπτωσης που αναφέραμε.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Η Εκπαιδευτικός 3 εντόπισε μεγαλύτερη δυσκολία στον συντονισμό. Υπενθυμίζεται ότι ήταν η εκπαιδευτικός που δήλωσε ότι δυσκολεύτηκε με τον τρόπο που εμφανιζόταν το γραπτό κείμενο στην οθόνη ως ενιαίο. Η απουσία εξωλεκτικών στοιχείων προσέθετε μια επιπλέον δυσκολία στην εύρεση ενός συντονισμένου ρυθμού αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο μερών.

*«Εεεε αυτό ας πούμε εντάζει το κλασσικό δεν υπάρχει η αμεσότητα...εεε..η εντελώς άμεση κατάσταση.....πως να το πω... δεν υπάρχει καθόλου το εξωλεκτικό, έτσι; Οπότε μέχρι να απαντήσει και καμιά φορά αν αυτή η απάντηση είναι καθυστερημένη νιώθεις κάπως αμήχανα..πως να το πω εεε ....εεεε...καμιά φορά αν η απάντηση δεν έρθεις αμέσως βγαίνεις εκείνη την ώρα από τον ρυθμό. Δηλαδή θες να γράψεις και κάτι ακόμη αλλά εκείνη την ώρα λες να περιμένεις μήπως σου απαντήσει κάτι..χάνεις δηλαδή τον ρυθμό.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Επίσης, η εμπειρία της γραπτής επικοινωνίας επιβεβαίωσε τις προσδοκίες της Εκπαιδευτικού 3, που όπως φάνηκε σε προηγούμενο υπο-θέμα, έχει δομήσει μια αρνητική εικόνα εαυτού και δείχνει να παρουσιάζει άγχος στο ενδεχόμενο έκθεσης ή

αρνητικής κριτικής. Μάλιστα, η ίδια εκτίμησε πως μια τέτοια μορφή συμβουλευτικής διαδικασίας θα τη βοηθούσε να προβεί πιο εύκολα και γρήγορα σε αυτοαποκαλύψεις.

*«...αισθάνεσαι λιγότερο εκτεθειμένος δηλαδή και έτσι με αυτό τον τρόπο ίσως.....εεε..το είδα και από εμένα βγαίνουν περισσότερα πράγματα...έχεις μεγαλύτερη άνεση να ανοίξεις θέματα τελοσπάντων. Τώρα, έτσι.. εε...δεν ξέρω.. έτσι όπως το είχα φανταστεί, έτσι μου βγήκε δηλαδή..» (Εκπαιδευτικός 3)*

Στη συνέχεια εστιάζει στα θέματα που μπορεί να επεξεργαστεί μέσω της διαδικτυακής αυτής διαδικασίας. Σύμφωνα με την εμπειρία που βίωσε μέσω της παρούσης ερευνητικής εργασίας, η εκπαιδευτικός θεωρεί πως για την ίδια δεν θα υπήρχε διαφορά ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα της διαζώσης με την διαδικτυακή συμβουλευτική, ιδίως σε θέματα που αφορούν μια συμβουλευτική διαδικασία σχετική με ζητήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον ή και την προσωπική της αποφόρτιση από αυτά.

*«Πιστεύω ότι έτσι όπως ξέρω τον εαυτό μου και όπως είδα αυτή την επικοινωνία δεν θα μου έλειπε η διαζώσης επικοινωνία. Αυτή την αίσθηση έχω. Ειδικά όταν μιλάμε για κάτι τόσο εξειδικευμένο να ζητήσω μια συμβουλή, να μπορέσω να αποφορτιστώ, να ζητήσω τη γνώμη ενός ανθρώπου σε κάτι που με απασχολεί σχετικά με το επαγγελματικό κομμάτι της δουλειάς.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Τις συνιστώσες της αποφόρτισης μέσω της επικοινωνίας με έναν διαδικτυακό σύμβουλο αλλά και της πιο εύκολης και γρήγορης αυτοαποκάλυψης θέτει και η Εκπαιδευτικός 6.

*«Αυτό...βέβαια έτσι είσαι πιο άνετος ...όταν γράφεις. Νιώθεις πιο άνετα εσύ γιατί είναι πιο εύκολο να μιλάς έτσι σε κάποιον που δεν τον έχεις ξαναδεί. Από την άλλη είναι πιο σύντομο να μιλάς αντί να γράφεις. {...} Μπορεί εάν ήταν με βιντεοκλήση να μου έπαιρνε περισσότερο χρόνο να εξοικειωθώ.»(Εκπαιδευτικός 6)*

*«Ναι θα τη χρησιμοποιούσα, ναι..ναι. Είναι βοηθητικό να μπορείς να....όχι απαραίτητα να σε βοηθήσει κάποιος αλλά να μπορείς να αποφορτιστείς κάποια στιγμή από τα θέματα που μπορείς να έχεις στη δουλειά.»(Εκπαιδευτικός 6)*

Ακολουθώντας την κυκλική ερμηνευτική διαδικασία πιθανολογώ ότι το θέμα της αποφόρτισης επανέρχεται για τρεις λόγους. Πρώτον, πρόκειται για μια ανάγκη των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών. Δεύτερον, ίσως να έχει δημιουργηθεί μια πεποίθηση στις συμμετέχουσες ότι η αποφόρτιση των επαγγελματιών είναι μέρος του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου. Τρίτον, ίσως και να συνδέεται με την διαδικτυακή συμβουλευτική και τα θέματα που πιστεύουν ότι είναι δυνατόν να επεξεργαστούν μέσω αυτής. Πιο συγκεκριμένα, η Εκπαιδευτικοί 3 και 6 αλλά και στην συνέχεια η

Εκπαιδευτικός 5 εμφανίζονται θετικές στην εμπλοκή τους σε μια συμβουλευτική διαδικασία, επεξεργαζόμενες συγκεκριμένα θέματα που σχετίζονται με την εργασία τους ή τη συναισθηματική τους αποφόρτιση από την πίεση της σχολικής ζωής. Το ζήτημα αυτό επεξεργάζονται περισσότερο οι ψυχολόγοι που συμμετέχουν στην έρευνα.

*«Ναι σίγουρα υπάρχουν και θέματα που θα πρέπει να έχει γνώση...να ξέρει και το παιδί αλλά υπάρχουν και θέματα πιο γενικά που δεν χρειάζεται να ξέρει τα παιδιά. Που μπορούν να συμβούν σε οποιοδήποτε σχολείο. Αυτό.» (Εκπαιδευτικός 6)*

Στον παράγοντα της ευελιξίας που προσφέρει η πραγματοποίηση συνεδριών μέσω διαδικτύου έχουν αναφερθεί και άλλοι εκπαιδευτικοί, όπως έχει φανεί από αποσπάσματα των συνεντεύξεών τους που έχουν παρατεθεί ήδη. Οι Εκπαιδευτικοί 2 και 4 ανέφεραν πως αξιολογούν αυτόν τον παράγοντα ως σημαντικό καθώς το πρόγραμμά τους είναι πιεσμένο λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων.

Η Εκπαιδευτικός 3 προσθέτει άλλη μια διάσταση. Έχοντας εμπειρία από συνεργασία με ψυχολόγους, με στόχο την προσωπική της ανάπτυξη, καταθέτει την εμπειρία της. Αναφέρει πως η κόπωση που ένιωθε από τις μετακινήσεις προκειμένου να επισκεφτεί το γραφείο του ψυχολόγου λειτούργησε ως αιτιολογικός παράγοντας διακοπής της θεραπείας. Αυτό είναι μια σημαντική μαρτυρία ειδικά αν γίνει η αντιπαραβολή της με φόβους που εκφράζουν οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι σχετικά με την δέσμευση στην διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία, ένα υπο-θέμα που θα περιγραφεί στην ενότητα με την ανάλυση των συνεντεύξεων των ψυχολόγων.

*«Α πάρα πολύ ωραίο, πάρα πολύ ωραίο. Για μένα είναι στα υπέρ ασυζητητί γιατί είσαι χαλαρός είσαι στο χώρο σου δεν αισθάνεσαι ότι πρέπει να πας και κάπου αλλού δηλαδή αυτό που λένε μετά τη δουλειά έχω να πάω και εκεί εκεί έχω και αυτό. Δηλαδή για να πω την αλήθεια όταν έκανα εγώ θεραπεία έφτασε η στιγμή να κουραστώ και να σταματήσω από τα πήγαινε έλα.»(Εκπαιδευτικός 3)*

Τέλος, η Εκπαιδευτικός 2 προτείνει ένα συνδυασμό των μορφών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο. Την ιδέα μιας μεικτής προσέγγισης θα ξανασυναντήσουμε στην συζήτηση των συμμετεχουσών ψυχολόγων αλλά και στην βιβλιογραφία (Finch et al., 2000' McLeod, 2003/2005' Ogles et al., 1991' Scogin et al., 1990).

*«σκέφτομαι τι θα με βοηθούσε περισσότερο..να υπήρχε αρχικά μια και μια οπτική επαφή με τον άνθρωπο που θα με στηρίζει. Πιο πολύ για το ανθρώπινο κομμάτι ότι*



*«Γεια σου , είμαι ο τάδε . Χαίρομαι που θα .. ξεκινάμε..»για το ανθρώπινο, για τη ζεστασιά. Επειδή μιλάμε για ψυχολόγο δεν είναι γιατρός. Μιλάμε για άλλη.. είναι άλλης φύσης λειτουργήμα αυτό. Να υπήρχε μια πρώτη συνάντηση με βιντεοκλήση και μετά να επιλέγεις ..ανάλογα και με την ανάγκη κάθε φορά αν θα είναι τηλέφωνο ή αν θα είναι γραπτό. Δηλαδή αν κάτι συμβεί έκτακτο να μπορώ να πάρω ένα τηλέφωνο. Αν είναι κάτι που μπορεί να περιμένει τότε θα με εξυπηρετήσει και το γραπτό. {..}Πιο πολύ για μια ζεστασιά πως να το πω ότι είμαι ο τάδε και ξεκινάμε. Όχι λόγω γραπτού...αν υπάρχει δυσκολία στο συναίσθημα είτε προφορικά τα λές είτε τον βλέπεις απέναντί σου είτε το γράφεις , για μένα είναι το ίδιο. Απλά να υπήρχε μια ανθρώπινη γνωριμία. «Αν μπορούσαν να συνδυαστούν όλα αυτά θα ήταν το ιδανικό.»*

Η Εκπαιδευτικός 4, που δεν φάνηκε να αξιολογεί την εμπειρία της διαδικτυακής συμβουλευτικής ως ελκυστική, είπε:

*«Παρόλα αυτά, θα ήθελα την επαφή. Δηλαδή θα ήθελα η ψυχολόγος να ...όχι μόνο να έρχεται και να φεύγει αλλά να έχει χώρο στο σχολείο. Να είναι εκεί και να μιλάμε διαρκώς να είναι δηλαδή μέρος του συλλόγου. Τώρα εάν δεν υπάρχει αυτό οκ να συζητήσουμε και το εξ αποστάσεως όχι όμως αντ'αυτού. Εγώ δεν θα το ήθελα αντί αυτού.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Οι Εκπαιδευτικοί 1 και 5 επέλεξαν την βιντεοκλήση. Η Εκπαιδευτικός 5 αναφέρθηκε στο θέμα της άνεσης και συγκρίνοντάς το με τη δια ζώσης πρότερη εμπειρία της από την προσωπική της θεραπευτική εργασία με ψυχολόγο, δεν διέκρινε σημαντικές διαφορές ως προς την ποιότητα της επικοινωνίας.

*«Εμένα μου άρεσε γιατί ήταν και πιο άνετο, με την βιντεοκλήση, για να πω την αλήθεια, εε και με την ψυχολόγο που μιλήσαμε ήταν άνετο. Δηλαδή της έκανα και εγώ ερωτήσεις μου απαντούσε στα πάντα. (Εκπαιδευτικός 5)*

*«Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές. Για μένα ήταν οκ ήταν πολύ καλό δεν θα μου έδινε πολύ πιο πάνω αν θα ήμουν εκεί δηλ. εγώ ήμουν πολύ καλά ένιωσα πολύ άνετα, μίλησα ήταν σαν να είχα πάει στο χώρο της κοπέλας και να μιλούσαμε από κοντά. Δεν ήταν κάτι.»(Εκπαιδευτικός 5)*

Παρά το γεγονός πως και εκείνη εξέφρασε κάποιο σκεπτικισμό σχετικά με την βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένας διαδικτυακός σύμβουλος που δεν έχει φυσική παρουσία στην σχολική κοινότητα, δεν αποκλείει την πιθανότητα συνεργασίας.

*«ίσως βοηθούσε περισσότερο να ήταν από το σχολικό.... Δηλ. το συγκεκριμένο άτομο να ήταν μέσα από τη σχολική μονάδα ώστε να γνωρίζει εεε και τα παιδιά. Θεωρώ ότι θα ήταν λίγο πιο πάνω, ότι θα μπορούσε να βοηθήσει λίγο πιο πολύ γιατί θα ήξερε τα παιδιά , το οικογενειακό τους περιβάλλον. Εεε θα γνώριζε περισσότερο για τα παιδιά και θα μπορούσε να βοηθήσει περισσότερο. Παρόλα αυτά δεν είναι ,*

*πως να το πω αποτρεπτικός αυτός ο παράγοντας ώστε να μπορέσεις να μιλήσεις με ένα άτομο που κιόλας δεν ξέρει και το σχολείο.» (Εκπαιδευτικός 5)*

Η Εκπαιδευτικός 1 που σε αποσπάσματα που παρατέθηκαν σε προηγούμενα υποθέματα φαινόταν να αξιολογεί την οπτική επαφή ως έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για μια αποτελεσματική επικοινωνία και στην εμπειρία της διαδικτυακής συνεδρίας μέσω βιντεοκλήσης εστίασε σε αυτό τον παράγοντα, παρατηρώντας μάλιστα τις εκφράσεις του προσώπου της ψυχολόγου. Περιέγραψε πως μέσω αυτής της παρατήρησης δόμησε μια αντίληψη για την επαγγελματική επάρκεια της ψυχολόγου. Αυτή η σημείωση συνδέεται και με προβληματισμούς που αναφέρουν οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι σχετικά με το αν μπορεί να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης ή να δεσμευτεί ο συμβουλευόμενος στην περίπτωση που δεν έχει δει ποτέ τον σύμβουλο.

*«Ήταν με βιντεοκλήση, μου άρεσε ότι... εε... η κοπέλα που με άκουσε αρχικά ήξερε να ακούει δεν μπορούσα να διακρίνω κανέναν μορφασμό το πρόσωπό της, οπότε με έκανε να καταλάβω ότι έχω απέναντί μου έναν άνθρωπο ο οποίος δεν θα υιοθετήσει σε καμία περίπτωση τον προβληματισμό τον δικό μου και αυτό μου προσέφερε σιγουριά.»(Εκπαιδευτικός 1)*

Ακόμη, η Εκπαιδευτικός 1 αναφέρθηκε στο ζήτημα του συντονισμού. Ένα ζήτημα που είχε δυσκολέψει δύο εκπαιδευτικούς που επέλεξαν την γραπτή επικοινωνία (Εκπαιδευτικός 2 και 3). Με την βιντεοκλήση ο συντονισμός της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης φαίνεται να είναι πιο εύκολος εξαιτίας της οπτικής επαφής.

*«Πραγματικά όσες φορές μιλούσε ήταν γιατί εγώ είχα όντως τελειώσει. Γιατί εγώ μπορώ να έκανα μια παύση γιατί σκεφτόμουν τι ήθελα να πω στη συνέχεια. Καταλάβαινε πότε είχα ολοκληρώσει.» (Εκπαιδευτικός 1)*

Το επόμενο υποθέμα εξετάζει τις προθέσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πιθανότητα μιας μελλοντικής εμπλοκής τους σε μια διαδικτυακή διαδικασία συμβουλευτικής.

#### **11.1.4.4 Επανάληψη της εμπειρίας.**

Παρά το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επανειλημένως την ανάγκη τους για επικοινωνία και καθοδήγηση από σχολικό ψυχολόγο και παρά το γεγονός ότι είχαν ενημερωθεί από την ψυχολόγο, με την οποία συνεργάστηκαν ότι μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί της μέσω της πλατφόρμας, όσες φορές επιθυμούν, στο διάστημα του ενός εξαμήνου που η

πλατφόρμα θα παραμείνει ενεργή για ερευνητικούς λόγους, όλοι πραγματοποίησαν μόνο μια συνεδρία. Επισημαίνεται ότι η πληροφορία για την δυνατότητα να επισκεψιμότητας της πλατφόρμας για έξι μήνες είχε δοθεί στις συμμετέχουσες επίσης, γραπτά με το ενημερωτικό έντυπο αλλά και προφορικά από την ερευνήτρια κατά την ενημερωτική συνάντηση. Η επιλογή τους αυτή διερευνάται στο παρόν υπο-θέμα.

Η Εκπαιδευτικός 1 έθιξε το ζήτημα της διαθεσιμότητας των συμβουλευτικών υπηρεσιών όταν προκύπτει ανάγκη. Το θέμα που επέλεξε να επεξεργαστεί αφορούσε δυσκολίες που αντιμετώπισε στο σχολικό πλαίσιο που εργαζόταν το προηγούμενο σχολικό έτος καθώς την συγκεκριμένη περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα είχε αλλάξει σχολικό πλαίσιο και δεν αντιμετώπιζε ιδιαίτερες δυσκολίες.

Το γεγονός ότι η διαδικτυακή συνεδρία εντασσόταν στα πλαίσια μιας ερευνητικής εργασίας έχει ιδιαίτερη σημασία για την συγκεκριμένη εκπαιδευτικό καθώς ο σχεδιασμός της έρευνας δεν συνέπεσε με την περίοδο που η ίδια χρειαζόταν καθοδήγηση και στήριξη. Επομένως, όταν της δόθηκε η δυνατότητα να επικοινωνήσει με την ψυχολόγο είχε πλέον περάσει η κρίση.

*«Το μόνο μειον είναι ότι εγώ της περιέγραψα μια δική μου τραυματική εμπειρία σε ένα σχολείο πάρα πολύ δύσκολο με αποτέλεσμα εγώ μέσα σε διάστημα 6 μηνών να περάσω 2 μπερν άουτ που δεν ήξερα.... το είχα στο μυαλό μου σαν θεωρία ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να περάσει. {...} Το θέμα είναι ότι ένιωσα ότι πέρα από αυτό που μου είπε είναι να προσπαθώ να μην μεταφέρω το πρόβλημα και 13:15 που σχολάω, να σχολάω νοητικά και ψυχικά το οποίο θέλει δουλειά. Αυτή η δουλειά ήταν πέρσι οπότε και για αυτό συνειδητά είπα ότι θέλω μια μόνο συνεδρία. Γιατί είχε περάσει χρόνος και εγώ μέσα σε αυτό το διάστημα είχα το χρόνο να το φιλοσοφήσω και μόνη μου. Δηλαδή αν αυτό γινόταν πέρσι ίσως θα είχα ανάγκη για περισσότερες συνεδρίες αλλά τώρα είχα το χρόνο να δω τα θετικά και τα αρνητικά γιατί είχα και θετικά. Ένιωθα ότι δεν βοηθούσε η φράση (η ψυχολόγος πρότεινε να μην μεταφέρει το πρόβλημα στο σπίτι) αλλά ήταν και το ότι έγινε η συνάντηση εφόσον εγώ ήδη το είχα φιλοσοφήσει, το είχα δουλέψει ήδη και είχα απομακρυνθεί από το αρρωστημένο περιβάλλον σε εισαγωγικά, είχα πάρει τις αποστάσεις μου. Νομίζω ότι το χρειαζόμουν εκείνη την ώρα. Να το προλάβω δηλαδή τη χρειαζόμουν για να προλάβω το κακό. {...} Ελπίζω να μην το εξέλαβε η ίδια ότι δεν την χρειαζόμουν άλλη φορά. Αν ήταν πιο καίριο θα την χρειαζόμουν καθημερινά.»*

Πέρα από το θέμα της προσφοράς συμβουλευτικών υπηρεσιών την ώρα που ο εκπαιδευτικός βιώνει μια κρίση, πιθανόν στην συγκεκριμένη περίπτωση να υπήρξε και μια επιπλέον δυσκολία. Η Εκπαιδευτικός 1 στο παραπάνω απόσπασμα ανέφερε «ένιωθα ότι δεν βοηθούσε η φράση», αναφερόμενη στην πρόταση της ψυχολόγου να μην μεταφέρει την ένταση της δουλειάς στο σπίτι. Ενώ σε ένα άλλο σημείο αναφέρει:

*«Εεε κοιτάζτε, ο παιδοψυχολόγος που ασχολείται με αυτά τα θέματα θεωρώ ότι πρέπει να έχει και εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές γνώσεις για να γίνεται καλή δουλειά. Νομίζω ότι δεν βοηθάει ένας κοινός ψυχολόγος. Οπότε αν έχει τέτοιες γνώσεις ακόμη και αν δεν γνωρίζει τα παιδιά, γνωρίζει το εκπαιδευτικό κομμάτι. Νομίζω τον θεωρώ καταλληλότερο ας μην δουλεύει στο σχολείο μου αλλά να γνωρίζει παιδαγωγικά να έχει διδακτική εμπειρία. Όταν του λέω εγώ τι βιώνω σε μια τάξη να του λέω ένα και να πιάνει δέκα.» (Εκπαιδευτικός 1)*

Προχωρώντας σε μια βαθύτερη ερμηνευτική υπόθεση, καθώς αυτό που θα προτείνω δε προκύπτει άμεσα από τα λεγόμενα της συμμετέχουσας, πιθανολογώ ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ίσως να είχε μια αίσθηση ότι η ψυχολόγος δεν κατανόησε την δική της οπτική. Ωστόσο, το σημαντικότερο και αυτό που προκύπτει από τα λεγόμενά της είναι ότι η παρέμβαση της ψυχολόγου δεν ήρθε την κατάλληλη στιγμή. Αυτό βέβαια οφείλεται στο γεγονός ότι η πλατφόρμα είναι μέρος της ερευνητικής εργασίας. Δεν γνωρίζουμε τον αριθμό των συνεδριών που θα είχε πραγματοποιήσει η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός εάν η πλατφόρμα λειτουργούσε τη στιγμή που βίωνε την κρίση.

Οι Εκπαιδευτικοί 5 και 6 εστιάζουν στο ζήτημα της εξοικείωσης. Η πλατφόρμα δεν ήταν κάτι που είχαν συνηθίσει στην καθημερινή τους πρακτική. Σκόπιμα δόθηκε από τον σχεδιασμό της έρευνας η επιλογή του αριθμού συνεδριών στους εκπαιδευτικούς. Οι λόγοι ήταν δύο. Πρώτον δεν θέλαμε να νιώσουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κανενός είδους πίεση κατά την συμμετοχή τους στην έρευνα και δεύτερον είχε ερευνητικό ενδιαφέρον η τελική τους επιλογή όσον αφορά τον αριθμό των συνεδριών. Όπως, επίσης, είχε ερευνητικό ενδιαφέρον η μέθοδος επικοινωνίας που ο καθένας θα επέλεγε.

*«Ε.....εγώ να πω την αλήθεια το είχα ξεχάσει. Είχα τόσα προσωπικά ζητήματα φέτος που κάπου στην πορεία το ξέχασα.» (Εκπαιδευτικός 6)*

*«Περισσότερο είναι ότι μάλλον δεν έχουμε συνηθίσει σε αυτό. Δεν το έχουμε στην καθημερινότητα. Έχει να κάνει και με το πόσο εξοικειωμένος είναι (κάποιος)» (Εκπαιδευτικός 5)*

Η Εκπαιδευτικός 3 περιγράφει σαφέστερα τον τρόπο που επέδρασε στην απόφασή της να μην αναζητήσει μια δεύτερη συνεδρία, το γεγονός ότι η πλατφόρμα ήταν μέρος μιας ερευνητικής εργασίας. Προερχόμενη από μια δύσκολη, για όλους, περίοδο λόγω της καραντίνας, η ίδια θεώρησε πως δεν μπορούσε να ξεκινήσει το χτίσιμο μιας συνεργασίας και μιας σχέσης με την ψυχολόγο γνωρίζοντας πως αυτή θα είναι για έξι μήνες στο πλαίσιο μιας έρευνας.

*«Και εγώ για να είμαι ειλικρινής ενώ η κοπέλα (ψυχολόγος) μου είπε ότι αν θέλω μπορώ να κάνουμε μια σειρά συνεδριών. Η αλήθεια είναι ότι εγώ δεν είμαι καθόλου σε αυτή τη φάση, έχουν συμβεί και πολλά. Ήταν δύο χρόνια για εμένα αρκετά φορτωμένα και δεν μπορώ να ξεκινήσω κάτι .. έτσι..πως να το πω...αισθανόμενη ότι απλώς συμμετέχω σε μια έρευνα.»(Εκπαιδευτικός 3)*

Η Εκπαιδευτικός 4 που όπως φάνηκε και σε προηγούμενο υπο-θέμα, δεν αξιολόγησε την διαδικτυακή συνεδρία ως ελκυστική, δήλωσε πως θα προτιμούσε μια δια ζώσης επικοινωνία με τον σχολικό ψυχολόγο. Συζητά το ενδεχόμενο της διαδικτυακής συμβουλευτικής μόνο στην περίπτωση που δεν υπάρχει άλλη εναλλακτική, επισημαίνοντας πως δεν θα ήθελε η διαδικτυακή συμβουλευτική να υποκαταστήσει την πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτική.

Στο παρακάτω απόσπασμα όμως πέρα από αυτή την θέση φαίνεται να υπεισέρχεται και μια ακόμη συνιστώσα, η επαγγελματική της εμπειρία. Όπως αναφέρει, επειδή, είναι 15 χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης έχει γνώσεις για να αντιμετωπίσει ένα σημαντικό εύρος δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές. Η Εκπαιδευτικός 4, όπως έχει φανεί και σε αποσπάσματα σε προηγούμενα υποθέματα, εκδηλώνει μια αμφιθυμία ως προς την αποτελεσματικότητα των ψυχολογικών παρεμβάσεων, γενικότερα, παρά το γεγονός ότι υποστηρίζει την παρουσία των ψυχολόγων στα σχολεία. Υπενθυμίζεται ότι εργάζεται σε δημόσιο σχολείο και δεν έχει πρότερη εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο.

*«Μμμ, τι να σου πω ίσως αν ήμουν πιο νέα. Είμαι 15 χρόνια σε αυτό τον χώρο. Έχω δει αρκετά πραγματάκια δηλαδή και τα είδα όλα την τελευταία φορά, σε αυτό το σχολείο που είμαι τώρα τα τελευταία τρία χρόνια. Παρόλα αυτά, θα ήθελα την επαφή. Δηλαδή θα ήθελα η ψυχολόγος να ...όχι μόνο να έρχεται και να φεύγει αλλά να έχει χώρο στο σχολείο. Να είναι εκεί και να μιλάμε διαρκώς να είναι δηλαδή μέρος του συλλόγου. Τώρα εάν δεν υπάρχει αυτό οκ να συζητήσουμε και το εξ αποστάσεως όχι όμως αντ'αυτού. Εγώ δεν θα το ήθελα αντί αυτού.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Από την άλλη, η Εκπαιδευτικός 2 που εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο και έχει καθημερινή συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο, φαίνεται να έχει νοηματοδοτήσει με θετικό τρόπο τις ψυχολογικές παρεμβάσεις και είναι διαθέσιμη σε κάθε μορφής συνεργασία με τους ειδικούς ψυχικής υγείας. Ωστόσο, καθώς λαμβάνει στήριξη από τους ψυχολόγους του ιδιωτικού σχολείου που εργάζεται, ενώ αξιολογεί την εμπειρία της διαδικτυακής συμβουλευτικής ως ενδιαφέρουσα και θετική, θεωρεί ότι είναι πιο χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων.

*«Ναι οπωσδήποτε, οπωσδήποτε (θα το ξαναέκανα) και πόσο μάλλον αν ήμουν άνθρωπος που δούλευα σε δημόσιο σχολείο γιατί είναι η μόνη πως το λένε σανίδα σωτηρίας. Δεν υπάρχει κάτι άλλο σαν το δημόσιο.»(Εκπαιδευτικός 2)*

Συμπερασματικά, οι λόγοι για τους οποίους οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί δεν επεδίωξαν μεγαλύτερο αριθμό συνεδριών ποικίλουν. Τέθηκε το θέμα της προσφοράς συμβουλευτικών υπηρεσιών σε λάθος χρονική περίοδο από την Εκπαιδευτικό 1. Οι Εκπαιδευτικοί 5 και 6 μίλησαν περισσότερο για την έλλειψη εξοικείωσης με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών εν γένει αλλά και με το γεγονός ότι η χρήση της πλατφόρμας δεν αποτελεί μέρος της καθημερινής τους πρακτικής με αποτέλεσμα να ξεχνούν την ύπαρξή της. Η Εκπαιδευτικός 3 δεν επιθυμούσε να εμπλακεί περισσότερο σε μια συμβουλευτική διαδικασία που ήξερε ότι είναι μέρος μιας ερευνητικής εργασίας και θα υφίσταται για περιορισμένο χρονικό διάστημα. Η Εκπαιδευτικός 4 δεν φάνηκε να βρίσκει αυτό τον τρόπο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών ελκυστικό. Ενώ, τέλος, η Εκπαιδευτικός 2, παρά το γεγονός ότι αξιολογεί την εμπειρία ως πολύ θετική, φαίνεται να καλύπτεται από την συνεργασία που έχει με την ψυχολόγο του σχολείου.

Το επόμενο υπερθέμα διερευνά το ζήτημα της συμβουλευτικής σχέσης. Το πρώτο υπο-θέμα διερευνά τις προσδοκίες των συμμετεχουσών από την διαδικτυακή συμβουλευτική σχέση και το δεύτερο περιγράφει την εμπειρία της επικοινωνίας με τον διαδικτυακό σύμβουλο.

#### **11.1.5 Η συμβουλευτική σχέση στην διαδικτυακή συμβουλευτική.**

Καθώς, όλες οι συμμετέχουσες πραγματοποίησαν μια μόνο συμβουλευτική συνεδρία, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι πρόλαβε να αναπτυχθεί μια συμβουλευτική σχέση. Ακόμη και εάν δεχτούμε, συμφωνώντας με την βιβλιογραφία (Recupero & Rainey, 2011' Suler, 2000' Weinberg, 2020) ότι οι συμβουλευόμενοι προβαίνουν σε περισσότερες αυτοαποκαλύψεις σε μια διαδικτυακή συνεδρία εξαιτίας της ασφάλειας που νιώθουν λόγω της ανωνυμίας, δεν υπάρχουν επαρκείς μελέτες που διερευνούν περισσότερο τα χαρακτηριστικά της σχέσης που αναπτύσσεται σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία.

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι στην δια ζώσης συμβουλευτική, για την εδραίωση της θεραπευτικής συμμαχίας, που είναι βασική συνιστώσα της θεραπευτικής σχέσης, χρειάζεται να πραγματοποιηθούν τουλάχιστον τρεις με τέσσερις συνεδρίες (Eaton, Abeles & Gutfreund, 1988 ' Thompson, 1995). Αντίστοιχα δεδομένα δεν υπάρχουν για την διαδικτυακή συμβουλευτική ή ψυχοθεραπεία. Ωστόσο, σύμφωνα με

τους Σταλικά και Μερτίκα (2004), σε μια δια ζώσης διαδικασία, η θεραπευτική συμμαχία αρχίζει να δημιουργείται από την πρώτη κιόλας συνεδρία ή ακόμη και από την πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία για το κλείσιμο του ραντεβού, από την άποψη ότι από αυτή την πρώτη επαφή τα δύο μέρη αρχίζουν να διαμορφώνουν μια άποψη σχετικά με την επικείμενη συνεργασία τους.

Το παρόν υπερθέμα περιλαμβάνει δύο υποθέματα στο πρώτο περιγράφεται η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να νοηματοδοτήσουν, την νέα για αυτούς, μορφή σχέσης, επιστρατεύοντας μορφές διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με τις οποίες είναι πιο εξοικειωμένοι. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τις αρχικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο υποθέμα διερευνά την πρώτη εντύπωση των εκπαιδευτικών από την επικοινωνία με την διαδικτυακή συμβουλευτική ψυχολόγο και τους παράγοντες που θα βοήθούσαν, κατά τη γνώμη τους, στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τις τελικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

#### ***11.1.5.1 Η σχέση συμβούλου-συμβουλευόμενου σε αντιπαραβολή με άλλες σχέσεις.***

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί δεν είχαν πρότερη εμπειρία από από συνεδρίες συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου. Προκειμένου να νοηματοδοτήσουν μια συμβουλευτική σχέση όπως αυτή μπορεί να αναπτυχθεί μέσω διαδικτύου, την συνέκριναν με άλλες διαμεσολαβημένες από την τεχνολογία, ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις και σχέσεις.

Η Εκπαιδευτικός 1 αντιπαρέβαλε την διαδικτυακή επικοινωνία με την τηλεφωνική επικοινωνία:

*«Δηλαδή, ακόμη και μια τηλεφωνική επικοινωνία θα με βοηθούσε αρκεί να ήταν τη χρονική στιγμή που το χρειάζομαι και μια φωνή θα μπορούσε να μου ήταν ζεστή και να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης. Εδώ μπορείς να ερωτηθείς έναν άνθρωπο από τη φωνή του.»*

Σε αυτού του τύπου την επικοινωνία υπάρχει η σύνδεση μέσω της ομιλίας, της φωνής. Η φωνή είναι το στοιχείο που θα μεταδώσει την ανθρώπινη ζεστασιά ώστε να αρχίσει να χτίζεται μια σχέση. Η Εκπαιδευτικός 1, που θεωρεί την οπτική επαφή πολύ σημαντική και για αυτό επέλεξε και την βιντεοκλήση ως τρόπο επικοινωνίας με τον

σύμβουλο, προκειμένου να νοηματοδοτήσει την διαδικτυακή συμβουλευτική, επέλεξε να την αντιπαραβάλει με ένα τρόπο επικοινωνίας που δεν θεωρεί τελείως απρόσωπο.

Από την άλλη η Εκπαιδευτικός 4, που τελικά για λόγους πρακτικούς, επέλεξε την γραπτή επικοινωνία, αντιπαραέβαλε την διαδικτυακή συμβουλευτική σχέση με άλλες διαδικτυακές σχέσεις που η ίδια έχει αναπτύξει ή που γνωρίζει ότι μπορεί να αναπτυχθούν.

*«ε...γιατί τα μηνύματα, η ανταλλαγή μηνυμάτων είναι ένας τρόπος με τον οποίο είμαι αρκετά εξοικειωμένη έτσι ώστε να μην αισθάνομαι ότι είμαι σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν μου είναι οικείο. Όπως μπορώ να μιλάω και με μηνύματα και με τα παιδιά με τα οποία έχουμε κάνει κάποιες ομαδικές εεε για να λύνουμε κάποια προβλήματα μέσα στη μέρα όπως και με τα παιδιά έχουμε κάποια αμεσότητα μέσα από το chat και με τους φίλους μου οπότε ήταν ένα οικείο μέσο.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Ενώ σε ένα άλλο σημείο αναφέρει:

*«Ναι, ναι, το θεωρώ αυτό. Θεωρώ ότι αυτό αποδεικνύεται και από τις σχέσεις ή την επαφή που έχουν τα άτομα και μέσα στους χώρους κοινωνικής δικτύωσης που εγώ δεν είμαι φαν των χώρων κοινωνικής δικτύωσης αλλά μπορώ να αντιληφθώ τελοσπάντων το γεγονός ότι όντως γνωρίζονται κάποια άτομα διαδικτυακά και όντως ανταλλάσσουν ιδέες και σκέψεις και τελικά δίνουν ένα κομμάτι από τον εαυτό τους μέσα από αυτή την διαδικασία...» (Εκπαιδευτικός 4).*

Στις σχέσεις που αναφέρονται στο ανωτέρω απόσπασμα, οι άνθρωποι μοιράζονται βαθύτερες σκέψεις, συνδέονται συναισθηματικά και τελικά «δίνουν ένα κομμάτι από τον εαυτό τους». Φαίνεται η εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει, στην περιγραφή αυτών των σχέσεων, χαρακτηριστικά που είναι δυνατόν να υπάρχουν σε μια συμβουλευτική σχέση. Επίσης, μέσω αυτής της αντιπαραβολής ίσως να ένιωσε ότι η γραπτή επικοινωνία με τον σύμβουλο μέσω chat δεν είναι τόσο ανοίκεια.

Το επόμενο υπο-θέμα ασχολείται με τις εντυπώσεις που άφησε στις συμμετέχουσες, η επικοινωνία μέσω διαδικτύου.

#### ***11.1.5.2 Η εμπειρία της επικοινωνίας κατά την διάρκεια της διαδικτυακής συνεδρίας.***

Ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσεται η θεραπευτική συμμαχία στις διαδικτυακές συνεδρίες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Το παρόν υποθέμα εστιάζει στις πρώτες εντυπώσεις που άφησε η εμπειρία της διαδικτυακής επικοινωνίας με τον συμβουλευτικό ψυχολόγο.



Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχουσες περιγράφουν ποια ήταν η εντύπωση από την επικοινωνία τους με την σύμβουλο και ποια ήταν εκείνα τα χαρακτηριστικά της διαδικτυακής συνεδρίας, που θεώρησαν ότι τους διευκόλυναν ή τους δυσχαίραναν σε αυτή την επικοινωνία. Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά που ανέφεραν θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής μελέτης προκειμένου να διαπιστωθεί εάν επηρεάζουν την διαδικτυακή συμβουλευτική σχέση.

Παρατίθενται πρώτα αποσπάσματα από την περιγραφή της εμπειρία των εκπαιδευτικών που επικοινωνήσαν μέσω chat με τον ψυχολόγο. Η Εκπαιδευτικός 2 εκτίμησε ότι το γεγονός πως η ψυχολόγος ξεκίνησε την επικοινωνία μιλώντας για το απόρρητο που διασφαλίζεται σε κάθε συνεδρία.

*«Και μάλιστα έτσι ξεκίνησε υπενθυμίζοντας ότι τηρείται το απόρρητο και τα λοιπά. Η πρώτη της κουβέντα αυτή ήταν οπότε νιώθεις άνετα. Ναι δεν ήταν κάτι που.. εννοείται ότι επειδή είναι γραπτό και μιλάμε για διαδίκτυο ποτέ δεν ξέρεις τι μπορεί να διαρρεύσει και τι όχι. Όχι από το σύστημα, από χάκερ δεν ξέρω εγώ τι. Αλλά αν μιλάς για μαθητή αν μιλάς για γονιό αλλά δεν θα πεις ποτέ όνομα.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα φαίνεται ότι την εκπαιδευτικό την απασχολεί το θέμα των προσωπικών δεδομένων και της προστασίας τους. Αυτή η ανησυχία πιθανόν να μην υπήρχε αν το πλαίσιο στο οποίο διεξαγόταν η συνεδρία ήταν το γραφείο του ψυχολόγου. Το περιβάλλον του διαδικτύου από μόνο του εγείρει ένα αίσθημα ανασφάλειας σχετικά με την πιθανή διαρροή προσωπικών στοιχείων. Το γεγονός αυτό πιθανόν να λειτουργούσε ως ένα στοιχείο που δυσκολεύει την επεξεργασία ευαίσθητων θεμάτων σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, ωστόσο, φαίνεται να καθησυχάστηκε από την απόφαση της ψυχολόγου να ξεκινήσει την συνομιλία διαβεβαιώνοντάς την για την ασφάλεια της συνομιλίας. Αυτή η κίνηση είχε αντίκτυπο στον τρόπο που η εκπαιδευτικός σχημάτισε μια πρώτη εντύπωση σχετικά με την αξιοπιστία και την επαγγελματική ακεραιότητα της συμβούλου.

Έως τώρα οι έρευνες που αφορούν στις διαδικτυακές ψυχολογικές παρεμβάσεις δείχνουν να οδηγούνται στην υπόθεση ότι εξαιτίας της ασφάλειας που προσφέρει η ανωνυμία, οι συμβουλευόμενοι τείνουν να προβαίνουν πιο εύκολα και γρήγορα σε αυτοαποκαλύψεις. Η ανασφάλεια, όμως, που προέρχεται από το ίδιο το περιβάλλον του διαδικτύου θα μπορούσε να ακυρώσει την θετική επίδραση της ανωνυμίας. Η προστασία που προσφέρει η ανωνυμία, ωστόσο, φαίνεται να είναι πολύ σημαντική για την Εκπαιδευτικό 3.

*«Ναι γενικά η πλατφόρμα σε γλιτώνει από την αμηχανία. Εγώ γενικά δεν είμαι... είμαι και λίγο αντικοινωνική.. είμαι ιδιαίτερη περίπτωση...οπότε ναι οι πρώτες συναντήσεις σε γραφείο θεραπευτή ήταν για μένα δύσκολες πολύ.Με απασχολούσε πέρα του τι θα πω παραπολύ με απασχολούσε..γενικά με απασχολούσε πως θα είναι η χημεία, το νίβε, πως θα μου φαινόταν εμένα ο θεραπευτής. Παρα πολύ έντονα αν και όχι συνειδητά με απασχολούσε πως θα φανώ εγώ στον θεραπευτή ..εεε.. οπότε αμήχανο πολύ και πρώτη γνωριμία με κάποιον που δεν τη θέλω και πρώτη γνωριμία με κάποιον που καλείσαι να επεξεργαστείς κάτι δύσκολο.*

*Ερ: Στην πρώτη επικοινωνία με την ψυχολόγο μέσω της πλατφόρμα πως αισθανόσασταν;*

*Εκπ3: Αισθανόμουν πολύ χαλαρή. Δεν υπήρχε αυτή η αίσθηση της έκθεσης..εεε... και δεν υπήρχε δηλ. πως να το πω...δεν υπήρχε αυτή η αίσθηση πως να είναι και πως να είμαι και πως να σταθώ. Τίποτα υπήρχε μια πολύ μεγαλύτερη άνεση.....»  
(Εκπαιδευτικός 3)*

Περιγράφοντας την εμπειρία της από τις πρώτες συνεδρίες στο γραφείου ενός ψυχολόγου, η Εκπαιδευτικός 3 αναφέρει την συναισθηματική πίεση που βίωνε. Φαίνεται να συμφωνεί με την βιβλιογραφία όπου αναφέρονται οι κύριες υποθέσεις που έχουν γίνει από τους ερευνητές σχετικά με τον ρόλο χαρακτηριστικών όπως η ανωνυμία, η αίσθηση συναισθηματικής ασφάλειας, η άνεση και η ευελιξία στο χώρο και τον χρόνο πραγματοποίησης των συνεδριών στην θεώρηση της διαδικτυακής συμβουλευτικής ως ελκυστικής (Dowling & Rickwood, 2013' King et. al.,2006' Suler, 2004' Young, 2005).

Η Εκπαιδευτικός 3 έχει αναφέρει όλους τους παραπάνω παράγοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών της. Σχετικά αποσπάσματα έχουν ήδη παρατεθεί και σε προηγούμενα υπο- θέματα. Αυτό που είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η Εκπαιδευτικός 3 όταν της ζητήθηκε να περιγράψει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό της, δεν μπορούσε να βρει κανένα θετικό χαρακτηριστικό. Παρουσιάζει μια χαμηλή αυτοεκτίμηση, που πιθανόν να συντελεί στο να θεωρεί την διαδικτυακή συμβουλευτική ως πιο ελκυστική από την δια ζώσης.

Έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί κατά πόσο η εικόνα που έχει δομήσει κάθε συμμετέχουσα για τον εαυτό της σχετίζεται με τον τρόπο που επιλέγει να συνεργαστεί με ένα ψυχολόγο. Έχοντας μια συνολική εποπτεία των δεδομένων πια, παρατηρώ ότι η Εκπαιδευτικός 3 είναι η μόνη που είπε ότι θα μπορούσε να εμπλακεί σε μια διαδικτυακή συνεδρία μόνο μέσω γραπτής συνομιλίας, νιώθοντας ότι αυτός ο τρόπος την ικανοποιεί και την καλύπτει. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί, που χρησιμοποίησαν το chat, δεν το απέρριψαν, εκτός από την Εκπαιδευτικό 4, αλλά πρότειναν να συνδυαστεί και με βιντεοκλήση ή δια ζώσης επικοινωνία. Τα στοιχεία που προκύπτουν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας,

που αναφέρεται στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω της γραφής ή και της αλληλογραφίας, φαίνεται να ενισχύουν αυτή την θέση, καθώς δείχνουν πως η αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων, αυξάνεται όταν συνδυάζονται με τη συμβατική συμβουλευτική διαδικασία ή και με συμβουλευτική μέσω τηλεφώνου (Finch et al., 2000' McLeod, 2003/2005' Ogles et al.,1991' Scogin et al., 1990).

Παρόλο που η Εκπαιδευτικός 4 δεν θεώρησε την διαδικτυακή συμβουλευτική μέσω chat της ταιριάζει ως τρόπος επικοινωνίας με έναν σχολικό ψυχολόγο, εκφράστηκε θετικά για την σύμβουλο με την οποία επικοινωνήσε.

*«Ε...το μυαλό είναι....έχει την ιδιοτητα να πλάθει ένα συγκεκριμένο πρόσωπο όχι να δώσει συγκεκριμένη μορφή αλλά παρόλα αυτά εγώ αισθανόμουν ότι είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο και αισθανόμουν συμπάθεια. Θα μπορούσα από τον λόγο της ή από τον τρόπο με τον οποίο γράφει να αισθανθώ ότι δεν μου είναι συμπαθές το άτομο αυτό.Παρόλα αυτά η συγκεκριμένη ψυχολόγος, τελospάντων...ε...ήταν πολύ..σε έκανε να αισθανθείς πολύ άνετα.»(Εκπαιδευτικός 4)*

Η εκπαιδευτικός αποδίδει αυτήν την θετική αίσθηση στην ικανότητα της συμβούλου να κερδίσει την συμπάθειά της μέσω του γραπτού της λόγου. Πιθανόν η ψυχολόγος να είχε μια άνεση με τον γραπτό λόγο και να μπορούσε μέσω αυτού να δημιουργήσει μια αίσθηση ζεστασιάς και γνήσιου ενδιαφέροντος.

Υπενθυμίζεται επίσης, πως η Εκπαιδευτικός 4 εκδήλωνε κάποια αμφιθυμία σχετικά με την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων των σχολικών ψυχολόγων. Σε ένα σημείο της αρχικής συνέντευξης λέει: «ο ψυχολόγος είναι απαραίτητος μέσα στο σχολείο». Ενώ σε άλλο σημείο αναφέρει:

*«Δεν περιμένουμε το θαύμα (από την παρέμβαση του ψυχολόγου {...}) Μπορεί να μην βελτιώνεται θεαματικά (ένα πρόβλημα στην σχολική κοινότητα με τα την παρέμβαση του ψυχολόγου) αλλά δεν χειροτερεύει.»*

Επίσης, φαινόταν αρκετά διστακτική για την διαδικτυακή συμβουλευτική μέσω chat, που τελικά επέλεξε για πρακτικούς λόγους, καθώς θεωρούσε ότι «Χάνεις πληροφορίες και από την αύρα και από το νόημα.» Η «αύρα», η αίσθηση που της προκαλεί ο συνομιλητής της φαίνεται να είναι για εκείνη εξίσου σημαντική με το «νόημα» των λόγων του.

Ο Suler (2004) αναφέρει πως οι άνθρωποι ακόμη και αν νιώθουν κάποια ασφάλεια κρυμμένοι πίσω από την ανωνυμία, έχουν την ανάγκη να νιώσουν ότι ο συνομιλητής τους είναι ένας άνθρωπος με τον οποίο θα μπορούσαν να σχετιστούν. Μέσω προβολών αποδίδουν στον συνομιλητή τους εμφανισιακά χαρακτηριστικά,

συναισθήματα ή στοιχεία προσωπικότητας, σχηματίζοντας την εικόνα ενός ανθρώπου που θα κάλυπτε τις δικές τους συναισθηματικές ανάγκες, προσδοκίες και επιθυμίες.

Έχοντας αυτή την τοποθέτηση στο νου διερωτώμαι αν η αίσθηση συμπάθειας που είχε η εκπαιδευτικός προκλήθηκε από το «νόημα» των λόγων της συμβούλου ή και από την «αύρα» που η ίδια είχε την ανάγκη να της προσδώσει. Άραγε υπήρχε κάποιος χειρισμός ή συγκεκριμένες φράσεις της συμβούλου που ευνόησαν μια προβολή χαρακτηριστικών που προκαλούσαν την συμπάθεια της εκπαιδευτικού;

Ο τρόπος που η συγκεκριμένη σύμβουλος προσπάθησε να διαχειριστεί τη συμβουλευτική διαδικασία μέσω αυτού του νέου πλαισίου, θα φανεί στην συνέχεια και ίσως φωτίσει περισσότερο τα παραπάνω ερωτήματα. Πάντως στην βιβλιογραφία αναφέρεται (Mallen, Jenkins, Vogel & Day, 2011' William et al., 2009) πως οι διαδικτυακοί σύμβουλοι τείνουν πιο συχνά να χρησιμοποιούν την επιδοκιμασία και τον καθησυχασμό, ενώ, συγκριτικά με τους συμβούλους που πραγματοποιούσαν πρόσωπο με πρόσωπο συνεδρίες, οι διαδικτυακοί σύμβουλοι χρησιμοποιούν σε πολύ μικρότερο βαθμό την ερμηνεία ή την ευθεία καθοδήγηση.

Ίσως, οι διαδικτυακοί σύμβουλοι καθώς δεν μπορούν να ελέγξουν απόλυτα όλες τις παραμέτρους που θεωρούν σημαντικές για την δέσμευση του συμβουλευόμενου στη σχέση, τείνουν να χρησιμοποιούν δεξιότητες συμβουλευτικής που στοχεύουν περισσότερο στην θετική ενίσχυση του συμβουλευόμενου παρά στην ώθηση προς μια βαθύτερη επεξεργασία. Επίσης, στην παρούσα έρευνα, οι περιορισμοί που τέθηκαν προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί το ενδεχόμενο πρόκλησης βλάβης στους συμμετέχοντες, ίσως ώθησε τους ψυχολόγους να έχουν μια πιο καθησυχαστική και φροντιστική στάση. Στην ενότητα που αναλύονται οι συνεντεύξεις των ψυχολόγων υπάρχει μια πληρέστερη αναφορά σε αυτό το ζήτημα.

Η Εκπαιδευτικός 5 και η Εκπαιδευτικός 1 που πραγματοποίησαν την συνεδρία με βιντεοκλήση δεν εντόπισαν σημαντικές διαφορές στην διαδικτυακή με την διαζώσης εμπειρία με την ψυχολόγο. Η Εκπαιδευτικός 5 φάνηκε να ένιωσε αρκετά άνετα από την διαδικασία ενώ η Εκπαιδευτικός 1 δεν εντόπισε κάποιο σημαντικό μειονέκτημα σε σχέση με την διαζώσης.

*«Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές. Για μένα ήταν οκ ήταν πολύ καλό δεν θα μου έδινε πολύ πιο πάνω αν θα ήμουν εκεί δηλ. εγώ ήμουν πολύ καλά ένιωσα πολύ άνετα, μίλησα ήταν σαν να είχα πάει στο χώρο της κοπέλα και να μιλούσαμε από κοντά.»(Εκπαιδευτικός 5)*

*«Δεν με ενόχλησε, δεν με ενόχλησε (η επικοινωνία με βιντεοκλήση) γιατί στην ουσία είναι η σημασία των λόγων που θα μου πει.» (Εκπαιδευτικός 1)*

Στο επόμενο υποθέμα διερευνώνται περισσότερο οι προσδοκίες που έχουν οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί από έναν διαδικτυακό ψυχολόγο.

### **11.1.5.3 Ο ρόλος του διαδικτυακού συμβούλου.**

Το παρόν υπο-θέμα διερευνά τις προσδοκίες που ανέφεραν ότι έχουν οι συμμετέχουσες από τον διαδικτυακό σύμβουλο, μετά την εμπειρία της χρήσης της πλατφόρμας και της πραγματοποίησης μιας συνεδρίας. Τα στοιχεία που κατά την άποψη των συμμετεχουσών θα χαρακτήριζαν έναν κατάλληλο, για εκείνες, διαδικτυακό σύμβουλο είναι: σταθερότητα, διαθεσιμότητα, καθοδήγηση, ενίσχυση στον ρόλο, αποφόρτιση και αξιοπιστία.

Οι Εκπαιδευτικοί 2, 4 και 5 εξέφρασαν την επιθυμία για συνεργασία με τον ίδιο ειδικό ψυχικής υγείας κάθε φορά. Ανέφεραν πως θα ήταν βοηθητικό, πρώτον, γιατί θα δεν θα σπαταλάται χρόνος από την συνεδρία ώστε οι εκπαιδευτικοί να περιγράφουν από την αρχή το ζήτημα που τους απασχολεί, που ιδίως στην γραπτή επικοινωνία βίωσαν ως μια χρονοβόρα διαδικασία. Δεύτερον, οι συμμετέχουσες, έχοντας την εμπειρία μιας διαδικτυακής συνεδρίας, ένιωσαν ότι ακόμη και μέσω διαδικτυακής επικοινωνίας μπορεί να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης, αν πραγματοποιηθούν περισσότερες συνεδρίες με τον ίδιο σύμβουλο και εφόσον υπάρχει μια τακτική συνεργασία.

*«Καλό είναι αυτό (πραγματοποίηση συνεδριών με τον ίδιο σύμβουλο κάθε φορά) γιατί άλλο είναι κάθε φορά να μην ξέρω σε ποιον να μιλήσω άλλο να έχει υπάρξει ήδη μια σχέση.» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«αν δεν ήταν ο ίδιος άνθρωπος κάθε φορά η ίδια ψυχολόγος, ήταν δηλαδή σαν τα τηλέφωνα που παίρνεις για ψυχολογική βοήθεια. Όχι δεν θα το έκανα. Εάν με κάποιο τρόπο υπήρχε μια συνεργασία συνεργασία ουσιαστικά, ναι, θα το έκανα.» (Εκπαιδευτικός 4)*

*«θεωρώ και ότι είναι θετικό να είναι και ο ίδιος άνθρωπος που θα μιλάω. Δηλαδή, να μην μιλήσω με κάποιον τη μια εβδομάδα και την άλλη να μιλήσω με κάποιον άλλον γιατί πιστεύω ότι αν είναι το ίδιο άτομο που του έχω μιλήσει που ξέρει την κατάσταση ότι είναι το ίδιο.» (Εκπαιδευτικός 5)*

Η Εκπαιδευτικός 1 και η Εκπαιδευτικός 2 είπαν πως έχουν την ανάγκη να καλούν τον σχολικό ψυχολόγο στο τηλέφωνο, ακόμη και εκτός ωραρίου, προκειμένου να τον συμβουλευτούν. Ενώ, η Εκπαιδευτικός 3 είπε πως νιώθει ασφάλεια και μόνο που ξέρει

ότι ο ψυχολόγος είναι διαθέσιμος σε περίπτωση που χρειαστεί η συμβουλή του. Αντίστοιχα, από μια διαδικτυακή πλατφόρμα προσδοκούν ο σχολικός ψυχολόγος να είναι διαθέσιμος ώστε να επικοινωνούν μαζί του κάθε φορά που προκύπτει ανάγκη. Η Εκπαιδευτικός 2, θέτει, επίσης, το ζήτημα του συνδυασμού διαφορετικών μορφών επικοινωνίας:

*«Πάρα πολύ βοηθητικό γιατί ξέρεις ότι άμα συμβεί κάτι, αν υπήρχε αυτή η πλατφόρμα, με το που θα συνέβαινε κάτι, το απόγευμα στο σπίτι μου έστελνα ένα μήνυμα, «άμα μπορέσεις πάρε με» ,δεν ξέρω αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα ή μήνυμα «Κάλεσέ με σε παρακαλώ. {...} Νομίζω ότι εάν υπήρξε δηλαδή αν αναπτύσαμε κώδικα επικοινωνίας και το γραπτό το οποίο είναι βολικό αν συνέβαινε 2-3 φορές μετά μπορεί και για πιο άμεσο τρόπο να έπαιρνα και τηλέφωνο αλλά βέβαια να μην παρεμβαίνω στο ωράριο του ανθρώπου αυτού, να είναι σεβαστές οι ώρες και όλα τα ..ίσως ίσως δηλαδή αν υπήρχε αυτή η σχέση με 1-2-3 φορές που θα είχαμε επικοινωνήσει να έπαιρνα και ένα τηλέφωνο.» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Σίγουρα θα ήταν βοηθητική η διαδικασία αν ήταν σε μια βάση πιο τακτική έτσι; Δηλαδή αν εγώ θα μπορούσα να επικοινωνώ με την κοπέλα πιο συχνά και να της λέω τους προβληματισμούς μου όσον αφορά το σχολείο και τα παιδιά και να μου απαντάει θα ήταν πολύ βοηθητικό. {...} εντάξει δεν θα βρεθεί λύση γιατί εγώ να μπω μια και δυο φορές να ρωτήσω κάτι μπορεί να είναι κάτι πιο βαθύ. Ας πούμε εγώ μπορεί να έχω ένα πρόβλημα με ένα παιδί στο σχολείο αλλά και να μπω και μια και δύο φορές τι θα γίνει;»(Εκπαιδευτικός 5)*

Η Εκπαιδευτικός 5 συνεχίζει λέγοντας πως θα επιθυμούσε να είναι διαθέσιμη μια αντίστοιχη διαδικτυακή πλατφόρμα, την οποία θα χρησιμοποιεί με δική της πρωτοβουλία, όταν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία.

*«Χμ, εεε να σας πω αν υπήρχε η δυνατότητα όταν έχω εγώ την ανάγκη και τα λοιπά να έχω την δυνατότητα κάπως να επικοινωνώ και να.....καλύτερα όποτε υπάρχει ανάγκη για επικοινωνία με ένα άτομο που βοηθά. Να ήταν στο χέρι μου να επικοινωνήσω. Καλύτερα.»(Εκπαιδευτικός 5)*

Τίθεται έτσι πάλι το ζήτημα του να υπάρχει διαθέσιμη βοήθεια την ώρα που εκπαιδευτικός την χρειάζεται, λειτουργώντας και σαν ένα μέσο πρωτοβάθμιας πρόληψης, όπως αναφέρει και η Εκπαιδευτικός 1.

*«Νομίζω ότι το χρειάζονται εκείνη την ώρα. Να το προλάβω δηλαδή τη χρειάζομαι (την ψυχολόγο) για να προλάβω το κακό. Δηλαδή εγώ δεν κοιμόμουν καλά, ζυπνούσα με βάρος “Ωχ Παναγιά μου τι θα γίνει σήμερα, ποιος θα τσακωθεί, θα τραυματιστεί κάποιο παιδί, θα γίνει κάποιο ατύχημα;”. Όλο αυτό το πράγμα εμένα με εμποδίζει στη διδακτική μου αποτελεσματικότητα. Δεν ευχαριστήθηκα αυτή τη χρονιά ήταν βάρος ήταν βασανιστήριο και είμαι ένας άνθρωπος που την αγαπάω τη δουλειά μου, την λατρεύω.» (Εκπαιδευτικός 1)*

Από την άλλη, ακόμη και αν υπήρχε διαθέσιμη η πλατφόρμα δεν είναι βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί θα την χρησιμοποιούσαν. Υπενθυμίζουμε και την θέση της

Εκπαιδευτικού 3 που νιώθει ασφάλεια με την παρουσία της ψυχολόγου στο σχολείο της αλλά δεν την έχει χρησιμοποιήσει ποτέ εξαιτίας προσωπικών της ανασφαλειών, όπως η ίδια συμπέρανε. Σε αυτήν την περίπτωση μια διαθέσιμη διαδικτυακή πλατφόρμα που εξασφαλίζει την ανωνυμία είναι πιο δελεαστική για εκείνη «Γενικά μου φάνηκε ότι είναι κάτι που εγώ θα μπορούσα να το επιλέξω» (Εκπαιδευτικός 3).

Όμως, η συγκεκριμένη πλατφόρμα ήταν διαθέσιμη για έξι μήνες. Θα μπορούσαν δωρεάν να έχουν χρησιμοποιήσει τις υπηρεσίες των ψυχολόγων που τους είχαν δηλώσει την διαθεσιμότητά τους αλλά κανείς δεν επανέλαβε την διαδικασία. Οι ίδιες οι συμμετέχουσες, όπως περιγράφεται σε προηγούμενο υπο-θέμα, ανέφεραν πως αυτό συνέβη γιατί η πλατφόρμα ήταν στα πλαίσια μιας έρευνας και ότι δεν ήταν μια υπηρεσία που είχαν συνηθίσει να χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους πρακτική. Επίσης, οι Εκπαιδευτικοί 4, 5 και 6 δεν είχαν συνεργαστεί ποτέ ξανά με σχολικό ψυχολόγο. Ενώ, οι Εκπαιδευτικοί 1 και 3 εργάζονταν σε σχολεία τα οποία η ψυχολόγος επισκεπτόταν μια ή δύο φορές την εβδομάδα. Από τις συμμετέχουσες μόνο η Εκπαιδευτικός 2 έχει σταθερή καθημερινή και πολύχρονη συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο. Αναφερόμενη στις πιθανές αντιστάσεις των συναδέρφων της στην πιθανότητα συνεργασίας με σχολικούς ψυχολόγους λόγω ελλιπούς ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης η Εκπαιδευτικός 2 προτείνει, η πλατφόρμα, να γίνει ένας σταθερός και υποχρεωτικός για όλους θεσμός.

*«Απλά, το φαντάζομαι έτσι ώστε να είναι υποχρεωτικό για το δάσκαλο. Γιατί εγώ ξέρω πόσο σωτήριο είναι. Σε εμάς οι ψυχολόγοι είναι συνέχεια εκεί και μέσα στη μέρα μπορεί να της μιλήσω 5-6 φορές για κάτι που με απασχολεί. Νιώθω ότι αν δεν γίνει υποχρεωτικά θα υπάρχουν δάσκαλοι που θα λένε “Ωχου τώρα θα χάσω χρόνο να μιλάω και με την τάδε αφού δεν πρόκειται να αλλάζουν τα παιδιά είναι έτσι οι γονείς είναι έτσι”» (Εκπαιδευτικός 2)*

Οι Εκπαιδευτικοί 2,1, και 4 εξέφρασαν, επίσης, την ανάγκη η παρέμβαση του σχολικού ψυχολόγου να τους προσφέρει ενθάρρυνση και καθοδήγηση.

*«Μου έδωσε λύσεις πρακτικές και όχι λόγια του αέρα, θεωρητικά κομμάτια. Είπε και συγκεκριμένα βήματα 1,2,3 που τώρα ξέρεις μέσα στον πανικό της ημέρας, αυτό της να ακούσεις ότι «Κάνε αυτό, κάνε αυτό και αν δεν πιάσει κάνε αυτό»»(Εκπαιδευτικός 2)*

*«Γιατί ένιωθα ότι με επαναφέρει εκεί που πήγαινα να πέσω, η παρέμβασή της το σχολικό της με σήκωνε.»(Εκπαιδευτικός 1)*

*«...πήρα κάποιες συμβουλές, τις οποίες και εγώ τις είχα σκεφτεί βεβαίως αλλά όταν τις ακούς από κάποιο άλλο άτομο ενισχύονται και σε παροτρύνουν προς μια*

*κατεύθυνση. {...} Θα ήθελα να υπάρχει μια συνεργασία που να είναι πιο στοχευμένη δηλαδή να υπάρχει ένα πλάνο...για το σχολείο τουλάχιστον και να υπάρχει μια συζήτηση ώστε να παίρνει και ο εκπαιδευτικός μια ανατροφοδότηση από την ψυχολόγο για τον τρόπο που χειρίζεται κάποιες καταστάσεις.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί περιγράφουν παρεμβάσεις που παραπέμπουν σε μια γνωστικο-συμπεριφοριστική προσέγγιση. Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η γνωστικο-συμπεριφοριστική προσέγγιση είναι αρκετά αποτελεσματική στις διαδικτυακές παρεμβάσεις (Barak et al. 2009, Opris et al., 2012, Rizzo et al., 2011, Wood et al., 2009).

Η Εκπαιδευτικός 2 αναφέρθηκε στην ενίσχυση και την ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού από τον σύμβουλο. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι διαδικτυακοί σύμβουλοι τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο δεξιότητες που σχετίζονται με την επιβράβευση και τον καθησυχασμό (Mallen et al., 2011, William et al., 2009). Αυτές οι δεξιότητες φαίνεται να αξιολογήθηκαν θετικά από την Εκπαιδευτικό 2.

*«Εεε ήταν καθησυχαστικό το ύφος της ότι «ναι καλά το έκανες εκεί» γιατί θέλει και ο δάσκαλος να ακούσει ότι την επιβράβευση ότι «ναι αυτό το έκανες πολύ καλά ή μπράβο που το προσπάθησες» {...} Ακούσαμε πράγματα που ξέραμε αλλά μας επιβεβαίωνε.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Ως προς την δυνατότητα των συμβούλων να στηρίζουν συναισθηματικά και να συμβάλουν στην αποφόρτιση των εκπαιδευτικών οι συμμετέχουσες είπαν:

*«Αν υπήρχε δυνατότητα και μέσω διαδικτύου θα την χρησιμοποιούσα. Και όχι απαραίτητα να με βοηθούσε με τη διαχείριση κάποιου μαθητή της τάξης. Θα τη χρησιμοποιούσα και εγώ προσωπικά δηλαδή θα είχα μεγάλη ανάγκη να της πω πως πήγε η εβδομάδα μου.»(Εκπαιδευτικός 1)*

*«Εεε ήταν καθησυχαστικό το ύφος της ότι «ναι καλά το έκανες εκεί» γιατί θέλει και ο δάσκαλος να ακούσει ότι την επιβράβευση ότι «ναι αυτό το έκανες πολύ καλά ή μπράβο που το προσπάθησες» {...} Ακούσαμε πράγματα που ξέραμε αλλά μας επιβεβαίωνε.» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Ειδικά όταν μιλάμε για κάτι τόσο εξειδικευμένο να ζητήσω μια συμβουλή, να μπορέσω να αποφορτιστώ, να ζητήσω τη γνώμη ενός ανθρώπου σε κάτι που με απασχολεί σχετικά με το επαγγελματικό κομμάτι της δουλειάς. Έτσι όπως το βίωσα εγώ σε καμία περίπτωση δεν θα έλεγα ότι αυτός ο τρόπος θα με αποθάρρυνε. Το αντίθετο. Σε εμένα ταιριάζει δηλαδή σαν τρόπος.» (Εκπαιδευτικός 3)*

*«...θεωρώ ότι η πλατφόρμα θα ήταν βοηθητική αρκετά. Θα μπορούσε και να λειτουργήσει και ως αποφόρτιση»(Εκπαιδευτικός 5)*



*«Είναι βοηθητικό να μπορείς να....όχι απαραίτητα να σε βοηθήσει κάποιος αλλά να μπορείς να αποφορτιστείς κάποια στιγμή από τα θέματα που μπορείς να έχεις στη δουλειά.»(Εκπαιδευτικός 6)*

Τέλος, η Εκπαιδευτικός 4 που δήλωσε ότι δεν θα ξαναχρησιμοποιούσε μια αντίστοιχη διαδικτυακή πλατφόρμα προκειμένου να λάβει καθοδήγηση ώστε να αντιμετωπίσει τυχόν συμπεριφοριστικές, μαθησιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών της, είτε ότι θα χρησιμοποιούσε την πλατφόρμα μόνο για αποφόρτιση.

*«Ναι, (θα ήθελα την επικοινωνία με ψυχολόγο) γιατί και οι ίδιοι κάνουμε λάθη πολλές φορές κουβαλάμε τα δικά μας προβλήματα και η συμπεριφορά μας στο σχολείο δεν είναι αυτή που θα θέλαμε να είναι και αυτό δημιουργεί ενοχές και ένα φαύλο κύκλο.» (Εκπαιδευτικός 4)*

Οι συμμετέχουσες εξέφρασαν επανειλημμένως την προσδοκία ο σύμβουλος (είτε διαδικτυακά είτε δια ζώσης) να βοηθά στην συναισθηματική τους αποφόρτιση. Όμως, στην περίπτωση του διαδικτυακού συμβούλου, η αποφόρτιση φαίνεται να γίνεται μια από τις κύριες αρμοδιότητές του, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συμμετεχουσών. Θεωρώ, προβαίνοντας σε μια κυκλική ερμηνεία, ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί έχουν μια αμφιβολία ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του διαδικτυακού ψυχολόγου καθώς δεν έχει φυσική παρουσία στο σχολείο. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για την διαδικασία της διαλεκτικής συμβουλευτικής.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αξιοπιστία του συμβούλου ως ένα ζήτημα που είναι ιδιαίτερα ευαίσθητο στο πλαίσιο της διαδικτυακής συμβουλευτικής. Όταν ένας ψυχολόγος προσλαμβάνεται από ένα ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο, έχουν ελεγχθεί τουλάχιστον τα τυπικά του προσόντα από την αντίστοιχη Διεύθυνση (Διεύθυνση του ιδιωτικού σχολείου ή Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διεύθυνση για το δημόσιο σχολείο).

Όταν ένας εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια διαδικτυακή πλατφόρμα ή αναζητά έναν διαδικτυακό σύμβουλο, δεν μπορεί να ελέγξει αν έχει τα τυπικά προσόντα. Μόνο στην περίπτωση που υπάρχει ένας επίσημος θεσμός μέσω του οποίου προσφέρονται συμβουλευτικές υπηρεσίες από σχολικούς ψυχολόγους, οι οποίοι έχουν προσληφθεί μετά από τον έλεγχο των τυπικών τους προσόντων, είναι δυνατόν να διασφαλιστεί η τυπική τουλάχιστον καταλληλότητα των συμβούλων.

Στην παρούσα έρευνα η επιλογή των ψυχολόγων έγινε προσεκτικά ώστε να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα που

περιγράφεται η επιλογή του δείγματος. Οι εκπαιδευτικοί μετά την λήξη της πρώτης συνέντευξης ενημερώθηκαν για τα τυπικά προσόντα του ψυχολόγου με τον οποίο θα επικοινωνούσαν. Αυτό θεωρήθηκε ηθικά σωστό καθώς οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί έπρεπε να νιώθουν την ασφάλεια ότι μιλούν με έναν επαγγελματία που θα τηρήσει το απόρρητο και θα ακολουθήσει την δεοντολογία του επαγγέλματός του καθώς και πως είναι καταρτισμένος σχετικά με τα ζητήματα που πρόκειται να επεξεργαστούν στην συνεδρία.

Η Εκπαιδευτικός 4 έθιξε το θέμα της δυσκολίας ελέγχου της ταυτότητας του σχολικού ψυχολόγου, όταν εκείνος προσφέρει τις υπηρεσίες του μέσω διαδικτύου. Ωστόσο, εξέφρασε και μια γενικότερη θέση της σε σχέση με τις αλληλεπιδράσεις σε δυνητικά περιβάλλοντα. Θεωρεί ότι είναι πιο εύκολο κάποιος να εξαπατήσει τους άλλους αναφορικά με την πραγματική του ταυτότητα στο διαδίκτυο αλλά πως στην πλειοψηφία των περιπτώσεων υπάρχει ειλικρίνεια.

*«...υπάρχει βέβαια ο κίνδυνος το άτομο που έχεις συναντήσει να μην είναι ειλικρινές αλλά....εεε...αυτό είναι δεν συμβαίνει κατά βάση...αυτό μπορεί να συμβεί σε όπως όλα συμβαίνουν στη ζωή. Θεωρώ ότι κατά βάση υπάρχει ειλικρίνεια.»(Εκπαιδευτικός 4)*

Η Εκπαιδευτικός 2, ανέφερε πως εάν η συγκεκριμένη πλατφόρμα ήταν διαθέσιμη για χρήση προς όποιον εκπαιδευτικό το επιθυμούσε, θα ήταν ορθότερο να αναγράφονται στην ιστοσελίδα τα τυπικά προσόντα του ψυχολόγου καθώς και συγκεκριμένες ώρες επικοινωνίας.

*«Όχι μόνο αυτό. Να υπήρχαν πληροφορίες για αυτόν τον άνθρωπο. Να ξέρω δηλαδή ίσως να υπήρχε ένα πρόγραμμα δηλαδή επικοινωνώ με αυτό τον άνθρωπο τάδε ώρες τάδε μέρες με αυτό τον τρόπο. Ίσως να υπήρχε και κάποιο τηλέφωνο δηλ. να υπάρχει εκεί.»(Εκπαιδευτικός 2)*

Η Εκπαιδευτικός 3 εκτός από την ανάγκη να γνωρίζει τα τυπικά προσόντα του ψυχολόγου, επιθυμεί ο σύμβουλος να έχει εμπειρία στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας. Ένα χαρακτηριστικό που επιζητά και η Εκπαιδευτικός 1, που προχωρώντας την σκέψη της ζητά ο σύμβουλος να έχει και διδακτική εμπειρία, προκειμένου να νιώσει ότι κατανοεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην διαχείριση μια τάξης.

*«Μμμμ ίσως θα βοηθούσε να έχει κανείς μια πλήρη πρόσβαση στο επαγγελματικό του βιογραφικό ας πούμε...τι άλλο..Βέβαια τώρα μιλάμε για κάτι πολύ συγκεκριμένο. Μιλάμε για έναν άνθρωπο με τον οποίο θα κουβεντιάζεις πράγματα τα οποία σε απασχολούν στο κομμάτι του επαγγέλματος. Τέλος. Όπως και να είναι θα ήθελα να ξέρω ότι είναι ένας άνθρωπος που σχετίζεται με αυτό το κομμάτι δηλ. ότι έχει ασχοληθεί με την σχολική ψυχολογία ίσως.»(Εκπαιδευτικός 3)*

*«...να έχει διδακτική εμπειρία. Όταν του λέω εγώ τι βιώνω σε μια τάξη να του λέω ένα και να πιάνει δέκα.»(Εκπαιδευτικός 1)*

Τόσο τα τυπικά προσόντα όσο και η σχετική εργασιακή εμπειρία είναι στοιχεία που διασφαλίζουν, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες συμμετέχουσες την αξιοπιστία του συμβούλου και την ικανότητά του να προσφέρει αποτελεσματικές υπηρεσίες τόσο διαζώσης όσο και διαδικτυακά.

Η Εκπαιδευτικός 4 ανέφερε, επίσης, τον τρόπο που χειρίζεται ο σύμβουλος τον γραπτό λόγο ως ένα τρόπο αξιολόγησης, από την ίδια, της αξιοπιστίας του συμβούλου. Ένας διαδικτυακός σύμβουλος που διεξάγει συμβουλευτικές συνεδρίες μέσω chat, πρέπει να χειρίζεται ορθά τον γραπτό λόγο, ώστε να μην αφήνει περιθώρια για παρερμηνείες. Ο κίνδυνος της παρερμηνείας ήταν κάτι που απασχόλησε την Εκπαιδευτικό 4 πριν πραγματοποιήσει την συνεδρία της. Μετά την εμπειρία της χρήσης της πλατφόρμας δεν διαπίστωσε κάποια δυσκολία στην επικοινωνία.

*«Το βίντεο, το βίντεο (προτιμώ) γιατί με ενδιαφέρουν και τα εξωλεκτικά δηλαδή με ενδιαφέρει να βλέπω και το βλέμμα του άλλου, με ενδιαφέρει να βλέπω και το ύφος. Στο γραπτό νόμιζω ότι μπορεί να υπάρχει κίνδυνος για παρερμηνεία.» (Εκπαιδευτικός 4)*

*«Ναι, χρησιμοποίησα το chat. Ήταν ...ε... δεν ήταν δύσκολη η επικοινωνία ...» (Εκπαιδευτικός 4)*

Η Εκπαιδευτικός 3 πέρα από την ικανότητα του ψυχολόγου να χειρίζεται τον γραπτό λόγο ώστε να γίνεται κατανοητός, μίλησε και για την σημασία που έχει για την ίδια να βλέπει ένα φροντισμένο κείμενο, ορθογραφημένο και με σημεία στίξης.

*«Επίσης παίζει πάρα πολύ ρόλο...Ας πούμε θεωρώ στη δική μου περίπτωση θα ήταν πολύ πετυχημένο κάτι τέτοιο ..αν ένιωθα ότι απέναντί μου είχα κάποιον δηλαδή το να έχει η άλλη πλευρά μια άνεση να χειριστεί τον λόγο με άνεση, είναι πάρα πολύ σημαντικό. Να σε κάνει να αισθανθείς ασφαλής ότι πως να το πω ότι εκφράζει αυτό που θέλει να πει ότι χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο με ένα τρόπο που σε κερδίζει, Δηλαδή. θέλω να πω, το πως εκφράζεται κανείς γραπτά μπορεί να είναι καταπληκτικός επιστήμονας, κορυφαίος στη δουλειά του και να μην του βγαίνει και εκείνου ιδιαίτερα..πως να το πω ..με άνεση ή το πως χειρίζεται το λόγο ή τη γλώσσα. Το να κάνει ας πούμε ο θεραπευτής ορθογραφικά λάθη είναι κάτι που σε κάνει εσένα*

*ως θεραπευόμενο, εμένα δηλαδή μπορεί κάποιος άλλος να μην τα έβλεπε καν, εμένα που είμαι και λίγο διεστραμμένη με αυτά τα θέματα ...εεε.. ξέρεις κάπου πως να το πω....» (Εκπαιδευτικός 3)*

Σύμφωνα με τους φαινομενολόγους (Spinelli, 2005/2009), σημαντικοί παράγοντες για τον σχηματισμό της πρώτης εντύπωσης για τους Άλλους είναι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και στοιχεία όπως η στάση του σώματος και οι χειρονομίες. Δομούμε τις αντιλήψεις μας βασιζόμενοι σε φυσικά χαρακτηριστικά, προκαταλήψεις, κίνητρα και στάσεις. Κατ' επέκταση, αντιλαμβανόμαστε τόσο τα αντικείμενα όσο και τους ανθρώπους γύρω μας μέσω μια ερμηνευτικής διαδικασίας.

Η Εκπαιδευτικός 3, καθώς δεν μπορεί να αντλήσει στοιχεία από την οπτική επαφή, προσπαθεί να δομήσει την αντίληψή της για τον Άλλο μέσω στοιχείων που αντλεί από τον γραπτό του λόγο. Για την συγκεκριμένη εκπαιδευτικό το φροντισμένο, ορθογραφημένο κείμενο είναι ένας τρόπος να ελέγξει την αξιοπιστία του συμβούλου.

Στο επόμενο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ψυχολόγων. Κατά την ανάλυση αυτή παρεμβάλλονται και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, στην προσπάθεια να γίνει μια ανάλυση, που ακολουθώντας την τεχνική του ερμηνευτικού κύκλου, να συνθέτει τις απόψεις όλων των συμμετοχόντων της έρευνας. Στόχος είναι, κάθε φορά που οι συμμετέχοντες επεξεργάζονται κοινά θέματα, να γίνει προσπάθεια να αποτυπωθεί η οπτική και των δύο πλευρών τόσο μέσω των διακριτών τους θέσεων όσο και μέσω μιας διαλεκτικής διαδικασίας.

## **11.2 Ανάλυση δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ψυχολόγων**

Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η συζήτηση για τα θέματα που αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις των ψυχολόγων. Τα υπερ-θέματα και θέματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 4.** Υπερ-θέματα και Υπο-θέματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των ψυχολόγων

<b>Υπερ-θέματα/ υπο-θέματα</b>	<b>Ενδεικτικά αποσπάσματα</b>
<b>Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από ψυχολόγους</b>	
Κοινωνική κατανόηση του ρόλου του ψυχολόγου	<i>« Όλα αυτά με την προκατάληψη και το στίγμα του ψυχικά άρρωστου συνδέονται νομίζω πολύ καλά.» (Ψυχολόγος 1)</i>

Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση

«Πολλές φορές είναι και το περιβάλλον, αυτή η προκατάληψη που υπάρχει “γιατί να πας σε ειδικό”»; (Ψυχολόγος 2)

«Εντάξει δεν είναι και ένας ρόλος που είναι...δεν έχει πως να το πω δεν είναι πολύ συνηθισμένος» (Ψυχολόγος 3)

«..πως πρέπει να μπει μέσα στην καθημερινότητα των δασκάλων..» (Ψυχολόγος 1)

«Δεν υπάρχει ενημέρωση.» (Ψυχολόγος 2)

«.. όταν το σχολείο δεν είναι οργανωμένο και να σε λαμβάνει υπόψη»{..} οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιο εξοικειωμένοι και πιο θετικοί απέναντι στους ψυχολόγους (Ψυχολόγος 3)

Νοηματοδότηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου από τους ίδιους τους επαγγελματίες

«ο ειδικός παρατηρεί τα παιδιά και μπορεί να δει κάποια πράγματα, μπορεί να προλάβει κάποια πράγματα.» (Ψυχολόγος 2)

«Σίγουρα μπορεί να κάνει μια ευαισθητοποίηση σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν διαχείριση συμπεριφοράς, διαχείριση κρίσεων στην τάξη και επίσης και αυτό που πιστεύω, αλλά δεν γίνεται ιδιαίτερα, είναι υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών.» (Ψυχολόγος 3)

**Δόμηση του νοήματος του φαινομένου της διαδικτυακής συμβουλευτικής πριν την βίωση της εμπειρίας**

Προσδοκίες, φόβοι και προκαταλήψεις σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική

«μπαίνουν πολλά ζητήματα ως προς τα όρια.{..} Ο γραπτός λόγος μπορεί να παρεξηγηθεί πιο εύκολα από τον προφορικό. (Ψυχολόγος 1)

«Όχι βέβαια, μπορεί να γίνει ή μπορεί να γίνει στην αρχή και μετά να γίνουν συνεδρίες πρόσωπο με πρόσωπο. Μπορεί να γίνει και έτσι. Αν γίνει σχέση και είναι υποστηρικτικός και ο σύμβουλος μπορεί και ο συμβουλευόμενος να ζητήσει συνάντηση από κοντά. Να φύγει το άγχος και η αμηχανία των πρώτων συναντήσεων.» (Ψυχολόγος 2)

	<p>«Τα πλεονεκτήματα είναι ότι υπάρχει μια οικονομία χρόνου και ότι δεν έχεις αυτή τη μετακίνηση και τα λοιπά. Επίσης επειδή στα σχολεία πολύ συχνά δεν έχεις χώρο προσαρμοσμένα κατάλληλα ώστε να γίνονται συνεδρίες που να εξασφαλίζεται το απόρρητο και η εμπιστευτικότητα οπότε αυτομάτως το ότι γίνεται μέσω υπολογιστή όπου σύμβουλος και συμβουλευόμενος μπορεί να το διασφαλίσουν.»{..} Δηλ. κάποιος το έχει σχολιάσει αυτό ότι ένιωθε καλύτερα από Online παρά από κοντά. Είχε να κάνει με το κομμάτι της έκθεσης, ότι θεωρούσε ότι ήταν πιο προστατευμένος στην διαδικτυακή επικοινωνία.»(Ψυχολόγος 3)</p>
<p>Η διαδικτυακή συμβουλευτική ως λύση ανάγκης</p>	<p>«Θα ήταν η έσχατη λύση σε περίπτωση που κάποιος βρίσκεται σε πολύ δύσκολη θέση»(Ψυχολόγος 1)</p>
	<p>«είναι βοηθητική όταν έχεις να πας εσύ ένα ταξίδι και σε κάποια περιστατικά που βλέπεις και έχει συμβεί κάτι σε κάποιον συμβουλευόμενο και πρέπει να επικοινωνήσεις. Είναι βοηθητικό.» (Ψυχολόγος 2)</p>
<p>Συναισθήματα</p>	<p>«Ναι ναι εφόσον μπορούσαμε να το κάνουμε και έτσι της ήταν πολύ ανακουφιστικό»(Ψυχολόγος 3)</p> <p>«..μου προκαλεί αγωνία..»(Ψυχολόγος 3)</p> <p>«Δεν έχω αυτή την εμπειρία θέλω να δω πως είναι.» (Ψυχολόγος 2)</p>
<p><b>Εμπειρία διαδικτυακής συμβουλευτικής</b></p> <p>Αξιολόγηση εμπειρίας από τους ψυχολόγους</p>	<p>«Η πλατφόρμα γενικά ήταν εύκολη στη χρήση της.»(Ψυχολόγος 1)</p> <p>«Θα μπορούσαμε να τα δουλέψουμε με αυτό τον τρόπο άνετα.»(Ψυχολόγος 2)</p> <p>«...μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση.» (Ψυχολόγος 3)</p> <p>«Ειδικά όταν ο σύμβουλος τον εμπνέει τον άλλο...αλλά η οπτική επαφή ..έστω και με βιντεοκλήση να βλέπεις ποιον έχεις απέναντί σου..υπάρχει μια ασφάλεια υπάρχει μια γείωση πάνω σε αυτό το κομμάτι.»(Ψυχολόγος 1)</p>

	«Και πιστεύω ότι βοηθούσε το γεγονός να εκφραστούν πιο ελεύθερα επειδή ακριβώς δεν με είχαν απέναντί τους.»(Ψυχολόγος 2)
	«Σίγουρα είναι πιο χρονοβόρο για να καταλάβουμε τι θέλει ο άλλος γιατί μέχρι να το πει γραπτά ή εγω να εκφραστώ γραπτά...»(Ψυχολόγος 3)
	«Εμένα δεν με δυσκόλεψε η επικοινωνία ως προς το γράψιμο. Αυτό είναι θέμα του καθένα και το πόσο εξοικειωμένος είναι.»(Ψυχολόγος 1)
	«..είναι θέμα χρόνου και χώρου να έχεις αυτή την άνεση»(Ψυχολόγος 2)
	«ότι δεν χρειάζεται να κρατήσεις καμία σημείωση οπότε και αυτό το ότι ανατρέχεις λίγο πιο πίσω...»(Ψυχολόγος 3)
Συναισθήματα κατά την πραγματοποίηση της διαδικτυακής συνεδρίας	«Οπότε δεν μπορείς να έχεις άμεσο έλεγχο της κατάστασης ως θεραπευτής»(Ψυχολόγος 1)
	«Είχα λίγο άγχος»(Ψυχολόγος 2)
Κατάλληλα θέματα για μια διαδικτυακή διαδικασία	«..υπήρχε μια αμηχανία»(Ψυχολόγος 3)
	«..είναι πιο ...να εμβαθύνεις σε συναισθήματα είναι πιο δύσκολο» (Ψυχολόγος 2)
	«Στο επίπεδο της συμβουλευτικής στα σχολεία η πλατφόρμα θα μπορούσε να λειτουργήσει. Σε κάτι πιο ψυχοθεραπευτικό δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε να λειτουργήσει.»(Ψυχολόγος 3)
Αντιλήψεις σχετικά με τις εφαρμογές Μετακόσμου	«Ήταν διασκεδαστικό (γέλιο). Αλλά στην πράξη δεν χρησιμοποιήθηκε.» (Ψυχολόγος 1)
	«..σαν να χρησιμοποιείς το παιχνίδι που σε απελευθερώνει..» (Ψυχολόγος 2)
	«ακούγεται ότι παρά είναι εικονικό.» (Ψυχολόγος 3)

## Η συμβουλευτική σχέση

Δημιουργία συμβουλευτικής σχέσης στην διαδικτυακή συμβουλευτική	«Τώρα μέσω διαδικτύου μπορεί να δημιουργηθεί μια άλλου τύπου σχέση. Μπορεί να μην γνωρίζεις τον άλλον αλλά και έτσι χτίζεται μια σχέση που είναι διαφορετική.» (Ψυχολόγος 2)
---	--

*«Νομίζω το να... εε.. το να παρουσιάσεις πολύ ξεκάθαρα το πλαίσιο ότι τι αναμένεται και τι αναμένεται. Ίσως το να κάνεις στον άνθρωπο στον οποίο απευθύνεσαι ότι υπάρχει εμπιστευτικότητα ότι να μιλήσει όσο πιο άνετα μπορεί ότι δεν υπάρχει κάτι το οποίο θα κρίνεις ή θα σχολιάσεις αρνητικά. Αυτά φαντάζομαι αυτά μου έρχονται τώρα δεν έχω εμπλακεί σε κάτι τέτοιο.» (Ψυχολόγος 3)*

Εμπειρία από την επικοινωνία κατά την πρώτη διαδικτυακής συνεδρίας

*« Ένωσα ότι είπε γρήγορα και πιο άνετα πράγματα επειδή δεν δουλεύουμε στο ίδιο πλαίσιο.» (Ψυχολόγος 3)*

*«Γνωριστήκαμε αρχικά. Τους είπα κάποια πράγματα για εμένα. Ρώτησα και εγώ να γνωρίσω και εγώ εκείνες πως είναι η κάθεμία, να μου παρουσιάσουν λίγο τον εαυτό τους για να είναι πιο εύκολο. Είπα κάποια πράγματα και για μένα έτσι για να αισθανθούν κάποια ασφάλεια τι είμαι τι κάνω. Από εκεί και πέρα μίλησαν όσο ήθελα και είπαν αυτό που ήθελα να πουν. Δεν υπήρχε κάποια πίεση ούτε ήταν καθοδηγητική η πρώτη συνεδρία» (Ψυχολόγος 2)*

*«Ναι, ναι. Νομίζω ότι χτίσιμο μπορείς να έχεις απλά θα είναι πολύ πιο αργό, θα πετύχεις δηλ. τη σχέση εμπιστοσύνης απλά θα θέλει υπομονή για να μπορέσεις να κερδίσεις τον άλλο τελικά με αυτά που του γράφεις.» (Ψυχολόγος 2)*

*«Είναι πολύ προσωπικό κομμάτι η ψυχοθεραπεία και η συμβουλευτική και να ταιριάζεις με τον άνθρωπο που έχεις απέναντί σου, να μπορέσεις να τον βοηθήσεις {...} πιστεύω ότι έχει να κάνει και με την ιδιοσυγκρασία και του συμβουλευόμενου και του συμβούλου ..» (Ψυχολόγος 1)*

### **11.2.1 Παροχή Συμβουλευτικών υπηρεσιών από ψυχολόγους.**

Σε αυτό το υπερθέμα διερευνώνται οι αντιλήψεις που έχουν οι συμμετέχουσες αναφορικά με τον επαγγελματικό ρόλο τους. Το υπερ-θέμα χωρίζεται σε τρία υπο-



θέματα κοινωνική κατανόηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, την ύπαρξη ανάγκης ευαισθητοποίησης στον ρόλο και την νοσηματοδότηση του ρόλου από τους ίδιους τους επαγγελματίες.

#### **11.2.1.1 Κοινωνική κατανόηση του ρόλου του ψυχολόγου.**

Στο παρόν υπο-θέμα, οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι περιγράφουν τις αντιλήψεις, που οι ίδιες θεωρούν, ότι είναι επικρατέστερες στην ελληνική κοινωνία, αναφορικά με τον ρόλο του ψυχολόγου γενικότερα ή και του σχολικού ψυχολόγου ειδικότερα. Ως επαγγελματίες με εμπειρία στην συμβουλευτική ψυχολογία, τόσο σε συμβουλευτικά κέντρα όσο και σε σχολικά πλαίσια, έχουν δομήσει μια αντίληψη σχετικά με τον τρόπο που εκλαμβάνεται ο ρόλος τους από τους Άλλους.

Η Ψυχολόγος 1 θεωρεί πως η επίσκεψη στον ψυχολόγο αντιμετωπίζεται ακόμη και σήμερα από ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας ως ταμπού.

*«...ότι είναι δύσκολο να κάνουν το πρώτο βήμα, να πάρουν την απόφαση να φτάσουν στο γραφείο ενός ψυχολόγου και ίσως σε αυτό παίζει και ρόλο το που είναι ... το γραφείο του ψυχολόγου, αν είναι στην περιοχή τους, αν υπάρχουν άλλοι τους οποίους ξέρουνε αν μπορεί να έχουνε κοινούς γνωστούς. Όλα αυτά με την προκατάληψη και το στίγμα του ψυχικά άρρωστου συνδέονται νομίζω πολύ καλά. {...}της περιοχής που είναι ο ψυχολόγος και αν αυτό σχετίζεται με τη γειτονιά, με τους γνωστούς και κατά πόσο θα κρατηθεί η ανωνυμία» (Ψυχολόγος 1)*

Την ίδια άποψη φαίνεται να έχει και η Ψυχολόγος 2:

*«Πολλές φορές είναι και το περιβάλλον, αυτή η προκατάληψη που υπάρχει «γιατί να πας σε ειδικό; Δεν είσαι καλά; Έχεις κάποιο πρόβλημα ψυχιατρικό;» Επηρεάζονται από το περιβάλλον τους σε πολλές περιπτώσεις ή τα ίδια άτομα δεν είναι ακόμη έτοιμα. Η ανάλογα του τι τους συμβαίνει στη ζωή τους δίνουν κάποιες ευκαιρίες ή στον εαυτό τους.»(Ψυχολόγος 2)*

Η Ψυχολόγος 2 ανέφερε την εμπειρία της από ένα παλιότερο πλαίσιο εργασίας της όπου είχε παρατηρήσει μια συχνά αμφιθυμική στάση των συμβουλευόμενων της. Ενώ προσέρχονταν στην υπηρεσία με δική τους πρωτοβουλία, εμφανίζονταν διστακτικοί σχετικά με την αποτελεσματικότητα της βοήθειας που θα λάμβαναν. Η ίδια φαίνεται να εκλάμβανε αυτή την αμφιθυμία ως αποτέλεσμα της έλλειψης ενημέρωσης αναφορικά με την παροχή σχετικών υπηρεσιών αλλά και της γενικότερης απογοήτευσης που βίωναν, καθώς είχαν μείνει άνεργοι και προσπαθούσαν να βρουν εργασία στην Ελλάδα την εποχή που ξέσπασε η κρίση.

*«Δηλαδή, όταν έκανα εργασιακή συμβουλευτική έλεγαν “ πως θα με βοηθήσεις εσύ να βρω δουλειά;” δηλαδή ήταν ήδη απογοητευμένοι.» (Ψυχολόγος 2)*

Η Ψυχολόγος 1, στη συνέχεια, συζητά πιο συγκεκριμένα για τις αντιλήψεις που θεωρεί ότι υπάρχουν σχετικά με τον σχολικό ψυχολόγο.

*«Όχι και δυστυχώς ακόμη και στα σχολεία υπάρχει δυσκολία να παραπέμψουν τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν ότι έχουν δυσκολία, σε ειδικούς. Είτε να κάνουν συμβουλευτική είτε να γίνει απομάκρυνση και να δουλέψουν σε άλλο χώρο. Ναι, νομίζω ότι έχει να κάνει με το συναδελφικό κομμάτι και να μην χάσει τη δουλειά του, να μην γίνω εγώ ο κακός που θα πω για το συνάδελφο, πιο πολύ η προσωπική σχέση, μην του δημιουργήσω εγώ πρόβλημα.»*

Η Ψυχολόγος 1 αναφέρει ότι, σύμφωνα με την εμπειρία της, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που, λόγω συναισθηματικών δυσκολιών ή και πιο σύνθετων ψυχολογικών ζητημάτων, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στον ρόλο τους. Επίσης, αναφέρει πως όσοι παρουσιάζουν τέτοιες δυσκολίες, συνήθως, καλύπτονται από τους συναδέλφους. Αυτό το ζήτημα είχε τεθεί και από κάποιες από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, οι οποίες είχαν αναγνωρίσει έναν δισταγμό που υπάρχει στην σχολική κοινότητα να συζητηθούν θέματα που αφορούν στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Όταν ένας εκπαιδευτικός θίξει ένα τόσο ευαίσθητο θέμα, υπάρχει ο φόβος ότι θα δημιουργήσει πρόβλημα στον συνάδελφο. Επίσης, ανέφεραν και τον κίνδυνο να στιγματιστεί ο εκπαιδευτικός που μίλησε.

Πέρα από αυτό η Ψυχολόγος 1, μέσω των λόγων της στο παραπάνω απόσπασμα, θίγει ξανά το θέμα σχετικά με τον στιγματισμό που συνδέεται με τους ειδικούς ψυχικής υγείας.

Η Ψυχολόγος 3, εστιάζοντας και αυτή με την σειρά της στα σχολεία περιγράφει την εμπειρία της από τον τρόπο που θεωρεί ότι μια σχολική κοινότητα αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ψυχολόγου.

*«Εντάξει δεν είναι και ένας ρόλος που είναι... δεν έχει πως να το πω δεν είναι πολύ συνηθισμένος στα γενικά σχολεία γιατί ακόμη είμαστε σε μια φάση εξοικείωσης δεν έχει κανείς καταλάβει τι ακριβώς κάνει ένας ψυχολόγος στο σχολείο άρα λοιπόν ή υπάρχει παράβλεψη γιατί δεν σε θεωρούν μέρος του συλλόγου και να χάνονται πληροφορίες και για αυτό ακριβώς ο ειδικός μπορεί να νιώσει ότι τον παραβλέπουν και να γίνουν παρεξηγήσεις. Δηλαδή δεν πιστεύω ότι πάντα υπάρχει ένας δόλος πίσω από αυτό αλλά όταν τα πράγματα τρέχουν σε ένα σχολείο εμένα μου έχει τύχει να μην... να μαθαίνεις πράγματα κατά τύχη, που μπορεί να είναι και πολύ σοβαρά.» (Ψυχολόγος 3)*

Έχοντας εργασιακή εμπειρία ως ψυχολόγος σε δημόσια σχολεία γενικής παιδείας μέσω του θεσμού της Ε.Δ.Ε.Α.Υ, περιγράφει την έλλειψη εξοικείωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, όπως εκείνη την αντιλήφθηκε. Σύμφωνα με την ίδια, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου δεν είναι εδραιωμένος ούτε προσδιορισμένος με σαφήνεια και τα μέλη της σχολικής κοινότητας τείνουν, εφόσον δεν τον κατανοούν, να τον παραβλέπουν.

Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια της Εκπαιδευτικού 1, όπως παρατέθηκαν σε προηγούμενο υπο-θέμα. Το δημόσιο σχολείο, όπου υπηρετεί, το επισκέπτεται ψυχολόγος της Ε.Δ.Ε.Α.Υ μια φορά την εβδομάδα. Η εκπαιδευτικός περιέγραψε την προσπάθεια της ψυχολόγου να ασκήσει τα καθήκοντά της στο διάλειμμα, στο σύλλογο διδασκόντων, μέσω email, καθώς δεν υπήρχε καθορισμένος χώρος, χρόνος ή τρόπος άσκησης των καθηκόντων της.

Το επόμενο υπο-θέμα περιγράφει τις απόψεις των ψυχολόγων σχετικά και με την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας στον ρόλο του ψυχολόγου.

#### **11.2.1.2 Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση.**

Επακόλουθο της συζήτησης των ψυχολόγων αναφορικά με την κοινωνική πρόσληψη του ρόλου του ψυχολόγου, ήταν έκφραση της ανάγκης για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του κοινού. Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι έθεσαν τρεις συνιστώσες σε αυτή την συζήτηση: την ανάγκη για ευαισθητοποίηση σχετικά με ρολό και τις αρμοδιότητες του ψυχολόγου, την ανάγκη για ενημέρωση σχετικά με την πρόσβαση σε δομές ψυχικής υγείας και την δυνατότητα να παρασχεθούν δωρεάν υπηρεσίες και τέλος, την ανάγκη για την υιοθέτηση ρεαλιστικών προσδοκιών σε σχέση με τις παρεμβάσεις των ειδικών ψυχικής υγείας.

*«οι ειδικοί ψυχικής υγείας νομίζω ότι είναι μια κατηγορία αρκετά παρεξηγημένη και εξακολουθεί πάλι να υπάρχει προκατάληψη σχετικά με το ρόλο μας, εε, και το πόσο εύκολα προσβάσιμοι είμαστε και για ποιο λόγο έρχεται κάποιος. Ακόμα υπάρχει η σκέψη θεωρώ ότι όταν κάποιος πηγαίνει σε ένα ψυχολόγο είναι τρελός οπότε είναι πιο δύσκολη η επαφή.» (Ψυχολόγος 1)*

*«Υπάρχουν και πρακτικοί οικονομικοί λόγοι. Ειδικά όταν έχουν να πάνε σε έναν ιδιώτη πολλοί δεν έχουν τα χρήματα. Α και πολλοί δεν γνωρίζουν τις υπηρεσίες που είναι στους Δήμους και είναι δωρεάν συμβουλευτική στήριξη. Δεν γνωρίζουν ότι υπάρχουν. Δεν υπάρχει ενημέρωση.» (Ψυχολόγος 2)*

*«.. όταν το σχολείο δεν είναι οργανωμένο και να σε λαμβάνει υπόψη οπότε και να σε ενημερώνει για διάφορες εξελίξεις που μπορεί να προκύψουν σε κάποια περιστατικά που συμβαίνουν και αφορούν το ρόλο σου.» (Ψυχολόγος 3)*

Η Ψυχολόγος 3 αναφέρει μια ακόμη δυσκολία κατά την άσκηση των καθηκόντων της. Κατά την εργασία σε σχολικό πλαίσιο ένιωθε ότι καθώς δεν είναι εδραιωμένος και σαφής ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στην εκπαιδευτική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί δεν την ενημέρωναν για σημαντικά ζητήματα που αφορούσαν σε μαθητές ή γονείς που είχε αναλάβει.

*«Τι περίμεναν από εμένα...εεε...Υπάρχει μια μεγάλη μερίδα ανθρώπων που θέλουν απλά να τους φτιάξεις το πρόβλημα χωρίς οι ίδιοι να εμπλακούν χωρίς οι ίδιοι να αλλάξουν κάτι. Εεε κυρίως αυτό νομίζω και πολύ λίγοι ήταν πιο δεκτικοί νομίζω να ακούσουν να αναστοχαστούν και οι ίδιοι και να ξέρεις και να βγει κάτι συνεργατικά με αυτό.» (Ψυχολόγος 3)*

Για μη ρεαλιστικές προσδοκίες ως προς τον ρόλο του ψυχολόγου μίλησε και η Εκπαιδευτικός 3:

*«Για να είμαι ειλικρινής έχω σχηματίσει την άποψη ότι είναι κάτι που μπορεί να είναι πάρα πολύ χρήσιμο εφόσον εσύ ο ίδιος είσαι διατεθειμένος να δουλέψεις πολύ νομίζω πως όλοι όσοι έχουμε ξεκινήσει να κάνουμε ψυχοθεραπεία όποιου είδους, η αίσθηση που έχουμε αρχικά είναι ότι θα πάμε σε έναν άνθρωπο που θα μας λύσει τα προβλήματα ή θα μας πει πως θα λύσουμε τα προβλήματά μας οπότε έχουμε την εντύπωση “τι ήταν αυτό τώρα; δεν μου είπε τίποτα”. Οπότε έχω την αίσθηση ότι την πρώτη φορά που λειτούργησε η ψυχοθεραπεία και είχε αποτέλεσμα ήταν όταν δεσμεύτηκα για ένα χρονικό διάστημα και δεν τα παράτησα και ήμουν αποφασισμένη ότι εγώ θα κάνω τη δουλειά.»(Εκπαιδευτικός 3)*

Οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες καθώς και η απουσία του σχολικού ψυχολόγου από την καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας, δυσχεραίνουν την συνεργασία των δύο μερών, σύμφωνα με την Ψυχολόγο 3. Το πρώτο ζήτημα αφορά στην ασάφεια σε σχέση με τον ρόλο (Κατερέλος, 1999). Αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μια σαφή άποψη για τις αρμοδιότητες των ψυχολόγων, είναι πιθανόν να δημιουργούνται λανθασμένες προσδοκίες, στις οποίες ο σχολικός ψυχολόγος δεν μπορεί να ανταποκριθεί, με αποτέλεσμα να ακυρώνεται ο ρόλος του στην αντίληψη των εκπαιδευτικών.

Υπενθυμίζεται ότι η Εκπαιδευτικός 2 που είχε καθημερινή συνεργασία με τον ψυχολόγο σε ένα σχολείο που φαινόταν ότι ο σχολικός ψυχολόγος ήταν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας, είχε τονίσει τα οφέλη της παρουσίας του για την κοινότητα. Πιθανόν, επειδή αναγνωρίζει την συμβολή του σχολικού ψυχολόγου και

έχει μια σαφή αντίληψη των αρμοδιοτήτων του αλλά και έχει αναπτύξει ρεαλιστικές προσδοκίες, υποστήριξε πως η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους ψυχολόγους πρέπει να είναι υποχρεωτική. Πρότεινε, δε, εάν δεν είναι αυτό εφικτό να θεσμοθετηθεί με μια δια ζώσης επαφή και φυσική παρουσία του ψυχολόγου, τουλάχιστον να γίνει μέσω διαδικτύου. Αυτό προκύπτει, πιθανολογώ, από την πεποίθησή της ότι εάν όλοι αποκτήσουν την εμπειρία συνεργασίας με τον σχολικό ψυχολόγο θα ωφεληθούν και θα μπορέσουν να δομήσουν θετικές αντιλήψεις για το ρόλο του, ενώ όσο δεν υπάρχει αυτή η υποχρεωτικότητα, εξαιτίας των αντιστάσεων που προκαλούνται από την έλλειψη ενημέρωσης δεν θα επιδιώξουν, με δική τους πρωτοβουλία, μια συνεργασία.

Τα λόγια των Ψυχολόγων 2 και 3 που έχουν εργαστεί σε Ειδικά σχολεία, όπου η θέση του ψυχολόγου είναι εδραιωμένη, καθώς, η ειδικότητα αυτή έχει σταθερή, καθημερινή και θεσμοθετημένη παρουσία εδώ και αρκετά χρόνια, αναφέρουν πως, κατά την γνώμη τους, η ενημέρωση και η εξοικείωση, προωθεί την καλύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ψυχολόγων.

*«Όχι όχι στο ειδικό σχολείο δεν υπάρχει δισταγμός. Γνωρίζουν τα περιστατικά ότι είναι δύσκολα και δέχονται οποιαδήποτε βοήθεια. Υπήρχε πολύ καλή συνεργασία.»  
(Ψυχολόγος 2)*

*«Γιατί υπάρχει μια διαφοροποίηση στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με τους εκπαιδευτικούς γενικής στο ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιο εξοικειωμένοι και πιο θετικοί απέναντι στους ψυχολόγους. Της γενικής ...υπάρχει μεγαλύτερη προκατάληψη και αυτοί που είναι θετικοί όντως συνεργάζονται και λαμβάνουν υπόψη αλλά υπάρχει και μια μερίδα η οποία είναι πολύ .. έτσι επιφυλακτικοί...το έχω δει...εεεε.. το έχω νιώσει ότι είναι σαν να αφαιρείται η αυθεντία του εκπαιδευτικού όταν θα μπει ένας ψυχολόγος.» (Ψυχολόγος 3)*

Συνοψίζοντας, προσωπική μου άποψη είναι, ότι για τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους, που αναφέρθηκαν σε αυτό το ζήτημα, η ανάγκη για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σχετικά με τον ρόλο του ψυχολόγου είναι προτεραιότητα. Την ίδια ανάγκη για ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και εξοικείωση εντοπίζει η Ψυχολόγος 1, αναφορικά με την διαδικτυακή πλατφόρμα παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, προτείνοντας παράλληλα και μια εξήγηση για τον λόγο που η πλατφόρμα αυτή δεν αξιοποιήθηκε πάνω από μια φορά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.

*«...εεε.. απλά νομίζω ότι θέλει αρκετή δουλειά στη διαφήμισή της στο πως πρέπει να μπει μέσα στην καθημερινότητα των δασκάλων. Γιατί είναι και η νοοτροπία λίγο... εδώ έχουν τρομερή αντίσταση στο να αλλάξουν βιβλίο διδασκαλίας, όχι στο*

*να αλλάξουν τον τρόπο που θεωρούν που πρέπει να αντιμετωπίζουν περιστατικά μέσα στα σχολεία. Είναι ένα μεγάλο κομμάτι με το πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το κομμάτι της ψυχικής υγείας, πως παρεμβαίνουν οι ίδιοι και πως νομίζουν ότι καταλαβαίνουν τα προβλήματα των παιδιών, πόσο επαρκείς θεωρούν ότι είναι οι ίδιοι για να τα λύσουν ότι δεν χρειάζονται πολλές φορές παρεμβολές από άλλους.» (Ψυχολόγος 1)*

Στο επόμενο υπο-θέμα περιγράφονται από τις συμμετέχουσες ψυχολόγοι οι αρμοδιότητες και ο ρόλος ενός ψυχολόγου σε μια σχολική κοινότητα.

### ***11.2.1.3. Νοηματοδότηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου από τους ίδιους τους επαγγελματίες.***

Το παρόν υπο-θέμα αφορά στον τρόπο που οι ίδιες οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον ρόλο τους.

Οι Ψυχολόγοι 2 και 3, περιγράφοντας τις αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου και αναγνωρίζοντας ότι υπάρχουν δυσκολίες στην αποδοχή του ρόλου τους και στην συνεργασία με την σχολική κοινότητα, εστίασαν σε στόχους που σχετίζονταν περισσότερο με την ευαισθητοποίηση στον ρόλο τους. Ουσιαστικά, πρότειναν παρεμβάσεις που ιεραρχικά ως στόχο είχαν την ευαισθητοποίηση της κοινότητας, την τροποποίηση παγιωμένων αντιλήψεων στην σχολική κοινότητα, την στήριξη των εκπαιδευτικών και την πρόληψη ή την διαχείριση των δυσκολιών των μαθητών.

*«Είναι σημαντικό να υπάρχει στη σχολική κοινότητα, να συμμετέχει γιατί έτσι τον γνωρίζουν καλύτερα και μπορούν να τον εμπιστευθούν πιο εύκολα και να συμμετέχει και σε δραστηριότητες και είναι σημαντικό γιατί συμβαίνουν καθημερινά πράγματα στο σχολείο..» (Ψυχολόγος 2)*

*«Οπότε με αυτή την προϋπόθεση, θεωρώ ότι θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό γιατί και οι ίδιοι (οι εκπαιδευτικοί) θα αρχίσουν να σκέφτονται με ένα διαφορετικό τρόπο για την συμπεριφορά του παιδιού και για τις σχέσεις, τα δυναμικά που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη.»(Ψυχολόγος 3)*

*«Όταν είναι εκεί ο ειδικός παρατηρεί τα παιδιά και μπορεί να δει κάποια πράγματα, μπορεί να προλάβει κάποια πράγματα. Στον τομέα της πρόληψης. Δημιουργείται μια σχέση εμπιστοσύνης και ασφάλειας.» (Ψυχολόγος 2)*

Αν εστιάσουμε στο δεύτερο απόσπασμα με τα λόγια του Ψυχολόγου 2 και στο απόσπασμα με τα λόγια του Ψυχολόγου 3, φαίνεται να επανέρχονται σκέψεις που είχαν διατυπωθεί από τους εκπαιδευτικούς στην προηγούμενη ενότητα σχετικά με τις προσδοκίες που έχουν από τον σχολικό ψυχολόγο. Ο Ψυχολόγος 2 αναφέρεται σε μια

αίσθησης ασφάλειας που προσφέρει η παρουσία του ψυχολόγου στην σχολική κοινότητα. Υπενθυμίζουμε τα λόγια των Εκπαιδευτικών 2 και 3:

*«Οι οποίες (ψυχολόγοι) είναι και τα μάτια μας {...} βλέπουν τα πάντα, μας ενημερώνουν στο δευτερόλεπτο {...} ξέρουμε ανά πάσα στιγμή σε ποια ψυχολογική κατάσταση είναι κάθε παιδί.»(Εκπαιδευτικός 2)*

*«Ωστόσο, έτσι για λόγους ασφάλειας είναι θετικό το ότι υπάρχει (ψυχολόγος). Νιώθεις κάπως λιγότερο εκτεθειμένος είναι σαν πως να το πω σαν δίχτυ προστασίας σε ένα βαθμό.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Η Ψυχολόγος 3 αναφέρεται στην ανάγκη στήριξης των εκπαιδευτικών.

*«Σίγουρα μπορεί να κάνει μια ευαισθητοποίηση σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν διαχείριση συμπεριφοράς, διαχείριση κρίσεων στην τάξη και επίσης και αυτό που πιστεύω, αλλά δεν γίνεται ιδιαίτερα, είναι υποστήριξη όλων των εκπαιδευτικών.» (Ψυχολόγος 3)*

Πιθανόν, αντλώντας από την εμπειρία της αναγνωρίζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά, τις πιέσεις που υφίστανται και κατ' επέκταση την ανάγκη τους για αποφόρτιση προκειμένου να ασκήσουν τα καθήκοντά τους. Οι πολύπλευρες πιέσεις που δέχεται ένας εκπαιδευτικός έχουν καταγραφεί και από την βιβλιογραφία (Κατερέλος, 1999' McLaughlin,1999' Yeh,2004).

Υπενθυμίζεται, ακόμη, ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους νοηματοδοτούν τον ρόλο τους ως λειτούργημα. Αναφέρουν ότι πρέπει να βάζουν στο περιθώριο τα αρνητικά τους συναισθήματα ή άλλες προσωπικές δυσκολίες όταν βρίσκονται στον χώρο του σχολείου. Τέλος, όλες οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, σε διαφορετικά σημεία των συνεντεύξεών τους, αναφέρθηκαν επανειλημμένα στην ανάγκη τους να αποφορτιστούν. Επομένως, η Ψυχολόγος 3, θεωρεί πως η ατομική υποστήριξη κάθε εκπαιδευτικού είναι μέσα στις αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου, στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας πρόληψης για την ψυχική υγεία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η Εκπαιδευτικός 1, όπως περιγράφει, η παρουσία ενός σχολικού ψυχολόγου ίσως την βοηθούσε να μην έρθει αντιμέτωπη με ψυχική κόπωση.

*«Οπότε στην ουσία ένιωσα ότι άκουσα (από την ψυχολόγο που συμμετείχε στην έρευνα) πράγματα που τα σκέφτηκα (μετά την απομάκρυνση από το δύσκολο σχολικό πλαίσιο) αλλά συνειδητοποίησα ότι αν τα άκουγα την ώρα που τα χρειαζόμουν μπορεί να μην είχα περάσει το δεύτερο μπερν άουτ ...εεε.. και ίσως αν είχα εντοπίσει....ίσως να μην είχα περάσει και το πρώτο»(Εκπαιδευτικός 1)*

Αλλά και η Ψυχολόγος 1 αναφέρει ένα θέμα που είχε επεξεργαστεί και μια εκπαιδευτικός. Το ζήτημα του ελέγχου της καταλληλότητας για την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η διαφορά έγκειται στο ότι η εκπαιδευτικός αναθέτει αυτή την αρμοδιότητα στην ψυχολόγο του σχολείου ενώ η Ψυχολόγος 1, εντοπίζει την ανάγκη χωρίς να αναφέρει ποιος έχει την ευθύνη αυτού του ελέγχου.

*«..(η παρουσία ψυχολόγου)σαν έλεγχος. Τι γίνεται... Πόσες περιπτώσεις δασκάλων έχουμε ακούσει που καταρρακώνουν παιδιά, που τους μιλάνε άσχημα;» (Εκπαιδευτικός 2)*

*«Επίσης, πιστεύω πως θα έπρεπε να υπάρχουν πιο αυστηροί έλεγχοι ως προς την κατάσταση της ψυχικής τους υγείας. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που είναι σε τάξεις, δεν θα έπρεπε να είναι.» (Ψυχολόγος 1)*

Στο επόμενο υπερ-θέμα διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι προσπαθούν να νοηματοδοτήσουν το φαινόμενο της διαδικτυακής συμβουλευτικής.

### **11.2.2 Δόμηση νοήματος του φαινομένου της διαδικτυακής συμβουλευτικής πριν την βίωση της εμπειρίας.**

Σε αυτό το υπερ-θέμα διερευνώνται οι απόψεις, οι προκαταλήψεις και οι ενδιαασμοί των συμμετεχουσών ψυχολόγων σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική πριν την βίωση της εμπειρίας. Όλα τα υπο-θέματα που ανήκουν στο συγκεκριμένο υπερ-θέμα έχουν προκύψει από την συνθετική ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων των τριών ψυχολόγων.

Στην περίπτωση των ψυχολόγων προέκυψαν περισσότερα μοτίβα (θέματα) που σχετίζονταν με τις σκέψεις θετικές ή αρνητικές, αναφορικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική, σε σχέση με όσα προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Μετά την ομαδοποίηση των θεμάτων προέκυψε ένα υπερ-θέμα με τρία υπό-θέματα, που αφορούσε τις απόψεις τους για την διαδικτυακή συμβουλευτική πριν τη βίωση της εμπειρίας.

Αντίθετα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι σχετικές δηλώσεις τους ομαδοποιήθηκαν ως ένα υπο-θέμα κάτω από το υπερ-θέμα «Διαδικτυακή συμβουλευτική» που περιελάμβανε αποσπάσματα τόσο από τις αρχικές συνεντεύξεις τους πριν την χρήση της πλατφόρμας, όσο και από τις τελικές.

Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι, έχοντας πολυετή εμπειρία από την δια ζώσης συμβουλευτική διαδικασία μπόρεσαν να επεξεργαστούν σε μεγαλύτερο βάθος σκέψεις,



συναισθήματα και να θέσουν ερωτήματα σχετικά την διεξαγωγή μιας διαδικτυακής συνεδρίας. Τα αποσπάσματα που περιέχονται στο παρόν υπερ-θέμα αντλούνται από την αρχική συνέντευξη των ψυχολόγων, πριν αποκτήσουν την εμπειρία της χρήσης της πλατφόρμας. Από τους τρεις ψυχολόγους, μόνο η Ψυχολόγος 3 είχε πρότερη εμπειρία διεξαγωγής μικρού αριθμού συνεδριών μέσω βιντεοκλήσης με μια συμβουλευόμενη κατά το διάστημα της καραντίνας λόγω της πανδημίας. Η συγκεκριμένη ψυχολόγος στην έρευνα πραγματοποίησε συνεδρίες μόνο μέσω chat και αντλεί από την πρότερη εμπειρία της στοιχεία για τις συνεδρίες μέσω βιντεοκλήσης.

### **11.2.2.1 Προσδοκίες, φόβοι και προκαταλήψεις σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική.**

Εφορμώντας από τις θεωρητικές τους γνώσεις και την εργασιακή τους εμπειρία, οι ψυχολόγοι διερευνούν ζητήματα όπως όρια, θεραπευτική σχέση, δεξιότητες συμβούλου, αξιοποίηση λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων και επιχειρούν να εικάσουν την μορφή και την λειτουργία που τα παραπάνω έχουν σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική συνεδρία.

Αρχικά, προκειμένου να νοηματοδοτήσουν αυτή την εμπειρία ανατρέχουν σε προηγούμενες σχετικές εμπειρίες. Η Ψυχολόγος 1 και η Ψυχολόγος 2 αντιπαραβάλλουν την διαδικτυακή συμβουλευτική, ως γενικότερη έννοια, με την επικοινωνία μέσω τηλεφώνου. Η Ψυχολόγος 1 χρησιμοποιεί είτε τις τηλεφωνικές κλήσεις ή την ανταλλαγή μηνυμάτων στην πρακτική της, όταν κάποιος συμβουλευόμενος είναι σε κρίση, ως μια μορφή πρώτων βοηθειών.

*«Την κλήση ή τα γραπτά μηνύματα, ήδη τα έχω χρησιμοποιήσει ως έκτακτη λύση.....Κάθε μορφή έχει τον τρόπο της δεν αποκλείω τίποτα. Έχει τύχει συμβουλευόμενός μου να μου στείλει μήνυμα «μου έχει τύχει αυτό, τι να κάνω» (σιωπή 5sec) και αναγκαστικά απαντάς χωρίς αυτό να αποτελεί για εμένα την ιδανική λύση γιατί δεν υπάρχει απάντηση στο τι να κάνω. Εκεί απλά προσπαθείς να τον ηρεμήσεις για να πάρει μια σωστή απόφαση. Αυτό δεν είναι πολύ εύκολο μέσω γραπτών μηνυμάτων. Είναι έσχατη λύση.» (Ψυχολόγος 1)*

Η συγκεκριμένη ψυχολόγος έχοντας χρησιμοποιήσει την κλήση ή τα γραπτά μηνύματα στην πρακτική της, φαίνεται να πιστεύει ότι η μόνη χρησιμότητά τους στην συμβουλευτική είναι να λειτουργήσουν ως «πυροσβεστικά» μέσα. Αξίζει να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη ψυχολόγος, τόσο πριν όσο και μετά την χρήση της πλατφόρμας, διατηρεί μια αμφιθυμική στάση προς την διαδικτυακή συμβουλευτική, στην οποία αναφέρεται συνεχώς ως μια λύση ανάγκης. Πιθανόν, οι ήδη δομημένες θέσεις της γύρω

από την διαδικτυακή συμβουλευτική να παρεμβαίνουν στην βίωση της νέας εμπειρίας και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη αντιστάσεων που συγκρούονται με την επιθυμία της να συμβαδίζει με την τεχνολογική εξέλιξη.

*«Προσωπικά εγώ δεν θα απέκλεια τίποτα. Δοκιμάζω και στην πρακτική μου και στο γραφείο μου. Δεν είμαι αρνητική σε τίποτα. Προσπαθώ να ...επιμορφώνωμαι και με νέες πρακτικές και με νέες μεθόδους. Αλλάζει ο κόσμος γύρω μας, αλλάζει η κοινωνία.» (Ψυχολόγος 1)*

Η επιθυμία της να γνωρίσει έναν εναλλακτικό τρόπο παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και να συμβαδίσει με την τεχνολογική εξέλιξη, αποδεικνύεται από την συνειδητή επιλογή της να συμμετέχει στην παρούσα έρευνα. Από την άλλη, ίσως κάποιες πεποιθήσεις που συνδέονται την θεωρητική της κατάρτιση, τις σπουδές και την εργασιακή της εμπειρία στην δια ζώσης συμβουλευτική, οι οποίες φαίνεται να μην είναι συμβατές με την διαδικτυακή διαδικασία, είναι δύσκολο να μπου «παρένθεση».

Ομοίως, και η Ψυχολόγος 2 επιστρατεύει την εμπειρία της από την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω τηλεφώνου, που είχε πραγματοποιήσει με δύο συμβουλευόμενες που έβλεπε προηγουμένως στο γραφείο της. Η αλλαγή στο τρόπο διεξαγωγής των συνεδριών έγινε για πρακτικούς λόγους, ώστε να διευκολυνθούν οι συμβουλευόμενες. Η ψυχολόγος αξιολογεί θετικά την εμπειρία, σημειώνοντας ότι παράγοντες που συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης θεωρεί ότι ήταν η ήδη ανεπτυγμένη σχέση εμπιστοσύνης από τις δια ζώσης συνεδρίες και το γεγονός ότι, παρά την απουσία οπτικής επαφής, αντλούσε στοιχεία από το ύφος, τον ρυθμό της ομιλίας και τον τόνο της φωνής.

*«Έχω κάνει συνεδρίες μέσω τηλεφώνου. Αλλά πριν από αυτό είχα κάνει κάποιες συνεδρίες από κοντά. Συνεχίστηκε μέσω τηλεφώνου και ήταν βοηθητική. Βέβαια είχε προηγηθεί γνωριμία, είχαν γίνει κάποιες συνεδρίες από κοντά.» (Ψυχολόγος 2)*

Αντλώντας από αυτή την εμπειρία προτείνει ένα συνδυασμό μορφών επικοινωνίας. Μια συνθετική προσέγγιση που αναφέρεται και στην βιβλιογραφία (Andersson, 2018' Stoll, 2020).

*«Οχι βέβαια, μπορεί να γίνει ή μπορεί να γίνει στην αρχή και μετά να γίνουν συνεδρίες πρόσωπο με πρόσωπο. Μπορεί να γίνει και έτσι. Αν γίνει σχέση και είναι υποστηρικτικός και ο σύμβουλος μπορεί και ο συμβουλευόμενος να ζητήσει συνάντηση από κοντά. Να φύγει το άγχος και η αμηχανία των πρώτων συναντήσεων.» (Ψυχολόγος 2)*

Την ίδια άποψη εκφράζει και η Ψυχολόγος 1

*«...όταν υπάρχει απόσταση ..εε... είναι πιο απόμακρο, ίσως, στη διαδικτυακή συμβουλευτική αλλά θεωρώ ότι, αν έχεις κάνει ήδη μια επαφή δια ζώσης, η σχέση θα μπορεί να αναπτυχθεί πιο εύκολα.» (Ψυχολόγος 1)*

Οι συμμετέχουσες Ψυχολόγοι 1 και 2, εντόπισαν στοιχεία της τηλεφωνικής επικοινωνίας που αναφέρονται στις έρευνες, όπως ότι είναι εύκολα προσβάσιμη και ότι μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά σε περιπτώσεις όπου ο συμβουλευόμενος βιώνει μια κρίση που δεν μπορεί ή δεν γνωρίζει πως να διαχειριστεί (McLeod, 2003/ 2005 ' Tait, 1999 ' Young, 1989 ' Zhu et al., 1996).

Ωστόσο, φαίνεται να υποστηρίζουν πως αποκλειστικά μέσω τηλεφώνου είναι δύσκολο να ολοκληρωθεί μια συμβουλευτική διαδικασία. Επίσης, το θέμα του ελέγχου που έχει ο συμβουλευόμενος, σύμφωνα με τις έρευνες, σε σχέση με την έναρξη και τη λήξη της συνεδρίας, δεν εκτιμάται ως πλεονέκτημα για τις συμμετέχουσες ψυχολόγους. Αυτού του είδους ο έλεγχος που αποκτά ο συμβουλευόμενος στην επικοινωνία είτε μέσω τηλεφώνου είτε διαδικτυακά πιθανόν να συμβάλει, σύμφωνα με την Ψυχολόγο 1, στην παραβίαση των ορίων.

*«Από εκεί και πέρα μπαίνουν πολλά ζητήματα. Αν ένας συμβουλευόμενος μπορούσε να επικοινωνεί με ένα σύμβουλο ανα πάσα στιγμή μπαίνουν πολλά ζητήματα ως προς τα όρια. Ως προς την προσωπική ζωή του συμβούλου. {...} γιατί τα όρια στον καθένα μας είναι ένα κομμάτι που οφείλουμε να το εδραιώσουμε. Δεν μπορούμε να έχουμε πρόσβαση στα πάντα ανά πάσα στιγμή. Αυτό στην καθημερινή μας ζωή νομίζω ότι είναι πολύ ξεκάθαρο κανείς δεν μπορεί να κάνει ότι θέλει όταν το θέλει. Οπότε θεωρώ ότι και στην συμβουλευτική θα είναι ένα λάθος μήνυμα αυτό.» (Ψυχολόγος 1)*

Η Ψυχολόγος 3, που είχε εμπειρία διαδικτυακών συνεδριών συμβουλευτικής μέσω βιντεοκλήσης, χωρίς να έχει προηγηθεί δια ζώσης συνεδρία με την συμβουλευόμενη, αξιολογεί την εμπειρία ως θετική. Επίσης, τονίζει το στοιχείο της έκτακτης ανάγκης που οδήγησε σε αυτή την μορφή της επικοινωνίας, καθώς κατά την διάρκεια της καραντίνας ήταν ο μόνος τρόπος να λάβει η συμβουλευόμενη στήριξη για ένα κρίσιμο για την ίδια ζήτημα.

*«Ναι με βιντεοκλήση. Εντάξει θετική ήταν η εμπειρία. Ήταν στο webex στα πλαίσια ενός σχολείου. Εντάξει είχα και όλο το πως να το πω. Δεν είχα γνώρισε τον άλλο άνθρωπο και ήταν διαμεσολοβημένο από το σχολείο, η πρώτη συνεδρία έγινε κατευθείαν μέσω διαδικτύου, αλλά σαν εμπειρία ήταν πολύ θετική ήταν σαν το δια ζώσης. Νομίζω επειδή ήταν στα πλαίσια του σχολείου ήταν νομίζω αρκετά ανοιχτή αυτή η κυρία γιατί το βίωνε αρκετά ...εεε... ήταν αγχωμένη οπότε δεν την επηρέαζε ότι το έκανε μέσω διαδικτύου» (Ψυχολόγος 3)*

Η εμπειρία της Ψυχολόγου 3 αναφέρεται στην βιντεοκλήση, που είναι ότι πιο κοντινό υπάρχει στην δια ζώσης επικοινωνία, καθώς υπάρχει η οπτική επαφή.

Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι αναφέρθηκαν τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά χαρακτηριστικά, που θα μπορούσαν να υπάρχουν σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική. Τα θετικά αφορούσαν την ευελιξία ως προς τον χώρο και τον χρόνο της συνεδρίας και την θετική συμβολή της ανωνυμίας ως προς τον βαθμό και την ταχύτητα των αυτοαποκαλύψεων.

*«...και αυτή η περίπτωση είναι πολύ χρήσιμη γιατί μπορεί να έχει άμεση πρόσβαση ο ωφελούμενος παρακάμπτοντας δυσκολίες όπως αυτές που αναφέραμε στην αρχή. Το πως θα έρθει, ποιος θα τον δει, τι ώρα θα είναι η συνεδρία σε ποιο χώρο, οι αποστάσεις. Όλα αυτά μπορούν να βελτιωθούν πολύ περισσότερο με την διαδικτυακή συμβουλευτική.» (Ψυχολόγος 1)*

*«Από την άλλη όταν ο άλλος δεν σε βλέπει μπορεί να είναι πιο ειλικρινής μπορεί να μιλήσει πιο εύκολα και να ανοιχτεί. Αυτό είναι το βοηθητικό σε αυτές τις συνεδρίες. Μπορεί να μην υπάρχει αυτό το άγχος που έχεις όταν βλέπεις τον άλλο.» (Ψυχολόγος 2)*

*«Τα πλεονεκτήματα είναι ότι υπάρχει μια οικονομία χρόνου και ότι δεν έχεις αυτή τη μετακίνηση και τα λοιπά. Επίσης επειδή στα σχολεία πολύ συχνά δεν έχεις χώρο, προσαρμοσμένο κατάλληλα, ώστε να γίνονται συνεδρίες που να εξασφαλίζεται το απόρρητο και η εμπιστευτικότητα οπότε αυτομάτως το ότι γίνεται μέσω υπολογιστή όπου σύμβουλος και συμβουλευόμενος μπορεί να το διασαφίσουν αυτό, είναι πολύ σημαντικό. Τώρα άλλο θετικό που θα μπορούσα να σκεφτώ.. έχει τύχει σε κάποιους να νιώθουν καλύτερα με αυτή την απόσταση ότι δηλαδή δεν εκτίθενται σε κάποιον. Δηλαδή κάποιος το έχει σχολιάσει αυτό ότι ένιωθε καλύτερα από On line παρά από κοντά. Είχε να κάνει με το κομμάτι της έκθεσης, ότι θεωρούσε ότι ήταν πιο προστατευμένος στην διαδικτυακή επικοινωνία.» (Ψυχολόγος 3)*

Ως κυριότερη δυσκολία ανέφεραν την πιθανότητα που υπάρχει να γίνουν παρερμηνείες, κατά την γραπτή επικοινωνία, εξαιτίας της απουσίας των εξωλεκτικών στοιχείων. Η σημασία των εξωλεκτικών πληροφοριών σε μια δια ζώσης συμβουλευτική διαδικασία τονίζεται από την βιβλιογραφία (Cormier & Cormier, 1998 Ivey, Gluckstern & Bradford Ivey, 2018). Σύμφωνα με τους Margiotoudi, Kelly και Vatakis (2014) ο συνδυασμός ομιλίας και οι χειρονομιών συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της γλώσσας και κατ' επέκταση στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Η επικοινωνία μέσω γραπτού λόγου και η απουσία οπτικής επαφής δυσχεραίνει την κατανόηση και δημιουργεί ανασφάλεια σχετικά με την ποιότητα της επικοινωνίας.

*«Αλλά θέλει χρόνο. Αν δεν έχει και ο άλλος την εμπειρία με το chat μπορεί να δυσκολευτεί στην αρχή.» (Ψυχολόγος 1)*

*«Ξεκάθαρα την βιντεοκλήση (γέλιο). Θέλετε να δικαιολογήσω; (γέλιο) γιατί στην γραπτή πρέπει να προσέξεις πολύ τι θα γράψεις πως θα το πεις ώστε να γίνει κατανοητό με το γραπτό λόγο ενώ στην προφορική υπάρχει και όλο αυτό το κομμάτι το εξωλεκτικό οπότε αν τον βλέπεις τον άλλο , μια αλλαγή ανάλογα με αυτά που ακούει, μια αλλαγή στην έκφραση μπορούν να δώσουν πάρα πολλά στοιχεία και εεε και να είναι πολύ πιο παραγωγικό.» (Ψυχολόγος 3)*

*«Και νομίζω ότι έχει και μεγάλη σημασία ..εεε...το επίπεδο της γλώσσας. Ο γραπτός λόγος μπορεί να παρεξηγηθεί πιο εύκολα από τον προφορικό. Το γραπτό κείμενο πολλές φορές μπορεί να παρερμηνευτεί. Οπότε πρέπει να έχουμε μια καλή επαφή με τη γλώσσα. Νομίζω ότι θέλει πιο πολύ χρόνο στην ανάλυσή του....να κάνει πιο πολλές ερωτήσεις ο ψυχολόγος για να ξέρει τι εννοεί ο συμβουλευόμενος. Γιατί όταν έχεις κάποιον μπροστά σου βλέπεις το πρόσωπό του, τις εκφράσεις του και μπορείς να κάνεις διορθωτικές κινήσεις. Όταν γράφεις σε κάποιον δεν μπορείς να δεις πως αντιδρά σε αυτό που του λες. Οπότε εκεί ανάλογα με το χρόνο που κάνει να απαντήσει από το πως θα γράψει τι θα απαντήσει προσπαθείς να καταλάβεις πως έχει εισπράξει αυτό που του έχεις πει. Άρα χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή σε ότι γράφεις και πολύ περισσότερο χρόνο ώστε να είσαι σίγουρος ότι έχεις περάσει το σωστό μήνυμα.» (Ψυχολόγος 1)*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι ο απρόσωπος σύμβουλος, που παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες μέσω τηλεφώνου εκλαμβάνεται ως «ιδανικός» στη φαντασία του πελάτη και τα πιθανά λάθη του αντιμετωπίζονται με μεγαλύτερη ανεκτικότητα, οδηγώντας πιθανόν, στην ταχύτερη ανάπτυξη οικειότητας και στην ειλικρινή αυτοαποκάλυψη του πελάτη (Tait, 1999). Μια μελλοντική μελέτη θα μπορούσε να θέσει ένα ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν το ίδιο θα μπορούσε να συμβεί σε μια συμβουλευτική διαδικασία αποκλειστικά μέσω γραπτού λόγου.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να υπενθυμίσουμε την άποψη της Εκπαιδευτικού 3 ότι εάν επικοινωνούσε με έναν σύμβουλο που δεν θα χειριζόταν άψογα τον γραπτό λόγο, τόσο ως προς την γραπτή έκφραση όσο και ως προς την χρήση σημείων στίξεως και ορθογραφίας, δεν θα μπορούσε να είναι ανεκτική και μάλιστα θα έκρινε τον σύμβολο ως αναξιόπιστο. Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι, επίσης, εξέφρασαν μια ανησυχία σχετικά με το αν θα μπορούσαν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του συμβουλευόμενου εφόσον δεν υπάρχει καμία οπτική επαφή. «...από το ίντερνετ να γράφεις μέσω chat χάνεις πράγματα από την επικοινωνία, φαντάζομαι. Και ο άλλος χάνει αφού δεν σε γνωρίζει, δεν σε έχει δει ποτέ.» (Ψυχολόγος 2). Πρόκειται για ένα ζήτημα που θα συζητηθεί περισσότερο σε επόμενο υπερ-θέμα.

Ένα τελευταίο ζήτημα σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική που έθεσε η Ψυχολόγος 1 είναι τα κριτήρια που κάνουν έναν συμβουλευόμενο κατάλληλο για διαδικτυακή συμβουλευτική και ποια θέματα μπορούν να επεξεργαστούν μέσω αυτής της διαδικασίας.

*« Νομίζω ότι αν εμείς έχουμε ένα βιβλίο και το χρησιμοποιήσουμε με λάθος τρόπο δεν θα φταίει το βιβλίο. Αν έχουμε απέναντί μας έναν άνθρωπο που βλέπουμε ότι δεν μπορεί να βοηθηθεί μέσω εναλλακτικών πρακτικών και εμείς επιμένουμε γιατί πρέπει να προχωρήσει η τεχνολογία ή πρέπει να βάλουμε την τεχνολογία στην πρακτική μας, τότε θα κάνουμε λάθος. Όταν έχουμε νέους ανθρώπους οι οποίοι είναι πολύ πιο ανοιχτοί σε αυτές τις μορφές επικοινωνίας και τελικά χτίσουμε μια σχέση και στη συνέχεια μπουν και στη διαδικασία της συμβουλευτικής από κοντά το να μην το επιλέξουμε εμείς γιατί είμαστε κολλημένοι στις δικές μας πεποιθήσεις και αυτό λάθος είναι για εμένα. {...} «Νομίζω ότι κάποιοι άνθρωποι με κάποιες διαταραχές δεν θα μπορούσαν να μπουν σε μια διαδικασία του τύπου αυτού. Υπάρχουν κατηγορίες οι οποίες αντενδείκνυνται σε αυτή την διαδικασία σίγουρα.» (Ψυχολόγος 1)*

Η Ψυχολόγος 1 ήταν η μόνη που έθεσε κάποια ζητήματα ως προς την βιντεοκλήση. Πρόκειται για πρακτικά ζητήματα που σχετίζονται με την χρήση της τεχνολογίας, κάτι που επισημαίνεται και από την βιβλιογραφία (Bloom, 1998).

*«ναι, η οποία είναι εστιασμένη στο πρόσωπο (κάμερα) ουσιαστικά και δεν μπορείς να έχεις πλήρη εικόνα θα είναι πιο δύσκολο μετά με τα μικρόφωνα και το πόσο κοντά πόσο μακριά, τον ήχο πλέον τουλάχιστον με τις συνθήκες που υπάρχουν τώρα στα περισσότερα γραφεία.»(Ψυχολόγος 1)*

Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι φαίνεται να προτιμούν την βιντεοκλήση, ως ένα τρόπο επικοινωνίας που είναι πιο κοντά στην δια ζώσης. Η θέση τους είναι συνεπής με τη θεωρία και τις έρευνες για την συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία που τονίζουν την συμβολή των εξωλεκτικών πληροφοριών στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

Οι έρευνες στην διαδικτυακή συμβουλευτική, κυρίως μέσω του γραπτού κειμένου δεν είναι αρκετές ώστε να αναδειχθούν πιθανοί παράγοντες που μπορούν να αντισταθμίσουν αυτή την έλλειψη. Επομένως, τόσο οι γνώσεις των συμμετεχουσών ψυχολόγων σχετικά με την δια ζώσης συμβουλευτική διαδικασία, που προέρχονται από τις σπουδές και την εμπειρία τους όσο και η ελλιπής γνώση του νέου φαινομένου, συμβάλλουν στο να υιοθετείται μια διστακτική στάση απέναντι, κυρίως, στην διαδικτυακή συμβουλευτική μέσω chat.

#### **11.2.2.2 Η διαδικτυακή συμβουλευτική ως λύση ανάγκης.**

Στο παρόν υπο-θέμα διερευνάται περισσότερο η αντίληψη της διαδικτυακής συμβουλευτικής ως μια λύση ανάγκης. Η συγκεκριμένη θέση επαναλαμβάνεται ως μοτίβο (θέμα) και από τις τρεις συμμετέχουσες ψυχολόγους.

Οι ψυχολόγοι θεωρούν πως το πλεονέκτημα της ευελιξίας που προσφέρει η διαδικτυακή συμβουλευτική, εξυπηρετεί κάποιους συμβουλευόμενους, που αντιμετωπίζουν πρακτικές δυσκολίες πρόσβασης στο γραφείο ενός ψυχολόγου. Οι Ψυχολόγοι 1 και 3 αναφέρουν για την συμβουλευτική μέσω βιντεοκλήσης:

*«Πιστεύω ότι είναι βοηθητική κυρίως μέσω skype όταν ο σύμβουλος ή ο συμβουλευόμενος είναι σε μακρινή απόσταση ή είναι βοηθητική όταν έχεις να πας εσύ ένα ταξίδι και σε κάποια περιστατικά που βλέπεις και έχει συμβεί κάτι σε κάποιον συμβουλευόμενο και πρέπει να επικοινωνήσεις. Είναι βοηθητικό.» (Ψυχολόγος 2)*

Η Ψυχολόγος 3 αναφερόμενη στην σχετική εμπειρία της αναφέρει πως επειδή δεν υπήρχε άλλος τρόπος επικοινωνίας εξαιτίας της καραντίνας και καθώς η συμβουλευόμενη είχε την ανάγκη να αντιμετωπίσει ένα ζήτημα που της προκαλούσε μεγάλη συναισθηματική δυσκολία, η βιντεοκλήση ήταν ο μόνος τρόπος να λάβει την στήριξη που χρειαζόταν.

*«Ναι και εφόσον μπορούσαμε να το κάνουμε και έτσι της ήταν πολύ ανακουφιστικό και εμπλεκόταν πολύ πως να το πω ειλικρινά. Όπως θα περίμενες να γίνει και διαζώσης μια συνάντηση.» (Ψυχολόγος 3)*

Η Ψυχολόγος 1 αντιλαμβάνεται την δυνατότητα της διαδικτυακής επικοινωνίας όχι ως ένα τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει μια ολοκληρωμένη συμβουλευτική διαδικασία αλλά ως ένα τρόπο να επικοινωνήσει ο συμβουλευόμενος με τον σύμβουλο σε μια στιγμή που βιώνει μια κρίση. Επικοινωνώντας διαδικτυακά με τον σύμβουλο μπορεί να λάβει μια καθοδήγηση ή να καθησυχαστεί μέχρι την επόμενη διαζώσης συνεδρία όπου θα μπορέσει να επεξεργαστεί σε μεγαλύτερο βάθος το ζήτημα που του προκάλεσε την μη διαχειρίσιμη δυσκολία.

*«...λοιπόν πιστεύω ότι αυτό (chat) είναι κάπως ... δηλαδή δεν θα το ...προσωπικά θα ήταν η έσχατη λύση σε περίπτωση που κάποιος βρίσκεται σε πολύ δύσκολη θέση και χρειάζεται μια άμεση απάντηση στο εδώ και τώρα ...εε... καθησυχαστική αλλά δε νομίζω ότι θα μπορούσε να είναι μια πολύ βασική μορφή. {...}Είναι άλλο να έχει κάποιος ένα πρόβλημα και να θέλει μια απάντηση τώρα οπότε γράφεις κάτι γρήγορα χωρίς να εμβαθύνεις ιδιαίτερα αλλά μια συστηματική διαδικασία χωρίς να έχεις καθόλου επαφή οπτική, νομίζω ότι θα ήταν πιο δύσκολη {...}Όλα είναι χρήσιμα και όλα μπορούμε να τα εφαρμόσουμε αλλά νομίζω ότι το chat θα ήταν μια μορφή γρήγορης παρέμβασης σαν πρώτη βοήθεια ας πούμε για μένα. Και σε περιπτώσεις που .... δεν υπάρχει άλλος τρόπος επικοινωνίας.» (Ψυχολόγος 1)*

Επίσης, η Ψυχολόγος 1 αντιλαμβάνεται την διαδικτυακή συμβουλευτική ως έναν τρόπο αρχικής εμπλοκής ενός συμβουλευόμενου με την συμβουλευτική διαδικασία. Την ίδια άποψη εξέφρασε και η Ψυχολόγος 2. Πρόκειται για μια θέση που έχει αναφερθεί και στην βιβλιογραφία (Stoll et. al., 2020). Η ανωνυμία που προσφέρει μια διαδικτυακή συμβουλευτική συνεδρία μπορεί να αποτελέσει έναν ελκυστικό παράγοντα για όσους διστάζουν να επισκεφτούν το γραφείο του ψυχολόγου είτε γιατί φοβούνται μην στιγματιστούν από τον κοινωνικό τους περίγυρο είτε γιατί το ενδεχόμενο μιας πρώτης δια ζώσης συνάντησης με έναν ψυχολόγο μπορεί να τους προκαλεί άγχος ή αμηχανία και να λειτουργεί ανασταλτικά. Οπότε, σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι μια λύση ανάγκης να γίνει μια πρώτη επαφή με τον ψυχολόγο διαδικτυακά ώστε να νιώσει ο συμβουλευόμενος ασφαλής πίσω από την ανωνυμία του διαδικτύου.

Ωστόσο, η Ψυχολόγος 1 κάνει λόγο για μια λύση ανάγκης που θα δώσει την ευκαιρία στον συμβουλευόμενο να αναζητήσει την στήριξη του ψυχολόγου και θα είναι χρήσιμη μέχρις ότου ο συμβουλευόμενος αρχίζει να νιώθει εμπιστοσύνη και τελικά αποζητήσει την δια ζώσης επικοινωνία. Παρόλο τον δισταγμό με τον οποίο αντιμετωπίζει την πιθανότητα της διαδικτυακής συμβουλευτικής, εξαιτίας μάλλον της αντίληψης της ότι η συμβουλευτική διαδικασία κυρίως μέσω chat δεν θα μπορεί να είναι αποτελεσματική, φαίνεται να πιστεύει ότι μέσω αυτής μπορεί να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης.

*«Σίγουρα κάποιος που δεν θα ήθελε να .. από το να μην μπει καθόλου στη διαδικασία να κάνει τίποτα θα ήταν σίγουρα ένα βήμα και ίσως να βοηθούσε στο να ... να προσεγγιστεί τελικά και ο άνθρωπος και να νιώσει εμπιστοσύνη να κάνει και κάτι παραπάνω δια ζώσης.» (Ψυχολόγος 1)*

Στην συνέχεια εξετάζονται τα συναισθήματα που βιώνουν οι ψυχολόγοι στο ενδεχόμενο να πραγματοποιήσουν μια διαδικασία συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου.

### **11.2.2.3 Συναισθήματα.**

Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι ανέφεραν ότι, αναλογιζόμενες την επερχόμενη διαδικτυακή συνεδρία, ένιωσαν περιέργεια και αγωνία για το καινούριο, φόβο για την απώλεια ελέγχου και αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

*«Το Chat θα επέλεγα γιατί δεν το έχω ξανακάνει και θα ήθελα να το δω , να έχω την εμπειρία. Να δω αν θα είμαι βοηθητική εγώ και για μένα για τον εαυτό μου, να*



*δω πως μπορώ να λειτουργήσω εγώ εκεί. Να δω και ο συμβουλευόμενος τι θα κάνει. Να δω πως θα προχωρούσε αυτό. Και θα με βοηθούσε και εμένα σαν εμπειρία. {...} Δεν έχω αυτή την εμπειρία θέλω να δω πως είναι.» (Ψυχολόγος 2)*

*«Εντάξει .. αλήθεια είναι ότι είμαι εεε είμαι λίγο επιφυλακτική μου προκαλεί αγωνία .... Στο πως θα πάει σαν διαδικασία ακριβώς για αυτό αν θα μπορέσω να δημιουργήσω το απαιτούμενο.. έτσι την κατάλληλη συνθήκη ώστε να είναι πιο παραγωγική ή συνεδρία.» (Ψυχολόγος 3)*

Οι Ψυχολόγοι 2 και 3 παρά τις επιφυλάξεις τους και την αγωνία μπροστά σε κάτι νέο, φαίνεται να εκφράζουν ένα προσωπικό ενδιαφέρον και μια περιέργεια να γνωρίσουν αυτό το νέο φαινόμενο και να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους. Από την άλλη η Ψυχολόγος 1 δεν φαίνεται να το θεωρεί ως μια νέα εμπειρία που ενέχει το χαρακτηριστικό μιας προσωπική πρόκλησης και δοκιμής των ατομικών δυνάμεων σε μια νέα συνθήκη. Απεναντίας, φαίνεται σαν να προσπαθεί να συμβιβαστεί με τις ανάγκες μιας κοινωνίας που συνεχώς αλλάζει μέσω της τεχνολογίας και την οποία πρέπει να ακολουθήσει.

*«Το να αποκλείουμε νέες πρακτικές και νέα δεδομένα ειδικά όταν η εποχή μας τα έχει με κάποιο τρόπο επιβάλλει, είναι λάθος. Δοκιμάζουμε και βλέπουμε....»  
Αλλάζει ο κόσμος γύρω μας αλλάζει η κοινωνία. Δεν μπορούμε να μένουμε κλειστοί σε μια πρακτική ή σε ένα τρόπο γιατί θα χάσουμε την επαφή με την κοινωνία.  
(Ψυχολόγος 1)*

Και οι τρεις ψυχολόγοι, ωστόσο, ήταν θετικές, έστω και αν εκκινούν από διαφορετική αφετηρία, στο να αποκτήσουν αυτήν την εμπειρία. Σε διαφορετική περίπτωση, άλλωστε, δεν θα ήθελαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Εμφανίζονται, ωστόσο, διστακτικές κυρίως για την επικοινωνία μέσω chat γιατί αποκλείει την οπτική επαφή και την παρατήρηση των εξωλεκτικών στοιχείων.

Η Ψυχολόγος 2, πιστεύει πως η οπτική επαφή θα ήταν ένα «όπλο» στην προσπάθειά της να κερδίσει την εμπιστοσύνη του συμβουλευόμενου. Χάνοντας την οπτική επαφή και κατ'επέκταση τον έλεγχο που η ίδια ασκεί επί της διαδικασίας δεν γνωρίζει ποια θα είναι αυτά τα στοιχεία που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης.

*«...από το ίντερνετ να γράφεις μέσω chat χάνεις πράγματα από την επικοινωνία, φαντάζομαι. Και ο άλλος χάνει αφού δεν σε γνωρίζει, δεν σε έχει δει ποτέ.»  
(Ψυχολόγος 2)*

Άλλωστε δεν υπάρχουν επαρκή δεδομένα που να διερευνούν ποιοι είναι οι παράγοντες που βοηθούν στη δημιουργία μιας θεραπευτικής ή συμβουλευτικής σχέσης σε μια

διαδικτυακή διαδικασία, ιδιαίτερα όταν αυτή πραγματοποιείται με ανταλλαγή γραπτού κειμένου. Αναφορικά, με την συμβουλευτική μέσω τηλεφώνου, όπως είχε αναφερθεί σε προηγούμενο υπο-θέμα, ο «απρόσωπος σύμβουλος» λειτουργεί θετικά στην τελική αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ωστόσο, δεν υπάρχουν αντίστοιχα δεδομένα για το chat.

Η Ψυχολόγος 1 αναφέρεται και εκείνη στο θέμα της απώλειας ελέγχου τόσο από την πλευρά του συμβούλου όσο και από την πλευρά του συμβουλευόμενου. Πρώτον, εκφράζει μια ανησυχία σχετικά με το γεγονός ότι ο σύμβουλος δεν έχει τον απόλυτο έλεγχο σε σχέση με την έναρξη και λήξη της επικοινωνίας είτε αυτή είναι μέσω βιντεοκλήσης είτε μέσω chat. Μια ανησυχία που εκφράζει και η Ψυχολόγος 2.

*«Πόσο συχνά μπορεί να επικοινωνεί μαζί του ο συμβουλευόμενος και σε ποιες ώρες; Τι σχέση θα αναπτυχθεί;» (Ψυχολόγος 1)*

*«Χάνει κομμάτια από τη μη λεκτική επικοινωνία όταν δεν έχει την άμεση επαφή και εεε με δεδομένο ότι μπορεί να κλείσει η σύνδεση ανά πάσα ώρα και στιγμή εεε σε κάποια δύσκολη στιγμή της συμβουλευτικής υπάρχει η πιθανότητα να χάσεις τον ωφελοόμενο γιατί είναι εύκολο να φύγει από την οθόνη σου.» (Ψυχολόγος 2)*

Δεύτερον, ο συμβουλευόμενος, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του διαδικτύου, όπου κανείς μπορεί να παρουσιαστεί διαφορετικός από ότι είναι, πιθανόν να κινδυνεύει να ξεκινήσει μια συμβουλευτική διαδικασία με έναν ακατάλληλο σύμβουλο που δεν έχει τα τυπικά προσόντα.

*«Μμμμ....πιστεύω ότι είναι ότι δεν ξέρεις με ποιον μιλάς. Ως συμβουλευόμενος μιλάς με κάποιον σύμβουλο που μπορεί να παρουσιάζει τον εαυτό του ως σύμβουλο. Μπορεί να υπάρχει ο κίνδυνος, κυρίως για τον συμβουλευόμενο, να πέσει σε ένα σύμβουλο όχι καταρτισμένο. Όταν ψωνίζουμε από ένα ηλεκτρονικό κατάστημα, δεν είμαστε πάντα σίγουροι αν θα το παραλάβουμε (χαμόγελο).....με το διαδίκτυο δεν είσαι πάντα σίγουρος ποιον έχεις απέναντί σου. Ο σύμβουλος εκείνη την ώρα σου δίνει την προσοχή που πρέπει ή κάνει κάποια άλλη δουλειά στο σπίτι του;» (Ψυχολόγος 1)*

Ακόμη, σύμφωνα με την Ψυχολόγο 1, ο συμβουλευόμενος, δεν έχει τον έλεγχο της ποιότητας της επικοινωνίας ή των υπηρεσιών που λαμβάνει. Δεν μπορεί να είναι σίγουρος για τον επαγγελματισμό του συμβούλου ή για την προσοχή που του δίνει.

*«Το κακό είναι ότι ο συμβουλευόμενος δεν μπορεί να έχει τον έλεγχο καθόλου στο αν όντως ο σύμβουλος που έχει επιλέξει δείχνει το σεβασμό και την επαγγελματική ακεραιότητα που πρέπει» (Ψυχολόγος 1)*

Το ζήτημα του ελέγχου αλλά και της δέσμευσης στην επικοινωνία παρουσιάζεται σε επόμενο υπο-θέμα, με δεδομένα που αντλούνται από τις τελικές συνεντεύξεις των ψυχολόγων.

Έως αυτό το σημείο παρουσιάστηκαν τα θέματα που αναδύθηκαν από την αρχική συνέντευξη των εκπαιδευτικών. Το επόμενο υπερ-θέμα αφορά την περιγραφή της εμπειρίας των ψυχολόγων μετά την χρήση της πλατφόρμας και την διεξαγωγή συνεδριών μέσω chat και βιντεοκλήσης.

### **11.2.3 Εμπειρία διαδικτυακής συμβουλευτικής.**

Στο παρόν υπερ-θέμα περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχουσες βίωσαν και νοηματοδότησαν αυτή την νέα εμπειρία της προσφοράς συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου. Το υπερ-θέμα προέκυψε από την συνθετική ανάλυση των τελικών συνεντεύξεων των συμμετεχουσών ψυχολόγων, κατόπιν της πραγματοποίησης των διαδικτυακών συνεδριών μέσω της πλατφόρμας.

Περιλαμβάνονται τέσσερα υπο-θέματα, η αξιολόγηση της εμπειρίας, τα συναισθήματα που βίωσαν οι συμμετέχουσες κατά την διαδικασία, τα θέματα που θεωρούν ότι είναι δυνατόν να επεξεργαστούν οι συμβουλευόμενοι σε μια διαδικτυακή συνθήκη και οι σκέψεις τους για τις εφαρμογές Μετακόσμου. Τα θέματα αυτά αναλύονται σε αντιπαράβολή με τις σκέψεις και τα συναισθήματα που είχαν οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι πριν την βίωση της σχετικής εμπειρίας, όπως περιγράφονται στο προηγούμενο υπερ-θέμα.

#### **11.2.3.1 Αξιολόγηση της εμπειρίας από τους ψυχολόγους.**

Σε αυτό το υπο-θέμα περιγράφεται η συνολική αξιολόγηση της εμπειρίας από τις συμμετέχουσες ψυχολόγους. Επίσης, διερευνώνται, ειδικότερα, παράγοντες που μπορεί να διευκόλυναν ή να δυσκόλεψαν την διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι, όταν ρωτήθηκαν για την εμπειρία τους, αναφέρθηκαν αυθόρμητα στην εμπειρία της γραπτής επικοινωνίας. Ως προς την βιντεοκλήση θεώρησαν πως είναι μια αντίστοιχη με τη δια ζώσης συνθήκη, καθώς υπάρχει η οπτική επαφή και δεν εμβάνθυναν περισσότερο. Επομένως, εστίασαν την περιγραφή τους στην εμπειρία διεξαγωγής μιας συμβουλευτικής συνεδρίας μέσω chat.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχουσες εστίασαν σε τέσσερις παραμέτρους της διαδικτυακής αυτής εμπειρίας, την αυτοαποκάλυψη, την έννοια του χρόνου, την ευελιξία, τα χαρακτηριστικά της γραπτής επικοινωνίας.

Αξιολογώντας την πλατφόρμα και την γενικότερη εμπειρία οι ψυχολόγοι είπαν:

*«Η πλατφόρμα γενικά ήταν εύκολη στη χρήση της, δεν είχε κάποια δυσκολία.»  
(Ψυχολόγος 1)*

*«Η πλατφόρμα ήταν πολύ βοηθητική.» «Η πλατφόρμα ήταν άψογη και θα μπορούσαμε να τη χρησιμοποιήσουμε επαγγελματικά άνετα. Και είδα ότι υπάρχουν θέματα και έχουν ανάγκη να τα συζητήσουν οι εκπαιδευτικοί.» «Ήταν κάτι καινούριο για εμένα. Ενδιαφέρον..» «Θα μπορούσαμε να τα δουλέψουμε με αυτό τον τρόπο άνετα.» «Μπορούσαν, δηλαδή, να δουλευτούν, δουλεώντουσαν άνετα μέσα από αυτή τη διαδικασία. Είναι η δεύτερη φορά που το λέω γιατί το πιστεύω αυτό.»(Ψυχολόγος 2)*

*«Στην αρχή δυσκολεύτηκα πάρα πολύ και κυρίως εεε δυσκολεύτηκα και γιατί και εγώ αρχικά ήμουν λίγο προκατειλημένη, {...} αλλά μετά στην πορεία δεν ήταν και τόσο δύσκολο όλο αυτό δηλαδή σαν εμπειρία ήταν πολύ ενδιαφέρουσα. {...}Αλλά αυτό όπως το έκανα στην πλατφόρμα μου φάνηκε πολύ ενδιαφέρουσα προσέγγιση.»  
(Ψυχολόγος 3)*

Η αξιολόγηση τόσο της πλατφόρμας όσο και της γενικότερης εμπειρίας ήταν θετική και από τις τρεις συμμετέχουσες. Υπενθυμίζεται πως και οι τρεις συμμετέχουσες πριν την χρήση της πλατφόρμας εξέφρασαν περιέργεια και κάποιους δισταγμούς για την διαδικτυακή συμβουλευτική κυρίως μέσω chat.

Μετά την χρήση της εφαρμογής η Ψυχολόγος 2 αξιολόγησε την πλατφόρμα ως βοηθητική, την εμπειρία ως ενδιαφέρουσα και δήλωσε πως θα μπορούσε να την υιοθετήσει στην πρακτική της. Η Ψυχολόγος 3 αξιολόγησε την εμπειρία ως ενδιαφέρουσα και όπως θα φανεί και στην συνέχεια, μετά την χρήση της πλατφόρμας η θέση της σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική μετατοπίστηκε προς μια θετικότερη στάση, σχετικά με αυτή που είχε εκφράσει πριν την βίωση της εμπειρίας.

Τέλος, η Ψυχολόγος 1 εντόπισε κάποια θετικά στοιχεία σε αυτή την μορφή επικοινωνίας αλλά συνέχισε να διατηρεί τις ίδιες αμφιβολίες που είχε εκφράσει πριν την βίωση της εμπειρίας. Μοιάζει σαν οι αρχικές στάσεις, σκέψεις και αμφιβολίες να επιβεβαιώθηκαν από την εμπειρία της. Από την άλλη, με μια πιο φαινομενολογική ματιά ίσως να μπορούσε να υποτεθεί ότι οι πεποιθήσεις της ήταν τόσο ισχυρά δομημένες που επηρέασαν καθοριστικά στον τρόπο που βίωσε και νοηματοδότησε την νέα εμπειρία. Ακόμη, ίσως, έχει αξία ως προς την ιδιογραφική προσέγγιση, η παρακάτω παρατήρηση. Η Ψυχολόγος 1 όταν αναφέρθηκε στα στοιχεία που εκείνη θεωρεί ως δομικά της προσωπικότητάς της ανέφερε:

*«Σε κάποια θέματα επίσης έχω αρκετά συγκεκριμένη άποψη οπότε και αυτό πολλές φορές δεν είναι θετικό στη συμβουλευτική. Είναι θέματα όμως που πρέπει να δουλέψω εγώ και δεν έχουν σχέση με τον συμβουλευόμενο.» (Ψυχολόγος 1)*

Μιλώντας για τον εαυτό της αναγνώρισε μια στάση και ένα μοτίβο που πιθανόν να είναι χρήσιμο για την δική μας ανάλυση σχετικά με την ευελιξία ή τις αντιστάσεις που μπορεί να έχει μπροστά σε μια νέα εμπειρία.

Υπενθυμίζεται, επίσης, πως η Ψυχολόγος 1 πέρα από την περιγραφή των δισταγμών σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική, φάνηκε, από το προηγούμενο υπερ-θέμα, να έχει μια περισσότερη αμφιθυμική στάση προς το νέο αυτό φαινόμενο μετακινούμενη συνεχώς ανάμεσα σε δύο θέσεις. Από την μια εξέφραζε μια επιθυμία να συμβαδίζει η πρακτική της με την γενικότερη τεχνολογική εξέλιξη, από την άλλη, ο δισταγμός της φαινόταν να ήταν μεγαλύτερος σε σχέση με τις άλλες δύο ψυχολόγους που είχαν εξέφραζαν, βεβαίως, κάποιες αμφιβολίες αλλά διατηρούσαν μια στάση που χαρακτηριζόταν από μεγαλύτερη περιέργεια και ενδιαφέρον προς την διερεύνησή του φαινομένου.

Ως προς τα ειδικότερα χαρακτηριστικά της γραπτής επικοινωνίας στα οποία εστίασαν οι ψυχολόγοι, αναφέρεται πρώτα η πιθανότητα για περισσότερες και γρηγορότερες αυτοαποκαλύψεις, που παρατήρησαν οι Ψυχολόγοι 2 και 3. Φαίνεται να εκτίμησαν πως οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε γρηγορότερες αυτοαποκαλύψεις σε αυτή την πρώτη διαδικτυακή συνεδρία σε σχέση με μια αντίστοιχη δια ζώσης, κρίνοντας πάντα σε σχέση με την εργασιακή τους εμπειρία ως σύμβουλοι. Ως αιτιολογικό παράγοντα αυτής της διαπίστωσης, ανέφεραν την ανωνυμία που προσφέρει αυτός ο τρόπος επικοινωνίας και την αίσθηση ασφάλειας που συνδέεται με αυτή. Αυτή την υπόθεση φαίνεται να υιοθετούν και σχετικές έρευνες (Dowling & Rickwood, 2013' King et. al., 2006' Stoll et. al., 2020' Suler, 2000' Suler, 2004' Tait, 1999' Young, 2005' Weinberg, 2020).

*«Για μια συνεδρία πήγε καλά από ότι το να έχεις τον άλλον απέναντί σου εεε πήγε αρκετά καλά. Αυτό μπορώ να πω σαν πρώτη συνεδρία. Μην πω ότι ειπώθηκαν και περισσότερα από την πρώτη συνεδρία από ότι θα έπρεπε κανονικά.»{..}«Και πιστεύω ότι βοηθούσε το γεγονός να εκφραστούν πιο ελεύθερα επειδή ακριβώς δεν με είχαν απέναντί τους. Δηλαδή ανέφεραν τόσα πράγματα που αν είμασταν κοντά πιστεύω δεν θα τα ανέφεραν θα τα ανέφεραν στις επόμενες αλλά...εεε αφέθηκαν γιατί δεν με βλέπανε. Δεν είχαν αυτό το άγχος και το στρες που έχουμε όταν γνωρίζουμε για πρώτη φορά τον άλλο και αφήσανε τον εαυτό τους και έγραφε. Ήταν πιο εύκολο.»{..}«Το άλλο θετικό είναι ότι δεν σε βλέπει και μπορεί πιο εύκολα να γράψει κάποια πράγματα που μπορεί να μη στα έλεγε άμα θα ήταν από κοντά μπορεί να ντρεπόταν μπορεί να είχε διάφορες αναστολές.» (Ψυχολόγος 2)*

*«Δεν είχε σίγουρα το φόβο της έκθεσης και το φόβο ότι είμαστε στο ίδιο πλαίσιο. Ένωσα ότι είπε γρήγορα και πιο άνετα πράγματα επειδή δεν δουλεύουμε στο ίδιο πλαίσιο» (Ψυχολόγος 3)*

Από την άλλη η Ψυχολόγος 1 δεν παρατήρησε, σε πρώτο επίπεδο, διαφορά ως προς το ζήτημα της αυτοαποκάλυψης σε μια διαδικτυακή και μια δια ζώσης συνεδρία. Συνεχίζοντας όμως την σκέψη της θεώρησε πως στην δια ζώσης επικοινωνία ή έστω στην βιντεοκλήση, είναι πιο πιθανό ο συμβουλευόμενος να εμφανιστεί περισσότερο στα ζητήματα που τον απασχολούν, καθώς θεωρεί ότι η οπτική επαφή του προσφέρει μια ασφάλεια. Η ασφάλεια αυτή προκύπτει από την δυνατότητα που δίνεται ο συμβουλευόμενος να βλέπει τον σύμβουλο. Προϋποθέτοντας ότι η εικόνα του συμβούλου οδηγεί στην εξαγωγή του συμπεράσματος, από τον συμβουλευόμενο, ότι έχει απέναντί του έναν ειδικό που διακρίνεται από επαγγελματισμό και ακεραιότητα.

*«Δεν παρατήρησα κάποια διαφορά. Νομίζω ότι ο άλλος όταν δεν είναι πρακτικό το ζήτημα, όταν φτάνει στο σημείο να ζητήσει βοήθεια θα μπει κατευθείαν σε αυτό που ο ίδιος τουλάχιστον θεωρεί ότι είναι το ζήτημα. Γιατί σε πρώτη φάση είναι η επιφάνεια παρά η ουσία. Θεωρώ ότι όταν είναι από κοντά περνά πιο γρήγορα σε πιο βαθιά θέματα. Ειδικά όταν ο σύμβουλος τον εμπνέει τον άλλο...αλλά η οπτική επαφή ..έστω και με βιντεοκλήση να βλέπεις ποιον έχεις απέναντί σου..υπάρχει μια ασφάλεια υπάρχει μια γείωση πάνω σε αυτό το κομμάτι.» (Ψυχολόγος 1)*

Την σκέψη σχετικά με την εικόνα του συμβούλου και τον τρόπο που αυτή συμβάλει στην δημιουργία μιας σχέσης εμπιστοσύνης, θα τη συναντήσουμε και σε επόμενο υπο-θέμα.

Ακόμη ένα σημείο εστίασης για τις Ψυχολόγους 2 και 3 ήταν η ευρύτερη έννοια του χρόνου, με αναφορά σε δύο μεταβλητές, τον βαθμό συντονισμού και τον ρυθμό ανταπόκρισης αλλά και το γεγονός ότι η επικοινωνία μέσω chat αξιολογήθηκε ως μια περισσότερο χρονοβόρα διαδικασία.

*«..θέλει να σου πει πράγματα και είναι σημαντικό να αφήνεις στον άλλο χρόνο να εκφραστεί, να γράψει δηλαδή να μην βιαστείς να απαντήσεις σε κάτι που θα σε ρωτήσει. Εκεί υπήρχε μια δυσκολία στο συντονισμό αυτό, στο θέμα του χρόνου. Να πει κάτι και μετά εσύ να της να ρωτήσεις να της να απαντήσεις και μετά να σου φέρνει και άλλο θέμα ταυτόχρονα χωρίς να προλάβεις...να έχεις ολοκληρώσει εσύ.» (Ψυχολόγος 2)*

*«Επίσης εμένα με δυσκόλεψε στην αρχή στο να εστιάσω στο θέμα της ακριβώς για αυτά που είπα ήδη πριν, ότι ήδη έγραφε.. εγώ προσπαθούσα να καταλάβω τι γράφει τώρα, αν τελείωσε οπότε της έκανα κάποιες ερωτήσεις ή ξεκίναγα να της γράφω και έβλεπα ότι μου έλεγε οπότε εεεε δεν τις έστειλα.»(Ψυχολόγος 3)*

Ενώ ως προς τον χαρακτηρισμό της διαδικασίας ως πιο χρονοβόρα ανέφεραν:

*«Ε..υπήρχε μια δυσκολία. Την ώρα της επικοινωνίας δηλαδή στο χρόνο ότι έπρεπε να δίνεις πολύ περισσότερο χρόνο. Δηλαδή μια τέτοια συνεδρία πιστεύω ότι πρέπει να κρατά περισσότερο από 50 λεπτά. Αυτή θα πρέπει να κρατά παραπάνω. Αν ξεκινήσεις να κάνεις συνεδρίες με αυτό τον τρόπο γιατί πρέπει να δίνεις τον χρόνο στον άλλο να σου γράφει.» «Είναι αυτό ότι θέλει χρόνο η συνεδρία αυτή θέλει χρόνο και κάθε συνεδρία που θα κάνεις και θα πρέπει να σκέφτεσαι τι και πως θα το γράφεις ώστε να μην παρερμηνευτεί κάτι. Δεν υπάρχει η γλώσσα του σώματος..» «Αν ξεκινήσεις να κάνεις συνεδρίες με αυτό τον τρόπο γιατί πρέπει να δίνεις τον χρόνο στον άλλο να σου γράφει.»«...γιατί καμιά φορά μου έλεγε κάτι, της έλεγα κάτι, μετά μου έγραφε μετά απαντούσα. Πήγε να μου απαντήσει μετά έγραφα κάτι εγώ ..ήθελε χρόνο δηλ. έλεγα να περιμένω; Θα μου απαντήσει κάτι; Μετά πέραγε ο χρόνος.» (Ψυχολόγος 2)*

*«Σίγουρα είναι πιο χρονοβόρο για να καταλάβουμε τι θέλει ο άλλος γιατί μέχρι να το πει γραπτά ή εγώ να εκφραστώ γραπτά γιατί σε μια συνομιλία δια ζώσης εεε έβγαινε πιο άμεσο και πιο γρήγορο» (Ψυχολόγος 3)*

Ωστόσο, η Ψυχολόγος 3 ανέφερε πως υπήρχε και ένα θετικό ως προς την έννοια του χρόνου:

*« Το θετικό είναι ότι έχεις τον χρόνο, το βλέπεις γραπτώς οπότε συγκεντρώνεσαι καλύτερα το ξαναδιαβάζεις ανατρέχεις και το ξαναδιαβάζεις οπότε είναι λίγο πιο εύκολο αλλά χάνει την αμεσότητα.»*

Το τρίτο σημείο στο οποίο εστίασε η Ψυχολόγος 2 ήταν η άνεση που προσέφερε η ευελιξία στον χώρο και τον χρόνο διεξαγωγής της συνεδρίας.

*«Πρώτα πρώτα ότι βρίσκεσαι στον χώρο σου και ότι δεν πρέπει να μεταφέρεσαι σε ένα άλλο χώρο κάθε φορά και εσύ και ο άλλος δηλαδή μπορείς να είσαι σπίτι σου χαλαρά με τις πιτζάμες σου (χαμόγελο) και εσύ και ο άλλος να πίνεις τον καφέ σου και να είναι θέμα χρόνου και χώρου να έχεις αυτή την άνεση και φαντάζομαι ότι μπορεί να είναι και για τον άλλο πιο ...να είναι στο χώρο του και να νιώθει μια ασφάλεια που είναι στο χώρο του και να αφήνεται πιο εύκολα. {...}Το ένα τελοσπάντων είναι αυτό ο χώρος και ο χρόνος που μπορείς να το κάνεις οποιαδήποτε ώρα της ημέρας στο χώρο σου.» (Ψυχολόγος 2)*

Η Ψυχολόγος 1 εστίασε στις δυσκολίες που υπάρχουν σε μια γραπτή επικοινωνία και την εξοικείωση που χρειάζεται για την καλύτερη διεξαγωγή της.

*«Ο γραπτός λόγος είναι πολύ πιο δύσκολος ακόμη και ο τόνος της φωνής μπορεί να σου βγάλει αυτό το συναίσθημα που θες εκείνη τη στιγμή που ο γραπτός λόγος δεν θα σου δώσει εκείνη τη στιγμή.» {...} «Η διαφορά γραπτού και προφορικού ήταν τεράστια. Είναι τελείως διαφορετική η οπτική επαφή. Είναι πολύ διαφορετική δηλαδή έχεις πολλές πληροφορίες. Σε μια έκτακτη περίπτωση, όταν δεν μπορείς να*

*έχεις κάποια οπτική επαφή είναι καλό να έχεις μια οποιαδήποτε επαφή. Αλλά όταν μπορείς να έχεις οπτική επαφή δεν συγκρίνεται. Όπως δεν συγκρίνεται το δια ζώσης με οποιαδήποτε μορφή βιντεοκλήσης ή πλατφόρμας. Επειδή όμως δεν είναι πάντα εφικτή η επικοινωνία... πάλι το να υπάρχει τρόπος...αλλά νομίζω στα δικά μας επαγγέλματα είναι πολύ σημαντικό το να έχεις οπτική επαφή.»(Ψυχολόγος 1)*

Ενώ αναφέρθηκε και στον παράγοντα της εξοικείωσης της με τον γραπτό λόγο:

*«Εμένα δεν με δυσκόλεψε η επικοινωνία ως προς το γράψιμο. Αυτό είναι θέμα του καθένα και το πόσο εξοικειωμένος είναι. Εγώ δεν έχω κάποια δυσκολία με τον γραπτό λόγο. Ούτε νομίζω ότι είναι θέμα της πλατφόρμας και των όσων προσφέρει. Δεν ξέρω όμως αν ο συμβουλευόμενος μπορεί να πάρει αυτό που χρειάζεται κατά πόσο μπορείς να εκφράσεις γραπτά πιο βαθιά θέματα.» (Ψυχολόγος 1)*

Η Ψυχολόγος 1 θεώρησε πως δεν ήταν αρκετά εξοικειωμένη «...ίσως να μην είναι και το στυλ της αυτό, να μην γράφει και πολλά μηνύματα.»(Ψυχολόγος 1). Μάλιστα, σε κάποιο σημείο της συνεδρίας, εντοπίζοντας μια δυσκολία της συμβουλευόμενης να εκφράσει αυτά που ήθελε, της πρότεινε να αλλάξουν τον τρόπο επικοινωνίας από γραπτή σε βιντεοκλήση. Η εκπαιδευτικός επέλεξε να συνεχίσει μέσω chat.

*«Ναι έγραφε έσβηνε, έγραφε έσβηνε έγραφε έσβηνε. Οπότε της το είπα «θέλεις να μιλήσουμε (με βιντεοκλήση); {...} Νομίζω ότι έχει να κάνει με τη φύση ...δηλαδή όταν ο άλλος θέλει να περιγράψει κάτι που τον δυσκολεύει γραπτά δεν είναι εύκολο, να το κάνει στον γραπτό λόγο για να μπορέσει να ανακουφιστεί. Μια ερώτηση στιγμιαία σε μια στιγμή έντασης ή κάτι τέτοιο είναι πιο εύκολο μετά να δώσεις μια απάντηση και να μπορέσεις να μιλήσεις μετά για να το αναλύσεις περισσότερο. Αλλά μια ολόκληρη συνεδρία με γραπτό λόγο...υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς;» (Ψυχολόγος 1)*

Η εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός 6) που πραγματοποίησε συνεδρία με την συγκεκριμένη ψυχολόγο θεώρησε ότι είναι εξοικειωμένη με την γραπτή επικοινωνία.

*«Εκπαιδευτικός 6: Εντάξει καλά ήταν γιατί είμαι εξοικειωμένη με τα chat, τα μηνύματα και τα λοιπά αλλά τελικά αλλά σκεφτόμουν στη διάρκεια..... ποιος ήταν ο άλλος τρόπος;  
Ερ: με βιντεοκλήση.  
Εκπαιδευτικός 6: ...ότι θα ήταν καλύτερα με βιντεοκλήση για πιο σύντομα για να μην κάθομαι να γράφω όλα αυτά... για αυτό.»(Εκπαιδευτικός 6)*

Οπότε σε αυτή την δυάδα φάνηκε ότι υπήρξε κάποιος προβληματισμός ως προς τον επιλεγμένο τρόπο επικοινωνίας (chat). Η Ψυχολόγος 1 που ήταν ήδη διστακτική για την διεξαγωγή συνεδρίας μέσω chat έτυχε να πραγματοποιήσει μια μόνο συνεδρία με μια συμβουλευόμενη που ενώ είχε επιλέξει την γραπτή επικοινωνία, κατά τη διάρκεια της συνεδρίας φαινόταν να αναστοχάζεται πάνω σε αυτή την επιλογή της. Το γεγονός



ότι η εκπαιδευτικός έσβηνε και έγραφε, ήταν μια ένδειξη για την σύμβουλο ότι η συμβουλευόμενη της αντιμετώπιζε μια δυσκολία στην έκφραση, την οποία την απέδωσε στην χρήση του γραπτού λόγου και στην σε ελλιπή εξοικείωσή της με την διαδικασία της πληκτρολόγησης.

Αυτή τη δυσκολία στην έκφραση, την υπέθεσε η σύμβουλος, από τον τρόπο που διαχειριζόταν η συμβουλευόμενη της την γραπτή επικοινωνία και χωρίς ποτέ η ίδια, η συμβουλευόμενη, να της εκφράσει ρητά την δυσκολία της. Παρά την απουσία, της σημαντικής για την Ψυχολόγο 1, οπτικής επαφής, εκείνη κατάφερε να εντοπίσει την δυσκολία της συμβουλευόμενης της αξιοποιώντας στοιχεία που της προσέφερε η αλληλεπίδραση μέσω chat (σβήσιμο-γράψιμο του κειμένου).

Από την άλλη, ίσως υπάρχει και μια διαφορετική όψη του νομίσματος. Μια σύμβουλος που ήταν ήδη προκατειλημένη αρνητικά ή έστω είχε εκφράσει αρκετές αμφιβολίες, και από την αρχική συνέντευξη (δεύτερο υπερ-θέμα) φάνηκε ότι δεν θεωρούσε την γραπτή επικοινωνία αποτελεσματική, αντιμετωπίζοντάς την ως έναν μάλλον απρόσφορο τρόπο διεξαγωγής μιας ολοκληρωμένης συμβουλευτικής διαδικασίας και ως ένα «πυροσβεστικό μέσο» σε έκτακτη ανάγκη, πραγματοποίησε μια συνεδρία με μια εκπαιδευτικό που είχε δεύτερες σκέψεις για τον τρόπο επικοινωνίας που επέλεξε, κατά την διάρκεια της συνεδρίας. Η Εκπαιδευτικός 6 αποδίδει αυτές τις σκέψεις ως αποκλειστικά εκπορευόμενες από την ίδια. Δεν αναφέρει, σε κανένα σημείο της τελικής συνέντευξής της, ότι η ψυχολόγος με οποιοδήποτε τρόπο εμπλεκόταν σε αυτό τον αναστοχασμό σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της συνεδρίας.

Σημαντικό είναι να τονιστεί πως η ίδια θεωρεί πως είναι εξοικειωμένη με τον γραπτό λόγο ή την πληκτρολόγηση, όπως φαίνεται από το απόσπασμα των λόγων της ανωτέρω. Ωστόσο, η ερώτηση της ψυχολόγου αν επιθυμεί την αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας ίσως όχι σε απόλυτα συνειδητό επίπεδο, να πυροδότησε ή να ενίσχυσε τον αναστοχασμό της εκπαιδευτικού σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας. Μιας εκπαιδευτικού που αρχικά είχε δηλώσει *«Ναι. Θα σας πως...Μεταξύ του chat, της βιντεοκλήσης και του δια ζώσης, θεωρώ πιο άβολο την βιντεοκλήση. Δεν ξέρω γιατί ....»*(Εκπαιδευτικός 6)

Οπότε σε αυτή την περίπτωση δεν είναι ξεκάθαρο αν η ψυχολόγος κατάφερε, έστω και μέσω του γραπτού λόγου, απουσία οπτικής επαφής, να εντοπίσει μια δυσκολία της συμβουλευόμενης που και η ίδια δεν είχε συνειδητοποιήσει ή αν η

ψυχολόγος, άθελά της, και μην μπορώντας να βάλει κάποιες προκαταλήψεις σε «παρένθεση» επηρέασε την συμβουλευόμενη της.

Η Ψυχολόγος 2 αναφέρει σχετικά με τις δυσκολίες που εντόπισε στην γραπτή επικοινωνία:

*«.....και κάθε συνεδρία που θα κάνεις και θα πρέπει να σκέφτεσαι τι και πως θα το γράφεις ώστε να μην παρερμηνευτεί κάτι. Δεν υπάρχει η γλώσσα του σώματος, το αρνητικό είναι, ώστε να δεις τα συναισθήματα τις αντιδράσεις του άλλου που από εκεί παίρνεις στοιχεία στη συνεδρία το πως θα κοιτάζει πως θα χαμογελάσει πως θα πιάσει το σώμα του που από εκεί καταλαβαίνεις πράγματα πολλά εκεί είναι το αρνητικό όταν είσαι στη θέση του συμβούλου.» (Ψυχολόγος 2)*

Η Ψυχολόγος 3 αναφέρει σχετικά με την εμπειρία της:

*«Δεν θα ήμουν αρνητική, αυτό, σίγουρα δηλαδή έδωσε κάτι αλλά να υπάρχει αυτή η διαφορά ανάμεσα στην προφορική και την γραπτή έκφραση εεε που ήταν λίγο στην αρχή λίγο άκομψο γιατί κάποια πράγματα τα λες αλλά όταν τα δεις γραμμένα λες, που πας; Όμως μετά έχεις τα κείμενα οπότε μπορείς να τα επεξεργαστείς σίγουρα μετά οπότε αυτό είναι ένα συν για να δεις και εντάζει βασικό συν σε εμάς είναι ότι δεν χρειάζεται να κρατήσεις καμία σημείωση οπότε και αυτό το ότι ανατρέχεις λίγο πιο πίσω και βλέπεις τι σου έχει πει.» (Ψυχολόγος 3)*

Ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι την δυνατότητα να ανατρέχεις στην γραπτή συνεδρία ανέφερε και η Εκπαιδευτικός 2 που ήταν εκείνη που πραγματοποίησε την γραπτή συνεδρία μέσω chat με την ανωτέρω ψυχολόγο.

*«Η συνομιλία μας είναι επίσης και ένα είδος ιστορικού, ιστορικό της περίπτωσης που αναφέραμε» (Εκπαιδευτικός 2)*

Συμπερασματικά, η εμπειρία των συμμετεχόντων από την γραπτή επικοινωνία μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας φαίνεται να εμφανίζει αρκετά κοινά σημεία με τα ευρήματα ερευνών, που εστίασαν στην αποτελεσματικότητα συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω της τήρησης ημερολογίων αλλά και μέσω αλληλογραφίας. Μέσω της γραπτής επικοινωνίας διευκολύνεται ο εντοπισμός ασυνεπειών στις σκέψεις και τα συναισθήματα του συμβουλευόμενου καθώς και η αξιολόγηση της πορείας της συμβουλευτικής διαδικασίας. Ίσως, αυτό εξηγεί ευρύματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία οι διαδικτυακοί σύμβουλοι χρησιμοποίησαν αρκετά την δεξιότητα της κατά πρόσωπο αντιμετώπισης (Mallen et.al., 2011' William et al. 2009). Ακόμη, ο συμβουλευόμενος έχει τον απαραίτητο χρόνο να διερευνήσει και να επεξεργαστεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του και να τα αποτυπώσει γραπτώς. Ωστόσο, τονίζεται

ότι η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων μέσω γραπτού λόγου απαιτεί συγκεκριμένες ικανότητες. (Finch et al., 2000 Tait, 1999)

Στο επόμενο υπο-θέμα εξετάζονται τα συναισθήματα που βίωσαν οι ψυχολόγοι κατά την πραγματοποίηση της διαδικτυακής συμβουλευτικής.

### **11.2.3.2 Συναισθήματα κατά την πραγματοποίηση της διαδικτυακής συνεδρίας.**

Στο συγκεκριμένο υπο-θέμα περιγράφονται τα συναισθήματα που βίωσαν οι ψυχολόγοι κατά την διάρκεια της διαδικτυακής συνεδρίας. Επίσης, γίνεται μια αντιπαραβολή με τα συναισθήματα που είκαζαν ότι θα βιώσουν και τα οποία περιγράφηκαν στα πλαίσια του προηγούμενου υπερ-θέματος.

Η Ψυχολόγος 2 αναφέρθηκε στο άγχος που ένιωσε στην αρχή καθώς βρισκόταν αντιμέτωπη με μια συνθήκη που δεν είχε αντιμετωπίσει ξανά.

*«Ε, ναι. Είχα λίγο άγχος στην αρχή γιατί ήταν κάτι καινούριο για εμένα. Δεν γνώριζα και εγώ ακριβώς πως θα το χειριστώ. {...} Όχι όχι για πρώτη φορά όχι γιατί και εγώ στην αρχή είχα κάποιο άγχος τι..πως θα πάει τι θα γίνει...Χρειάζεται κάποια εμπειρία με το χρόνο για να είσαι και εσύ σίγουρος για αυτά που κάνεις.» (Ψυχολόγος 2)*

Το ίδιο συναίσθημα φαίνεται να βίωσε και η Ψυχολόγος 3, «..στην αρχή στο πως παρουσιάζεσαι πως δηλαδή μιλάς, πως το ξεκινάς όλο αυτό..»

Η συγκεκριμένη ψυχολόγος είχε δηλώσει κατά την αρχική συνέντευξη ότι σκεφτόταν να ξεκινήσει την συνεδρία παρουσιάζοντας το πλαίσιο, εξηγώντας την διαδικασία και μιλώντας για το απόρρητο, προκειμένου να κάνει την συμβουλευόμενη να νιώσει άνεση και ασφάλεια. Η θέση της αυτή συμφωνεί και με το πρωτόκολλο που χρησιμοποιείται στην δια ζώσης συμβουλευτική διαδικασία (Σταλίκας, 2005). Επίσης, φαίνεται να σκεφτόταν ότι έχοντας προετοιμάσει αυτή την εισαγωγή θα μπορούσε να μειώσει και την αμηχανία που πιθανόν να ένιωθε η ίδια σε αυτή τη νέα συνθήκη.

*«Νομίζω το να εε το να παρουσιάσεις πολύ ξεκάθαρα το πλαίσιο ότι τι αναμένεται και τι αναμένεται. Ίσως το να κάνεις στον άνθρωπο στον οποίο απευθύνεσαι ότι υπάρχει εμπιστευτικότητα ότι να μιλήσει όσο πιο άνετα μπορεί ότι δεν υπάρχει κάτι το οποίο θα κρίνεις ή θα σχολιάσεις αρνητικά.» (Ψυχολόγος 3)*

Πράγματι ξεκίνησε κατά αυτό τον τρόπο την συνεδρία κάτι που φάνηκε να λειτουργεί πολύ θετικά για την Εκπαιδευτικό 2, με την οποία συνομίλησε.

*«Και μάλιστα έτσι ξεκίνησε υπενθυμίζοντας ότι τηρείται το απόρρητο και τα λοιπά. Η πρώτη της κουβέντα αυτή ήταν οπότε νιώθεις άνετα.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Φαίνεται πως η επικοινωνία τους ξεκίνησε ομαλά και η ανατροφοδότηση που πήρε η Ψυχολόγος 3 από την Εκπαιδευτικό 2 ήταν θετική. Ωστόσο, η Ψυχολόγος 3 είχε κάποιες αμφιβολίες σχετικά με το εάν η συνεδρία ήταν αποτελεσματική και ένιωσε ότι δεν είχε τον απόλυτο έλεγχο της συνεδρίας, εξαιτίας της απουσίας των εξωλεκτικών πληροφοριών.

*«Ναι ότι υπήρχε μια αμηχανία στο feedback ότι δεν ήταν τόσο ξεκάθαρο τι πήρε από την συνεδρία, δεν προσδιορίζεται, μένει σε αυτό που σου λέει που είναι γραπτό. Μένεις λόγο στο μετέωρο {...} αλλά δεν τον βλέπεις τον άλλο να πεις ότι αυτό που ακούει τώρα....σε έχει απορρίψει ή όντως το ακούει και καταλαβαίνει αυτό που λες. Χάνεις το μη λεκτικό που είναι και ένα κομμάτι που θα πατήσεις πάνω για να κάνεις καλύτερη διερεύνηση να καταλάβεις καλύτερα τα πράγματα, να εξηγήσεις αυτό που εννοείς {...}. Τη ρώτησα βέβαια πριν κλείσουμε : «Πως σας φάνηκε; Τι κρατάτε;Εντάξει εκεί χάνεις ότι δεν ... αν ο άλλος δεν είναι εξοικειωμένος κάπως χάνεις και τα μη λεκτικά αλλά και το πως βλέπεις τον άλλο να νιώθει μέσα σε αυτά.» (Ψυχολόγος 3)*

Επίσης, εξέφρασε κάποιες αμφιβολίες σχετικά με το εάν η Εκπαιδευτικός 2 ήταν πράγματι δεσμευμένη και συγκεντρωμένη στην επικοινωνία τους κάτι που δεν μπορούσε να ελέγξει απόλυτα κατά την διάρκεια της επικοινωνίας μέσω chat.

*«.....τα είπε και έδωσε και ένα πολύ θετικό feedback στο τέλος αλλά εγώ δεν πιστεύω ότι κάπως συζητήθηκε με έναν τρόπο που όντως κατάλαβε τι εννοώ. {...}. Δεν ξέρω μπορεί και να το σκεφτόταν αλλά εγώ δεν ξέρω ένιωθα ότι μπορεί και να μην ήταν εκεί όταν εγώ έγραφα.»(Ψυχολόγος 3)*

Η Εκπαιδευτικός 2, που ήταν εκείνη που πραγματοποίησε την συνεδρία μέσω chat με την Ψυχολόγο 3 είχε αναφέρει:

*«Μου άρεσε το καλό του γραπτού ότι γινόταν εδώ με τα μικρά οπότε μπορούσα να γράφω να σταματάω όποτε θέλω να τα κοιτάω . Είχε μια ευκολία το γραπτό δηλαδή ενδεχομένως και με ένα τηλέφωνο να μην μπορούσα να συννενοηθώ με τα γύρω γύρω που συνέβαιναν εδώ.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Η αίσθηση της ψυχολόγου, ως προς την δέσμευση της εκπαιδευτικού σε όσα διαμοίβονταν την ώρα της συνεδρίας ήταν μάλλον σωστή και μάλιστα εγείρει δεοντολογικά ερωτήματα. Σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία, τόσο ο σύμβουλος όσο και ο συμβουλευόμενος οφείλουν να διασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες, τόσο ως προς το απόρρητο όσο και προς την εύρεση ενός ήρεμου

περιβάλλοντος, όπου θα πραγματοποιηθεί η διαδικτυακή συνεδρία (Kraus et al., 2010). Εκ των υστέρων φάνηκε πως κατά την ενημέρωση των συμμετεχουσών πριν την έναρξη της έρευνας έπρεπε να είχαν δοθεί περισσότερο σαφείς οδηγίες για τον χώρο που θα πραγματοποιούσαν την συνεδρία και την ανάγκη να μην υπάρχουν αντιπερισπασμοί.

Η Ψυχολόγος 2, επίσης, εκφράζει έναν προβληματισμό σχετικά με την δυνατότητα του συμβούλου, σε μια γραπτή επικοινωνία, να αντιληφθεί την συναισθηματική κατάσταση του συμβουλευόμενου του, ώστε να αντιδράσει κατάλληλα ή και έγκαιρα προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική η παρέμβασή του.

*«Δεν υπάρχει η γλώσσα του σώματος, το αρνητικό είναι, ώστε να δεις τα συναισθήματα τις αντιδράσεις του άλλου που από εκεί παίρνεις στοιχεία στη συνεδρία το πως θα κοιτάζει πως θα χαμογελάσει πως θα πιάσει το σώμα του που από εκεί καταλαβαίνεις πράγματα πολλά εκεί είναι το αρνητικό όταν είσαι στη θέση του συμβούλου.»*

Το θέμα του ελέγχου της συνεδρίας, όταν αυτή διεξάγεται σε ένα δυνητικό περιβάλλον έθιξε και η Ψυχολόγος 1. Στην γραπτή επικοινωνία δεν υπάρχουν οι εξωλεκτικές πληροφορίες που θα βοηθήσουν τον σύμβουλο να είναι σε σύνδεση με την συναισθηματική κατάσταση του συμβουλευόμενου. Στην περίπτωση της βιντεοκλήσης αυτές οι πληροφορίες σε ένα μεγάλο μέρος τους, υπάρχουν αλλά η Ψυχολόγος 1 και πάλι νιώθει άγχος εξαιτίας της απώλειας ελέγχου σχετικά με το ζήτημα της λήξης της διαδικασίας. Δείχνει να ανησυχεί ότι ανά πάσα στιγμή ο συμβουλευόμενος μπορεί να κλείσει τον υπολογιστή, χωρίς ο σύμβουλος να μπορεί να αντιδράσει, κάτι που εν δυνάμει είναι και επικίνδυνο.

*«Όταν όμως είναι να γίνει μια ολόκληρη συνεδρία με γραπτά μηνύματα νομίζω δεν θα αποδώσει πολύ. Ούτε καν τηλεφωνικά δηλαδή. Το να μην έχεις οπτική επαφή θεωρώ ότι δεν λειτουργεί καλά. Στη βιντεοκλήση έχεις το θέμα ότι ο συμβουλευόμενος που θα ζοριστεί έχει την επιλογή να κλείσει το τηλέφωνο. Οπότε δεν μπορείς να έχεις άμεσο έλεγχο της κατάστασης ως θεραπευτής και να μπορείς να ελέγξεις το οτιδήποτε ή να επαναφέρεις μια κατάσταση. Ανάλογα και με το αντικείμενο μπορεί να είναι και επικίνδυνο αυτό. {...} μπορεί πολύ εύκολα να χάσεις τον άλλο. Να κλείσει το τηλέφωνο και να μην το ξανασηκώσει. Σε πιο βαριά περιστατικά ή σε πιο ευαίσθητα θέματα εκεί μπορεί να μην είναι τόσο εύκολο να κάνεις επαφή δηλαδή μπορεί να χρειαστεί να παρέμβεις και σωματικά να πρέπει να παρέμβεις σε κάτι.»(Ψυχολόγος 1)*

Ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο ο συμβουλευόμενος μπορεί να αναλάβει την πρωτοβουλία για την λήξη της συνεδρίας χωρίς να προλάβει να αντιδράσει, περιγράφει η Ψυχολόγος 3:

*«Εγώ π.χ. της είπα δυο τρία πράγματα πάνω σε αυτά που μου ζήτησε και με έκλεισε κατευθείαν : « ναι, σε ευχαριστώ πάρα πολύ» (γέλιο)» (Ψυχολόγος 3)*

Τα βασικά συναισθήματα που ένιωσαν και οι τρεις ψυχολόγοι ήταν άγχος μπροστά σε μια νέα συνθήκη παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών σε δυνητικό περιβάλλον και ανησυχία για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής τους, σε μια επικοινωνία όπου λείπουν οι εξωλεκτικές πληροφορίες. Το γεγονός ότι οι σύμβουλοι νιώθουν ότι δεν έχουν την δυνατότητα να ελέγξουν ή να τροποποιήσουν το συναίσθημα των συμβουλευόμενων με τον τρόπο που θα το έκαναν σε μια δια ζώσης συμβουλευτική διαδικασία ή δεν έχουν τον έλεγχο έναρξης ή λήξης της συνεδρίας φαίνεται να είναι μια ακόμη πηγή άγχους και ανησυχίας για τις συμμετέχουσες.

Στο υπο-θέμα που ακολουθεί διερευνώνται οι σκέψεις των ψυχολόγων σχετικά με τα θέματα που μπορούν να επεξεργαστούν σε μια διαδικτυακή συνεδρία.

### ***11.2.3.3 Κατάλληλα θέματα για μια διαδικτυακή συνεδρία.***

Φαίνεται πως οι σύμβουλοι μετά και την εμπειρία που είχαν δια μέσου της πλατφόρμας, συμφωνούν πως υπάρχουν θέματα που δεν μπορούν να επεξεργαστούν σε ένα δυνητικό περιβάλλον, ιδίως όταν η επικοινωνία γίνεται μέσω γραπτού κειμένου, επιβεβαιώνοντας την αρχική τους ανησυχία, ότι η διερεύνηση των συναισθημάτων των συμβουλευόμενων αποτελεί μια πρόκληση κυρίως στην επικοινωνία μέσω chat.

*«...ήταν πιο βαθειά τα θέματα....δεν ήταν απλά μια ερώτηση και μια απάντηση οπότε ο γραπτός λόγος δεν βοηθούσε έπρεπε να γίνεις πολύ πιο περιγραφικός ώστε να καταλάβει ο άλλος τι εννοείς. {...} Ο γραπτός λόγος είναι πολύ πιο δύσκολός ακόμη και ο τόνος της φωνής μπορεί να σου βγάλει αυτό το συναίσθημα που θες εκείνη τη στιγμή που ο γραπτός λόγος δεν θα σου δώσει εκείνη τη στιγμή. {...} Δεν ξέρω όμως αν ο συμβουλευόμενος μπορεί να πάρει αυτό που χρειάζεται κατά πόσο μπορείς να εκφράσεις γραπτά πιο βαθειά θέματα. Νομίζω ότι σε απλά κομμάτια που μπορούν να απαντηθούν εύκολα και δεν χρειάζεται να πεις πολλά , μπορεί να καλύψει άνετα αλλά όταν υπάρχει συναισθηματική φόρτιση δεν θα μπορέσει να καλύψει.» (Ψυχολόγος 1)*

Η Ψυχολόγος 2 θεωρεί πως είναι πιο εύκολο να τεθούν θέματα που άπτονται της εργασίας και μπορούν να επεξεργαστούν μέσω μιας παρέμβασης γνωστικο-συμπεριφοριστικού προσανατολισμού. Μια θέση που εκφράστηκε και από κάποιες συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς. Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, πράγματι, οι περισσότερες έρευνες, σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία αφορούν παρεμβάσεις γνωστικοσυμπεριφοριστικής προσέγγισης

(Andersson et al., 2014; Ebert et al., 2018; Pasarelu et al., 2017; Topooco, Havic & Nordgreen, 2016).

*«Και είναι πιο εύκολο όταν βρίσκεσαι στο χώρο εργασίας και έχεις ένα θέμα που θέλεις να δεις πως θα το αντιμετωπίσεις. Εκεί είναι πιο εύκολα να γράψεις τι θέλει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τι έχει χρησιμοποιήσει ως εργαλεία, τι θα μπορέσει να κάνει, είναι πιο εύκολο, πιο πρακτικό και θα μπορούσε να εξελιχθεί η συνεδρία και πιο , να γραφτεί πιο γρήγορα και πιο απλά. Στα προσωπικά θέματα είναι πιο ...να εμβαθύνεις σε συναισθήματα είναι πιο δύσκολα και υπάρχει μια παραπάνω δυσκολία πως θα τα γράψεις , πως θα τα πεις γιατί δεν έχεις τον άλλο απέναντί σου να δεις τις αντιδράσεις, τα συναισθήματά του. Ενώ στο άλλο κομμάτι είναι πιο πρακτικό πιο εύκολο, πιο συμπεριφορικό, ας πούμε ποια ήταν η στάση σου απέναντι στα παιδιά; Θα μπορούσες να κάνεις κάτι διαφορετικό. Η συζήτηση , η συνεδρία κυλάει πιο εύκολα, πιο απαλά. Ενώ στο άλλο στο προσωπικό το θέμα που τα συναισθήματα είναι και πιο έντονα μπορεί να είναι και πιο δύσκολο και για τον σύμβουλο γιατί δεν έχει εκείνη την ώρα τον άλλο απέναντί του να τον δει πως θα το αντιμετωπίσει και τι θα κάνει μετά. Ακόμη και για τον συμβουλευόμενο μπορεί να είναι πιο δύσκολο να εκφραστεί.» (Ψυχολόγος 2)*

Με αυτή την θέση συμφωνεί και η Ψυχολόγος 3.

*«Στο επίπεδο της συμβουλευτικής στα σχολεία η πλατφόρμα θα μπορούσε να λειτουργήσει. Σε κάτι πιο ψυχοθεραπευτικό δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε να λειτουργήσει . Δεν ξέρω και πως ....πως θα εκφράζονταν . Αλλά σε επίπεδο απλής συμβουλευτικής. Γιατί η αλήθεια είναι ότι μπαίνεις να δώσεις κατευθύνσεις.» (Ψυχολόγος 3)*

Επίσης, αναφέρει ότι προκειμένου να αντλήσει περισσότερες πληροφορίες, που σε άλλη περίπτωση θα μπορούσε να αντιληφθεί από εξωλεκτικά στοιχεία, αναγκάστηκε να κάνει περισσότερες ερωτήσεις. Ένα συμπέρασμα στο οποίο έφτασαν και κάποιες σχετικές έρευνες (Mallen et al., 2011; Williams et al., 2009). Στην περίπτωση που επεξεργάζονταν δυσεπίλυτα προσωπικά ζητήματα, οι πολλές διευκρινιστικές ερωτήσεις θα δυσκόλευαν την διαδικασία.

*«Αναγκάζεσαι να κάνεις πιο πολλές ερωτήσεις {...} Εντάζει από άποψη χρόνου είναι πιο περιορισμένο. Εάν την κάναμε κανονικά θα έπαιρνε πολύ περισσότερο χρόνο εννοώ κανονικά ότι πρέπει να διερευνήσεις και το συναίσθημα. Εντάζει εκεί χάνεις ότι δεν ... αν ο άλλος δεν είναι εξοικειωμένος κάπως χάνεις και τα μη λεκτικά αλλά και το πως βλέπεις τον άλλο να νιώθει μέσα σε αυτά.»*

Ενώ, η Ψυχολόγος 1 επαναλαμβάνει την αρχική της θέση όπου αντιλαμβάνεται την επικοινωνία μέσω chat ως μια λύση έκτακτης ανάγκης.

*«Η άμεση επαφή είναι πιο βοηθητική αλλά έχω και ας πούμε περιστατικό και εκτός αυτής της ομάδας...μπορεί σε μια φάση που είναι πιεσμένος και θέλει μια άμεση απάντηση, να στείλει ένα μήνυμα, να του απαντήσω γραπτά ..ααα. θα ηρεμήσει.»{..}«Σε μια έκτακτη περίπτωση, όταν δεν μπορείς να έχεις κάποια οπτική επαφή είναι καλό να έχεις μια οποιαδήποτε επαφή. Αλλά όταν μπορείς να έχεις οπτική επαφή δεν συγκρίνεται. Εκτός αν μιλάμε για έναν άνθρωπο που να είναι εντελώς απελπισμένος και να ψάχνει να πιαστεί από όπουδήποτε. Χρειάζεται βοήθεια κατεπειγόντως οπότε οποιαδήποτε μορφή βοήθειας και να του δώσεις θα τη δεχτεί.»{..}«Όταν κάποιος φτάσει να ζητήσει βοήθεια ο τρόπος επικοινωνίας πρέπει να είναι το τελευταίο που πρέπει να μας απασχολεί. Με όποιο τρόπο ζητήσει βοήθεια, θα πρέπει να του δοθεί.» (Ψυχολόγος 1)*

Η εμπειρία των διαδικτυακών συνεδριών δεν φαίνεται να τροποποίησε τις αρχικές αντιλήψεις της Ψυχολόγου 1. Αντίθετα, οι Ψυχολόγοι 2 και 3, που επίσης είχαν αρκετές αμφιβολίες κατά την αρχική συνέντευξη σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική μέσω chat, μετά την χρήση της πλατφόρμας κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι υπάρχουν ζητήματα που μπορούν να επεξεργαστούν σε μια συνθήκη όπως αυτή που βίωσαν κατά την παρούσα ερευνητική προσπάθεια.

Πιο συγκεκριμένα, εξέφρασαν αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα μιας συμβουλευτικής ή ψυχοθεραπευτικής διαδικασίας μέσω chat με στόχο την προσωπική ανάπτυξη. Από την άλλη, υποθέτουν πως μια τέτοιας μορφής επικοινωνία θα ήταν πιο αποτελεσματική στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε επαγγελματίες, όπως οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα ερευνητική εργασία, στα πλαίσια μιας διαλεκτικής συμβουλευτικής με έναν γνωστικό-συμπεριφοριστικό προσανατολισμό.

#### ***11.2.3.4 Αντιλήψεις για τις εφαρμογές Μετακόσμου.***

Σε αυτό το υπο-θέμα παρουσιάζονται οι θέσεις των ψυχολόγων που αναδύθηκαν σχετικά με την διεξαγωγή μιας συμβουλευτικής διαδικασίας μέσω εφαρμογών Μετακόσμου. Για την ανάδυση του συγκεκριμένου υποθέματος και την παρουσίαση του, χρησιμοποιήθηκαν δεδομένα που προέκυψαν από τις αρχικές και από τις τελικές συνεντεύξεις. Επίσης, γίνεται αναφορά και σε δεδομένα που προέκυψαν από τις αρχικές και τελικές συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια εξελιγμένη εφαρμογή Μετακόσμου καθώς για να σχεδιαστεί και να λειτουργήσει μια τέτοια εφαρμογή χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις. Επίσης, πρόκειται για μια χρονοβόρα και κοστοβόρα διαδικασία.



Προκειμένου να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες μια εμπειρία που να είναι όσο τον δυνατόν πλησιέστερη στην χρήση εφαρμογών Μετακόσμου, μέσω της πλατφόρμας, δινόταν η δυνατότητα να δημιουργήσει ο κάθε συμμετέχων το δικό του άβαταρ. Μπορούσε να επιλέξει τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που θα είχε το άβαταρ και στην συνέχεια να χρησιμοποιήσει το ολοκληρωμένο άβαταρ προκειμένου να επικοινωνήσει μέσω chat με τον συνομιλητή του.

Την εφαρμογή για την δημιουργία άβαταρ χρησιμοποίησαν οι δύο από τους τρεις ψυχολόγους (Ψυχολόγος 1 και 2). Η εντύπωση που άφησε στους συμμετέχοντες η χρήση του άβαταρ ήταν ότι ήταν διασκεδαστικό σαν ένα παιχνίδι. Η Ψυχολόγος 1 δεν εντόπισε κάποια άλλη χρησιμότητα.

*«Ναι, το έφτιαξα. Ήταν διασκεδαστικό (γέλιο). Αλλά στην πράξη δεν χρησιμοποιήθηκε. Τουλάχιστον με τον συγκεκριμένο άνθρωπο. Δεν πρόσφερε κάτι.»  
(Ψυχολόγος 1)*

Την ίδια παιγνιώδη διάσταση απέδωσε στην εφαρμογή άβαταρ και η Ψυχολόγος 2. Η ίδια προχωρώντας την σκέψη της, θεώρησε πως εξαιτίας αυτής της παιγνιώδους διάστασης, μπορεί η διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία με χρήση άβαταρ ή διεξαγωγή συνεδριών σε δυνητικό περιβάλλον να ειπωθεί από τον συμβουλευόμενο ως πιο ευχάριστη και απελευθερωτική.

*«Πιστεύω ότι θα ήταν καλό το άβαταρ και ένα δυνητικό γραφείο όπως είχαμε πει στην πρώτη συνέντευξη. Θα ήταν ωραίο γιατί εκεί θα ήταν σαν να χρησιμοποιείς το παιχνίδι που σε απελευθερώνει και απελευθερώνει και τον άλλο. Έτσι πιο ευχάριστο...λίγο...εεμ και ίσως βοηθούσε ακόμη περισσότερο τον άλλο δηλαδή να αφηθεί και να πει ακόμα περισσότερα πράγματα δηλαδή να του άρεσε περισσότερο τον άλλον, του συμβουλευόμενου. Του συμβούλου...εντάξει είναι..φυσιολογικό..θα τον βοηθούσε έτσι σαν παιχνίδι, θα ήταν πιο ευχάριστο.» (Ψυχολόγος 2)*

Η χρήση της φράσης « που σε απελευθερώνει και απελευθερώνει και τον άλλο» φέρνει στον νου τον όρο του Suler σχετικά με το φαινόμενο της άρσης αναστολών. Ο Suler (2004), αναφέρει ότι ο δυνητικός χώρος είναι δυνατόν, να λειτουργήσει και απλά ως ένα πεδίο αποφόρτισης και άκριτης απελευθέρωσης φαντασιώσεων, απογοητεύσεων, άγχους και επιθυμιών. Ο Suler, κάνει λόγο για ένα μεταβατικό χώρο μεταξύ του εαυτού και των άλλων, όπου είναι δυνατόν να εκδηλωθούν συναισθήματα ή και συμπεριφορές που λόγω αναστολών δεν θα εκδηλώνονταν στον φυσικό κόσμο ( Suler 2004).

Από την άλλη, η αντίληψη των εφαρμογών Μετακόσμου ως «παιχνίδι» ίσως να απορρέει από παγιωμένες αντιλήψεις των συμμετεχουσών, που σχετίζονται με τα

διαδικτυακά παιχνίδια που κάνουν χρήση εφαρμογών Μετακόσμου. Μια τέτοια «προκατάληψη», τόσο για τον σύμβουλο όσο και για τον συμβουλευόμενο, μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση ως προς τους στόχους, την λειτουργία της συμβουλευτικής διαδικασίας, η οποία τελικά να επηρεάσει την αξιοπιστία ή και την αποτελεσματικότητά της.

Η Ψυχολόγος 3 χρησιμοποίησε την λέξη «φτιαχτό». Φαίνεται να νιώθει ότι δεν ευνοείται η ειλικρίνεια, εφόσον οι δύο πλευρές χρησιμοποιούν ένα άβαταρ, που πιθανόν να αποκλίνουν από τα φυσικά τους χαρακτηριστικά είτε εμφάνισης είτε ακόμη και φύλου ή φυλής. Επίσης, εξέφρασε αμφιβολίες ως προς την συμβολή του άβαταρ στην αποτελεσματικότητά της .

*«Δεν ξέρω να σας πω πως θεωρώ ότι επειδή και αυτό θα ήταν λίγο πιο φτιαχτό με έναν τρόπο δεν ξέρω αν τα κομμάτια αυτά που είπαμε τα συναισθηματικά ή τα εξωλεκτικά αν θα τα έπιανε, αν θα έδινε κάποιες παραπάνω πληροφορίες.»  
(Ψυχολόγος 3)*

Την ίδια θέση είχε εκφράσει και στην αρχική της συνέντευξη.

*«Ναι ...μμμ..να πω την αλήθεια δεν ξέρω αν θα το δοκίμαζα. Δεν μου ακούγεται πολύ άσχημα αλλά από την άλλη μου ακούγεται ότι παρα είναι εικονικό για κάτι που..στην συνδιαλλαγή με τον ψυχολόγο έτσι έχει να κάνει πολύ με την προσωπική επαφή και τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου που την διεξάγει οπότε θα ήμουν λίγο σκεπτική απέναντι σε αυτό. {..} Εεε δεν.... με ξενίζει πάρα πολύ για να πω την αλήθεια. Θα μπορούσε βέβαια να γίνει αλλά μου φαίνεται ότι χάνει όλο αυτό το διαπροσωπικό και ....εεε.... είναι όλο δεν ξέρω πως μπορείς να δημιουργήσεις έτσι σχέση μέσω ενός αμιγώς ηλεκτρονικού περιβάλλοντος που δεν έχεις καν εικόνα του πραγματικού ανθρώπου του πραγματικού ψυχολόγου. Είναι όλο ένα προφίλ αν το αντιλαμβάνομαι σωστά να ..να μου φαίνεται αρκετά περίεργο γιατί μου φαίνεται πλασματικό. Εντάξει σίγουρα μπαίνει μέσα στη ζωή μας η τεχνολογία και τα λοιπά αλλά νομίζω ότι σε αυτό το κομμάτι κάπως είναι σαν να ..σαν να πως να το πω αλλοιώνεται όλη αυτή η διαδικασία.» (Ψυχολόγος 3)*

Η προσπάθειά της να βάλει σε «παρένθεση» κάποιες παγιωμένες αντιλήψεις σε σχέση με τις εφαρμογές Μετακόσμου, καθίσταται δύσκολο έργο καθώς δεν έχει κάποια σχετική ολοκληρωμένη εμπειρία ή έστω γνώση ενός θεωρητικού πλαισίου, τεκμηριωμένου από σχετικές έρευνες. Πιθανόν, για αυτό το λόγο, τελικά, να εκφράζει αμφιβολίες σχετικά με την ποιότητα επικοινωνίας, την ειλικρίνεια της εμπλεκόμενης δυάδας συμβούλου-συμβουλευόμενου και τελικά την αξιοπιστία της όλης διαδικασίας.

Τις λέξεις «παιγνιώδες» και «ψεύτικο» χρησιμοποίησε κατά την αρχική της συνέντευξη και η Εκπαιδευτικός 2, για τις εφαρμογές Μετακόσμου. Εξέφρασε, επίσης, και εκείνη την ανησυχία της σχετικά με το αν μια τέτοια επικοινωνία μπορεί να διέπεται

από ειλικρίνια και αν η διαδικασία θα είναι αξιόπιστη, εξαιτίας του κινδύνου οι συμμετέχοντες να μην την αντιμετωπίσουν με σοβαρότητα.

*«Δεν ξέρω μου θυμίζει λίγο παιχνίδι λίγο ψευτικό. Δεν ξέρω, δεν νομίζω ότι κάτι κερδίζεις. Το θεωρώ λίγο παιγνιώδες και υπερβολικό για το θέμα για το οποίο μας ενδιαφέρει δηλαδή θέλεις επικοινωνία ας γίνει με άλλες μορφές εφαρμογές πιο απλές. Ίσως να μην του δώσεις και τη σοβαρότητα που χρειάζεται. Σαν να χάνονται τα όρια πραγματικότητας και δυνητικής ζωής. Τώρα ένας εκπαιδευτικός να επιλέγει να μιλήσει με αυτό τον τρόπο με έναν επιστήμονα, έναν ψυχολόγο, δεν ξέρω. Κάτι πιο αληθινό, δεν ξέρω μου κάνει παιχνίδι όλο αυτό.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Οι Εκπαιδευτικοί 1 και 3 αναφέρουν πως χρήση εφαρμογών Μετακόσμου σε μια συμβουλευτική διαδικασία δεν θα ήταν κάτι που θα επέλεγαν. Η Εκπαιδευτικός 3 συμφωνεί με την Εκπαιδευτικό 2 σχετικά με τις αμφιβολίες ως προς την σοβαρότητα ή την ειλικρίνια των εμπλεκόμενων μερών. Ομοίως, η Εκπαιδευτικός 1 θεωρεί πως ένας άνθρωπος που ζητά την στήριξη ενός ειδικού ψυχικής υγείας δεν χρειάζεται να εμπλακεί σε μια διαδικασία δημιουργίας άβαταρ, προκειμένου να επεξεργαστεί πραγματικά ζητήματα που τον απασχολούν στην καθημερινή του ζωή. Υπενθυμίζεται ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός επέλεξε ως μέθοδο επικοινωνίας την βιντεοκλήση καθώς επιθυμούσε την οπτική επαφή. Επίσης, δεν φάνηκε να εκφράζει κάποια ανησυχία ή φόβο ότι θα θιγεί η επαγγελματική της επάρκεια από τον σχολικό ψυχολόγο είτε αυτός είναι συνάδελφος είτε επικοινωνεί μαζί του μέσω διαδικτύου.

*« Εμένα δεν θα μου άρεσε αυτό. Εμένα. Δηλαδή, αποκτά μια διάσταση πως να το πω κάπως σα να χάνει την σοβαρότητά του το να φτιάξεις ένα άβαταρ επίσης μου φαίνεται και λίγο επικίνδυνο. Εντάξει επικίνδυνο, ακραία λέξη. Δεν ξέρω πως θα μου φαινόταν εμένα να φτιάξω ένα άβαταρ όπως το θέλω εγώ, που να μην είναι και ακριβώς όπως είμαι εγώ ταυτόχρονα θα το φτιάξεις φαντάζομαι όπως το θες, μπορώ να φτιάξω ας πούμε έναν άνδρα. Δεν ξέρω θεωρώ εμένα θα με μπερδευε. Δεν ξέρω... θα με άγχωνε. Δεν θα το επέλεγα για να είμαι ειλικρινής.» (Εκπαιδευτικός 3)*

*«Γιατί ξέρω ότι ούτως ή άλλως αν ήθελα έναν ψυχολόγο για προσωπικά μου θέματα για να χειριστώ το θάνατο, έναν χωρισμό οτιδήποτε ξέρω ότι αυτά που θα έλεγα στον ειδικό θα έμεναν και εκεί. Οπότε γιατί να μπω σε όλη αυτή τη διαδικασία να φτιάξω όλο αυτό στον υπολόγιστή για να του τα πω. Σέβομαι όμως ότι υπάρχουν και άνθρωποι που τους είναι λυτρωτικό αυτό και είμαι υπερ.» (Εκπαιδευτικός 1)*

Οι Εκπαιδευτικοί 5, 4 και 6 στην αρχική τους συνέντευξη είπαν πως η χρήση εφαρμογών Μετακόσμου στην συμβουλευτική διαδικασία, προσφέρει δυνατότητες υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Σύμφωνα με την Εκπαιδευτικό 4 μια τέτοια προσέγγιση θα ήταν πιο κατάλληλη για έφηβους και νέους που είναι πιο εξοικειωμένοι με την

τεχνολογία του διαδικτύου και ίσως έβρισκαν αυτού του τύπου την επικοινωνία πιο ελκυστική. Ενώ, η Εκπαιδευτικός 6, εστίασε στον παράγοντα της επικινδυνότητας που ενέχει η ανωνυμία του διαδικτύου και εξέφρασε την ανάγκη να νιώθει ασφάλεια για την αξιοπιστία του διαδικτυακού συμβούλου.

*«Ναι..(αναστεναγμός) είναι κάτι που δεν το γνώριζα και είναι κάτι που το ακούω για πρώτη φορά. (αναστεναγμός), δύσκολο να το αξιολογήσω κάτι, κάτι το οποίο εντάξει θα ήθελα να δοκιμάσω , θα ήθελα να το δω, θεωρώ ότι κάθε προσπάθεια καλή είναι δεν μπορώ να ξέρω πως αυτό θα βοηθάει. Δεν είναι άσχημο σαν ιδέα. (Εκπαιδευτικός 5)*

*«Ακούγεται πολύ ενδιαφέρον. Είναι σαν να βλέπουμε το μέλλον τώρα ειδικά για τη νέα γενιά που είναι πιο εξοικειωμένη με αυτά. Εμένα δεν μου λέει και πολλά πράγματα. Δεν είχα και ποτέ σχέση με αυτά . Αλλά μπορεί σε νέα παιδιά αυτό κάτι να λέει. Οπότε με τα δικά τους τα βιώματα και ενδιαφέροντα είναι πιο κοντά. Δεν το απορρίπτω, δηλαδή θεωρώ ότι ίσα ίσα μπορεί να τους βοηθήσει να εξωτερικεύσουν αυτά τα οποία νιώθουν και αυτά τα οποία...γιατί δεν ξέρουμε πραγματικά πως όλη αυτή η ιστορία με το διαδίκτυο πως έχει επηρεάσει τα παιδιά σε επίπεδο αυτοέκφρασης επικοινωνίας και τα λοιπά. Οπότε έχει ένα ενδιαφέρον όλο αυτό τώρα για εμένα λιγότερο (γέλιο). (Εκπαιδευτικός 4)*

*«Ενδιαφέρον μου φαίνεται. Θα το δοκιμάζα αρκεί να υπάρχει μια εγκυρότητα. Δηλαδή, όχι κάποιος να λέει απλά ότι είναι ψυχολόγος αλλά να υπάρχει μια ασφάλεια ότι όντως είναι. Αν δεν ξέρω κάποια στοιχεία για αυτό που με συμβουλεύει δεν μπορώ να ξέρω αν αυτά που μου λέει ο άλλος είναι έγκυρα και αξιόπιστα.»(Εκπαιδευτικός 6)*

Από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν την πλατφόρμα για να επικοινωνήσουν μέσω chat με την ψυχολόγο και είχαν την δυνατότητα να δημιουργήσουν και το δικό τους άβαταρ, μόνο η Εκπαιδευτικός 6 προχώρησε σε αυτή την διαδικασία. Υπενθυμίζεται ότι είχε πραγματοποιήσει μια συνεδρία με την χρήση γραπτού κειμένου με την Ψυχολόγο 1.

*«Ε, είχε πλάκα. Εμένα μου αρέσουν αυτά (γέλιο).  
Ερ: Οπότε ήταν κάτι ευχάριστο ή ήταν και κάτι που σε βοήθησε στην επικοινωνία;  
Εκπ6: ε, όχι και τόσο, δεν με βοήθησε σε αυτό. Πιο πολύ ήταν διασκεδαστικό (γέλιο).»(Εκπαιδευτικός 6)*

Όπως και η Ψυχολόγος 1, που επίσης, δημιούργησε το δικό της άβαταρ, η Εκπαιδευτικός 6 βρήκε την διαδικασία διασκεδαστική αλλά δεν θεώρησε πως προσέφερε κάτι περισσότερο. Ενώ, η Εκπαιδευτικός 3 τόνισε πως όχι μόνο δεν θα επέλεγε να φτιάξει άβαταρ, γιατί θεωρεί πως δεν προσφέρει κάτι στην επικοινωνία, αλλά θα σχημάτιζε και αρνητική εντύπωση για την ψυχολόγο στην περίπτωση που θα χρησιμοποιούσε άβαταρ κατά την επικοινωνία.

*«Ούτε κατά διάνοια δεν μου βγήκε καν η περιέργεια δεν νομίζω ότι θα μου προσέφερε κάτι. Αν μπορούσα να βάλω φωτογραφία θα προτιμούσα να βάλω φωτογραφία. Όχι κάτι κατασκευασμένο. Όπως και δεν θα ήθελα να δω άβαταρ αντίστοιχα.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Το επόμενο υπερ-θέμα αφορά στις σκέψεις των συμμετεχουσών ψυχολόγων σχετικά με την σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία.

#### **11.2.4 Η Συμβουλευτική σχέση.**

Το πρώτο υπο-θέμα αυτού του υπερ-θέματος προέκυψε από την ανάλυση των αρχικών συνεντεύξεων των ψυχολόγων και περιλαμβάνει τις σκέψεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά της σχέσης που μπορεί να δημιουργηθεί ανάμεσα σε έναν σύμβουλο και έναν συμβουλευόμενο σε μια επικοινωνία μέσω διαδικτύου και τους παράγοντες που μπορεί να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν την ανάπτυξή της.

Το δεύτερο υπο-θέμα προέκυψε από τις αναλύσεις της τελικής συνέντευξης των ψυχολόγων όταν οι ψυχολόγοι είχαν αποκτήσει πια την εμπειρία της διεξαγωγής μιας διαδικτυακής συνεδρίας. Σημειώνεται, ότι και οι τρεις ψυχολόγοι είχαν την ευκαιρία να διεξάγουν συνεδρία μέσω chat. Επίσης, οι δύο ψυχολόγοι διεξήγαγαν συνεδρία και μέσω βιντεοκλήσης ενώ η τρίτη ψυχολόγος άντλησε από την πρότερη εμπειρία της.

Ωστόσο, καθώς με κάθε εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε μόνο μια συνεδρία δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος ή αριθμός συνεδριών ώστε να δημιουργηθεί μια θεραπευτική σχέση. Η μία συνιστώσα της θεραπευτικής σχέσης, η θεραπευτική συμμαχία, ωστόσο, σύμφωνα και με τους Σταλίκας και Μερτίκας (2004), είναι δυνατόν να ξεκινά να αναπτύσσεται και από την πρώτη κιόλας συνεδρία.

Επομένως, στο δεύτερο υπο-θέμα περιγράφεται κυρίως η εμπειρία από την επικοινωνία μεταξύ ψυχολόγου και εκπαιδευτικού κατά την συνεδρία αυτή και η αίσθηση που αναπτύχθηκε σχετικά με την δυνατότητα να υπάρξει μια σχέσης συνεργασίας. Επίσης, γίνεται μια αντιπαραβολή των σχετικών θέσεων των συμμετεχουσών πριν την χρήση της πλατφόρμας και των σκέψεων μετά την χρήση της πλατφόρμας.

#### **13.2.4.1 Δημιουργία συμβουλευτικής σχέσης στην διαδικτυακή συμβουλευτική.**

Η Ψυχολόγος 2 θεωρεί πως μπορεί να υπάρξει μια συμβουλευτική-θεραπευτική σχέση σε μια διαδικτυακή συνθήκη, μέσω γραπτής επικοινωνίας, αλλά με διαφορετικά χαρακτηριστικά από την θεραπευτική σχέση που δημιουργείται σε μια δια ζώσης διαδικασία. Ωστόσο, φαίνεται να δυσκολεύεται να ορίσει την μορφή αυτής της διαφορετικής σχέσης, γεγονός απόλυτα κατανοητό, καθώς δεν υπάρχει ικανοποιητική διερεύνηση αυτού του ζητήματος ούτε επαρκής βιβλιογραφία. Επομένως δεν υπάρχει η σχετική θεωρητική γνώση. Επίσης, η εμπειρία της ψυχολόγου από την διαδικτυακή συμβουλευτική μέσω chat, περιορίζεται στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

*«Τώρα μέσω διαδικτύου μπορεί να δημιουργηθεί μια άλλου τύπου σχέση. Μπορεί να μην γνωρίζεις τον άλλον αλλά και έτσι χτίζεται μια σχέση που είναι διαφορετική.» (Ψυχολόγος 2)*

Η Ψυχολόγος 1 δήλωσε ότι πιστεύει πως είναι δυνατόν να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης μέσω διαδικτύου αλλά θα χρειαστεί περισσότερος χρόνος, ειδικά όταν η επικοινωνία γίνεται μέσω γραπτού κειμένου.

*«Ναι, ναι. Νομίζω ότι χτίσιμο μπορείς να έχεις απλά θα είναι πολύ πιο αργό, θα πετύχεις δηλαδή τη σχέση εμπιστοσύνης απλά θα θέλει υπομονή για να μπορέσεις να κερδίσεις τον άλλο τελικά με αυτά που του γράφεις.» (Ψυχολόγος 1)*

Η Ψυχολόγος 3, όπως φάνηκε από το προηγούμενο υπο-θέμα, εστίασε στην σαφή παρουσίαση του πλαισίου της διαδικτυακής διαδικασίας προκειμένου να θέσει τις βάσεις για την ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης *«Νομίζω το να ..εε.. το να παρουσιάσεις πολύ ξεκάθαρα το πλαίσιο..» (Ψυχολόγος 3)*

Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι καθώς δεν έχουν σχετικές θεωρητικές γνώσεις ή εμπειρίες, προσπαθούν να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με την συμβουλευτική σχέση που μπορεί να αναπτυχθεί μέσω διαδικτύου και να προετοιμαστούν για την νέα συνθήκη, επιστρατεύοντας γνώσεις που ήδη έχουν από την έως τώρα εκπαίδευση και πρακτική τους, όπως θα φανεί και από το επόμενο υπο-θέμα. Άλλωστε, η βιβλιογραφία αναφέρει πως οι διαδικτυακοί σύμβουλοι, καθώς δεν υπάρχει επαρκής βιβλιογραφία ή πρωτόκολλα σχετικά με την θεραπευτική ή συμβουλευτική διαδικασία μέσω διαδικτύου, επιστρατεύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για μια δια ζώσης διαδικασία (Mallen et al., 2011' Williams et al. , 2009).

#### **11.2.4.2 Εμπειρία των ψυχολόγων από την επικοινωνία κατά την πρώτη διαδικτυακή συνεδρία.**

Στο συγκεκριμένο υπο-θέμα περιγράφεται η εμπειρία των ψυχολόγων σε αντιπαραβολή και σύνθεση με την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την πρώτη επικοινωνία και διερευνώνται οι παράγοντες που δυνητικά θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην δημιουργία μιας θεραπευτικής συμμαχίας και στην ανάπτυξη μιας σχέσης εμπιστοσύνης, στην περίπτωση μιας ολοκληρωμένης διαδικτυακής συμβουλευτικής διαδικασίας.

Η Ψυχολόγος 3, αντλώντας από την πρακτική στο γραφείο της όπου συνηθίζει να εισάγει κάθε νέο συμβουλευόμενο στην συμβουλευτική διαδικασία, προσφέροντάς του σχετικές πληροφορίες και επεξηγήσεις, ακολουθώντας το πρωτόκολλο μιας συμβουλευτικής διαδικασίας, υιοθέτησε αυτή την προσέγγιση και στην διαδικτυακή συνεδρία. Αυτή η απόφασή της, πρώτον ήταν σύμφωνη με τις αρχές της συμβουλευτικής (Σταλίκας, 2005) και όσα εφαρμόζει η ίδια στην δια ζώσης πρακτική της. Δεύτερον, την βοήθησε να ξεπεράσει την αρχική αμηχανία σε μια συνθήκες όπου επικοινωνούσε με έναν άνθρωπο μέσω chat χωρίς να ακούει την φωνή του ή να τον βλέπει.

*«Νομίζω το να εε το να παρουσιάσεις πολύ ξεκάθαρα το πλαίσιο ότι τι αναμένεται και τι αναμένεται. Ίσως το να κάνεις στον άνθρωπο στον οποίο απευθύνεσαι ότι υπάρχει εμπιστευτικότητα ότι να μιλήσει όσο πιο άνετα μπορεί ότι δεν υπάρχει κάτι το οποίο θα κρίνεις ή θα σχολιάσεις αρνητικά.» (Ψυχολόγος 3)*

Η προσέγγισή της αυτή αποδείχθηκε βοηθητική και αξιολογήθηκε θετικά από την συμβουλευόμενη καθώς κατάφερε να της δώσει μια αίσθηση ασφάλειας και να θέσει τις βάσεις για μια σχέση εμπιστοσύνης.

*«Σίγουρα, σίγουρα, ναι. Και μάλιστα έτσι ξεκίνησε υπενθυμίζοντας ότι τηρείται το απόρρητο και τα λοιπά. Η πρώτη της κουβέντα αυτή ήταν οπότε νιώθεις άνετα.» (Εκπαιδευτικός 2)*

Την ίδια προσέγγιση ακολούθησε και η Ψυχολόγος 2.

*«Γνωριστήκαμε αρχικά. Τους είπα κάποια πράγματα για εμένα και την διαδικασία. Ρώτησα και εγώ να γνωρίσω και εγώ εκείνες πως είναι η κάθεμία, να μου παρουσιάσουν λίγο τον εαυτό τους για να είναι πιο εύκολο. Είπα κάποια πράγματα και για μένα έτσι για να αισθανθούν κάποια ασφάλεια τι είμαι τι κάνω. Από εκεί και πέρα μίλησαν όσο ήθελα και είπαν αυτό που ήθελα να πουν. Δεν υπήρχε κάποια πίεση ούτε ήταν καθοδηγητική η πρώτη συνεδρία» (Ψυχολόγος 2)*

Η Ψυχολόγος 1, αναφέρθηκε και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες που έχει κάθε συμβουλευόμενος «Πιστεύω ότι έχει να κάνει και με την ιδιοσυγκρασία και του συμβουλευόμενου» (Ψυχολόγος 1)

Στην άποψη ότι υπάρχουν άνθρωποι που είναι πιο κατάλληλοι για μια συμβουλευτική διαδικασία μέσω διαδικτύου, συμφωνεί και η βιβλιογραφία. Οι Calbring et al. (2018) προέβησαν σε μια ανασκόπηση ερευνών όπου γινόταν σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των πρόσωπο με πρόσωπο παρεμβάσεων και των ολοκληρωμένων προγραμμάτων μέσω διαδικτύου. Ενδιαφέρον είχε το εύρημα ότι η παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε άτομα διαγνωσμένα με κοινωνική φοβία μέσω διαδικτύου ήταν πιο αποτελεσματική από την δια ζώσης, πιθανόν επειδή στη δεύτερη ο ίδιος ο θεραπευτής αποτελούσε φοβικό αντικείμενο. Υπενθυμίζουμε και την θέση της Εκπαιδευτικού 3:

*«Ναι γενικά η πλατφόρμα σε γλιτώνει από την αμηχανία. Εγώ γενικά δεν είμαι... είμαι και λίγο αντικοινωνική.. είμαι ιδιαίτερη περίπτωση...οπότε ναι οι πρώτες συναντήσεις σε γραφείο θεραπευτή ήταν για μένα δύσκολες πολύ.Με απασχολούσε πέρα του τι θα πω παρα πολύ με απασχολούσε..γενικά με απασχολούσε πως θα είναι η χημεία, το νίβε, πως θα μου φαινόταν εμένα ο θεραπευτής. Παρα πολύ έντονα αν και όχι συνειδητά με απασχολούσε πως θα φανώ εγώ στον θεραπευτή εε οπότε αμήχανο πολύ και πρώτη γνωριμία με κάποιον που δεν τη θέλω και πρώτη γνωριμία με κάποιον που καλείσαι να επεξεργαστείς κάτι δύσκολο.» (Εκπαιδευτικός 3)*

Αλλά και την εντύπωση των Ψυχολόγων 2 και 3 ότι οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνομίλησαν ένιωσαν μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια σε σχέση με τους συμβουλευόμενους σε μια πρώτη επίσκεψη στο γραφείο τους.

*«Το άλλο θετικό είναι ότι δεν σε βλέπει και μπορεί πιο εύκολα να γράψει κάποια πράγματα που μπορεί να μη στα έλεγε άμα θα ήταν από κοντά μπορεί να ντρεπόταν μπορεί να είχε διάφορες αναστολές ..εεε..» (Ψυχολόγος 2)*

*« Ένιωσα ότι είπε γρήγορα και πιο άνετα πράγματα επειδή δεν δουλεύουμε στο ίδιο πλαίσιο.» (Ψυχολόγος 3)*

Σημαντική είναι η διαπίστωση μέσω της βιβλιογραφίας πως στην διαδικτυακή συμβουλευτική μέσω chat αναπτύσσεται θεραπευτική συμμαχία, που είναι ικανή να διευκολύνει τη θεραπευτική αλλαγή. Οι παράγοντες που διευκολύνουν στην ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας σχετίζονται με τον συμβουλευόμενο, την επιθυμία του για αλλαγή που τον οδήγησαν να αναζητήσει μια βοήθεια μέσω διαδικτύου , τις ικανότητες του συμβούλου να επικοινωνεί μέσω υπολογιστή, το καθορισμένο πρόγραμμα



συναντήσεων, την άρση αναστολών που συμβάλει στην επιθυμία για περισσότερες και γρηγορότερες αυτοαποκαλύψεις (Hanley, 2009 King et al., 2006 Recupero & Rainey , 2011 Suler, 2004 Weinberg, 2020).

*«Αν δεν έχει και ο άλλος την εμπειρία με το chat μπορεί να δυσκολευτεί στην αρχή.»{..} «Ναι, ναι. Νομίζω ότι χτίσιμο μπορείς να έχεις απλά θα είναι πολύ πιο αργό, θα πετύχεις δηλαδή τη σχέση εμπιστοσύνης απλά θα θέλει υπομονή για να μπορέσεις να κερδίσεις τον άλλο τελικά με αυτά που του γράφεις. {..} Αλλά με αυτό τον τρόπο μέσω μηνυμάτων μπορεί να λειτουργήσει. Μπορεί να δημιουργηθεί και σχέση και ίσως φτάσει όταν θα δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης και γίνει αυτή η συμβουλευτική διαδικασία, μετά μπορεί να γίνει και πιο εύκολο. Θα μπορούσε να δεχτεί αυτή τη βοήθεια που του προσφέρεις ως ειδικός μέσω αυτής της διαδικασίας ώστε να γίνουν κάποια βήματα σιγά σιγά να βλέπει αυτά τα θέματα που τον απασχολούν και να αρχίσει να κάνει κάποια πράγματα για τον εαυτό του αλλά αυτό θέλει πολλές συνεδρίες για να γίνει.» (Ψυχολόγος 2)*

Υπενθυμίζεται, επίσης, η θέση της Εκπαιδευτικού 3, που η ίδια αποδίδει σε μια δική της ιδιοτροπία αλλά φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την βιβλιογραφία (Hanley, 2009 Hanley, 2011 King et al., 2006). Πρόκειται για το θέμα της γραπτής έκφρασης αλλά και της χρήσης του πληκτρολογίου καθώς εάν κάποιος δεν είναι εξοικειωμένος με την πληκτρολόγηση μπορεί να γίνουν ορθογραφικά λάθη ή και συντακτικά λάθη, κάτι που δυνητικά μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που ο συμβουλευόμενος αντιλαμβάνεται τον σύμβουλο.

*«Να σε κάνει να αισθανθείς ασφαλής ότι πως να το πω ότι εκφράζει αυτό που θέλει να πει ότι χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο με ένα τρόπο που σε κερδίζει, Δηλαδή θέλω να πω, το πως εκφράζεται κανείς γραπτά μπορεί να είναι καταπληκτικός επιστήμονας, κορυφαίος στη δουλειά του και να μην του βγαίνει και εκείνου ιδιαίτερα..πως να το πω ..με άνεση ή το πως χειρίζεται το λόγο ή τη γλώσσα. Το να κάνει ας πούμε ο θεραπευτής ορθογραφικά λάθη είναι κάτι που σε κάνει εσένα ως θεραπευόμενο, εμένα δηλαδή μπορεί κάποιος άλλος να μην τα έβλεπε καν, εμένα που είμαι και λίγο διεστραμμένη με αυτά τα θέματα ...εεε.. ζέρεις κάπου πως να το πως ....» (Εκπαιδευτικός 3)*

Την πιθανότητα να γίνουν λάθη εξαιτίας της ταχύτητας πληκτρολόγησης προκειμένου να διατηρηθεί μια καλή ροή στην επικοινωνία ανέφερε και η Ψυχολόγος 3.

*«Ακριβώς επειδή έπρεπε να γράφει συν τα ορθογραφικά και καλά τα ορθογραφικά αλλά και αυτό που μπορεί να το έχεις πληκτρολογήσει λιγο πιο γρήγορα και να μην βγάζει νόημα. Δεν είχαμε και τελείως αρλούμπες αλλά αυτό είναι ενδεχομενως και ένα πράγμα που δυσκολεύει.» (Ψυχολόγος 3)*

Η Ψυχολόγος 3 προτείνει να υπάρχουν πληροφορίες σχετικά με την διαδικτυακή διαδικασία αλλά και με τους συμβούλους ώστε να μπορεί ο συμβουλευόμενος να

επιλέγει τον σύμβουλο που θεωρεί ως καταλληλότερο για τον ίδιο. Με αυτό τον τρόπο ίσως ο συμβουλευόμενος νιώσει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και ασφάλεια.

*«Σκέφτομαι ότι αν κάποια από τα πράγματα που λέμε στην αρχή, αν δινόντουσαν εν είδη τύπου συμβολαίου, για την εμπιστευτικότητα, την ανωνυμία δηλαδή με το να μπουν στην συνεδρία και να γνωρίζουν εξαρχής στο πλαίσιο. Εγώ τα είπα λίγο στην αρχή. Ούτως ή άλλως το λες όταν κάνεις μια συνεδρία διαζώσης αλλά πιστεύω ότι αυτό αν υπάρχει από την αρχή μπορεί κάποιος να κινητοποιηθεί ...εεε... γιατί κάπως μπορεί να το έχει στο μυαλό του αλλά άμα το δει και γραπτώς ότι δηλαδή το πλαίσιο είναι αυτό όχι απαραίτητα σαν βιογραφικό του ψυχολόγου και αυτό θα μπορούσε να είναι αν έπρεπε να επιλέξουν αλλά και κάτι πιο γενικό: ότι είναι καταρτισμένοι, ότι ασχολούνται με τα θέματα ότι διάρκεια είναι τόση ότι τηρείται η εμπιστευτικότητα και ότι μπορείς να μιλήσεις για κάποια πράγματα που σε απασχολούν.» (Ψυχολόγος 3)*

Στο επόμενο κεφάλαιο γίνεται μια σύνθεση των αποτελεσμάτων προκειμένου να παρουσιαστούν συνοπτικά τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας.

## **Κεφάλαιο 12: Συμπεράσματα**

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της εμπειρίας σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών, από μια συμβουλευτική διαδικασία σε δυνητικό περιβάλλον. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν την διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και ψυχολόγων για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία, την διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με την παροχή εναλλακτικών συμβουλευτικών υπηρεσιών και τέλος, την περιγραφή και διερεύνηση της βιωμένης εμπειρίας συνεδριών συμβουλευτικής μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας που σχεδιάστηκε για τους ερευνητικούς σκοπούς.

Μετά από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα υπερ-θέματα και τα υπο-θέματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στο παρόν κεφάλαιο συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας.

### **12.1.1 Ανάγκη για παρουσία ψυχολόγων στα σχολεία και η συμβολή της διαδικτυακής συμβουλευτικής.**

Όλες οι συμμετέχουσες δήλωσαν πως η παρουσία ψυχολόγων στα σχολεία είναι απαραίτητη. Υπενθυμίζεται ότι στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά εννιά άτομα, τρεις ψυχολόγοι, τρεις εκπαιδευτικοί που είχαν πρότερη εμπειρία συνεργασίας με ψυχολόγο στο σχολικό πλαίσιο και τρεις εκπαιδευτικοί που δεν είχαν σχετική εμπειρία.

Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν πρότερη εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο μιλούσαν με λιγότερη σαφήνεια σχετικά με τις υπηρεσίες που μπορεί να προσφέρει ένας ψυχολόγος στην σχολική κοινότητα. Οι τρεις εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία από τη συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο, είχαν μια καλύτερη γνώση των καθηκόντων του σχολικού ψυχολόγου. Ωστόσο, μόνο η μια εκπαιδευτικός, η οποία εργάζεται σε σχολείο που ο σχολικός ψυχολόγος έχει καθημερινή παρουσία μίλησε πιο συγκεκριμένα για τις αρμοδιότητες και την στήριξη που μπορεί να προσφέρει ένας ψυχολόγος στην σχολική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους καθημερινά. Ανέφεραν θέματα υλικοτεχνικών υποδομών αλλά και ζητήματα διαχείρισης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών. Όμως, αυτό που φάνηκε να απασχολεί περισσότερο τις τέσσερις από τις έξι εκπαιδευτικούς ήταν οι δυσκολίες στην συνεργασία με τους γονείς.

Η αμφισβήτηση των γονέων προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού φαίνεται να οδηγεί τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς στην δόμηση της αντίληψης ότι γενικότερα

στην ελληνική κοινωνία υπάρχει μια αρνητική στάση προς τον κλάδο τους. Πέντε από τις έξι συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως νιώθουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν λαμβάνει την αναγνώριση και τον σεβασμό που έχαιρε παλιότερα.

Η στάση των γονέων χαρακτηρίστηκε από τέσσερις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς ως παρεμβατική και συχνά επιθετική. Οι παράγοντες που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με αυτή την στάση είναι το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων. Όσο πιο υψηλό τόσο λιγότερο σεβασμό δείχνουν προς τον εκπαιδευτικό. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν δουλέψει τόσο στην ελληνική επαρχία όσο και σε μεγαλύτερες πόλεις διαπίστωσαν διαφορά στον τρόπο που κάθε τοπική κοινωνία αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει τον δάσκαλο. Σύμφωνα με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, στην ελληνική επαρχία δεν έχει εκλείψει ο σεβασμός προς τον δάσκαλο. Τέλος, ένα ακόμη παράγοντας είναι η σχέση οικογένειας και σχολείου. Στα ιδιωτικά σχολεία αυτή η σχέση είναι περισσότερο πολύπλοκη καθώς ο γονέας είναι και πελάτης. Πρόκειται για ένα ζήτημα που έθιξαν και οι τρεις εκπαιδευτικοί που έχουν σχετική εργασιακή εμπειρία στον ιδιωτικό τομέα.

Οι δυσκολίες στην σχέση εκπαιδευτικών και οικογένειας, φαίνεται να προκαλούν στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς περισσότερη συναισθηματική πίεση από ότι οι μαθησιακές ή συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών. Άλλωστε, πολλές από τις δυσκολίες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, τις αποδίδουν σε λάθος χειρισμούς των γονέων.

Ως προς την διάκριση των ευθυνών των συμπληρωματικών ρόλων στο σχολικό περιβάλλον, ενδιαφέρον έχει η παρατήρηση ότι οι τρεις εκπαιδευτικοί, στο σχολείο των οποίων είναι τοποθετημένος σχολικός ψυχολόγος, αναφέρθηκαν περισσότερο σε θέματα που αφορούν την διασαφήνιση και την οριοθέτηση των ρόλων εκπαιδευτικού και γονιών. Οι τρεις εκπαιδευτικοί, που δεν έχουν συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο αναφέρθηκαν περισσότερο σε θέματα που αφορούν στη διάκριση των ρόλων εκπαιδευτικού και ψυχολόγου, σε μια προσπάθεια να ορίσουν τις αρμοδιότητες κάθε επαγγελματία και να τονίσουν την ανασφάλεια που νιώθουν όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν μόνες τους ζητήματα που άπτονται περισσότερο της ειδικότητας του σχολικού ψυχολόγου.

Ένα μοτίβο που αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων ήταν η αντίληψη του ψυχολόγου, από τους εκπαιδευτικούς, ως ένα άτομο που θα τους αποφορτίσει από την συναισθηματική πίεση. Αναφέρθηκαν περισσότερο στην ανάγκη τους να μιλήσουν σε έναν ψυχολόγο προκειμένου να αποφορτιστούν και να μπορέσουν να μιλήσουν για

όσα προσωπικά ζητήματα τους δυσκολεύουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και λιγότερο στην ανάγκη να υπάρχει στο σχολικό πλαίσιο ένας επαγγελματίας που θα οργανώσει ατομικές ή ομαδικές παρεμβάσεις στον χώρο του σχολείου στα πλαίσια πρωτογενούς ή δευτερογενούς πρόληψης.

Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους ένας ψυχολόγος μπορεί να βοηθήσει την σχολική κοινότητα, ανέφεραν κυρίως πως μπορεί να αναλάβει τους μαθητές και τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Πέραν της εκπαιδευτικού που είχε καθημερινή συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν τόσο σε μια συνεργασία σχολείου, εκπαιδευτικών και ψυχολόγων προς μια κοινή λύση. Αντίθετα, θεωρώντας πως ζητήματα σχετικά με τις συναισθηματικές, συμπεριφορικές, μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, άπτονται της ειδικότητας του σχολικού ψυχολόγου, φάνηκε σαν να μεταθέτουν σε αυτόν την ευθύνη για την διαχείρισή τους. Ίσως και για αυτό το λόγο το μοτίβο που φάνηκε να υπερισχύει κατά την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ήταν το εξής: αρχικά αναφέρονται στην ανάγκη ύπαρξης ψυχολόγου προκειμένου να τους συμβουλευτεί και να τους κατευθύνει ενώ συνέχιζαν την σκέψη τους λέγοντας πως ακόμη και δεν μπορέσει να τους κατευθύνει ή οι συμβουλές του δεν είναι τόσο αποτελεσματικές, τουλάχιστον θα μπορέσει να τους αποφορτίσει συναισθηματικά, καταλήγοντας πως ακόμη και για αυτόν και μόνο τον λόγο ένας ψυχολόγος είναι απαραίτητος στα σχολεία.

Συγκριτικά με τον ψυχολόγο που θα είχε φυσική παρουσία στο σχολείο και τον διαδικτυακό σχολικό ψυχολόγο, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιλαμβάνονται ακόμη περισσότερο τον δεύτερο ως κάποιον που θα μπορέσει να τους αποφορτίσει συναισθηματικά. Πρώτον, γιατί πιστεύουν ότι θα μπορούσε να είναι διαθέσιμος συνεχώς στην διαδικτυακή πλατφόρμα και έτσι θα απευθύνονταν σε αυτόν την στιγμή που νιώθουν συναισθηματικά πιεσμένοι. Σημαντικό είναι να ειπωθεί πως, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως νιώθουν υποχρέωση τους να αφήνουν στην άκρη τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα ή προσωπικές τους δυσκολίες, προκειμένου να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα ορθότερα. Επομένως, πιστεύουν ότι μια επικοινωνία με τον ψυχολόγο, που θα τους βοηθούσε να αποφορτιστούν, θα συνέβαλε ώστε να ασκήσουν το διδακτικό τους έργο καλύτερα.

Δεύτερον, το γεγονός ότι διαδικτυακός σχολικός ψυχολόγος δεν θα βρίσκεται στο σχολείο και δεν θα γνωρίζει προσωπικά τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τις

οικογένειές τους φαίνεται να θεωρείται ένα μειονέκτημά του, περιορίζοντας, κατά τους εκπαιδευτικούς, την δυνατότητα του να παρέμβει αποτελεσματικά. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι ένας διαδικτυακός σχολικός ψυχολόγος μπορεί να βοηθήσει κυρίως αποφορτίζοντάς τους συναισθηματικά αλλά και προτείνοντας κάποιες γενικές κατευθυντήριες γραμμές σε θέματα που συχνά προκύπτουν σε μια σχολική κοινότητα και δεν σχετίζονται με κάποιες ιδιαίζουσες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας συγκεκριμένος μαθητής ή η οικογένειά του.

Ωστόσο, κάποιιοι από τους εκπαιδευτικούς αν και αντιλαμβάνονται την παρουσία του ψυχολόγου φυσική ή διαδικτυακή ως ασφαλιστική δικλείδα, φαίνεται να εκφράζουν και μια αμφιθυμία προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων του σχολικού ψυχολόγου αλλά και έναν σκεπτικισμό ως προς την παρουσία του στον σχολικό χώρο.

Ο τρόπος που νοηματοδοτούν την παρέμβαση του ψυχολόγου, ο φόβος για την έκθεση αλλά και η αίσθηση της επαγγελματικής τους επάρκειας φαίνεται να επηρεάζουν την στάση τους απέναντι στον σχολικό ψυχολόγο. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί που έχουν αρκετά χρόνια εμπειρίας φαίνεται να έχουν μια υψηλή αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας και την αντίληψη ότι λόγω της πολύχρονης εμπειρίας τους μπορούν πλέον να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά θέματα που άπτονται της συμπεριφοράς των μαθητών και της διαχείρισης της τάξης.

Η μια εκπαιδευτικός που έχει λιγότερη εργασιακή εμπειρία (3 χρόνια) φαίνεται να είναι πιο θετική στην παρουσία του ψυχολόγου. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει μια θετική αυτοαντίληψη και μια καλή αίσθηση της επαγγελματικής της επάρκειας. Δεν εξέφρασε κάποιο φόβο έκθεσης. Στο προηγούμενο κεφάλαιο όπου παρατίθενται και αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις επιχειρήθηκε μια ερμηνεία με βάση την φαινομενολογική προσέγγιση και την διατήρηση μιας ιδιογραφικής οπτικής (κεφάλαιο 11.1.2.2 Αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει δομήσει μια θετική εικόνα για τον εαυτό της και την επαγγελματική της επάρκειας. Σύμφωνα με την φαινομενολογία κάθε φορά που μια νέα εμπειρία απειλεί να ταρακουνήσει την αντίληψη που έχουν δομήσει οι άνθρωποι για τον «εαυτό» τους, προκειμένου να μην βιώσουν άγχος, προβαίνουν σε ερμηνείες που μειώνουν την αναντιστοιχία ανάμεσα στην αντίληψη του «εαυτού» και την νέα εμπειρία. Φαίνεται από τα αποσπάσματα πως η εκπαιδευτικός κάθε φορά που συναντά μια δυσκολία στην διαχείριση ζητημάτων στην εργασία της,

αποδίδει αυτή την δυσκολία σε εξωτερικούς παράγοντες και όχι σε δική της αδυναμία. Ο Κατερέλος (1999) αναφέρει, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν την σχολική αποτυχία των μαθητών τους σε εξωτερικούς παράγοντες.

Αποδίδοντας τις συμπεριφορικές ή μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών σε εξωτερικούς παράγοντες, που η ίδια δεν μπορεί να ελέγξει, αντιλαμβάνεται τον ψυχολόγο ως έναν «ειδικό» που θα κατανοήσει αυτά τα εξωτερικά αίτια και θα βοηθήσει προς την επίλυση των δυσκολιών, καθώς είναι εκείνος που έχει την σχετική εκπαίδευση και γνώση. Με αυτό τον τρόπο ο ρόλος του ψυχολόγου γίνεται αντιληπτός ως βοηθητικός και όχι ως απειλητικός.

Ο τρόπος που η κάθε εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί την παρέμβαση του ψυχολόγου είναι δυνατόν να επηρεάσει την στάση του απέναντι στην παρουσία και τις παρεμβάσεις του. Η Εκπαιδευτικός 2, για παράδειγμα, που εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο όπου υπάρχει καθημερινή παρουσία ψυχολόγου, εξηγεί πως αντιλαμβάνεται την όποια παρέμβαση ως βοηθητική και όχι ως απειλητική. Περιγράφει πως τις πρώτες μέρες που εργάστηκε στο συγκεκριμένο σχολείο, η διευθύντρια έμπαινε μαζί της στην τάξη. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός είπε πως θα μπορούσε να εκλάβει αρνητικά αυτή την αρχικά αμήχανη περίσταση. Ωστόσο, αποφάσισε να υιοθετήσει μια πιο θετική οπτική. Παρακολουθώντας την έμπειρη εκπαιδευτικό πήρε στοιχεία που εφάρμοσε στην συνέχεια στην δική της πρακτική. Την ίδια οπτική διατηρεί και στην συνεργασία της με τους ψυχολόγους του σχολείου από την συνεργασία με τις οποίες, θεωρεί, πως κέρδισε περισσότερες γνώσεις. Ο τρόπος που νοηματοδοτεί τις παρεμβάσεις τους δεν σχετίζονται με την δική της επάρκεια ή ανεπάρκεια ως εκπαιδευτικού. Αντιλαμβάνεται την σχέση τους ως σχέση επαγγελματιών με διαφορετικό υπόβαθρο που συνεργάζονται για την επίλυση ζητημάτων στον χώρο εργασίας.

Από την άλλη, η Εκπαιδευτικός 3, που φαίνεται να έχει μια μάλλον χαμηλή αυτοεκτίμηση, αντιμετωπίζει την παρουσία του ψυχολόγου ως απειλητική. Εκφράζει φόβο έκθεσης που επιτείνεται από το γεγονός ότι εργάζεται σε ιδιωτικό σχολείο και πιθανά λάθη κατά την άσκηση του διδακτικού της έργου, ίσως οδηγήσουν σε απώλεια της εργασιακής της θέσης. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός δεν έχει επιδιώξει μια συνεργασία με την σχολική ψυχολόγο, ενώ εξέφρασε πολλές φορές τόσο πριν την χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας όσο και μετά την σκέψη ότι η διαξαγωγή μιας συμβουλευτικής διαδικασίας μέσω chat, είναι ένας τρόπος που της ταιριάζει. Υπενθυμίζεται ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει εμπειρία από πρόσωπο με

πρόσωπο συμβουλευτική διαδικασία με στόχο την προσωπική της ανάπτυξη και περιγράφει την αμηχανία που ένιωσε κατά τις συναντήσεις αυτές.

Το πλαίσιο που παρέχεται η συμβουλευτική σχετίζεται με τον τρόπο που νοηματοδοτείται η παρέμβαση του ψυχολόγου. Γενικότερα ένας ψυχολόγος μπορεί να γίνει αντιληπτός ως ένα άτομο που έχει μια θέση ελέγχου ως προς το έργο των εκπαιδευτικών. Κυρίως δύο εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία από ιδιωτικό σχολείο ανέφεραν πως δεν εμπιστεύονταν την ψυχολόγο, καθώς είχε καλές σχέσεις με την διοίκηση και μια αρνητική κρίση της μπορεί να τους στοίχιζε την εργασία τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ανωνυμία του διαδικτύου ίσως αποτελεί μια πιο κατάλληλη λύση. Η επιλογή της διαδικτυακής συμβουλευτικής και της ασφάλειας που προσφέρει μέσω της ανωνυμίας ίσως είναι επίσης πιο ελκυστική για άτομα που δυσκολεύονται στις διαπροσωπικές σχέσεις ή νιώθουν φόβο έκθεσης. Ένα εύρημα που υποστηρίζεται και από την βιβλιογραφία (Andersson, 2018' Dowling & Rickwood, 2013' King et. al., 2006' McLeod, 2003/2005' Suler, 2004' Weinberg, 2020' Young, 2005).

Συμπερασματικά, ως προς την παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία είτε διαδικτυακά είτε με φυσική παρουσία, προέκυψε, ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη ότι είναι απαραίτητη. Ωστόσο, από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών δεν είχαν μια σαφή γνώση και κατανόηση των αρμοδιοτήτων του ψυχολόγου στο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, αρκετές εξέφρασαν κάποια αμφιθυμία ως προς την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Η δόμηση της αντίληψης του ρόλου του ψυχολόγου ως έναν άνθρωπο που θα αποφορτίσει τους εκπαιδευτικούς συναισθηματικά, θα αναλάβει να διαχειριστεί δυσκολίες των μαθητών και των οικογενειών τους χωρίς την άμεση εμπλοκή τους, πιθανόν, να προκύπτει από την ελλιπή ενημέρωση και ευαισθητοποίηση που υπάρχει σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου.

Οι σχέσεις των συμπληρωματικών ρόλων σε μια σχολική κοινότητα (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, σχολικός ψυχολόγος) εξαρτώνται και από τις προσδοκίες των μελών της μιας ομάδας για την άλλη. Όταν δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός των ρόλων και των αρμοδιοτήτων τότε αναπτύσσονται μη ρεαλιστικές προσδοκίες και παρατηρούνται περισσότερες συγκρούσεις (Κατερέλος, 1999).

Η παρουσία του σχολικού ψυχολόγου δεν είναι σταθερή στα ελληνικά σχολεία, κυρίως του δημοσίου τομέα. Ακόμη και η εβδομαδιαία παρουσία ενός ψυχολόγου σε κάποια δημόσια σχολεία, μέσω του θεσμού της Ε.Δ.Ε.Α.Υ δεν φαίνεται να είναι αρκετή



ώστε να γίνει κατανοητός και να εδραιωθεί ο ρόλος του. Πιθανόν, επειδή η παρουσία δεν είναι σταθερή δεν καταφέρνει να ενσωματωθεί στην σχολική κοινότητα.

Οι Ψυχολόγοι 2 και 3, που έχουν εργαστεί σε σχολεία μέσω του θεσμού της Ε.Δ.Ε.Α.Υ, μιλώντας για την εμπειρία τους είπαν πως ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στα ελληνικά σχολεία, όπου υπάρχει αυτός ο θεσμός, δεν είναι εδραιωμένος.

Αρχικά, συνήθως, δεν υπάρχει ούτε κατάλληλος χώρος μέσα στο σχολικό κτίριο, ώστε οι ψυχολόγοι να μπορούν να πραγματοποιήσουν ατομικά ραντεβού με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, ούτε χρόνος μέσα στην σχολική ημέρα ώστε να πραγματοποιηθούν οι σχετικές συναντήσεις, κυρίως με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Κάτι που επιβεβαιώνεται και από την Εκπαιδευτικό 1, που εργάζεται σε σχολείο το οποίο επισκέπτεται μια φορά την εβδομάδα ψυχολόγος της Ε.Δ.Ε.Α.Υ.. Μια ψυχολόγος (Ψυχολόγος 3) είπε ότι ένιωσε αν και όχι εσκεμμένα να την ξεχνούν. Καθώς η παρουσία της ως ψυχολόγου της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. δεν ήταν καθημερινή, δεν αποτελούσε ένα σταθερό μέλος της σχολικής κοινότητας με αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να ξεχνούν να την ενημερώσουν για σημαντικά ζητήματα που αφορούσαν τους μαθητές που παρακολουθούσε.

Οι Ψυχολόγοι 2 και 3, που είχαν εργαστεί τόσο σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης όσο και σε σχολεία ειδικής αγωγής ανέφεραν πως εντόπισαν διαφορές ως προς την αντιμετώπιση του ρόλου τους. Οι εκπαιδευτικοί στα Ειδικά σχολεία ήταν πιο εξοικειωμένοι με τους ψυχολόγους, καθώς εδώ και πολλά χρόνια σε κάθε σχολείο ειδικής αγωγής υπάρχει σε σταθερή και καθημερινή βάση ένας ψυχολόγος. Οι εκπαιδευτικοί στην Ειδική Αγωγή ήταν περισσότερο θετικοί στην συνεργασία με τους ψυχολόγους, απευθύνονταν σε εκείνους συχνά και με δική τους πρωτοβουλία και θεωρούσαν τους ψυχολόγους αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας.

Από την άλλη, οι συγκεκριμένες ψυχολόγοι θεωρούσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης δεν ήταν τόσο εξοικειωμένοι με την παρουσία του ψυχολόγου στα σχολεία. Ως αποτέλεσμα της ελλιπούς εξοικείωσης και ενημέρωσης σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, είχαν μια αμφιθυμική στάση καθώς από τη μια, στην αρχή της σχολικής χρονιάς τόνιζαν πόσο σημαντικός είναι ένας ψυχολόγος στο σχολείο και πως χρειάζονται την βοήθεια του ενώ από την άλλη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στην πλειοψηφία τους, δεν αναλάμβαναν πρωτοβουλία για περαιτέρω συνεργασία ή ενημέρωση για σημαντικά ζητήματα που αφορούσαν τους μαθητές τους.

Και τρεις ψυχολόγοι που έχουν εργαστεί σε διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης πως ένιωθαν πως στην πλειοψηφία τους, οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλές προσδοκίες από τον σχολικό ψυχολόγο, προσδοκίες στις οποίες οι ίδιες ένιωθαν ότι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν. Ένιωθαν πως οι εκπαιδευτικοί περίμεναν από τον σχολικό ψυχολόγο να προσφέρει λύσεις και να διαχειριστεί ζητήματα συμπεριφοράς, ή μαθησιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες που προέκυπταν, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είχαν ελάχιστη ή καθόλου συμμετοχή στην διαδικασία επίλυσης και αντιμετώπισης αυτών των ζητημάτων. Μια τάση που αναγνώρισαν ότι υπάρχει στον κλάδο τους και δύο από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς (Εκπαιδευτικός 2 και 5)

Οι συμμετέχουσες αυτές μίλησαν για ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας ως προς τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Η Ψυχολόγος 3 είπε: *«οι άνθρωποι που θέλουν να ασχοληθούν με την ψυχολογική υποστήριξη στα σχολεία θα το κάνουν (είτε δια ζώσης είτε διαδικτυακά)»*.

Επομένως, πρωτίστης σημασίας, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες ψυχολόγους, είναι να εδραιωθεί ο ρόλος των ψυχολόγων στα σχολεία. Να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος και ο χώρος ώστε ο ψυχολόγος να μπορεί να οργανώσει και να εφαρμόσει τις παρεμβάσεις του. Να μπορέσει ως ρόλος και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, να γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας της σχολικής κοινότητας, όπως έχει γίνει στα σχολεία Ειδικής Αγωγής. Να γίνουν κατανοητές οι αρμοδιότητές του σχολικού ψυχολόγου και οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να στηρίζει την σχολική κοινότητα, να αναπτυχθούν ρεαλιστικές προσδοκίες ώστε να μην ματαιώνεται ούτε ο ίδιος αλλά και να μην αμφισβητείται ο ρόλος του.

Η επιλογή του τρόπου με τον οποίο θα υπάρχει στην καθημερινότητα της σχολικής κοινότητας σχετίζεται περισσότερο με οικονομικούς ή πρακτικούς λόγους. Η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε σχολεία μέσω διαδικτύου είναι μια εναλλακτική λύση στην περίπτωση που δεν υπάρχουν αρκετά κρατικά κονδύλια για την σταθερή παρουσία ψυχολόγου καθημερινά σε κάθε σχολείο. Ή ακόμη μια εναλλακτική για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε σχολεία που βρίσκονται σε δυσπρόσιτες περιοχές. Τέλος, θα μπορούσε να υπάρχει ως σταθερή εναλλακτική σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών που έχουν το φόβο της έκθεσης και το άγχος ότι θα πληγεί η αίσθηση της επαγγελματικής τους επάρκειας αν απευθυνθούν στον ψυχολόγο του σχολείου.

Μετά την πραγματοποίηση σχετικών μελετών ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα των παρεχόμενων διαδικτυακών συμβουλευτικών υπηρεσιών και να

σχεδιαστούν κατάλληλες παρεμβάσεις, η ύπαρξη μιας σταθερής, επίσημα θεσμοθετημένης πλατφόρμας θα μπορούσε επίσης, να λειτουργήσει συμπληρωματικά ακόμη και αν τοποθετηθούν ψυχολόγοι σε μόνιμη βάση σε όλα τα σχολεία. Ή ακόμη θα μπορούσε να λειτουργήσει ως φορέας ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σχετικά με τον ρόλο και την χρησιμότητα του σχολικού ψυχολόγου.

### **12.1.2 Αντιλήψεις για την διαδικτυακή συμβουλευτική.**

Η συνέντευξη που προηγήθηκε της χρήσης της πλατφόρμας είχε ως στόχο την διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία. Σημαντικό είναι να σημειωθεί, ότι συμμετέχουσες, για να επιλέξουν να λάβουν μέρος σε μια έρευνα που αφορούσε την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου, στην οποία θα υπήρχε και η δυνατότητα να βιώσουν την σχετική εμπειρία, δεν ήταν άτομα που είχαν εξ αρχής μια αρνητική στάση προς αυτή την εναλλακτική προσέγγιση. Πράγματι η γενικότερη στάση όλων των συμμετεχόντων της έρευνας πριν την βίωση της εμπειρίας κυμαινόταν από σχετικά θετική έως αμφιθυμική αλλά όχι ως αρνητική. Οι συμμετέχουσες εξέφρασαν περιέργεια και ενδιαφέρον να βιώσουν αυτή την νέα εμπειρία που επιχειρεί να συμβαδίσει με την ολοένα και αυξανόμενη ενασχόληση του ανθρώπου με την τεχνολογικές εξελίξεις.

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν αυτή την προσέγγιση θετικά, καθώς την εξέλαβαν ως μια εναλλακτική προκειμένου να λάβουν την στήριξη ενός σχολικού ψυχολόγου. Κυρίως, οι τρεις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στα σχολεία που εργάζονταν δεν ήταν τοποθετημένος ψυχολόγος, μίλησαν για την ανασφάλεια που νιώθουν εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν έχουν κάπου να απευθυνθούν όταν αντιμετωπίζουν μαθησιακές, συμπεριφορικές ή συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών τους, που δεν άπτονται της δικής τους ειδικότητας και ότι μια διαδικτυακή πλατφόρμα θα προσέφερε μια λύση. Μια λύση ανάγκης, ελλείψει κονδυλίων, που θα επέτρεπε την καθημερινή συνεργασία της σχολικής κοινότητας με έναν ψυχολόγο.

Οι συμμετέχουσες εξέφρασαν την άποψη ότι θα ήταν προτιμότερο να έχουν μια συνεργασία με έναν ψυχολόγο που θα συναντούσαν πρόσωπο με πρόσωπο. Πρώτον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι ένας ψυχολόγος που γνωρίζει προσωπικά τους ίδιους και τους μαθητές τους θα μπορέσει να προσφέρει πιο αποτελεσματικές υπηρεσίες. Δεύτερον, αναφέρθηκαν στην αμεσότητα της επικοινωνίας και εξέφρασαν κάποια ανησυχία σχετικά με την ποιότητα της διαδικτυακής επικοινωνίας και την πιθανότητα, κυρίως μέσω του γραπτού λόγου, να γίνουν παρερμηνείες. Ακόμη,

εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με τον κίνδυνο να διερρεύσουν προσωπικά δεδομένα στο διαδίκτυο.

Τέλος, τρεις εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικοί 1, 4 και 5) τόνισαν την σημασία που έχει για τους ίδιους η οπτική επαφή και η ζεστασιά που προσφέρει στην επικοινωνία. Από τις τρεις αυτές εκπαιδευτικούς, οι δύο (Εκπαιδευτικοί 1 και 5) επέλεξαν τελικά να επικοινωνήσουν στα πλαίσια της έρευνας με τον ψυχολόγο μέσω βιντεοκλήσης. Η τρίτη εκπαιδευτικός αν και αρχικά είχε εκδηλώσει την επιθυμία να πραγματοποιήσει την συνεδρία μέσω βιντεοκλήσης, τελικά άλλαξε γνώμη. Αποφάσισε να χρησιμοποιήσει την εφαρμογή chat που υπήρχε στην πλατφόρμα καθώς λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων μπορούσε να επικοινωνήσει με την ψυχολόγο το Σαββατοκύριακο, όπου όμως όλη η οικογένειά της βρισκόταν στο σπίτι. Καθώς θεώρησε ότι δεν θα ήταν εύκολο να βρει έναν ήσυχο χώρο στο σπίτι ώστε να επικοινωνήσει με βιντεοκλήση με την ψυχολόγο, επέλεξε την λύση του chat. Για παρόμοιους πρακτικούς λόγους επέλεξε το chat και ακόμη μια εκπαιδευτικός.

Σε αυτό το σημείο τίθεται το ζήτημα της διασφάλισης του κατάλληλου χώρου από τον συμβουλευόμενο. Ενός χώρου που να διασφαλίζει το απόρρητο αλλά και είναι ήσυχος, ώστε να μπορεί ο συμβουλευόμενος να αφοσιωθεί στην συμβουλευτική διαδικασία. Ο σύμβουλος οφείλει να ενημερώσει σχετικά τον συμβουλευόμενο του (Recupero & Rainey, 2005). Όπως φάνηκε και από την παρούσα έρευνα, οι συμβουλευόμενοι που δεν είναι εξοικειωμένοι με την διαδικασία, ίσως, να μην φροντίσουν να εξασφαλίσουν ένα δωμάτιο χωρίς περισπασμούς, αν δεν λάβουν την σχετική ενημέρωση για τους λόγους που η επιλογή του σωστού χώρου είναι σημαντική.

Δύο εκπαιδευτικοί (Εκπαιδευτικός 2 και 4) επέλεξαν για πρακτικούς λόγους το chat, καθώς μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τον σύμβουλο ενώ παράλληλα φρόντιζαν τα παιδιά τους που βρίσκονταν στον ίδιο χώρο. Σημειώνεται ότι η Ψυχολόγος 3 αντιλήφθηκε ότι η συμβουλευομένη της (Εκπαιδευτικός 2) δεν ήταν απόλυτα συγκεντρωμένη σε όσα διαμοίβονται. Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί επέλεξαν να επικοινωνήσουν μέσω chat καθώς αξιολόγησαν αυτόν τον τρόπο ως πιο ελκυστικό εξαιτίας προσωπικών τους ανασφαλειών.

Μετά την βίωση της εμπειρίας, οι πέντε από τους έξι εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι την αξιολόγησαν την διαδικτυακή συνεδρία ως βοηθητική. Η πλατφόρμα χαρακτηρίστηκε ως βατή, απλοϊκή και ως ένα περιβάλλον ξεκάθαρο χωρίς περιττές πληροφορίες ή ερεθίσματα, που απέπνεε επαγγελματισμό.

Μια εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός 4) θεώρησε πως, αν και είχε μια καλή επικοινωνία με την ψυχολόγο, η διαδικασία δεν της προσέφερε πολλά και δεν θα την επαναλάμβανε, καθώς λόγω της εμπειρίας της είχε ήδη σκεφτεί αρκετά από αυτά που συζήτησαν με την ψυχολόγο, οπότε έχει τις σχετικές δεξιότητες, ώστε να διαχειριστεί δυσκολίες που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια εκπαιδευτικό με εμπειρία και καλή αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας που εξέφρασε από την αρχική της συνέντευξη, μια αμφιθυμία και για την φυσική παρουσία του σχολικού ψυχολόγου και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών του.

Οι Εκπαιδευτικοί 1, 2,3 ,5 και 6 είπαν ότι πρόκειται για μια θετική και βοηθητική εμπειρία που θα επαναλάμβαναν, εφόσον ένιωθαν την ανάγκη να επικοινωνήσουν με κάποιον ψυχολόγο για ζητήματα που αφορούν στην εργασία τους. Μια εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός 3) είπε πως, μετά την εμπειρία μιας συνεδρίας μέσω chat, επιβεβαιώθηκε η αρχική της θέση πως αυτός είναι ένας τρόπος επικοινωνίας που της ταιριάζει και θα μπορούσε να τον υιοθετήσει και για την ατομική της ψυχοθεραπεία. Πρόκειται για την εκπαιδευτικό που ανέφερε ότι δυσκολεύεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις και φάνηκε να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Ωστόσο, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι παρότι γνώριζαν ότι η πλατφόρμα θα ήταν ανοικτή για έξι μήνες και θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν όσες συνεδρίες ήθελαν, όλοι πραγματοποίησαν μόνο μια συνεδρία. Το ίδιο συνέβη και στην έρευνα των Marziali και Garsia (2011). Οι παράγοντες που οι ίδιοι ανέφεραν σχετίζονταν περισσότερο με το γεγονός ότι η πλατφόρμα ήταν στα πλαίσια μιας ερευνητικής εργασίας.

Μια εκπαιδευτικός ανέφερε πως δεν ήθελε να δεσμευτεί σε μια σχέση με μια ψυχολόγο που ήξερε ότι θα έληγε με το πέρας της έρευνας καθώς και πως λόγω της πίεσης που βίωσε λόγω της πανδημίας δεν ένιωθε ότι ήταν συναισθηματικά έτοιμη να δεσμευτεί στην διαδικασία. Μια άλλη εκπαιδευτικός ένιωσε πως εκείνη την στιγμή δεν βίωνε κάποια δύσκολη κατάσταση στην εργασία της ώστε να έχει την ανάγκη να λάβει στήριξη από την ψυχολόγο. Άλλοι λόγοι που αναφέρθηκαν είναι ότι δεν είναι ήταν μια επίσημα θεσμοθετημένη πλατφόρμα με αποτέλεσμα να υπάρχει σύγχυση ως προς την διαθεσιμότητα των ψυχολόγων. Τέλος, καθώς δεν ήταν μέρος της καθημερινότητάς τους δεν ήταν μια υπηρεσία που είχαν συνηθίσει να αναζητούν και να χρησιμοποιούν. Ουσιαστικά, στην ροή της καθημερινότητας ξέχασαν ότι είχε δοθεί αυτή η δυνατότητα να επικοινωνήσουν με κάποιον ψυχολόγο.

Αυτό ίσως είναι και ένα σημαντικό αποδεικτικό στοιχείο του ρόλου του ψυχολόγου στην ελληνική σχολική κοινότητα. Πρόκειται για έναν ρόλο που δεν θεωρείται μέρος της σχολικής ζωής. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας δεν έχουν συνηθίσει να αναζητούν τις υπηρεσίες του ψυχολόγου και προσπαθούν να λύσουν χωρίς κάποια στήριξη ή βοήθεια δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά, κάτι που αυξάνει την συναισθηματική πίεση και την ανασφάλεια αλλά και την πιθανότητα να γίνουν λάθος χειρισμοί.

Ως προς τους ψυχολόγους, και οι τρεις συμμετέχουσες εξέφρασαν, στην αρχική συνέντευξη πριν την χρήση της πλατφόρμας, αμφιβολίες ως προς την ποιότητα της επικοινωνίας, ανησυχία ως προς την έλλειψη οπτικής επαφής, την απουσία εξωλεκτικών πληροφοριών, κυρίως στην επικοινωνία μέσω chat καθώς και αγωνία σχετικά με τον βαθμό που θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας διαδικτυακής συνεδρίας. Οι ανησυχίες που εξέφρασαν οι ψυχολόγοι σχετίζονταν κυρίως με ειδικότερα ζητήματα που αφορούν στις δεξιότητες του συμβούλου και την συμβουλευτική διαδικασία. Εξέφρασαν αγωνία σχετικά με το πως θα λειτουργήσει μια συνεδρία κατά την οποία πολλά από τα στοιχεία που θεωρούνται απαραίτητα από την βιβλιογραφία για μια διαζώσης συνεδρία, δεν θα ήταν παρόντα. Παρόμοιες ανησυχίες εξέφρασαν και οι συμμετέχοντες θεραπευτές στην έρευνα των Bekes και Aafjes-van Doorn (2020).

Φάνηκε ότι, οι Ψυχολόγοι 2 και 3, συμμετείχαν στην έρευνα πιο πολύ από μια επιστημονική περιέργεια και ενώ διατηρούσαν τις επιφυλάξεις τους, εξέφραζαν ένα προσωπικό ενδιαφέρον να δοκιμάσουν την εναλλακτική αυτή προσέγγιση, την οποία αντιμετώπιζαν μάλλον θετικά. Μάλιστα, η Ψυχολόγος 3 κατά το διάστημα της καραντίνας είχε προσφέρει υπηρεσίες συμβουλευτικής μέσω βιντεοκλήσης. Σύμφωνα και με τα ευρήματα των Bekes και Aafjes-van Doorn (2020), οι σύμβουλοι που είχαν πρότερη εμπειρία στην παροχή των υπηρεσιών τους μέσω διαδικτύου, έτειναν να έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι σε αυτό τον εναλλακτικό τρόπο.

Από την άλλη, η Ψυχολόγος 1, που ίσως παρακινήθηκε περισσότερο από μια ανάγκη να συμβαδίσει με την τεχνολογία παρά από μια προσωπική περιέργεια ή από προσωπικό ενδιαφέρον, παρουσίασε μια αμφιθυμική στάση προς την διαδικτυακή συμβουλευτική, την οποία διατήρησε και μετά την βίωση της σχετικής εμπειρίας μέσω της χρήσης της πλατφόρμας στην παρούσα έρευνα. Μάλιστα μετά την βίωση της εμπειρίας φαίνεται να επιβεβαιώθηκε η αντίληψή της ότι η επικοινωνία συμβούλου και

συμβουλευόμενου μέσω διαδικτύου μπορεί να λειτουργήσει μόνο «πυροσβεστικά» σε μια κρίσιμη στιγμή, στα πλαίσια μιας δια ζώσης διαδικασίας.

Από τα δεδομένα που προέκυψαν από την τελική συνέντευξη, μετά την βίωση της εμπειρίας, η θέση των Ψυχολόγων 2 και 3 μετατοπίστηκε προς το θετικότερο. Χαρακτήρισαν την εμπειρία ενδιαφέρουσα, δήλωσαν πως κάποιες από τις αρχικές ανησυχίες τους σχετικά με την ποιότητα της επικοινωνίας δεν επιβεβαιώθηκαν, υποστήριξαν πως θα μπορούσε να αποτελέσει μια χρήσιμη και αποτελεσματική εναλλακτική και δεν απέρριψαν την πιθανότητα να την χρησιμοποιήσουν ξανά κατά την πρακτική τους.

### **12.1.3 Ποιότητα επικοινωνίας και συμβουλευτική διαδικασία μέσω διαδικτύου.**

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των τελικών συνεντεύξεων όλων των συμμετεχόντων. Μετά την βίωση της εμπειρίας, τόσο οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί όσο και οι ψυχολόγοι θεώρησαν ως πλεονέκτημα της διαδικτυακής συμβουλευτικής την ευελιξία που προσφέρει ως προς τον χρόνο, τον τρόπο και τον τόπο της διεξαγωγής της. Οι εκπαιδευτικοί βρήκαν χρήσιμη την δυνατότητα να υπάρχει μια διαδικτυακή πλατφόρμα με την οποία θα επικοινωνούν με σχολικούς ψυχολόγους κάθε φορά που προκύπτει ανάγκη χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς. Επίσης, όσοι χρησιμοποίησαν την γραπτή επικοινωνία βρήκαν χρήσιμο το γεγονός ότι μπορούσαν να ανατρέξουν σε όσα έχουν ειπωθεί τόσο κατά την διάρκεια της συνεδρίας όσο και αργότερα.

Η Εκπαιδευτικός 3 εξέφρασε μια ανησυχία σχετικά με τον αυθορμητισμό που χάνεται. Επίσης, είπε ότι μέσω αυτής της επεξεργασίας ίσως κάποιος να προσπαθήσει να παρουσιάσει τις σκέψεις του πιο ωραιοποιημένες, ώστε να μην επικριθεί. Ωστόσο, η ίδια συνεχίζοντας την σκέψη της είπε πως η ίδια επεξεργάζεται αρκετά τις σκέψεις της πριν τις εκφράσει ακόμη και στις διαπροσωπικές της σχέσεις και στην προσωπική της ψυχοθεραπεία που γινόταν δια ζώσης.

Η ανωνυμία αντιμετωπίστηκε από όλους τους συμμετέχοντες ως μειονέκτημα και ως πλεονέκτημα. Από την μια η ασφάλεια που προσφέρει η ανωνυμία θεωρήθηκε ότι είναι ένας παράγοντας που καθιστά την διαδικτυακή συμβουλευτική ως πιο ελκυστική, ιδίως για όσους έχουν τον φόβο της έκθεσης ή νιώθουν αμηχανία ή άγχος κατά τις πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις. Από την άλλη, η ανωνυμία σύμφωνα με

αρκετές από τις συμμετέχουσες κρύβει κινδύνους, καθώς δεν μπορεί να ελεγχθεί αν ο συνομιλητής είναι πραγματικά αυτός που παρουσιάζεται μέσω του διαδικτύου. Επίσης, οι συμβουλευόμενοι δεν μπορούν να είναι σίγουροι για την αξιοπιστία και τα τυπικά προσόντα του συμβούλου τους. Αυτό το ζήτημα, ωστόσο, θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί εφόσον υπήρχε ένα σχετικό νομικό πλαίσιο, εάν υπήρχαν μόνο πιστοποιημένοι οργανισμοί μέσω των οποίων θα παρέχονταν διαδικτυακές υπηρεσίες ψυχικής υγείας και την διαδικτυακή συμβουλευτική ασκούσαν μόνο όσοι είχαν σχετική εκπαίδευση και πιστοποίηση.

Όσοι χρησιμοποίησαν την βιντεοκλήση ανέφεραν πως η εμπειρία τους δεν διέφερε από μια συνάντηση πρόσωπο με πρόσωπο στο γραφείο ενός ψυχολόγου. Εκτίμησαν πως, το γεγονός ότι υπήρχε οπτική επαφή αλλά και ταυτόχρονη επικοινωνία μέσω προφορικού λόγου, που προσέφερε αμεσότητα στην αλληλεπίδραση αρκούσε για να καταστήσει την συμβουλευτική μέσω βιντεοκλήσης εξίσου αποτελεσματική με την δια ζώσης.

Η μόνη ανησυχία που εκφράστηκε σε σχέση με την συμβουλευτική μέσω βιντεοκλήσης προερχόταν από τους Ψυχολόγους 1 και 2. Οι συγκεκριμένοι ψυχολόγοι εξέφρασαν την ανησυχία ότι σε περιπτώσεις, όπου ο συμβουλευόμενος νιώσει αναστατωμένος ή κατακλυσμένος από έντονα αρνητικά συναισθήματα, ο σύμβουλος δεν θα μπορεί να παρέμβει με την φυσική του παρουσία ώστε να τον καθησυχάσει.

Επίσης, οι συγκεκριμένοι ψυχολόγοι είπαν ότι σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία είτε μέσω βιντεοκλήσης είτε μέσω γραπτής επικοινωνίας ο συμβουλευόμενος μπορεί να τερματίσει την επικοινωνία και στην περίπτωση που αυτό γίνει, μετά από ένα συναισθηματικό του ξέσπασμα, ο σύμβουλος βρίσκεται σε πολύ δύσκολη θέση αδυνατώντας να αντιδράσει. Για το λόγο αυτό στην βιβλιογραφία προτείνεται, ο διαδικτυακός σύμβουλος να έχει όλες τις πληροφορίες σχετικά με τον φυσικό τόπο διαμονής και τα προσωπικά στοιχεία των συμβουλευόμενων του (Recupero & Rainey, 2005, Stoll et. al., 2020, Weinberg, 2020) ώστε να κληθούν οι αρχές σε περίπτωση που ο σύμβουλος κρίνει ότι ο πελάτης του μπορεί να καταστεί επικίνδυνος για τον εαυτό του ή για άλλους.

Ως προς την επικοινωνία με γραπτά μηνύματα μέσω της εφαρμογής chat της πλατφόρμας φάνηκε πως οι Εκπαιδευτικοί 2, 3 και 6 και οι Ψυχολόγοι 2 και 3 μετακινήθηκαν προς μια θετικότερη στάση από αυτή που είχαν πριν την βίωση της εμπειρίας. Γενικότερα πριν την βίωση της συγκεκριμένης εμπειρίας οι κοινοί φόβοι των συμμετεχόντων σχετίζονταν με τον κίνδυνο να παραρμηρευτούν τα λόγια τους ή



να μην μπορέσουν να εκφράσουν γραπτώς όσα νιώθουν ή σκέφτονται. Από όλους τους συμμετέχοντες μόνο η Ψυχολόγος 1, που εξέφραζε μια αμφιθυμία για την συμβουλευτική μέσω διαδικτύου τόσο πριν όσο και μετά την βίωση της πλατφόρμας, θεώρησε πως η εκπαιδευτικός με την οποία συνομιλούσε δεν μπορούσε να εκφράσει αποτελεσματικά τα συναισθήματά της μέσω του γραπτού λόγου και της πρότεινε να αλλάξουν τρόπο επικοινωνίας. Η εκπαιδευτικός επέλεξε να συνεχίσει την επικοινωνία μέσω chat.

Μάλιστα, κατά την τελική συνέντευξη, η εκπαιδευτικός, αξιολόγησε θετικά την εμπειρία και είπε ότι δεν αντιμετώπισε δυσκολίες να εκφράσει γραπτώς όσα ήθελε καθώς είναι εξοικειωμένη με τον γραπτό λόγο. Άλλωστε είχε επιλέξει αυτόν τον τρόπο ως τον πιο ελκυστικό για την ίδια. Ωστόσο, υπήρξε κάποια στιγμή κατά την συνεδρία που σκέφτηκε ότι η επικοινωνία μέσω βιντεοκλήσης είναι πιο άμεση και αμφισβήτησε την επιλογή της.

Για αυτό το ζευγάρι συμβούλου-συμβουλευόμενου δύο είναι οι πιθανές ερμηνείες. Η ψυχολόγος πράγματι εντόπισε μια δυσκολία της συμβουλευόμενης που και η ίδια η συμβουλευόμενη δεν είχε συνειδητοποιήσει. Η καθώς η ψυχολόγος διατηρούσε μια αμφιθυμία για την διαδικτυακή συμβουλευτική με μια τάση προς μια πιο αρνητική στάση, επηρέασε και την συμβουλευομένη της. Ιδίως αφού της έθεσε το ερώτημα σχετικά με την αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας.

Η Ψυχολόγος 2 επανέλαβε αρκετές φορές ότι μια τέτοιου είδους συνεδρία ίσως χρειάζεται περισσότερο χρόνο. Επίσης, η Ψυχολόγος 3 ανέφερε ότι η διαδικασία ήταν πιο χρονοβόρα καθώς έπρεπε να κάνει περισσότερες ερωτήσεις, κυρίως για να διερευνήσει το συναίσθημα των συμβουλευόμενων.

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο ενδιαφέρον έχει να συζητηθεί και το θέμα της υποκειμενικής αντίληψης του χρόνου. Οι Kazi, Samartzi και Koustoumbardis (2014), διαπίστωσαν πως όταν οι άνθρωποι προσπαθούν να περιγράψουν μέσω γραπτού λόγου γεγονότα που τους προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, έχουν διαστρεβλωμένη αντίληψη του πραγματικού χρόνου. Και στην παρούσα έρευνα η Εκπαιδευτικός 3 ένιωσε ότι δεν της έφτανε ο χρόνος προκειμένου να περιγράψει στο chat ένα ζήτημα που της προκαλούσε άγχος κατά την άσκηση των καθηκόντων της. Είπε πως για να προλάβει να περιγράψει όσα ήθελε έπρεπε να είχε προετοιμάσει, πριν την έναρξη της συνεδρίας, ένα κείμενο. Από την άλλη η ψυχολόγος είπε πως η συνεδρία με την συγκεκριμένη εκπαιδευτικό είχε μικρότερη διάρκεια από όση έχει μια δια ζώσης συνεδρία.

Η τεχνολογία θα μπορούσε να προσφέρει μια λύση στο θέμα της υποκειμενικής αντίληψης του χρόνου. Οι Botev et.al, (2021) διερεύνησαν το θέμα της υποκειμενικής αντίληψης του χρόνου και πως αυτή μπορεί να ρυθμιστεί με την χρήση μιας συσκευής που ονομάζεται ChronoPilot. Η συσκευή πέρα από την μέτρηση μεταβλητών που αφορούν στην αντίληψη των ερεθισμάτων, μετρά και τις φυσιολογικές λειτουργίες του ατόμου που την φορά. Η μέτρηση και η επεξεργασία αυτών των δεδομένων ίσως να προσφέρει και μια λύση στην διαδικτυακή συμβουλευτική προσφέροντας στον σύμβουλο πληροφορίες για την συναισθηματική κατάσταση του συμβουλευόμενου του όταν δεν μπορεί να έχει οπτική επαφή μαζί του.

Το ζήτημα της διερεύνησης και της επεξεργασίας του συναισθήματος των συμβουλευόμενων απασχόλησε και τις τρεις ψυχολόγους. Όλες, μετά την εμπειρία της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω chat, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μια ψυχοθεραπευτική ή συμβουλευτική διαδικασία μέσω γραπτής επικοινωνίας δεν είναι κατάλληλη για άτομα που θέλουν να επεξεργαστούν δυσεπίλυτες προσωπικές δυσκολίες, όπου εμπλέκονται έντονα συναισθήματα.

Οι Ψυχολόγοι 2 και 3 πρότειναν πως για μια συμβουλευτική διαδικασία μέσω διαδικτύου πιο κατάλληλη είναι η συμβουλευτική εκπαιδευτικών με στόχο την ενδυνάμωσή τους και με παρεμβάσεις που βασίζονται περισσότερο σε μια γνωσιακή συμπεριφορική προσέγγιση, οι οποίες προτείνουν συγκεκριμένα βήματα και συμβάλλουν στην εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνούν και οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί. Η τάση για σχεδιασμό διαδικτυακών παρεμβάσεων βασισμένων στην γνωσιακή-συμπεριφοριστική προσέγγιση, φαίνεται να υπάρχει και στην βιβλιογραφία (Alberts et. al. 2018 Ebert et al., 2018 Pasarelu et al., 2017).

Η Ψυχολόγος 1, ωστόσο φάνηκε να διατηρεί αμφιβολίες ακόμη και προς αυτή την δυνατότητα, παραμένοντας στην αρχική της θέση σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία συμβούλου-συμβουλευόμενου μέσω διαδικτύου πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια λύση ανάγκης, την στιγμή που ο συμβουλευόμενος αντιμετωπίζει μια κρίση που δεν ξέρει πως να διαχειριστεί και όχι ως ένας εναλλακτικός τρόπος ολοκληρωμένης παρέμβασης.

Οι Ψυχολόγοι 2 και 3 και οι Εκπαιδευτικοί 1,2,4,5 και 6 αντιλαμβάνονται την διαδικτυακή συμβουλευτική ως μια εισαγωγή στην συμβουλευτική διαδικασία έως ότου ο συμβουλευόμενος νιώσει ασφαλής να επισκεφτεί το γραφείο του ψυχολόγου ή ως συμπληρωματική προς την πρόσωπο με πρόσωπο ή ακόμη ως μια εναλλακτική όταν

υπάρχουν συγκεκριμένοι περιορισμοί χώρου χρόνου αλλά όχι ως αντικαταστάση της δια ζώσης διαδικασίας. Αυτή την θέση φαίνεται να υιοθετεί και ένας ερευνητής που έχει μεγάλη εμπειρία στην μελέτη των διαδικτυακών παρεμβάσεων ψυχικής υγείας, ο Andersson (2018). Μόνο η Εκπαιδευτικός 3 είπε πως θα επέλεγε να λάβει υπηρεσίες ψυχικής υγείας αποκλειστικά μέσω chat καθώς αυτός ο τρόπος επικοινωνίας της προκαλεί λιγότερο άγχος από την πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση με τον ψυχολόγο.

Η επεξεργασία ζητημάτων που εγείρουν έντονα συναισθήματα μέσω γραπτής επικοινωνίας κρίθηκε δύσκολη από τις συμμετέχουσες ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς γιατί ο σύμβουλος δεν έχει πρόσβαση σε πολύ σημαντικές πληροφορίες που προσφέρει η παρατήρηση των εκφράσεων του προσώπου και της γλώσσας του σώματος. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητη προϋπόθεση τόσο σύμβουλος όσο και ο συμβουλευόμενος να χειρίζονται άριστα τον γραπτό λόγο και να πληκτρολογούν γρήγορα.

Ενδιαφέρον είχε η θέση της Εκπαιδευτικού 3, η οποία υποστήριξε πως ο τρόπος που χειρίζεται το λόγο ο διαδικτυακός σύμβουλος σε μια επικοινωνία μέσω chat, οι ορολογίες που χρησιμοποιεί, το συντακτικό και η ορθογραφία είναι για εκείνη παράγοντες που θα επηρεάσουν την άποψη που θα σχηματίσει σχετικά με την επαγγελματική του επάρκεια και την αξιοπιστία του. Επίσης, είπε πως αν ο σύμβουλος είχε δημιουργήσει άβαταρ, μια δυνατότητα που έδινε η πλατφόρμα, αυτή του η κίνηση θα μείωνε το επαγγελματικό κύρος του στα μάτια της. Αυτό προκύπτει από την αντίληψή της ότι το άβαταρ σχετίζεται με εφαρμογές παιχνιδιών.

Το μοτίβο της αντιμετώπισης του άβαταρ και άλλων εφαρμογών Μετακόσμου ως ένα διασκεδαστικό παιχνίδι επαναλήφθηκε στις συνεντεύξεις όλων των συμμετεχουσών. Κάποιοι εξέλαβαν αυτή την παιγνιώδη διάθεση ως βοηθητική, καθώς θα μπορούσε να καταστήσει μια συμβουλευτική διαδικασία περισσότερο ελκυστική για κάποιους υποψήφιους συμβουλευόμενους, κυρίως μικρότερων ηλικιών. Άλλοι θεώρησαν πως στοιχεία που μοιάζουν με εφηβικά παιχνίδια δεν έχουν χώρο σε μια σοβαρή συμβουλευτική διαδικασία.

#### **12.1.4 Διαδικτυακή θεραπευτική συμμαχία.**

Το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν μόνο μια συνεδρία δεν μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι υπήρχε ο κατάλληλος χρόνος ώστε να αναπτυχθεί μια θεραπευτική σχέση. Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε στην ανάδειξη κάποιων μοτίβων που έχουν αρκετό ενδιαφέρον κυρίως για την ανάπτυξη της θεραπευτικής συμμαχίας. Σύμφωνα με τους Σταλικά και Μερτίκα (2004) η

θεραπευτική συμμαχία, που είναι μια συνιστώσα της θεραπευτικής σχέσης είναι δυνατόν να αναπτυχθεί από την πρώτη κιόλας συνάντηση συμβούλου-συμβουλευόμενου.

Αρχικά τόσο οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι όσο και οι εκπαιδευτικοί, μετά την βίωση της εμπειρίας, θεώρησαν πως είναι δυνατόν να αναπτυχθούν αισθήματα συμπάθειας και μια σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στον διαδικτυακό σύμβουλο και τον συμβουλευόμενό του, ακόμη και αν δεν υπάρχει οπτική επαφή.

Υπενθυμίζουμε την θέση της Εκπαιδευτικού 3, που είπε ότι στην επικοινωνία μέσω chat, η ορθότητα με την οποία χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο ο σύμβουλος είναι πιο σημαντική για εκείνη από την γνώση των τυπικών του προσόντων, προκειμένου να προβεί σε μια αξιολογική κρίση για αυτόν. Η Εκπαιδευτικός 4 είπε πως κάθε άνθρωπος, όταν δεν υπάρχει οπτική επαφή έχει την ανάγκη να πλάσει μια μορφή για τον άνθρωπο με τον οποίο επικοινωνεί. Μια θέση που συμφωνεί με όσα έχει προτείνει ο Suler (2004). Στην συγκεκριμένη περίπτωση ο τρόπος που η ψυχολόγος χρησιμοποιούσε τον γραπτό λόγο την οδήγησε στην δημιουργία μιας θετικής εικόνας για την συνομιλήτριά της.

Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποίησαν την βιντεοκλήση είπαν ότι η εικόνα του προσώπου και των εκφράσεων του ψυχολόγου αλλά και η φωνή του ήταν αρκετή ώστε να νιώσουν σαν να βρίσκονταν στον ίδιο χώρο μαζί του. Ο Weinberg (2020) αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Siegel και την διαπροσωπική νευροβιολογική προσέγγιση, οι άνθρωποι ρυθμίζουν ο ένας το συναίσθημα και την συμπεριφορά του άλλου μέσω της σωματικής αλληλεπίδρασης. Το ζεστό βλέμμα του θεραπευτή, ο ήρεμος και καθυστερημένος τόνος της φωνής του, οι εκφράσεις του προσώπου του και η στάση του σώματός του βοηθούν τον πελάτη να ρυθμίσει το συναίσθημά του. Οι Jarick και Bencic (2019) υποστηρίζουν ότι η βλεμματική επαφή είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη του δεσμού και επιδρά στο παρασυμπαθητικό νευρικό σύστημα μειώνοντας το στρες και τις αντιδράσεις φυγής πάλης.

Η βιβλιογραφία λοιπόν φαίνεται να συμφωνεί με την ανησυχία που εκφράζουν οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι σχετικά με το ζήτημα της δέσμευσης του συμβουλευόμενου σε μια συμβουλευτική διαδικασία και την ανάπτυξη μιας θεραπευτικής σχέσης, κυρίως όταν αυτή πραγματοποιείται μέσω chat. Ωστόσο, η ευελιξία που προσφέρει η διαδικτυακή συμβουλευτική ως προς τον χώρο και τον χρόνο ίσως να είναι για κάποιους και ένας παράγοντας που ευνοεί την δέσμευση στην διαδικασία. Η Εκπαιδευτικός 3, υποστήριξε πως δεν μπορούσε να δεσμευτεί σε μια δια

ζώσης διαδικασία καθώς την κούραζε η μετακίνηση προς το γραφείο του ψυχολόγου. Υποστήριξε πως η κόπωση εξαιτίας των μετακινήσεων ήταν το κύριο αίτιο διακοπής της ατομική της ψυχοθεραπείας πολλές φορές κατά το παρελθόν.

Ωστόσο, οι τρεις συμμετέχουσες ψυχολόγοι φαίνεται να θεωρούν πως όταν ο συμβουλευόμενος τους δει, επισκεφτεί το γραφείο τους που οι ίδιες έχουν φροντίσει, όταν νιώσει ζεστασιά από την φωνή, το πρόσωπο, την φυσική τους παρουσία έχουν περισσότερες πιθανότητες να τον κερδίσουν και να αναπτύξουν μια θεραπευτική σχέση που θα τον βοηθήσει να δεσμευτεί στην διαδικασία ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματική παρέμβαση.

Όταν η επικοινωνία γίνεται μέσω chat ο σύμβουλος όχι μόνο δεν έχει σαφή εικόνα της συναισθηματικής κατάστασης του συμβουλευομένου του αλλά και δεν μπορεί να την επηρεάσει μέσω της φυσικής του παρουσίας, όπως έχει συνηθίσει. Επίσης, δεν έχει κανέναν έλεγχο ως προς τον χώρο που βρίσκεται ο συμβουλευόμενος του και την προσοχή που δίνει σε όσα διαμοίβονται στην συμβουλευτική συνεδρία. Στην παρούσα έρευνα η Ψυχολόγος 3 φάνηκε να είχε αμφιβολίες σχετικά με τον αν η συμβουλευόμενη της ήταν πλήρως συγκεντρωμένη στην διαδικασία. Κάτι που πιθανόν επιβεβαιώνεται έμμεσα από την ίδια την εκπαιδευτικό καθώς είπε ότι διάλεξε την επικοινωνία μέσω chat ώστε να μπορεί παράλληλα να έχει στον ίδιο χώρο τα δυο μικρά της παιδιά.

Η Ψυχολόγος 3 πέρα από την αίσθηση που είχε ότι η συμβουλευόμενη δεν ήταν πλήρως δεσμευμένη στην διαδικασία, είχε και αμφιβολίες σχετικά με τον βαθμό που η συμβουλευόμενη της ήταν ικανοποιημένη από την διαδικασία και αν έλαβε την βοήθεια που ζητούσε, αφού δεν είχε τις σχετικές εξωλεκτικές πληροφορίες. Οι Bekes και Aafjes-van Doorn (2020) υποστήριξαν πως η αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας που έχει ένας διαδικτυακός σύμβουλος, που συνήθως δεν έχει την σχετική εμπειρία και την εκπαίδευση, καθώς η διαδικτυακή συμβουλευτική είναι ένα νέο πεδίο, εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό από την άποψη του συμβουλευόμενου του. Ίσως και για αυτό η Ψυχολόγος 3 ζήτησε να λάβει μια ανατροφοδότηση από την συμβουλευόμενη της.

Ένα ακόμη στοιχείο που φάνηκε σημαντικό για τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναπτυχθεί μια θεραπευτική σχέση ήταν η σταθερότητα και η διαθεσιμότητα του συμβούλου. Επίσης, ένα μοτίβο που επαναλαμβανόταν συχνά αφορούσε την διαθεσιμότητα του συμβούλου. Φαίνεται σαν να νιώθουν περισσότερη ασφάλεια όταν γνωρίζουν ότι μπορούν να μιλήσουν με έναν

ψυχολόγο, είτε διαδικτυακά είτε δια ζώσης, την στιγμή που θα νιώσουν ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν μια κατάσταση.

Ως προς αυτό το ζήτημα όμως η Ψυχολόγος 1 εξέφρασε μια ανησυχία σχετικά με την τήρηση των ορίων. Αναρωτήθηκε αν είναι σωστό, τόσο για την ίδια την συμβουλευτική διαδικασία και την θεραπευτική σχέση όσο και για τον σύμβουλο και την προσωπική του ζωή, να μην υπάρχουν όρια ως προς τον χώρο και τον χρόνο που πραγματοποιούνται οι συνεδρίες. Ίσως μια λύση σε αυτό να αποτελεί ο ορισμός συγκεκριμένων ωρών κατά τις οποίες οι σύμβουλοι μπορούν να επικοινωνούν διαδικτυακά με τους συμβουλευόμενους ή η συμπληρωματική χρήση ασύγχρονων μορφών επικοινωνίας.

Προκειμένου να γίνει η αρχή ώστε να αναπτυχθεί μια καλή θεραπευτική σχέση οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι επιστράτευαν τεχνικές που χρησιμοποιούν στη πρακτική τους κατά την άσκηση της δια ζώσης συμβουλευτικής. Ξεκίνησαν την διαδικασία παρουσιάζοντας τον εαυτό τους και τα τυπικά τους προσόντα προκειμένου να συστηθούν και να κάνουν τον συμβουλευόμενο να νιώσει εμπιστοσύνη. Στην συνέχεια, προχώρησαν στην δημιουργία συμβολαίου και μίλησαν σχετικά με το απόρρητο. Αυτή η διαδικασία φαίνεται πραγματικά να έκανε τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, να νιώσουν ασφαλεία και εμπιστοσύνη. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες πρότειναν οι πληροφορίες που αφορούν στα τυπικά προσόντα των ψυχολόγων αλλά και την διαδικτυακή διαδικασία να υπάρχουν στην ιστοσελίδα με τη μορφή κειμένου. Μια πρόταση που έκαναν και οι Recupero και Rainey (2011).

Επίσης, όλες οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως η αντίληψη που σχημάτισαν για τον ψυχολόγο με τον οποίο μίλησαν ήταν ότι ήταν υποστηρικτικός ενθαρρυντικός, με κατανόηση και ενδιαφέρον και γενικά είχαν μια θετική αίσθηση από την επικοινωνία μαζί του. Οι τρεις ψυχολόγοι ανέφεραν πως στο chat, χρησιμοποίησαν περισσότερες ανοιχτές ερωτήσεις για να μπορέσουν να διερευνήσουν τα ζητήματα που έφεραν προς συζήτηση οι εκπαιδευτικοί, καθώς δεν είχαν πληροφορίες από την μη λεκτική επικοινωνία. Επίσης, είπαν πως προσπάθησαν να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς και να τους κάνουν να νιώσουν άνεση και ασφάλεια.

Οι ερευνητές (Mallen et al., 2011' Williams et al., 2009) συμπέραναν πως οι διαδικτυακοί θεραπευτές χρησιμοποιούσαν τεχνικές και δεξιότητες που διευκόλυναν την συγκέντρωση πληροφοριών προκειμένου να αναπληρώσουν την έλλειψη μη λεκτικών πληροφοριών καθώς και δεξιότητες που σύμφωνα με τους Hill & O'Brien (1999) ανήκουν κυρίως στο πρώτο στάδιο της δια ζώσης συμβουλευτικής διαδικασίας,

όπου στόχος είναι η διερεύνηση των ζητημάτων που απασχολούν τον συμβουλευόμενο και η ανάπτυξη μιας καλής θεραπευτικής σχέσης. Σύμφωνα με τους ανωτέρω ερευνητές, οι διαδικτυακοί σύμβουλοι δεν χρησιμοποίησαν πολλές δεξιότητες που ανήκουν στα επόμενα δύο στάδια της βαθύτερης κατανόησης και της ανάληψης δράσης.

Αυτή η παρατήρηση είναι σημαντική καθώς φαίνεται πως οι διαδικτυακοί σύμβουλοι προσπαθούν να εφαρμόσουν δεξιότητες που γνωρίζουν από την διαζώσης πρακτική τους. Ωστόσο, η παρατήρηση των ερευνητών ότι δεν υιοθετούνται στην διαδικτυακή συμβουλευτική δεξιότητες της πρόσωπο με πρόσωπο συμβουλευτικής, αποτελεί έναν παράγοντα κινδύνου για την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων και της επεξεργασίας, της βαθύτερης κατανόησης και επίλυσης των ζητημάτων που απασχολούν τον συμβουλευόμενο. Όπως εντόπισαν μέσω της εμπειρίας τους και οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί, υπήρχε δυσκολία στην επεξεργασία συναισθημάτων, ιδίως στην επικοινωνία μέσω chat.

Στην συνέχεια αναφέρονται δύο παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας που προσφέρουν κατά την γνώμη μου αφορμή για μεγαλύτερη διερεύνηση και για την ανάπτυξη μιας συζήτησης γύρω από την ερμηνεία τους.

### **12.1.5 Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου και το ζήτημα του ελέγχου του διαδικτυακού συμβούλου επί της διαδικασίας.**

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σημαντικό να συζητηθούν περαιτέρω δύο μοτίβα που προέκυψαν από την ανάλυση. Το ένα αφορά στους εκπαιδευτικούς και το άλλο στους ψυχολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα. Όλες οι συμμετέχουσες ανέδειξαν μέσα από τα λεγόμενά τους το θέμα που αφορά στην ομάδα τους. Το κάθε ένα θέμα, που συζητείται στην συνέχεια, αποτελεί ένα κοινό μοτίβο σκέψης των συμμετεχουσών της κάθε ομάδας.

Ως προς τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε μια αμφιθυμία απέναντι στον σχολικό ψυχολόγο και τις παρεμβάσεις του, είτε γίνονται μέσω φυσικής παρουσίας είτε μέσω διαδικτύου. Ως προς τις συμμετέχουσες ψυχολόγους παρατηρήθηκε μια ανησυχία σχετικά με το ζήτημα του ελέγχου που μπορεί ένας ειδικός να ασκήσει στην διαδικτυακή διαδικασία.

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, ανέφεραν ότι νιώθουν αβοήθητες από το κράτος και ότι δεν γνωρίζουν που να απευθυνθούν για να ζητήσουν

στήριξη και καθοδήγηση. Ανέφεραν ότι συχνά καλούνται να διαχειριστούν συναισθηματικές ή μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους, για την διαχείριση των οποίων δεν έχουν την σχετική εκπαίδευση ούτε θεωρούν ότι άπτονται της ειδικότητάς τους. Επίσης, όλες ανέφεραν ότι κατά την άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων υπάρχουν στιγμές που νιώθουν συναισθηματική πίεση, απογοήτευση, ματαίωση και θα ήθελαν να έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν με έναν ψυχολόγο προκειμένου να αποφορτιστούν.

Ένα μοτίβο που αναδύθηκε στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, ήταν μια αμφιθυμία των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό ψυχολόγο και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών του. Η ίδια στάση υπήρχε τόσο για την παρέμβαση του ψυχολόγου με φυσική παρουσία όσο και διαδικτυακά. Αν και στην περίπτωση του διαδικτυακού σχολικού ψυχολόγου οι αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασής του, τουλάχιστον πριν την χρήση της πλατφόρμας, ήταν μεγαλύτερες.

Από τη μια πλευρά, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί θεώρησαν απαραίτητη την παρουσία του ψυχολόγου στο σχολείο έστω και μέσω μιας επικοινωνίας σε δυνητικό περιβάλλον. Από την άλλη, φαινόταν να διατηρούν κάποιες αμφιβολίες σχετικά με το αν η παρουσία ενός σχολικού ψυχολόγου, φυσική ή διαδικτυακή, και η παρέμβασή του θα είχε αποτελέσματα. Κατέληγαν λέγοντας πως ακόμη και αν ο ψυχολόγος δεν μπορούσε να εφαρμόσει κάποια αποτελεσματική παρέμβαση, τουλάχιστον θα βοηθούσε στην συναισθηματική αποφόρτιση των εκπαιδευτικών.

Η σκέψη ότι ο σχολικός ψυχολόγος θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποφορτιστούν συναισθηματικά ώστε να μπορούν να ασκούν αποτελεσματικότερα τα καθήκοντά τους εκφράστηκε από όλες τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς και φάνηκε να αποτελεί μια βασική ανάγκη τους. Ωστόσο, αν και τους δόθηκε ένα περιθώριο έξι μηνών κατά το οποίο, τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τις συμμετέχουσες ψυχολόγους, τονίστηκε ότι θα μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τον σύμβουλο όσες φορές ήθελαν, κάθε εκπαιδευτικός πραγματοποίησε μόνο μια συνεδρία.

Το δεύτερο σημείο, που θεωρώ ότι έχει μεγάλο ενδιαφέρον είναι το ζήτημα του ελέγχου που έχει ένας ψυχολόγος στην διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία. Ένα ζήτημα που έθιξαν και οι τρεις συμμετέχουσες ψυχολόγοι.

Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι έθεσαν μια σειρά σχετικών ερωτημάτων μέσα από τις συνεντεύξεις τους. Πώς ένας διαδικτυακός σύμβουλος, κυρίως αν επικοινωνεί



με τον συμβουλευόμενο του μέσω chat, μπορεί να είναι συνεχώς σε επαφή με το συναίσθημα του συμβουλευόμενου του ή να ελέγξει τις αντιδράσεις του; Πώς θα μπορέσει να αντιδράσει όταν ο συμβουλευόμενός του κατακλυστεί από έντονα συναισθήματα ή ακόμη χειρότερα, αν διακόψει απότομα την επικοινωνία κλείνοντας την σύνδεση; Πώς θα μπορέσει να κάνει τον συμβουλευόμενο του να τον εμπιστευτεί ή να δεσμευτεί στην διαδικασία όταν δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει την φυσική του παρουσία, την ζεστασιά της φωνής, τον καθησυχασμό μέσω των εκφράσεων του προσώπου και της συνολικής του στάσης; Πώς θα μπορέσει να ρυθμίσει το συναίσθημα του συμβουλευόμενου του χωρίς την φυσική αλληλεπίδραση;

Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι είπαν πως μέσω της φυσικής του παρουσίας, της επαγγελματικής ιδιότητας, των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήσει μέσω των σπουδών και της εμπειρίας, νιώθουν ότι μπορούν να ασκούν έναν έλεγχο στο συναίσθημα του συμβουλευόμενου, στην έκβαση κάθε συνεδρίας και τελικά στην εξέλιξη όλης της συμβουλευτικής-θεραπευτικής διαδικασίας (Jarick & Bencic, 2019 Weinberg, 2020) προς όφελος πάντα του συμβουλευόμενου και με σεβασμό προς την ύπαρξή του. Επομένως, φαίνεται να συμφωνούν με την θέση των Pope και Vasquez (2010) που μιλούν για μια εγγενή ανισότητα στη σχέση ειδικού ψυχικής υγείας και πελάτη.

Ωστόσο, το ίδιο το διαδίκτυο, όπως υποστηρίζει και ο Suler (2004) έχει ένα σημαντικό χαρακτηριστικό, προσφέρει την δυνατότητα να νιώθουν όλοι ίσοι. Αυτή άλλωστε είναι και η φιλοσοφία πίσω από την δημιουργία του διαδικτύου. Όλοι έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και τις ίδιες δυνατότητες να εκφράσουν τις απόψεις τους. Ένα πρόσωπο που στον φυσικό κόσμο θεωρείται ισχυρός ή αυθεντία, στον κυβερνοχώρο, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν ασκεί την επιρροή που ασκεί εκτός διαδικτύου. Ένας «ειδικός» ή έναν πρόσωπο εξουσίας που συμμετέχει σε μια δυνητική κοινότητα δεν προκαλεί στους συνομιλητές του το ίδιο δέος που θα προκαλούσε σε μια δια ζώσης συνάντηση.

Εστιάζοντας στην διαδικτυακή ψυχοθεραπεία και συμβουλευτική ο σύμβουλος δεν μπορεί να ελέγξει τον χώρο, από την διαρρύθμιση και τα έπιπλα έως την διασφάλιση ενός δωματίου ελεύθερου από περισπασμούς. Δεν μπορεί να ελέγξει ούτε τον χρόνο, καθώς ο πελάτης μπορεί να επικοινωνήσει μαζί του ανά πάσα στιγμή μέσω του κινητού του τηλεφώνου ή του υπολογιστή. Ακόμη, δεν μπορεί να ελέγξει ούτε την λήξη της διαδικασίας καθώς ο συμβουλευόμενος μπορεί να αποσυνδεθεί ξαφνικά είτε για τεχνικούς λόγους είτε γιατί ο ίδιος επέλεξε να αποχωρήσει από την συνομιλία.

Τέλος, δεν μπορεί να ρυθμίσει το συναίσθημα του συμβουλευόμενου μέσω της φωνής και της καθησυχαστικής φυσικής του παρουσίας. Το γεγονός αυτό ίσως επηρεάσει και το είδος και το εύρος των δεξιοτήτων της δια ζώσης συμβουλευτικής που επιστρατεύει ο σύμβουλος σε μια διαδικτυακή διαδικασία, όπως φάνηκε και στο τελευταίο υπο-θέμα αλλά και την βαθύτερη και αποτελεσματικότερη επεξεργασία των ζητημάτων που θέτει ο συμβουλευόμενος.

Οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι ανέφεραν όλα τα παραπάνω ως προβληματισμούς σχετικά με την διαδικτυακή συμβουλευτική. Από τα λεγόμενά τους αναδύεται η ανησυχία τους σε σχέση με τον έλεγχο που μπορεί να ασκήσει ο διαδικτυακός σύμβουλος επί της διαδικασίας ώστε να καθοδηγήσει τον συμβουλευόμενο επιτυχώς προς την επίτευξη των στόχων του.

Τόσο στο φυσικό όσο και στο δυνητικό περιβάλλον σύμβουλος και συμβουλευόμενος είναι ισότιμοι ως ανθρώπινες υπάρξεις. Ωστόσο, στο δυνητικό περιβάλλον σύμβουλος και συμβουλευόμενος μοιάζουν περισσότερο ισότιμοι απέναντι στην συμβουλευτική διαδικασία. Πρώτον, η τεχνολογία προσφέρει και στα δύο μέρη την δυνατότητα να εκκινήσουν ή να λήξουν μια συνεδρία.

Δεύτερον, σε ένα δυνητικό περιβάλλον η έννοια της αυθεντίας δεν είναι τόσο ισχυρή όσο στο φυσικό περιβάλλον και η ανωνυμία βοηθά στην άρση των αναστολών (Suler, 2004). Το γεγονός αυτό από την μια πλευρά, μπορεί να διευκολύνει τον συμβουλευόμενο να προβεί γρηγορότερα σε περισσότερες αποκαλύψεις. Από την άλλη, υπάρχει η ανησυχία ότι ο συμβουλευόμενος μπορεί να νιώσει λιγότερο δέος ή πίστη προς το πρόσωπο του συμβούλου και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεών του.

Τέλος, εξαιτίας της μη επαρκούς ερευνητικής και θεωρητικής τεκμηρίωσης της διαδικτυακής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας, ένα γεγονός που τονίζεται και από την βιβλιογραφία (Andersson, 2018' Weinberg, 2020), οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι ανέφεραν ότι ένιωσαν ανασφάλεια. Ειδικά, καθώς αναγνώρισαν ότι δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλα τα εργαλεία με τα οποία τις έχει εφοδιάσει η εκπαίδευση και η εμπειρία τους στην πρόσωπο με πρόσωπο διαδικασία

Και οι τρεις ψυχολόγοι της έρευνας αναφέρθηκαν στο άγχος που ένιωσαν, κυρίως για την πραγματοποίηση της συνεδρίας μέσω chat. Το άγχος σύμφωνα με τις ίδιες οφειλόταν στο γεγονός ότι δεν είχαν πρότερη σχετική εμπειρία και εκπαίδευση. Το άγχος τους επιτεινόταν και από το γεγονός ότι αυτή η μορφή επικοινωνίας ήταν η λιγότερη συμβατή με την δια ζώσης διαδικασία. Επομένως, δεν γνώριζαν ποιες

δεξιότητες ή ποια προσέγγιση και διαχείριση της διαδικασίας θα μπορούσε να τις βοηθήσει ώστε να παρέχουν αποτελεσματικές υπηρεσίες συμβουλευτικής στο νέο αυτό πλαίσιο.

Συμπερασματικά, μέσω των ανωτέρω θέσεων οι συμμετέχουσες εκφράζουν συγκεκριμένες ανάγκες, που συμφωνούν και με όσα επισημαίνονται στην διεθνή βιβλιογραφία (Andersson, 2018' Stoll et. al., 2020' Weinberg, 2020). Από τα λεγόμενα των συμμετεχουσών ψυχολόγων προκύπτει η ανάγκη τους να νιώθουν ότι είναι επαρκείς κατά την άσκηση της διαδικτυακής συμβουλευτικής. Η εκπαίδευση και η εποπτεία κατά την άσκηση της διαδικτυακής συμβουλευτικής αποτελεί βασική προϋπόθεση σύμφωνα με την APA. Ωστόσο, για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την δημιουργία πρωτοκόλλων και την θέσπιση νόμων που να προστατεύουν τόσο τους διαδικτυακούς συμβούλους όσο και τους συμβουλευόμενούς τους, είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών με στόχο την ερευνητική και θεωρητική τεκμηρίωση της παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας μέσω του διαδικτύου. Ακόμη, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες ψυχολόγους υπάρχει ανάγκη εξοικείωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και των εναλλακτικών μορφών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών.

### Κεφάλαιο 13: Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και ψυχολόγων από την συμμετοχή τους σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία. Στόχος δεν ήταν να υλοποιηθεί μια ολοκληρωμένη συμβουλευτική παρέμβαση.

Ο στόχος αυτός επιλέχθηκε όταν, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι δεν έχει σχεδιαστεί ξανά, για ερευνητικούς σκοπούς, μια διαδικτυακή πλατφόρμα που να προσφέρει συμβουλευτικές υπηρεσίες σε εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα έπρεπε να θέσει τις βάσεις σε αυτό το πεδίο έρευνας ξεκινώντας από το βίωμα και την υποκειμενική εμπειρία κάθε συμμετέχοντα και να ανοίξει τον δρόμο για τον σχεδιασμό νέων ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών.

Έχοντας γνώση των περιορισμών μιας ποιοτικής έρευνας εν γένει, όπως έχουν αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο αλλά και της παρούσας ποιοτικής έρευνας ειδικότερα, όπως αναφέρονται στην συνέχεια, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αφορούν την περιγραφή του βιώματος και των σκέψεων των συμμετεχουσών της έρευνας.

Ανάμεσα στα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας ήταν η ανάδυση ενός μοτίβου αμφιθυμίας των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό ψυχολόγο και τις παρεμβάσεις του, είτε γίνονται με φυσική παρουσία είτε διαδικτυακά. Επίσης, αναδύθηκε το μοτίβο της ανησυχίας των συμμετεχουσών ψυχολόγων σε σχέση με τον έλεγχο που μπορούν να ασκήσουν σε μια διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία και της ανασφάλειας ελλείψει κατάλληλης εκπαίδευσης και εμπειρίας.

Η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την έναρξη συζητήσεων με στόχο την εδραίωση της θέσης του ψυχολόγου στα σχολεία και την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σχετικά με τον ρόλο του. Η πλατφόρμα, που σχεδιάστηκε στα πλαίσια της έρευνας είναι ένας εναλλακτικός και πιο οικονομικός τρόπος ώστε να έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί πρόσβαση σε υπηρεσίες συμβουλευτικής. Μια θεσμοθετημένη διαδικτυακή πλατφόρμα παροχής αξιόπιστων υπηρεσιών από σχολικούς ψυχολόγους, εξαιτίας των πλεονεκτημάτων που προσφέρει το δυνητικό περιβάλλον, όπως ανωνυμία, ευελιξία χώρου και χρόνου, μπορεί να βοηθήσει στην εξοικείωση της σχολικής κοινότητας με τους ψυχολόγους και στην ενσωμάτωση του ρόλου τους στην σχολική ζωή.

Ωστόσο, πριν την υλοποίηση ενός προγράμματος παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου, περισσότερη έρευνα και τεκμηρίωση είναι απαραίτητη.

## Κεφάλαιο 14: Περιορισμοί και μελλοντική έρευνα

Τα βασικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής έχουν απαντηθεί, όπως φάνηκε από την παρουσίαση των συμπερασμάτων και την συζήτηση. Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο κάθε συμμετέχων νοηματοδότησε την εμπειρία μιας διαδικτυακής συμβουλευτικής διαδικασίας καθώς και η ανάδειξη των παραγόντων που κάθε συμμετέχοντας αξιολόγησε ως πλεονέκτημα ή μειονέκτημα μιας διαδικτυακής παρέμβασης. Οι παράγοντες αυτοί θα μπορούσαν να αποτελέσουν το αντικείμενο νέων ερευνών.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής έχει συγκεκριμένους περιορισμούς. Πρώτον ήταν ποιοτική, με μια έμφαση στην ιδιογραφία σύμφωνα με τις αρχές της ΕΦΑ. Δεύτερον, το δείγμα ήταν μικρό και οι συμμετέχουσες ήταν μόνο γυναίκες. Επομένως, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα συμπεράσματά της έρευνας μπορούν να γενικευτούν στον γενικό πληθυσμό.

Επιπλέον, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν μόνο μια συνεδρία στην πλατφόρμα. Αν και είχαν την εμπειρία της διεξαγωγής μιας συνεδρίας δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι είχαν μια ολοκληρωμένη εμπειρία μιας συμβουλευτικής διαδικασίας. Ούτε ότι έγινε μια ολοκληρωμένη παρέμβαση από τους ψυχολόγους ώστε να ελέγξουμε την αρτιότητα της παρέμβασής τους και τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης. Άλλωστε, όπως έχει ειπωθεί ξανά, σκοπός της έρευνας δεν ήταν να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχουσες προσπαθούσαν να νοηματοδοτήσουν αυτή την νέα εμπειρία πριν την βίωση αλλά και μετά την βίωσή της μέσω της πλατφόρμας, που σχεδιάστηκε αποκλειστικά για να προσφέρει στις συμμετέχουσες την δυνατότητα να διεξάγουν διαδικτυακές συνεδρίες σε ένα προστατευμένο περιβάλλον.

Ως πρωτότυπη έρευνα στο πεδίο της παροχής διαδικτυακών υπηρεσιών σε σχολικό πλαίσιο, η παρούσα έρευνα είχε περιορισμούς. Δεν υπήρχαν άλλες σχετικές έρευνες ώστε να χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα τους ως βάση για τον σχεδιασμό της έρευνας. Επομένως, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας έπρεπε να γίνουν επιλογές ώστε η συγκεκριμένη μελέτη να αποτελέσει την βάση για σχετικές μελλοντικές έρευνες. Για τον λόγο αυτό δεν εφαρμόστηκε συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέμβασης καθώς ήταν επιθυμητό από τον σχεδιασμό της έρευνας να μελετηθεί πώς οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι θα ένιωθαν και πώς θα προσπαθούσαν να ανταποκριθούν σε αυτή την νέα για αυτές συνθήκη, μια συνθήκη όπου οι θεωρητικές και ερευνητικές γνώσεις της κοινότητας των ψυχολόγων δεν είναι πλήρως σχηματοποιημένες και τεκμηριωμένες.

Η επιλογή των συμμετεχουσών να πραγματοποιήσουν μόνο μια συνεδρία, πέρα από έναν περιορισμό της έρευνας είναι και ένα σημείο που εγείρει ερωτήματα. Οι συμμετέχουσες ανέφεραν διάφορους λόγους για αυτήν τους την απόφαση, που περιγράφονται στο υπο-θέμα «Επανάληψη της εμπειρίας». Στην παρούσα έρευνα η απόφαση να δοθεί στις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο και τον αριθμό των συνεδριών ήταν σκόπιμη. Πρώτον, προκρίθηκε η προστασία των συμμετεχουσών από ενδεχόμενη βλάβη. Τόσο η πλατφόρμα όσο και η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών σε εκπαιδευτικούς μέσω διαδικτύου δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο άλλων ερευνών. Καθώς δεν υπήρχαν δεδομένα από προηγούμενες έρευνες έπρεπε να είμαστε πολύ προσεκτικοί με τον τρόπο που θα διαχειριζόμασταν το θέμα φροντίζοντας ώστε οι συμμετέχουσες να μην νιώσουν άβολα ή να τραυματιστούν με οποιοδήποτε τρόπο. Δεύτερον, καθώς ο εναλλακτικός αυτός τρόπος παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών σε εκπαιδευτικούς δεν είχε ερευνηθεί ξανά είχε ερευνητικό ενδιαφέρον τόσο η επιλογή του τρόπου επικοινωνίας, αν θα επιλέξουν βιντεοκλήση ή chat, όσο και ο αριθμός των συνεδριών που θα επέλεγαν, εφόσον όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είχαν δηλώσει πριν την έναρξη της έρευνας, κατά την πρώτη ενημέρωση και επαφή, ότι θεωρούν ότι η συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα, με βάση τις επιλογές που έκαναν οι συμμετέχουσες, μελετήθηκε ο τρόπος που οι ίδιες βίωσαν και νοηματοδότησαν την πρώτη διαδικτυακή συνεδρία. Σε μια επόμενη έρευνα, που θα στόχευε περισσότερο στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και στον καθορισμό συγκεκριμένων παραγόντων που την καθιστούν αποτελεσματική, ο σχεδιασμός θα μπορούσε να είναι διαφορετικός ώστε να διασφαλιστεί ότι οι συμμετέχοντες θα παρέχουν και θα λάβουν μια ολοκληρωμένη παρέμβαση. Σε αυτή την περίπτωση, θα μπορούσε να σχεδιαστεί μια ολοκληρωμένη παρέμβαση με συγκεκριμένα στάδια και προκαθορισμένο αριθμό συνεδριών καθώς και να καθοριστεί εξαρχής ο τρόπος επικοινωνίας.

Ωστόσο, η παρούσα ερευνητική εργασία μέσω των συμπερασμάτων της, φιλοδοξεί να αναδείξει θέματα που θα μπορούσαν να γίνουν αντικείμενο περαιτέρω μελέτης. Ένα από τα οποία είναι το ζήτημα της έλλειψης των εξωλεκτικών πληροφοριών σε μια συνεδρία μέσω chat. Θα είχε ενδιαφέρον να μελετηθεί πως η χρήση της τεχνολογίας και των έξυπνων συσκευών που μετρούν τις φυσιολογικές λειτουργίες του ανθρώπου (Botev et. al., 2021) μπορούν να προσφέρουν στον σύμβουλο πληροφορίες σχετικά με τον συμβουλευόμενό του και τα επίπεδα άγχους ή

στρες που βιώνει κατά την διαδικασία. Η ακόμη, πώς μπορούν να βοηθήσουν τον συμβουλευόμενο να αποκτήσει μια καλύτερη κατανόηση των σωματικών του αντιδράσεων και των αντιληπτικών του μηχανισμών.

Επίσης, καθώς η τεχνολογία συνεχώς εξελίσσεται, παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον η μελέτη της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών σε εφαρμογές Μετακόσμου με τη χρήση άβαταρ. Ένα πολύπλοκο φαινόμενο, καθώς πέρα από τις μεταβλητές που αφορούν την διεξαγωγή μιας διαδικτυακής συμβουλευτικής διαδικασίας, εμπλέκονται και ζητήματα ταυτότητας, εξαιτίας της ψηφιακής παρουσίασης του «εαυτού» και των κριτηρίων επιλογής και διαμόρφωσης του προσωπικού άβαταρ. Καθώς τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα εργασία δεν αφορούσαν τα παραπάνω αναφερόμενα ζητήματα ταυτότητας, χρησιμοποιήθηκε μια βασική εφαρμογή άβαταρ. Ωστόσο, μια έρευνα που θα εστίαζε στην συμβουλευτική σε περιβάλλον Μετακόσμου, θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει πιο εξελιγμένη εφαρμογή.

Ακόμη, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν έρευνες που να εστιάζουν σε μεταβλητές που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα μιας διαδικτυακής συμβουλευτικής ή μιας θεραπευτικής παρέμβασης, όπως η διαδικτυακή θεραπευτική συμμαχία, οι δεξιότητες του διαδικτυακού συμβούλου, οι παράγοντες που καθιστούν έναν υποψήφιο συμβουλευόμενο κατάλληλο για μια διαδικτυακή παρέμβαση και η φύση της σχέσης διαδικτυακού συμβούλου και διαδικτυακού συμβουλευόμενου σε σχέση με την φύση της σχέσης σε μια δια ζώσης συμβουλευτική διαδικασία. Έως τώρα ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών εστιάζει στην γενικότερη αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών παρεμβάσεων ενώ παραμελεί τις επιμέρους μεταβλητές που καθιστούν μια διαδικτυακή παρέμβαση αποτελεσματική ή μη.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τα ανωτέρω θέματα μέσω μιας ιδιογραφικής προσέγγισης. Τόσο οι συμμετέχουσες ψυχολόγοι όσο και οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στα ανωτέρω ζητήματα, περιγράφοντας τις σκέψεις τους πριν την χρήση της πλατφόρμας και την βιωμένη εμπειρία τους μετά την χρήση της πλατφόρμας.

Τα θέματα που ανέδειξαν οι συμμετέχουσες δεν αφορούν μόνο στην συμβουλευτική σε σχολικό περιβάλλον. Αναφέρθηκαν σε παράγοντες που εμπλέκονται σε κάθε διαδικτυακή συμβουλευτική διαδικασία. Προκειμένου όμως να μπορέσουν να τεθούν οι βάσεις για την δημιουργία πρωτοκόλλων που να αφορούν στην διαδικτυακή συμβουλευτική γενικότερα, θα ήταν αναγκαία η εξέταση των ανωτέρω

παραγόντων με την πραγματοποίηση ποσοτικών ερευνών και ένα μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο, του γενικού πληθυσμού, δείγμα.

Η παρούσα έρευνα, επιδιώκει να συμβάλει στην ανάδειξη της ανάγκης για τον σχεδιασμό περισσότερων ερευνών που να αφορούν στην διαδικτυακή συμβουλευτική καθώς και την ανάγκη για την θέσπιση ενός νομοθετικού πλαισίου, που να προστατεύει τόσο τους ειδικούς ψυχικής υγείας που προσφέρουν διαδικτυακά τις υπηρεσίες τους όσο και τους πελάτες τους και να διασφαλίζει την αξιοπιστία των παρεχόμενων υπηρεσιών.



## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αλεξιάς, Γ., & Βάγιας, Γ. (2008). Από την παραδοσιακή στη δυνητική οργάνωση. Θεωρητικά ζητήματα και προσεγγίσεις. Στο Κ. Κοσκινάς & Σ. Αρσένης (Επιμ.), *Δυνητικές κοινότητες και διαδίκτυο: Κοινωνιο- ψυχολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογές* (σσ. 41-89). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφρ. και επιμ. Σταύρος Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2007)
- Δεληγιάννης, Γ. (2006). *Η κοινωνία της πληροφορίας και ο ρόλος των διαδραστικών πολυμέσων*. Αθήνα: Fagotto.
- Dreyfus, H.L. (2003). *Το διαδίκτυο* (μτφρ. Π. Μπουρλάκης). Αθήνα: Κριτική. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2001)
- Ζαννή, Α. (2005). *Media και έγκλημα: Το διαδίκτυο έγκλημα*. Αθήνα: Αντ.Ν.Σάκκου.
- Foucault, M. (2004). *Η ιστορία της τρέλας* (μτφρ. Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου). Αθήνα: Ηριδανός. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1964)
- Freud, A. (1978). *Το εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας* (μτφρ. Θόδωρος Παραδέλης). Αθήνα: Καστανιώτης. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1936)
- Freud, S. (2008). *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας* (μτφρ. Ελένη Καλκάνη). Αθήνα: Δαμινός. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1930)
- Freud, S. (2014). *Τρεις μελέτες για την σεξουαλική θεωρία* (μτφρ. Τέσσα Χατζηγιάννη-Στεφανάτου). Αθήνα: Πλέθρον. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1905)
- Freud, S. (2018). *Η ερμηνεία των ονείρων* (μτφρ. Βασίλειος Πατσογιάννης). Αθήνα: Πλέθρον. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1900)
- Heidegger, M. (1978). *Είναι και ο χρόνος (α' τόμος)* (μτφρ. επιμ. Γιάννης Τζαβάρας). Αθήνα: Δωδώνη. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1927)
- Herrmann, D.J., Yoder, C.Y., Gruneberg, M., Payne, D.G. (2010). *Εφαρμοσμένη γνωστική ψυχολογία*. (μτφρ. Ελισάβετ Κονσουλίδου και επιμ. Σταυρούλα Σαμαρτζή & Αργυρώ Βατάκη). Αθήνα: Πεδίο. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2006)
- Husserl, E. (1988). *Η Φιλοσοφία ως Αυστηρή Επιστήμη* (μτφρ. Νικόλαος Σκουτερόπουλος). Αθήνα: Ροές. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1911)
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος

Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από:

<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α., & Καραδήμας, Ε. Χ. (1999). *Η σχέση της Κλινικής Ψυχολογίας με τους εφαρμοσμένους κλάδους της ψυχολογίας και την ψυχοθεραπεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Καλαντζή- Αζίζη, Α., & Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2021). Η θεραπευτική σχέση στην κλινική και συμβουλευτική ψυχολογία. *Ψυχολογία*, 26(2), 1-7.  
doi:10.12681/psy\_hps.26866
- Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., & Παντελή, Μ. (2010). *Ο θεσμός του μέντορα παράμετροι του μεντορικού έργου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τομέας Επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε από : [www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi)
- Κατερέλος, Γ.Δ. (1999). *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική: Κοινωνιοψυχολογική δυναμική της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορδούτης, Π., & Παυλόπουλος, Γ.Β. (Επιμ.) (2011). *Πεδία έρευνας στην κοινωνική ψυχολογία: πολιτισμός, μετανάστευση, οργανισμοί, υγεία-πρόληψη, στενές διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κοσκινάς, Κ., & Αρσένης, Σ. (Επιμ.) (2008). *Δυνητικές κοινότητες και διαδίκτυο κοινωνιο- ψυχολογικές προσεγγίσεις και τεχνικές εφαρμογές*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κουράκης Ν. (2013). Εθισμός στο Διαδίκτυο. Στο Α. Κουμούλα & Κ. Σκλάβου (Επιμ.). *Εξαρτήσεις στην εφηβεία. Οι κίνδυνοι, η πρόληψη και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Επίσημη έκδοση του Τμήματος Ψυχιατρικής παιδιών και εφήβων του Γενικού Νοσοκομείου Αττικής Σισμανόγλειου.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (1998). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLeod, J. (2005). *Εισαγωγή στη Συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2003)
- Μέλλον, Ρ. (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές Μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Merlau-Ponty, Μ. (1991). *Η αμφιβολία του Σεζάν. Το μάτι και το πνεύμα* (μτφρ. Αλέκα Μουρίκη). Αθήνα: Νεφέλη. (Τα πρωτότυπα εκδόθηκαν το 1948 και 1960)

- Merlau-Ponty, M. (2016). *Προοίμιο στη φαινομενολογία της αντίληψης*. (μτφρ. Κάλλια Φώτη) (3η έκδοση). Αθήνα: Έρασμος. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1945)
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιαννίτσας, Ν. (1998). Σχολείο και ψυχική υγεία: Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου. *Νέα Παιδεία*, 86, 22-24.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας και διαδίκτυο*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Παπάνης, Ε., & Μπαλάσα, Α. (2011). *Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου και επικοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). Η σχολική ψυχολογία στην Ελλάδα: διαπιστώσεις και προοπτικές. *Ψυχολογία*, 1, 87-100.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η φαινομενολογική μέθοδος έρευνας: από τη φιλοσοφική προοπτική στην επιστημονική ποιοτική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σσ. 371-412). Αθήνα: Τόπος.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.) (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Βασιλική Νταλάκου & Κατερίνα Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1993)
- Spinelli, E. (2009). *Ερμηνεύοντας τον κόσμο. Η φαινομενολογία στον υπαρξισμό και στην ψυχολογία* (μτφρ. Δήμητρα Παπαβασιλείου). Αθήνα: Άσπρη Λέξη. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2005)
- Σιώμος, Κ. (2008). *Εθισμός των εφήβων στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο: Ψυχιατρικά συμπτώματα και διαταραχές ύπνου* (Διδακτορική διατριβή). Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε από: <http://www.openarchives.gr/view/2526516>
- Σιώμος, Κ., & Αγγελόπουλος, Ν. (2008). Διαταραχή εθισμού στο Διαδίκτυο. *Ψυχιατρική*, 19, 52-58.
- Σιώμος Κ., Σφακιανάκης Ε., & Φλώρος Γ. (2012). *Εθισμός στο Διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Σκαρπέλος, Γ. (1999). *Terra Virtualis. Η κατασκευή του κυβερνοχώρου*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Σταλίκας, Α., & Μερτίκα, Α. (2004). *Η θεραπευτική συμμαχία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σταλίκας, Α. (2005). *Θεραπευτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Σταλίκας, Α. (2011). *Μέθοδοι έρευνας στην κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Τζούμα, Ά. (2006). *Ερμηνευτική: από τη βεβαιότητα στην υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2003). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο. *Psychology*, 10(2-3), 343-391.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία* (6η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Yalom, D.I. (2006). *Θεωρία και πράξη της ομαδικής ψυχοθεραπείας* (μτφ. Ευαγγελία Ανδριτσάνου & Δέσποινα Κακατσάκη). Αθήνα: Άγρα. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2005)

### **Ξενόγλωσση**

- Ackerman, S. J., & Hilsenroth, M. J. (2003). A review of therapist characteristics and techniques positively impacting the therapeutic alliance. *Clinical Psychology Review*, 23 (1), 1-33. doi.org/10.1016/S0272- 7358(02)00146-0
- Alberts, N. M., Law, E. F., Chen, A. T., Ritterband, L. M., & Palermo, T. M. (2018). Treatment engagement in an internet-delivered cognitive behavioral program for pediatric chronic pain. *Internet Interventions*, 13, 67-72.
- Altrocchi, J. (1972). Mental health consultation. In S.E. Golann & C. Eisdorfer (Eds.), *Handbook of community mental health* (pp. 477-508). New York: Appleton-Century-Crofts.
- American Psychological Association. (1999). Archival description of counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 27, 589-592.
- Andersson, G., Cuijpers, P., Carlbring, P., Riper, H., & Hedman, E. (2014). Guided Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: A systematic review and meta-analysis. *World Psychiatry*, 13(3), 288-295.
- Andersson, G., Topooco, N., Havik, O., & Nordgreen, T. (2016). Internet-supported versus face-to-face cognitive behavior therapy for depression. *World*

*Psychiatry*, 16(1), 55-60.

- Andersson, G. (2018). Internet interventions: Past, present and future. *Internet Interventions*, 12, 181– 188. doi:10.1016/j.invent.2018.03 .008
- Anfara, V.A., Jr., Brown, K.M., & Mangione, T.L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38. doi: 10.3102/0013189X031007028
- Antze, P. (1976). The role of ideologies in peer psychotherapy organizations: Some theoretical considerations and three case studies. *Journal of Applied Behavioral Science* 12, 323-346.
- Arrow, H., McGrath, J.E., & Berdahl, J.L. (2000). *Small groups as complex systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barak, A., & Bloch, N. (2006). Factors related to perceived helpfulness in supporting highly distressed individuals through online support chat. *CyberPsychology & Behavior*, 9, 60-68.
- Barak, A., & Gluck-Ofri, O. (2007). Degree and Reciprocity of self-disclosure in online forums. *CyberPsychology & Behavior*, 10(3), 407-417.
- Barak, A., Hen, L., Boniel-Nissim, M., & Shapira, N. (2008). A comprehensive review and a meta-analysis of the effectiveness of internet-based psychotherapeutic interventions. *Journal of Technology in Human Services*, 26, 109-160.
- Barak, A., Klein, B., & Proudfoot, J.G. (2009). Defining internet- supported therapeutic interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, 38(1), 4-17.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive Therapy and emotional disorders*. New York: International University Press.
- Becker, H.S. (1998). *Tricks of the trade: How to think about your research while you're doing it*. Chicago: University of Chicago Press.
- Békés, V., & Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30, 238–247. Doi:10 .1037/int0000214

- Bendig, E., Erb, B., Schulze-Thuesing, L., & Baumeister, H. (2019). The next generation: chatbots in clinical psychology and psychotherapy to foster mental health- A scoping review. *Verhaltenstherapie, 1*, 1-13. doi: 10.1159/000501812
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bergan, J.R., & Kratochwill, T.R. (1990). *Behavioral consultation and therapy*. New York: Plenum Press.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis and psychotherapy*. New York: Grove Press.
- Berryhill, M. B., Culmer, N., Williams, N., Halli-Tierney, A., Betancourt, A., Roberts, H., & King, M. (2019). Videoconferencing psychotherapy and depression: A systematic review. *Telemedicine Journal and e-Health, 25*, 435–446. doi:10.1089/tmj.2018.0058
- Berryhill, M. B., Halli-Tierney, A., Culmer, N., Williams, N., Betancourt, A., King, M., & Ruggles, H. (2019b). Videoconferencing psychological therapy and anxiety: A systematic review. *Family Practice, 36*, 53-63. doi:10.1093/fampra/cmy072
- Bloom, W.S. (1998). The ethical practice of Webcounseling. *British Journal of Guidance and Counseling, 26*(1),53-59.
- Blustein, D., Goodyear, R., Perry, J., & Cypers, S. (2005). The shifting sands of counseling psychology programs' institutional contexts: an environmental scan and revitalizing strategies. *The Counseling Psychologist, 33*(5), 610-634.
- Botev, J., Drewing, K., Hamann, H., Khaluf, Y., Simoens, P., & Vatakis, A. (2021). *ChronoPilot: modulating time perception. Paper accepted for the 4<sup>th</sup> IEEE International Conference on Artificial Intelligence and Virtual Reality (AIVR)*.
- Briscoe-Dimock, S. (2011). Working with transference and countertransference in psychotherapy. In A. Meier & M. Rovers (Eds.), *The helping relationship: healing and change in community context* (pp. 79-100). Ottawa, Ontario: University of Ottawa Press.
- Brown, D., Pryzwansky, W.B., & Schutle, A.C. (2001). *Psychological consultation. Introduction to theory and practice* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brown, D., Wyne, M.D., Blackburn, J.E., & Powell, W.C. (1979). *Consultation*. Boston, M.A.: Allyn and Bacon.
- Camic, P.M., Rhodes, J.E., & Yardley, L. (Eds.) (2003). *Qualitative research in*

- psychology: Expanding perspectives in methodology and design*. USA: American Psychological Association.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basics Books.
- Caplan, G., & Caplan, R.B. (1999). *Mental health consultation and collaboration*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Carlbring, P., Andersson, G., Cuijpers, P., Riper, H., & Hedman-Lagerlof, E. (2018). Internet-based vs face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: an updated systematic review and meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(1), 1-18.
- Coleman, M. (1997). Managing induction and mentoring. In T. Bush & D. Middlewood (Eds.), *Managing people in education* (pp.155-168). London: Paul Chapman.
- Conoley, J.C. (Ed.) (1981). *Consultation in schools*. New York: Academic Press.
- Corey, G. (2009). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (8th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Cormier, S., & Cormier, B (1998). *Interviewing strategies for helpers. Fundamental skills and cognitive-behavioral interventions*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- Cristea, I. A., Socala, M., & David, D. (2013). Can you tell the difference? Comparing face to face versus computer-based interventions. The “Eliza” effect in psychotherapy. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(2), 291-298.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage
- Dowling, M., & Rickwood, D. (2013). Online counselling and therapy for mental health problems: A systematic review of individual synchronous interventions using chat. *Journal of Technology in Human Service*, 31(1), 1-21.
- Dryden, W., & Palmer, S. (1997). Individual counselling. In S. Palmer & G. McMahon (Eds), *Handbook of counselling* (pp. 39-57). London: Routledge.
- Ebert, D., Van Daele, T., Nordgreen, T., Karekla, M., Compare, A., Zarbo, C., ... Baumeister, H. (2018). Internet- and mobile-based psychological interventions: Applications, efficacy, and potential for improving mental health. *European Psychologist*, 23,167-187.
- Eaton, T. T., Abeles, N., & Gutfreund, M. J. (1988). Therapeutic alliance and outcome: Impact of treatment length and pre-treatment symptomatology. *Psychotherapy*, 25(4), 536-542.

- Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy: the rational-emotive approach*. New York: Julian Press
- Erickson-Cornish, J., & Riva, M. (2005). A broad view of education and training. *The Counseling Psychologist, 33*(5), 692-700.
- Fagan, T.K., & Wise, S.P. (2000). *School psychology: past, present and future* (2nd ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Fretz, B.R. (1982). Perspective and Definitions. *The Counseling Psychologist, 10*(2), 15-19.
- Freud, S. (1933). *New introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton.
- Gelso, C. J., & Carter, J. A. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist, 13*, 155-243.
- Gelso, C. J., & Hayes, J. A. (1998). *The psychotherapy relationship: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- George, R. L., & Cristiani, T. S. (1990). *Counseling: theory and practice* (3rd ed.). New Jersey: Englewood Cliffs.
- Gergen, K.J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gergen, K.J., & Wishnov, B. (1965). "Others" self evaluation and interaction anticipation as determinants of self-presentation. *Journal of personality and social psychology, 2*, 348-358.
- Gilbert, P., & Leahy, R. L. (2007). Introduction and overview: basic issues in the therapeutic relationship. In P. Gilbert & R. L. Leahy (Eds). *The therapeutic relationship in the cognitive behavioral psychotherapies* (pp. 3-23). London: Routledge.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (pp. 25-50). London: Sage Publications.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approach*. San Francisco: Joshey-Bass.
- Guidano, V.F. (1991). *The self in process*. London: Guilford Press.
- Gutkin, T.B., & Curtis, M.J. (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 ed.) (pp. 598-637). New



- York:John Willey.
- Handley, N.K. (1996). Anxiety: an existential perspective. *Journal of the Society for Existential Analysis*, 10 (1), 82-101.
- Hanley, T. (2009). The working alliance in online therapy with young people: Preliminary Findings. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(3), 257-269.
- Hanley, T. (2011). Understanding the online therapeutic alliance through the eyes of adolescent service users. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(1), 35-43.
- Hatzichristou, C. (1996). Mental health consultation approaches in schools: the affective dimension. *Journal of Applied Linguistics*, 12, 19-32.
- Hatzichristou, C., Vaitsi, A., Dimitropoulou, P., & Falki, B. (2000). Center for School and Family Consultation and Research: a partnership- based framework for the development of alternative school psychological services in the Greek schools. In M. Malikiosi-Loizos (Ed.), *Education, communication and counseling* (pp. 149-165). Athens: Ellinika Grammata.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd edit.). Los Angeles: Sage Publications.
- Hill, C.E., & O'Brien, K.M. (1999). *Helping skills*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Husserl, E. (1931). *Ideas: general introduction to pure phenomenology*, vol 1. New York: Mcmillan.
- Husserl, E. (1965). *Phenomenology and the crisis of philosophy*. New York: Harper Torchbooks.
- Ivey, A.E., Gluckstern, N.B., & Bradford Ivey, M. (2018). *Basic attending skills: Foundations of empathic relationships and problem solving* (6th edit.). San Diego, CA:Cognella Academic Publishing.
- Jarick, M., & Bencic, R. (2019). Eye contact is a two-way street: Arousal is elicited by sending and receiving of eye gaze information. *Frontiers in Psychology*, 10, 12-62. doi:10.3389/fpsyg.2019.01262
- Katz, A. H. & Bender, E. I. (1976). Self-help groups in western society: history and prospects. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 12, 265-282.
- Kazi, S., Samartzi, S. & Koustoumbardis, M. (2014). Duration estimation of writing: The influence of emotionality on subjective time. *Procedia- Social and*

*Behavioral Sciences*, 126, 249-250.

- Keith, T.Z. (1995). Applied research. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 135-144). Washington, DC: National Association of school psychologists.
- Konrad, A.M., Prasad, P., & Pringle, J.K. (2006). *Handbook of Workplace Diversity*, London: Sage.
- King S. A., Engi, S., & Poulos, S. T. (1998). Using the internet to assist family therapy. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26(1), 43-52.
- King, R., Bambling, M., Lloyd, C., Gomurra, R., Smith, S., Reud, W., & Wegner, K. (2006). Online counselling: The motives and experiences of young people who choose the Internet instead of face to face or telephone counselling. *Counselling & Psychotherapy Research*, 6(3), 103-108.
- Kratochwill, T.R., Elliot, S.N., & Busse, R.T. (1995). Behavior consultation: a five-year evaluation of consultant and client outcomes. *School Psychology Quarterly*, 10, 87-117.
- Kraus, R., Stricker, G., & Speyer, C. (2010). *Online counseling. A handbook for mental health professionals* (2nd edit.). London: Elsevier.
- Lewis, J., & Ritchie, J. (2003). Generalising from qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. (pp. 263-286) London: Sage.
- Levy, L. H. (1976). Self-help groups: types and psychological processes. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 12, 310-322.
- Lieberman M.A., & Borman, L.D. (1967). Self-help and social research. *The journal of Applied Behavioral Science*, 12, 455-463.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1990). Judging the quality of case study reports. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3 (1), 53-59.
- Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y.t., Liu, Z., Hu, S., & Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *Lancet Psychiatry*, 7(4), 17-18. doi:10.1016/S2215-0366(20)30077-8
- Luborsky, E. B., O'Ralley-Landry, M., Arlow, J. A. (2008). Psychoanalysis. In R. G. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies* (8th ed., pp. 15-62). Belmont CA: Brooks/Cole.
- Lune, H., & Berg, B.L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*

- (9th edit.). Edinburgh: Pearson.
- Maheu, M. (1997). Will online services for consumer self-help improve behavioral healthcare? *Behavioral Healthcare Tomorrow Journal*, 6(6), 32-38.
- Malikiosi-Loizos, M., & Ivey, A.E. (2012). Counseling in Greece. *Journal of Counseling & Development*, 90, 113-118.
- Mallen, M., Jenkins, I., Vogel, D., & Day, S. (2011). Online counselling: An initial examination of the process in a synchronous chat environment. *Counselling & Psychotherapy Research*, 11(3), 220-227.
- Margiotoudi, K., Kelly, S & Vatakis, A. (2014). Audiovisual temporal integration of speech and gesture. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 126, 154-155.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marziali, E., & Garsia, L. J. (2011). Dementia caregivers' responses to 2 Internet-based intervention programs. *American Journal of Alzheimers' Disease and Other Dementias*, 26, 36-43. doi:10.1177/1533317510387586
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Maslow, A.H. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of perception*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Mearns, D. (2003). *Developing person-centred counselling*. London: Sage.
- Mearns, D., & Thorne, B. (1999). *Person centred counselling in action* (2nd ed.) London: Sage.
- Medway, F.J. (1979). How effective is school consultation: a review of recent research. *Journal of School Psychology*, 13, 422-430.
- Meyers, J. (1973). A consultation model for school psychological services. *Journal of School Psychology*, 11, 5-15.
- Meyers, J. (1995). A consultation model for school psychological services: Twenty years later. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6, 73-81.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counseling*, 27(1), 13-22.
- McLeod, J. (1993). *An introduction to counselling*. Buckingham: Open University Press.

- McLeod, J. (2007). *Counselling skill*. Berkshire: Open University Press.
- Morandi, B., & Neimeyer, G. (2005). Diversity in the ivory white tower: a longitudinal look at faculty race/ ethnicity in counseling psychology academic training programs. *The Counseling Psychologist, 33*(5), 655-675.
- Morawski, J. G. (1994). *Practicing feminisms reconstructing psychology: notes on a liminal science*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage
- Murphy, L. J., & Michell, D. L. (1998). When writing helps to heal: email as therapy. *British Journal of Guidance and Counseling 26*, 21-32.
- Nam, S. K., Chu, H. J., Lee, M. K., Lee, J. H., Kim, N., & Lee, S. M. (2011). A meta-analysis of gender differences in attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of American College Health, 59* (2), 110-116.
- Neimeyer, G. J., Saferstein, J., & Rice, K. J. (2005). Does the model matter? The relationship between science-practice emphasis and outcome in academic training programmes in counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 20*, 635-656.
- Neimeyer, G., & Goudyear, R. (2005). Empirical reflections on academic training programs in counseling psychology: contexts and commitments. *The Counseling Psychologist, 33*(5), 65-69.
- Norcross, J. C. (2002). Empirically supported therapy relationships. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* (pp. 3-16). New York: Oxford University Press.
- Norwood, C., Moghaddam, N. G., Malins, S., & Sabin-Farrell, R. (2018). Working alliance and outcome effectiveness in videoconferencing psychotherapy: a systematic review and noninferiority meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 25*, 797-808. doi: 10.1002/cpp.2315.
- Opris, D., Pinte, S., Garcia-Palacios, A., Botella, C., Szamoskozi, S., & David, D. (2012). Virtual reality exposure therapy in anxiety disorders: a quantitative meta-analysis. *Depression and Anxiety, 29*(2), 85-93.
- Pasarelu, C., Andersson, G., Bergman- Nordgren, L., & Dobrea, A. (2017). Internet-delivered transdiagnostic and tailored cognitive behavioral therapy for anxiety and depression: a systematic review and meta- analysis of randomized controlled trials. *Cognitive Behaviour Therapy, 46*(1), 1-28.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand

Oaks: Sage Publications.

- Perls, F.S. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Utah: Real People Press.
- Phillips-Bingham, R. (2005). Setting the counseling psychology agenda: principled commitments balanced with market realities. *The Counseling Psychologist*, 33(5), 676-682.
- Pope, K. S., & Vasquez, M. J. (2010). *Ethics in psychotherapy and counseling: A practical guide* (4th edit.). San Francisco CA: Wiley and Sons.
- Preschl, B., Maercker, A., & Wagner, B. (2011). The working alliance in a randomized controlled trial comparing online with face-to-face cognitive-behavioral therapy for depression. *BMC Psychiatry*, 11, 1-10 doi:10.1186/1471-244X-11-189
- Raue, P. J., & Goldfried, M. R. (1994). The therapeutic alliance in cognitive-behavior therapy. In A. O. Horvath & L. S. Greenberg (Eds.), *The working alliance: theory, research and practice* (pp. 131-152). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Recupero, P. R., & Rainey, S. E. (2005). Informed consent to e-therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 59, 319-331. 69. doi:10.1016/j.pec.2008.07.044
- Reschly, D.J. (1976). School psychology consultation: "frenzied, faddish, or fundamental?". *Journal of School Psychology*, 14, 105-113.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). London: Sage.
- Rizzo, A., Reger, G., Perlman, K., Rothbaum, B., Difede, J., McLay, R., ... & Sharkey, P. M. (2011). Virtual reality posttraumatic stress disorder (PTSD) exposure therapy results with active duty OIF/PEF service members. *International Journal of the National Institute of Child Health and Human Development in Israel*, 10(4),301-308.
- Rippon, J., & Martin, M. (2003). Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring*, 11(2), 211-226.
- Roberts, R.P. (1970). Perceptions of actual and desired role functions of school psychologists and teachers. *Psychology in the schools*, 7, 175-178.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1967). *The therapeutic relationship and its impact: a study of*

- psychotherapy with schizophrenics*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Russell, J. (1999). Professional and socio-cultural aspects of the counselling relationship. In C. Feltham (Ed.), *Understanding the counselling relationship* (pp. 183-199). London: Sage.
- Salzer, M. S., Rappaport, J., & Segre, L. (1999) Professional appraisal of professionally led and self-help groups. *American Orthopsychiatry*, 69, 536-540.
- Sartre, J.P. (1948). *Existential psychoanalysis*. New York: Philosophical Library.
- Schwandt, T. (2007). Judging interpretations: but is it rigorous? trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Direction for Evaluation*, 114, 11-25.
- Shapira, N., Goldsmith T., Keck P.J., Khosla D., & McElroy S. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of affective disorder* 57, 267-272.
- Shapira, N., Lessig M., Goldsmith T., Szabo S., Lazoritz M., & Stein D. (2003). Problematic internet use: Proposed classification nad diagnostic criteria. *Depression and Anxiety* 17, 207-206.
- Shotter, J., & Gergen, K.J. (1989). *Texts of identity*. London: Sage.
- Slife, B.D., & Williams, R.N. (1995). *What's behind the research: discovering hidden assumptions in the behavioral science*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2006). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (2nd edit.). London: Sage.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2012). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, method and research* (2nd edit.). London: Sage.
- Strawbridge, S., & Woolfe, R. (2010). Counselling psychology: Origins, developments and challenges. In: R. Woolfe, S. Strawbridge, B. Douglas & W. Dryden (Eds.). *Handbook of Counselling Psychology*. CA: Sage.
- Stoll, J., Muller, J.A., & Trachsel, M. (2020). Ethical issues in online psychotherapy: a Narrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 1-16.  
Ανακτήθηκε από: [www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyt.2019.00993/full](http://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyt.2019.00993/full)
- Suler, J. R. (2000). Psychotherapy in Cyberspace: a 5-dimensional model of online and computer-mediated psychotherapy. *CyberPsychology & Behavior*, 3(2), 151-159.
- Suler, J. R. (2002). Identity management in Cyberspace. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 4(4), 455-459.

- Suler, J. R. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.
- Tait, A. (1999). Face to face and at distance: The mediation of guidance and counseling through the new technologies. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27(1), 113-122.
- Tanney, F. (1982). Counseling psychology in the marketplace. *The Counseling Psychologist*, 10(2), 21-29
- Thompson, C. (1995). Clients' perceptions of the therapeutic relationship and its role in outcome (Master's thesis). Ανακτήθηκε από:  
[www.uleth.ca/dspace/bitstream/10133/206/3/MQ83780.pdf](http://www.uleth.ca/dspace/bitstream/10133/206/3/MQ83780.pdf).
- Topping, K.J. (1978). Consumer confusion and professional conflict in educational psychology. *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 265-267.
- Varker, T., Brand, R. M., Ward, J., Terhaag, S., & Phelps, A. (2019). Efficacy of synchronous telepsychology interventions for people with anxiety, depression, posttraumatic stress disorder, and adjustment disorder: A rapid evidence assessment. *Psychological Services*, 16, 621–635.  
 doi:10.1037/ser0000239
- Watkins, E. C. Jr. (1983). Counseling Psychology versus Clinical Psychology: Further Explorations on a Theme or Once More Around the “Identity” Maypole with Gousto. *The Counseling Psychologist*, 11, 76-92.
- Watkin, C.E., Tipton, R.M., Manus, M., & Hunton-Shoup, J. (1991). Role relevance and role engagement in contemporary school psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22 (4), 328-332.
- Weinberg, H. (2020). Online group psychotherapy: Challenges and possibilities during COVID-19- A practice review. *American Psychological Association*, 24(3), 201-211.
- West, J.F., & Idol, L. (1987). School consultation (Part 1): an interdisciplinary perspective on theory, models, and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 388-408.
- Williams, S. (2000). How is telehealth being incorporated on psychology practice? *APA Monitor on Psychology*, 31(4)15.
- Williams, R., Bambling, M., King, R., & Abbot, Q. (2009). In-session process in online counselling with young people: an exploratory approach. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(2), 93-100.

- Wood, D. P., Murphy, J., McLay, R., Koffman, R., Sprira, J., Obrecht, R.E., ...  
Wiederhold, B. K. (2009). Cost effectiveness of virtual reality graded exposure therapy with physiological monitoring for the treatment of combat related posttraumatic stress disorder. *Studies in Health Technology and Informatics*, 144(1), 223-229.
- Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative psychology. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to methods* (2<sup>nd</sup> edit.). London: Sage
- Yeh, C. (2004). Multicultural and contextual research and practice in school counseling. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 278-285.
- Young, K. (2005). An empirical examination of client attitudes towards online counseling. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(2), 173-177.
- Young, R. (1989). Helpful behaviors in the crisis center call. *Journal of Community Psychology*, 17, 70-77.
- Ysseldyke, J., Dawson, P., Lehr, C., Reschly, D., Reynolds, M., & Telzrow, C. (1997). *School psychology: a blueprint for training and practice II*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Zerwas, S. C., Watson, H. J., Hofmeier, S. M., Levine, M. D., Hamer, R. M., Crosby, R. D., ... Bulik, C. M. (2017). CBT4BN: A randomized controlled trial of online chat and face-to-face group therapy for bulimia nervosa. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 86, 47–53. doi:10.1159/000449025
- Zhou, X., Snoswell, C. L., Harding, L. E., Bambling, M., Edirippulige, S., Bai, X., & Smith, A. C. (2020). The role of telehealth in reducing the mental health burden from COVID-19. *Telemedicine Journal and e-Health*, 26, 377-379. doi:10.1089/tmj.2020.0068

Ιστότοποι

<https://www.apa.org/practice/guidelines/telepsychology>



## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1

#### Ημιδομημένη 1<sup>η</sup> συνέντευξη για εκπαιδευτικούς

##### 1. Περιγραφή κατάστασης

- I. Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός σήμερα; (Διευκρινιστικές ερωτήσεις: προκλήσεις που σχετίζονται με πρακτικά ζητήματα ή με τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας;)  
Πυροδότηση
  - ποιες οι μεγαλύτερες δυσκολίες ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών;
  - ποιες οι πιο συχνές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σχετικά με την σχολική απόδοση ή ένταξη;
- II. Που οφείλονται αυτές οι δυσκολίες κατά τη γνώμη σας;
  2. Εαυτός-στρατηγικές αντιμετώπισης
    - I. Ποιες είναι οι στρατηγικές που ακολουθείτε προκειμένου να αντιμετωπίσετε θέματα που προκύπτουν με τη διαχείριση της τάξης ή με μεμονωμένους μαθητές;  
Πυροδότηση : Υπάρχουν θεσμοί ή άτομα στα οποία απευθύνεστε;
    - II. Πως θα περιγράφατε τον εαυτό σας; (Διερευνητικές ερωτήσεις: ποια είναι τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά σας; Ποια τα θετικά και τα αρνητικά χαρακτηριστικά σας;)
- III. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να βοηθήσει τη σχολική κοινότητα ένας ψυχολόγος; (Διευκρινιστικές ερωτήσεις: πως θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, πως θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές; πως θα μπορούσε να βοηθήσει την σχολική κοινότητα;)
  3. Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου
    - I. Ποια είναι η σχέση σας με τους υπολογιστές και το διαδίκτυο;
    - II. Ποια είναι η άποψή σας για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από σχολικό ψυχολόγο μέσω διαδικτύου; (Διευκρινιστικές ερωτήσεις: ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα;)  
Πυροδότηση :
      - ποιες οι σκέψεις σας σχετικά με την ανωνυμία σε μια διαδικτυακή συνεδρία;
      - ποιες οι σκέψεις σας σχετικά με τη δυνατότητα που δίνεται να επικοινωνείτε με τον ψυχολόγο χωρίς να υπάρχει φυσική παρουσία στον ίδιο χώρο;
- III. Ποιο τρόπο επικοινωνίας με ένα σχολικό ψυχολόγο θα επιλέγατε ανάμεσα σε γραπτή συνομιλία και βιντεοκλήση και για ποιο λόγο;  
Πυροδότηση
  - Ποια θεωρείται ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της γραπτής συνομιλίας και ποια της βιντεοκλήσης;
- IV. Ποιες οι σκέψεις σας για μια συμβουλευτική διαδικασία όπου ο ψυχολόγος και ο εκπαιδευτικός θα συζητούν για θέματα που έχουν προκύψει στην σχολική κοινότητα αλλά για την επικοινωνία τους θα χρησιμοποιούν άβαταρ;

Παράρτημα 2

**Ημιδομημένη 1<sup>η</sup> συνέντευξη για ψυχολόγους**

**1. Περιγραφή κατάστασης**

- I. Ποια πιστεύετε ότι είναι η επικρατούσα άποψη σε σχέση με τους ειδικούς ψυχικής υγείας;
- II. Ποια πιστεύετε ότι είναι η επικρατούσα άποψη για τους σχολικούς ψυχολόγους στις σχολικές κοινότητες;

**2. Εαυτός – κατανόηση επαγγελματικού ρόλου**

- I. Πως θα περιγράφατε τον εαυτό σας; (Διευκρινιστικές ερωτήσεις: ποια τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά σας; ποια θεωρείται τα θετικά και ποια τα αρνητικά σας χαρακτηριστικά;)
- II. Με ποιους τρόπους θα μπορούσε να βοηθήσει τη σχολική κοινότητα ένας ψυχολόγος; (Διευκρινιστικές ερωτήσεις: πως θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς; Πως θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές; πώς θα μπορούσε να βοηθήσει την σχολική κοινότητα;)
- III. Ποιες οι σκέψεις σας για τη διαλεκτική συμβουλευτική, μια νέα τάση που υπάρχει στη σχολική ψυχολογία όπου εκπαιδευτικός και ψυχολόγος συνεργάζονται και αναζητούν μαζί λύση για μια δυσκολία που αντιμετωπίζει ένας μαθητής αλλά η παρέμβαση υλοποιείται από τον εκπαιδευτικό ενώ λαμβάνει ανατροφοδότηση από τον ψυχολόγο;

**3. Συμβουλευτική μέσω διαδικτύου**

- I. Ποια η σχέση σας με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο;
- II. Ποια η άποψή σας για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από ψυχολόγο μέσω διαδικτύου; (Διευκρινιστικές ερωτήσεις: ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα στη συμβουλευτική μέσω διαδικτύου; )  
Πυροδότηση:
  - ποιες οι σκέψεις σας σχετικά με την ανωνυμία σε μια διαδικτυακή συνεδρία;
  - ποιες οι σκέψεις σας σχετικά με τη δυνατότητα που δίνεται να επικοινωνείτε χωρίς να υπάρχει φυσική παρουσία στον ίδιο χώρο;
- III. Ποιο τρόπο επικοινωνίας θα επιλέγατε ανάμεσα σε γραπτή συνομιλία και σε βιντεοκλήση για μια συμβουλευτική συνεδρία μέσω διαδικτύου και ποιο λόγο;  
Πυροδότηση
  - Ποια θεωρείται ότι είναι τα πλεονεκτήματα και ποια τα μειονεκτήματα της γραπτής συνομιλίας και ποια της βιντεοκλήσης;
- IV. Ποιες οι σκέψεις σας για μια συμβουλευτική διαδικασία σε δυνητικό περιβάλλον όπου ο ψυχολόγος και ο εκπαιδευτικός θα συζητούν για θέματα που έχουν προκύψει στη σχολική κοινότητα αλλά για την επικοινωνία τους θα χρησιμοποιούν άβαταρ;

### Παράρτημα 3

#### **Τελική συνέντευξη (ελεύθερη ή μη δομημένη)**

Βασικοί άξονες-Ερωτήματα
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Πώς αξιολογείτε την πλατφόρμα;</li><li>2. Ποια ήταν η εμπειρία σας από την συμβουλευτική συνεδρία μέσω βιντεοκλήσης;</li><li>3. Ποια ήταν η εμπειρία σας από την συμβουλευτική συνεδρία μέσω γραπτής επικοινωνίας (chat);</li><li>4. Ποιοι παράγοντες σας διευκόλυναν και ποιοι σας δυσκόλεψαν κατά την διάρκεια της διαδικτυακής συνεδρίας;</li><li>5. Θα επαναλαμβάνατε την εμπειρία; Για ποιους λόγους;</li></ol>

### Ενημερωτική Επιστολή

Η διδακτορική διατριβή έχει ως θέμα την παροχή διαδικτυακής συμβουλευτικής σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Στόχος είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που σύμβουλοι και συμβουλευόμενοι βιώνουν αυτή τη νέα εμπειρία της συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου.

Οι σύγχρονες τεχνολογίες παρέχουν όλα τα εργαλεία, σε πρακτικό επίπεδο, ώστε αυτός ο εναλλακτικός τρόπος παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, να καθίσταται εφικτός.

Ο πιο σημαντικός όμως γρίφος, που οι ίδιοι οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι και οι ερευνητές οφείλουν να λύσουν είναι ο τρόπος που αυτές οι υπηρεσίες θα μπορέσουν να γίνουν ποιοτικές και αποτελεσματικές.

Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκε μια πλατφόρμα, που δίνει τη δυνατότητα πέρα από τις απόψεις ή τις προσδοκίες των ειδικών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικτυακή συμβουλευτική, να διερευνηθεί και η βιωμένη εμπειρία τους.

Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες βίωσαν την εμπειρία της παροχής και λήψης συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσα σε ένα νέο δυναμικό πλαίσιο, θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.

Η συλλογή των δεδομένων θα με τη λήψη συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς και τους ψυχολόγους. Η αρχική ατομική συνέντευξη θα διαρκέσει 50-60 λεπτά και ως στόχο έχει να διερευνήσει τις σκέψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη διαδικτυακή συμβουλευτική. Ο χώρος και ο χρόνος της συνάντησης θα οριστεί μετά από συνεννόηση του κάθε συμμετέχοντα με την ερευνήτρια. Στο τέλος της συνέντευξης θα παρουσιαστεί η πλατφόρμα και θα συζητηθούν πρακτικά ζητήματα ως προς τη χρήση της.

Η πλατφόρμα θα είναι ανοικτή για έξι μήνες. Μέσα σε αυτό το διάστημα οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με ένα συμβουλευτικό ψυχολόγο προκειμένου να λάβουν συμβουλευτική υποστήριξη για ζητήματα ή δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον. Μπορούν να επεξεργαστούν θέματα όπως: γενικές κατευθύνσεις για συμπεριφορικές ή μαθησιακές δυσκολίες, τεχνικές για την ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργασίας των μαθητών .

Οι συνεδρίες μπορούν να πραγματοποιηθούν με βιντεοκλήση ή με chat (γραπτή επικοινωνία) μέσω της πλατφόρμας, όπου θα έχει διασφαλιστεί πλήρης ανωνυμία. Ο τρόπος διεξαγωγής των συνεδριών καθώς και ο αριθμός των συνεδριών που θα πραγματοποιηθούν, είναι αποκλειστική επιλογή του κάθε εκπαιδευτικού. Ο χρόνος και ο αριθμός των συνεδριών θα αποφασιστεί μετά από συνεννόηση του εκπαιδευτικού με τον ψυχολόγο, μέσω emails που έχουν δημιουργηθεί αποκλειστικά για τους ερευνητικούς σκοπούς.

Οι συμμετέχοντες αν επιλέξουν ως μέθοδο επικοινωνίας το chat, μπορούν να κρατήσουν την απόλυτη ανωνυμία τους καθώς ως όνομα χρήστη για την πλατφόρμα θα χρησιμοποιούν ψευδώνυμο. Το περιεχόμενο των συνεδριών είναι απόρρητο και δεν θα αναλυθεί.

Τα δεδομένα της έρευνας θα ληφθούν από την αρχική συνέντευξη, που αναφέρθηκε ανωτέρω και από μια τελική συνέντευξη που θα πραγματοποιηθεί μετά το κλείσιμο της λειτουργίας της πλατφόρμας και ως στόχο θα έχει τη διερεύνηση της εμπειρίας των συμμετεχόντων μετά την παροχή και λήψη της διαδικτυακής συμβουλευτικής.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα προσέφερε πολύτιμη βοήθεια στην ολοκλήρωση της διδακτορική μου διατριβής. Παρακαλώ, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου για

οποιαδήποτε πληροφορία-διευκρίνιση στο τηλέφωνο 6937548119 και στο email:  
peggyskoti@yahoo.gr

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων  
Με εκτίμηση,  
Σκώτη Παγωνίτσα  
Υποψήφια Διδάκτωρ Ψυχολογίας  
Πάντειον Πανεπιστήμιο  
Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Έντυπο Ενήμερης Συγκατάθεσης

Ονομάζομαι Σκόπη Παγωνίτσα και είμαι υποψήφια διδάκτορας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο. Η έρευνά μου έχει ως στόχο τη διερεύνηση της εμπειρίας της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας, σε εκπαιδευτικούς. Η συλλογή των δεδομένων θα πραγματοποιηθεί με τη λήψη συνεντεύξεων από εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους. Η αρχική ατομική συνέντευξη, με κάθε συμμετέχοντα της έρευνας, θα πραγματοποιηθεί από την ερευνήτρια και θα διαρκέσει 50-60 λεπτά. Ο χώρος και ο χρόνος της συνάντησης θα οριστεί μετά από συνεννόηση.

Οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν, μέσω της πλατφόρμας, με ένα συμβουλευτικό ψυχολόγο, προκειμένου να λάβουν συμβουλευτική υποστήριξη για ζητήματα ή δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον. Οι συνεδρίες δεν θα έχουν ψυχοθεραπευτικό χαρακτήρα. Στόχος είναι, οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνήσουν με ένα συμβουλευτικό ψυχολόγο και με αφορμή ένα ζήτημα που άπτεται της εργασίας τους (π.χ. ζητήματα διαχείρισης τάξης) πάντα στα πλαίσια της ανωνυμίας και του απορρήτου, να αποκτήσουν την εμπειρία της συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου. Οι εκπαιδευτικοί θα έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τον ίδιο σύμβουλο, ύστερα από σχετική συνεννόηση μαζί του, για όσες φορές οι ίδιοι επιθυμούν, μέσα στο χρονικό διάστημα από την 1-7-2021 έως τις 30-12-2021.

Η επικοινωνία με τον ειδικό ψυχικής υγείας θα γίνει μέσω γραπτών μηνυμάτων ή βιντεοκλήσης. Ο τρόπος της επικοινωνίας ορίζεται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό. Θα τηρηθεί απόλυτη ανωνυμία, καθώς για τους σκοπούς της έρευνας, θα σχεδιαστεί μια πλατφόρμα που θα δίνει τη δυνατότητα επικοινωνίας με γραπτό κείμενο, όπου οι συμμετέχοντες θα εισέρχονται με προσωπικό κωδικό. Επίσης, θα χρησιμοποιούν για την επικοινωνία ένα προσωπικό email που θα δημιουργηθεί μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και θα είναι συνδεδεμένο με την πλατφόρμα. Αν επιλεγεί η μέθοδος της βιντεοκλήσης για την επικοινωνία, θα είναι πάλι διαθέσιμος ένας προσωπικός λογαριασμός skype, που θα συνδέεται με το προαναφερόμενο email. Περισσότερες πληροφορίες για την χρήση της πλατφόρμας δίνονται στο συνοδευτικό

έγγραφο. Επίσης, κατά την αρχική συνέντευξη θα παρουσιαστεί η πλατφόρμα και θα συζητηθούν πρακτικά ζητήματα ως προς τη χρήση της.

Θα ακολουθήσει μια τελική συνέντευξη με την ερευνήτρια, με στόχο τη διερεύνηση της εμπειρίας της συμβουλευτικής διαδικασίας μέσω διαδικτύου. Η ανωνυμία των συμμετεχόντων θα διασφαλιστεί και η χρήση της κάθε συνέντευξης θα περιοριστεί στα πλαίσια της διατριβής μου. Οι συνεδρίες που θα διεξαχθούν στην διαδικτυακή πλατφόρμα θα είναι απόρρητες και πρόσβαση σε αυτές θα έχουν μόνο ο εκπαιδευτικός και ο σύμβουλος. Το περιεχόμενο των συνεδριών δεν θα αποτελέσει υλικό για την έρευνα. Η έρευνα έχει λάβει την έγκριση της Επιτροπής Δεοντολογίας και Ηθικής του Παντείου Πανεπιστημίου.

Θα σας ήμουν ευγνώμων εάν δεχόσασταν να συμμετέχετε. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο παρακάτω email: [peggyskoti@yahoo.gr](mailto:peggyskoti@yahoo.gr).

#### Συναινετική δήλωση

Έχοντας διαβάσει και καταλάβει τα παραπάνω, δέχομαι να πάρω μέρος στην ερευνητική διατριβή της Παγωνίτσας Σκώτη, ενώ διατηρώ το δικαίωμα να αποσύρω την συμμετοχή μου οποιαδήποτε στιγμή.

Σε περίπτωση που επιθυμήσω να υποβάλλω παράπονα ή καταγγελία για την διαδικασία, έχω το δικαίωμα να απευθυνθώ στην ερευνήτρια στο email : [peggyskoti@yahoo.gr](mailto:peggyskoti@yahoo.gr) ή στη Γραμματεία του Τμήματος Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, προκειμένου να με φέρουν σε επικοινωνία με τον Καθηγητή του Παντείου Πανεπιστημίου κ. Κωνσταντίνο Κοσκινά, που είναι ο επιβλέπων καθηγητής.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

## Παράρτημα 6

### Οδηγίες για την πλατφόρμα

Το παρόν κείμενο περιέχει πληροφορίες για την πλατφόρμα schoolcounseling.gr και τον τρόπο λειτουργίας της.

Για την εγγραφή και την είσοδο στην πλατφόρμα θα χρησιμοποιήσετε το username που αναφέρεται στην επόμενη σελίδα. Ο κάθε συμμετέχων πρέπει να καταχωρήσει έναν κωδικό ώστε να τον γνωρίζει μόνο ο ίδιος.

Μετά το Log in στην πλατφόρμα, εκτός από τις επιλογές : Αρχική σελίδα και Ενημερωτικό Σημείωμα εμφανίζεται και η επιλογή e-Υπηρεσίες.

Επιλέγετε το e-Υπηρεσίες για να χρησιμοποιήσετε το email και το chat. Η πλατφόρμα και το email έχουν ίδιο username.

Με το email θα επικοινωνήσετε προκειμένου να ορίσετε την ώρα και την ημέρα που θα πραγματοποιηθεί η συνεδρία καθώς και τον τρόπο επικοινωνίας, δηλαδή αν θα συνομιλήσετε με βιντεοκλήση ή chat.

Όταν ανοίξετε το e-Υπηρεσίες θα δείτε τρεις επιλογές : email , chat, my avatar. Το my avatar σας δίνει την δυνατότητα, αν το επιθυμείτε να δημιουργήσετε το δικό σας avatar, το οποίο και θα εμφανίζεται την ώρα του chat.

Εάν επιλέξετε το chat την ημέρα και την ώρα που θα έχετε συμφωνήσει με τον σύμβουλο θα μπειτε στην επιλογή chat και θα περιμένετε να ανοίξει τη συνομιλία ο σύμβουλος. Ο σύμβουλος αφού πραγματοποιήσει την είσοδό του στην πλατφόρμα και επιλέξει το chat πρέπει να επιλέξει/πατήσει ένα «κουμπί» που φαίνεται στην οθόνη ώστε να πρασινίσει και με αυτό τον τρόπο να επιτραπεί η έναρξη της συνομιλίας, εφόσον και ο συμβουλευόμενος έχει συνδεθεί.

Εάν επιλέξετε ως τρόπο επικοινωνίας την βιντεοκλήση, θα χρησιμοποιήσετε τον λογαριασμό skype που είναι συνδεδεμένο με το email που σας έχει δοθεί.

Σας ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη βοήθειά σας. Οτιδήποτε χρειαστείτε μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω email ή στο τηλέφωνο 6937548119.

Με εκτίμηση,  
Σκώτη Παγωνίτσα



## Παράρτημα 7

### Ενδεικτικά ονόματα χρηστών και email

Πλατφόρμα ***schoolcounseling.gr*** για log in καταχωρήστε:

Username: counselor1@schoolcounseling.gr

Είσοδος στο email ***webmail.schoolcounseling.gr*** μέσω της ανωτέρω πλατφόρμας

Email: [counselor1@schoolcounseling.gr](mailto:counselor1@schoolcounseling.gr)

Όνομα χρήστη : counselor1@schoolcounseling.gr

Πλατφόρμα ***schoolcounseling.gr*** για log in καταχωρήστε:

Username: professor6@schoolcounseling.gr

Είσοδος στο email ***webmail.schoolcounseling.gr*** μέσω της ανωτέρω πλατφόρμας

Email: [professor6@schoolcounseling.gr](mailto:professor6@schoolcounseling.gr)

Όνομα χρήστη: professor6@schoolcounseling.gr

**Το email του ψυχολόγου με το οποίο μπορείτε να επικοινωνήσετε για να ορίσετε μέρα και ώρα για τη συνεδρία είναι:**

[Counselor1@schoolcounseling.gr](mailto:Counselor1@schoolcounseling.gr)

## Παράρτημα 8

### Η διαδικτυακή πλατφόρμα



### ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η παρούσα ιστοσελίδα είναι μέρος μιας έρευνας που πραγματοποιείται στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής και δεν είναι προσβάσιμη στους μη συμμετέχοντες.

Η διδακτορική διατριβή έχει ως θέμα την παροχή διαδικτυακής συμβουλευτικής σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Στόχος είναι να διερευνηθεί ο τρόπος που σύμβουλοι και συμβουλευόμενοι βιώνουν αυτή τη νέα εμπειρία της συμβουλευτικής μέσω διαδικτύου.

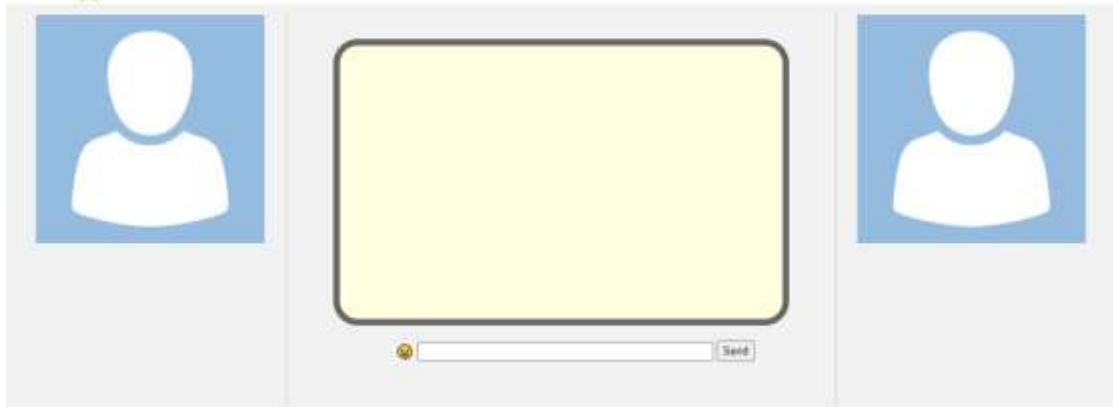
Η διαδικτυακή συμβουλευτική προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι σύγχρονες τεχνολογίες παρέχουν όλα τα εργαλεία σε πρακτικό επίπεδο ώστε η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω διαδικτύου να καθίσταται εφικτή.

Ο πιο σημαντικό όμως γρίφο, που οι ίδιοι οι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι και οι ερευνητές οφείλουν να λύσουν είναι ο τρόπος που αυτές οι υπηρεσίες θα μπορούσαν να γίνουν ποιοτικές και αποτελεσματικές.

Η δημιουργία της συγκεκριμένης πλατφόρμας δίνει τη δυνατότητα πέρα από τις σκέψεις ή τις προσδοκίες των ειδικών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαδικτυακή συμβουλευτική, να διερευνηθεί και η βιωμένη εμπειρία τους.

Η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες βίωσαν την εμπειρία της παροχής και λήψης συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσα σε ένα νέο δυναμικό πλαίσιο, θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.





The screenshot shows a web-based virtual counseling environment. On the left and right sides, there are blue square icons representing user avatars. In the center, there is a large yellow rectangular area, likely a video feed that is currently inactive. Below this central area is a chat input field with a small yellow speech bubble icon on the left and a 'Send' button on the right.



## Παράρτημα 9

### Πιστοποιητικό έγκρισης Επιτροπής Δεοντολογίας της έρευνας



**ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΠΑΝΤΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ**  
**ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ ΕΓΚΡΙΣΗΣ**

Αριθμός Πρωτοκόλλου: 12/1-7-2021

Τίτλος της Ερευνητικής Πρότασης: «**Η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσω διαδικτύου : Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και σύγκριση με την παραδοσιακή μέθοδο της συμβουλευτικής διαδικασίας: διδακτορική διατριβή.**»

Επιστημονικός Υπεύθυνος-η: **Κωνσταντίνος Κοσκινάς**

Συνεργάτες: **Παγωνίτσα Σκώτη**

Διάρκεια Έγκρισης: 6 μήνες

Αναμενόμενη έναρξη έρευνας :1-7-2021

Αναμενόμενη λήξη έρευνας: 31-12-2021

Ημερομηνία λήξης της έγκρισης:31-12-2021

Εξουσιοδοτημένη υπογραφή: **Ξένη Χρυσόχου** Πρόεδρος ΕΗΔΕ

Ημερομηνία :1-7-2021

**XENI**  
**CHRYSO**  
**CHOOU**  
Digitally signed  
by XENI  
CHRYSOCHOOU  
Date: 2021.07.10  
11:00:32 +03'00'

Πληροφορίες [ehde@panteion.gr](mailto:ehde@panteion.gr)

Η παρούσα άδεια χορηγείται με βάση τα στοιχεία που προσκομίστηκαν στην ΕΗΔΕ. Τυχόν ψευδή στοιχεία, αναληθείς δηλώσεις βαρύνουν τον αιτούμενο ο οποίος υπόκειται στη νομοθεσία περί ψευδούς δηλώσεως.

**Αδειοδότηση με βάση την υπ' αρ. Πρωτοκόλλου 17/16-1-2021 αίτηση της Παγωνίτσας Σκώτη και τις συνακόλουθες διευκρινήσεις στην ΕΗΔΕ αρ. Πρωτοκόλλου 18/26-4-2021**

ΟΡΟΙ:

Να σημειωθεί ότι αν η ημερομηνία έναρξης είναι πέραν των 12 μηνών από την αναμενόμενη ημερομηνία έναρξης παύει να ισχύει αυτό το πιστοποιητικό έγκρισης και η έρευνα πρέπει να επανέλθει εκ νέου στην ΕΗΔΕ για πιθανές μεταβολές στη νομοθεσία ή στις διαδικασίες του Πανεπιστημίου

**Παρακαλώ δείτε και ακολουθήστε τις παρακάτω απαιτήσεις για τις αδειοδοτημένες έρευνες:**

#### **Αλλαγές στο Ερευνητικό Πρωτόκολλο**

Κάθε αλλαγή στο ερευνητικό πρωτόκολλο πρέπει να υποβάλλεται εκ νέου στην ΕΗΔΕ πριν από την έναρξη των διαδικασιών.

#### **Ανατροφοδότηση σχετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας**

Κάθε πρόβλημα δεοντολογίας που προκύπτει κατά τη διεξαγωγή της έρευνας πρέπει να αναφέρεται αμέσως στην ΕΗΔΕ

#### **Ανατροφοδότηση σχετικά με αντίζοα (1) και μη αναμενόμενα (2) γεγονότα**

Κάθε αντίζοο (μη εκούσιο και μη επιθυμητό) και μη αναμενόμενο γεγονός κατά τη διεξαγωγή της έρευνας πρέπει να αναφέρεται στην ΕΗΔΕ. Σε περίπτωση που πρόκειται για σοβαρό γεγονός η έρευνα πρέπει να διακόπτεται και ο/η πρόεδρος της ΕΗΔΕ να ενημερώνεται εντός 24 ωρών.

#### **Έλεγχος των αδειοδοτούμενων ερευνών**

Το Πανεπιστήμιο ελέγχει περιοδικά τις αδειοδοτημένες έρευνες. Μπορεί να ζητηθεί από τους ερευνητές να αναφέρουν δραστηριότητες που αφορούν τη δεοντολογία των αδειοδοτημένων ερευνών. Αποτυχία στην κάλυψη των ερευνητικών προτύπων δεοντολογίας σύμφωνα με τους κανονισμούς του Πανεπιστημίου μπορεί να οδηγήσει σε εσωτερικές διαδικασίες πειθαρχικού ελέγχου του εν λόγω παραπτώματος.

1. Αντίζοο γεγονός θεωρείται κάθε συμβάν που λαμβάνει χώρα κατά τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού πρωτόκολλου και είτε προκαλεί φυσική ή ψυχολογική βλάβη, είτε αυξάνει τον κίνδυνο φυσικής ή ψυχολογικής βλάβης ή οδηγεί στην απώλεια της ιδιωτικότητας και της εμπιστευτικότητας των συμμετεχόντων ή άλλων
2. Μη αναμενόμενο γεγονός είναι μια συνθήκη κατά τη διεξαγωγή της έρευνας που α) ήταν βλαβερή για ένα/μία συμμετέχοντα-ουσα στην έρευνα β) αύξησε τον κίνδυνο να υποστούν βλάβη οι συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα

#### Προστασία δεδομένων

1. Όσον αφορά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, η πρόσβαση του ερευνητή στα σχετικά αρχεία θα γίνει στον χώρο τήρησής τους, ώστε να μην εκφύγουν από την σφαίρα επιρροής του υπεύθυνου κατόχου των αρχείων. Ο ερευνητής θα θέσει υπό επεξεργασία από το αρχείο μόνον όσα στοιχεία είναι, κατά την επιστημονική του κρίση, απαραίτητα για την ολοκλήρωση του ερευνητικού του έργου και κατά την ολοκλήρωση της έρευνας ολικώς ή μερικώς και πριν τη δημοσίευση ή καθ' οιονδήποτε άλλο τρόπο χρήση των αποτελεσμάτων της, συνολικά ή κατά στάδια, θα προβεί στην ανωνυμοποίηση των προσωπικών δεδομένων που έχει συλλέξει και θα καταστρέψει το τυχόν υπάρχον ονομαστικό αρχείο που έχει συλλεχθεί. Ο ερευνητής θα λάβει τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα.

2. Απαγορεύεται η διαβίβαση δεδομένων σε τρίτους εκτός των ερευνητών που αναφέρονται στην αίτηση. Επιτρέπεται η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της έρευνας υπό τη μορφή στατιστικών ή ανωνυμοποιημένων στοιχείων. Έτσι, στοιχεία δημοσιοποιήσιμα σε επιστημονικά άρθρα, μονογραφίες, επιστημονικά περιοδικά δύναται να είναι μόνο στοιχεία ανωνυμοποιημένα ή συγκεντρωτικά στατιστικά, εκτός περιπτώσεων που αιτιολογημένα έχουν αναφερθεί στην αίτηση αδειοδότησης.

3. Ο υπεύθυνος επεξεργασίας θα πρέπει να τηρεί απαρεγκλίτως τα απαραίτητα μέτρα ασφάλειας, ιδίως, να λαμβάνει τα κατάλληλα οργανωτικά και τεχνικά μέτρα για την ασφάλεια των δεδομένων και την προστασία τους από τυχαία ή αθέμιτη καταστροφή, απώλεια, αλλοίωση, απαγορευμένη διάδοση ή πρόσβαση και κάθε άλλη μορφή αθέμιτης επεξεργασίας.

4. Είναι αυτονόητη η συμμόρφωση του υπεύθυνου της επεξεργασίας προς τη νομοθεσία προστασίας δεδομένων, τις γνωμοδοτήσεις, οδηγίες και λοιπές αποφάσεις της Αρχής Προστασίας σχετικά με την ερμηνεία και εφαρμογή του κανονιστικού καθεστώτος που διέπει τη λειτουργία του αρχείου προσωπικών δεδομένων.

-----  
Σε περίπτωση μη συμμόρφωσης με τους παραπάνω όρους η άδεια παύει να ισχύει.