

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ  
ΥΓΕΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συμβουλευτική σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης: Απόψεις και ανάγκες συμβούλων



Ζωή Μουλαρά

Μέλη τριμελούς:

Χριστίνα Αθανασιάδου, Επίκουρη Καθηγήτρια Α.Π.Θ. (Επιβλέπουσα)

Γιώργος Κλεφτάρας, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αναστασία Ψάλτη, Καθηγήτρια Α.Τ.Ε.Ι.Θ.

Βόλος, Ιούνιος 2015

## Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Ζωή Μουλαρά, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Συμβουλευτική σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης: Απόψεις και ανάγκες συμβούλων» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή /και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ζωή Μουλαρά

## Σύντομη Περίληψη:

Σε χώρες με αναπτυγμένο σύστημα παροχής σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες προσφέρονται εντός των σχολικών μονάδων από εξειδικευμένους επαγγελματίες, τους λεγόμενους σχολικούς συμβούλους. Στην Ελλάδα η παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών αναπτύσσεται τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ωστόσο, οι σχολικές συμβουλευτικές δομές εδράζονται εκτός των σχολείων και ελλείπει σχετικής νομοθεσίας και προγραμμάτων κατάρτισης στη συμβουλευτική στελεχώνονται από μια πλειάδα επαγγελματιών που καλούνται να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της εμπειρίας των ειδικών επαγγελματιών που εργάζονται σε δομές συμβουλευτικών- υποστηρικτικών υπηρεσιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν.) σε σχέση με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου, τις ανάγκες που έχουν προκειμένου να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες και το ρόλο τους ως σχολικοί σύμβουλοι. Οι συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα ήταν ειδικοί επαγγελματίες (υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν., ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) που εργάζονται στις προαναφερθείσες δομές. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης. Οι τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες αφορούν το επίπεδο από το οποίο μιλούν οι συμμετέχοντες-ουσες. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες-ουσες μιλούν στο ατομικό επίπεδο για τον εαυτό τους, τους λόγους ενασχόλησης τους με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, στο λειτουργικό επίπεδο μιλούν για το εργασιακό τους περιβάλλον και στο θεσμικό επίπεδο μιλούν για το πλαίσιο που διαμορφώνει ως ένα σημείο το εργασιακό τους περιβάλλον και επηρεάζει την άσκηση των καθηκόντων τους.

Λέξεις κλειδιά: σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες, ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχολικοί σύμβουλοι

### Short Summary:

In countries with a highly developed system of school counseling services, counseling services are provided within schools by qualified professionals, called school counselors. In Greece, the provision of school counseling services is developing over the last twenty years. However, school counseling structures are located outside schools and due to the absence of legislation and lack in counseling training, a variety of professionals are called upon to offer school counseling services. This survey aims to explore the experience of these professionals who work in school counseling structures (K.E.D.D.Y. and S.S.N.) in relation to the provision of counseling services in the school context. In particular, this research aims to investigate their views about the difficulties encountered in the course of their counseling work, the needs they have to offer consulting services and their role as school counselors. Participants in the survey were professionals (directors of S.S.N., psychologists, social workers) working in the aforementioned structures. The data collection was conducted with semi-structured interview. The interviews were recorded, transcribed and analyzed according to the method of interpretative phenomenological analysis. The three main thematic categories related to the level from which participants talked about their experience. More specifically, participants talked on an individual level regarding their reasons for working in school counseling structures and the difficulties encountered, on an operational level regarding their working environment and on an institutional level regarding the context that shapes their working environment and affects the performance of their duties.

Keywords: school counseling services, Greek educational system, schools counselors

## Περίληψη

Σε χώρες, όπως η Αγγλία και οι Η.Π.Α., όπου το σύστημα παροχής σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένο και μετρά τουλάχιστον εξήντα έτη, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες προσφέρονται εντός των σχολικών μονάδων από εξειδικευμένους επαγγελματίες, τους λεγόμενους σχολικούς συμβούλους. Στόχο των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών αποτελεί αφενός η κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών-τριών, αφετέρου η ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην Ελλάδα η παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών αναπτύσσεται τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ωστόσο, οι σχολικές συμβουλευτικές δομές εδράζονται εκτός των σχολείων και ελλείπει σχετικής νομοθεσίας και προγραμμάτων κατάρτισης στη συμβουλευτική στελεχώνονται από μια πλειάδα επαγγελματιών που καλούνται να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο μαθητικό πληθυσμό. Καθώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα έρευνες για την αξιολόγηση των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της εμπειρίας των ειδικών επαγγελματιών που εργάζονται σε δομές συμβουλευτικών- υποστηρικτικών υπηρεσιών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν.) σε σχέση με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου και τις ανάγκες που έχουν προκειμένου να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες. Τέλος, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα ως σύμβουλοι.

Οι συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα ήταν ειδικοί επαγγελματίες (υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν., ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί) που εργάζονται στις προαναφερθείσες δομές και καλούνται να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο μαθητικό πληθυσμό. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης. Οι τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες αφορούν το επίπεδο από το οποίο μιλούν οι συμμετέχοντες-ουσες. Πιο συγκεκριμένα, διακρίνονται σε τρία επίπεδα που μπορούμε να τα δούμε ως ομόκεντρους κύκλους γύρω από τον/την κάθε συμμετέχοντα-ουσα: Στο κέντρο το

ατομικό επίπεδο, όπου οι συμμετέχοντες μιλούν για τον εαυτό τους, αμέσως μετά το λειτουργικό επίπεδο, όπου μιλούν για το εργασιακό τους περιβάλλον και εξωτερικά το θεσμικό επίπεδο, δηλαδή το πλαίσιο που διαμορφώνει ως ένα σημείο το εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων-ουσών και επηρεάζει τους/τις συμμετέχοντες-ουσες στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Οι συμμετέχοντες-ουσες αν και αρχικά εξέφρασαν το ενδιαφέρον, το κίνητρο και την ευχαρίστηση τους από την εργασία τους, επικεντρώθηκαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου. Αυτές οι δυσκολίες, φαίνεται πως διαφέρουν ανάλογα με την δομή στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες-ουσες. Οι συμμετέχοντες-ουσες που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανέδειξαν ως εμπόδιο στην άσκηση του συμβουλευτικού έργου μια γενικότερη κουλτούρα πρόκρισης των αξιολογήσεων και διαγνώσεων των δυσκολιών των μαθητών-τριών έναντι της συμβουλευτικής παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες-ουσες που εργάζονται στους Σ.Σ.Ν. περισσότερο τόνισαν τους θεσμικούς λόγους που δυσχεραίνουν την παροχή του συνόλου των υπηρεσιών των Σ.Σ.Ν. και ειδικότερα την ασαφή νομοθεσία και τη μονοπρόσωπη στελέχωση των Σ.Σ.Ν. Με βάση το λόγο των συμμετεχόντων-ουσών αναδύθηκε η ανάγκη αλλαγής του μοντέλου παροχής σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ειδικότερα οι συμμετέχοντες-ουσες την ανάγκη μεταφοράς των υπηρεσιών εντός των σχολικών μονάδων προκειμένου να είναι σε στενότερη επαφή με τους μαθητές-τριες και να βελτιωθεί η συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς.

## Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι με στήριξαν και με βοήθησαν στη πολυετή και κάποιες φορές εξαντλητική αυτή προσπάθεια.

Αρχικά ευχαριστώ πολύ την επόπτρια μου, την κυρία Χριστίνα Αθανασιάδου για την υποστήριξη της σε ακαδημαϊκό και προσωπικό επίπεδο. Η ήρεμη στάση της και η κατανόηση που μου έδειξε ενίσχυσαν την ερευνητική προσπάθεια μου.

Επίσης χρωστάω πολλά ευχαριστώ στην οικογένεια μου, η οποία μου έδωσε τη δυνατότητα να συνεχίσω τις σπουδές μου. Η αδιαπραγμάτευτη εμπιστοσύνη που μου έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου ήταν εξαιρετικά συγκινητική.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους μου που ανέχονταν τα παράπονα μου σε στιγμές εξάντλησης και με τη θετική τους διάθεση με βοήθησαν να χαμογελώ και να συνεχίζω να γράφω.

Χωρίς όλους εσάς οι επόμενες σελίδες δεν θα υπήρχαν.

## **Πίνακας συμβόλων-ακρωνυμίων-συντομογραφιών**

**ΚΕ.Δ.ΔΥ.** Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης

**Σ.Σ.Ν.** Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων

**ΚΕ.Σ.Υ.Π.** Κέντρο Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού

**Ε.Δ.Ε.Α.Υ** Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης

**Σ.Μ.Ε.Α.** Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής

**Ο.ΕΠ.ΕΚ.** Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

**Ι.Ε.Π.** Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής



## Πίνακας Περιεχομένων

|  |    |
|--|----|
| 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση  | 1  |
| 1.1 Μοντέλα παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο                     | 1  |
| 1.1.1 Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο: Διεθνή Δεδομένα           | 2  |
| 1.1.2 Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο: Ελλάδα                    | 9  |
| 1.2 Απόψεις για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολείο                     | 12 |
| 1.2.1 Μαθητές-τριες  | 15 |
| 1.2.2 Εκπαιδευτικοί  | 17 |
| 1.2.3 Γονείς   | 22 |
| 1.2.4 Σχολικοί Σύμβουλοι   | 23 |
| 1.3 Επαγγελματική ταυτότητα σχολικού συμβούλου                               | 26 |
| 2. Μεθοδολογία   | 30 |
| 2.1 Σκεπτικό και στόχος της έρευνας  | 30 |
| 2.2 Συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα  | 33 |
| 2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων  | 36 |
| 2.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων  | 37 |
| 2.5 Ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση                                      | 38 |
| 2.6 Αναστοχασμός της ερευνήτριας   | 39 |
| 3. Αποτελέσματα – Συζήτηση   | 42 |
| 3.1 Ατομικό επίπεδο  | 42 |
| 3.1.1 Λόγοι ενασχόλησης με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες                      | 42 |
| 3.1.2 Δυσκολίες στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών                         | 50 |
| 3.2 Λειτουργικό επίπεδο  | 53 |
| 3.2.1 Οριοθέτηση λειτουργίας ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ρόλο του ειδικού                  | 53 |
| 3.2.2 Πρακτικά ζητήματα  | 57 |
| 3.3 Θεσμικό επίπεδο  | 68 |
| 3.3.1 Θεσμικές δυσκολίες στη λειτουργία των συμβουλευτικών υπηρεσιών         | 69 |
| 3.3.2 Προβλήματα στελέχωσης  | 76 |
| 4. Συμπεράσματα και περιορισμοί της έρευνας, προτάσεις για μελλοντική έρευνα | 82 |
| 4.1 Συμπεράσματα της έρευνας   | 82 |
| 4.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα                          | 85 |
| Βιβλιογραφία - Παράρτημα   | 88 |

# Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

## 1.1. Μοντέλα Παροχής Συμβουλευτικών Υπηρεσιών στο Σχολείο

Η παροχή ψυχολογικών και συμβουλευτικών υπηρεσιών στην εκπαιδευτική κοινότητα πραγματοποιείται από ποικιλία δομών -και τρόπων διασύνδεσης τους-, είτε εντός είτε εκτός του σχολείου. Η παροχή των υπηρεσιών αυτών εξαρτάται από τα κοινωνικά, νομοθετικά και θεσμικά πλαίσια κάθε χώρας και τη δυνατότητα χρηματοδότησης τους, δηλαδή από οικονομικούς, γεωγραφικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Malikiosi- Loizou & Ivey, 2011. Χατζηχρήστου, 2004). Επιπλέον, η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο συνδέεται και με την ανάπτυξη της σχολικής ψυχολογίας και του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στην εκάστοτε χώρα (Γρηγοράτου, 2010).

Η Χατζηχρήστου (2004) σε ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναγνωρίζει δύο προσεγγίσεις στην παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας σε παιδιά και εφήβους ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο που ακολουθούν. Από την μία πλευρά συμβουλευτικές- ψυχολογικές υπηρεσίες παρέχονται από παιδοψυχιατρικά ή ιατροπαιδαγωγικά τμήματα νοσοκομείων, κέντρα νοσηλείας ή υπηρεσίες ψυχικής υγείας της κοινότητας, βασισμένες στο ιατρικό μοντέλο αντίληψης του ψυχικού πόνου με έμφαση στη διάγνωση και θεραπεία ψυχοπαθολογίας. Από την άλλη πλευρά, οι υπηρεσίες αυτές παρέχονται και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, στο πλαίσιο του σχολείου ή της ευρύτερης κοινότητας, βασισμένες στην ανάπτυξη της σχολικής ψυχολογίας.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στις συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, ακολουθεί μια ανασκόπηση της παροχής συμβουλευτικών – ψυχολογικών υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σε διάφορες χώρες του κόσμου. Αξίζει να σημειωθεί πως η έρευνα σ' αυτόν τον τομέα αντικατοπτρίζει και την διαθεσιμότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας. Η πλειονότητα των ερευνών πραγματοποιείται σε χώρες όπως η Αγγλία και οι ΗΠΑ όπου οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται κατά κόρον εντός της σχολικής μονάδας προς αξιολόγηση των υπηρεσιών αυτών (Cooper, Hough & Loynd, 2005). Παρόλα αυτά, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν και έρευνες που καταγράφουν την παροχή συμβουλευτικών

υπηρεσιών σε μη δυτικές χώρες με στόχο την βελτίωση τους (Erguner-Tekinalp & Leuwerke, 2011. Harris, 2014. VanSchalkwyk & D'Amato, 2013. Yagi, 2009).

### 1.1.1. Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο: Διεθνή Δεδομένα

#### Η.Π.Α

Η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού στις Η.Π.Α. ξεκίνησε ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα όταν κατά τις δεκαετίες 1920 και 1930 ανατέθηκε στους εκπαιδευτικούς ως πρόσθετο έργο η «επαγγελματική καθοδήγηση» των μαθητών (Stalikas, 2003). Στις επόμενες δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί αντικαταστήθηκαν από εξειδικευμένο βοηθητικό προσωπικό (σχολικοί ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσοκόμες, σχολικοί σύμβουλοι<sup>1</sup>) το οποίο ανέλαβε να παρέχει ποικιλία υπηρεσιών αξιολόγησης, διάγνωσης, πληροφόρησης, προσανατολισμού και συμβουλευτικής στον μαθητικό πληθυσμό. Οι διάφορες νομοθετικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της παιδείας σε συνδυασμό με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις και την ανάπτυξη της σχολικής και συμβουλευτικής ψυχολογίας οδήγησαν στα πρώτα ολοκληρωμένα προγράμματα υπηρεσιών συμβουλευτικής και προσανατολισμού (Gysbers & Henderson, 2001).

Η οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικής και προσανατολισμού είχε ως αποτέλεσμα την μετατόπιση του οργανωσιακού πλαισίου της παροχής συμβουλευτικής στα σχολεία. Από την δεκαετία του 1980 και μετά, δίνεται όλο και περισσότερο έμφαση στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στην σχολική κοινότητα μέσω προγραμμάτων, παρά στην προσφορά συμβουλευτικής μεμονωμένα από επαγγελματίες που κατέχουν την θέση του συμβούλου στις σχολικές μονάδες (Gysbers & Henderson, 2001).

Στις Η.Π.Α τα προγράμματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού ακολουθούν τις κατευθυντήριες γραμμές του μοντέλου που υιοθετεί κάθε πολιτεία (Martin, Carey & DeCoster, 2009). Το μοντέλο του «πλήρους προγράμματος προσανατολισμού και συμβουλευτικής» των Gysbers και Henderson (1994) υπήρξε το πιο ευρέως εφαρμοσμένο στη χώρα και αποτέλεσε παράδειγμα οργάνωσης των

---

<sup>1</sup> Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με τη διεθνή εμπειρία, ο όρος «σχολικός σύμβουλος» χρησιμοποιείται για τον εκπαιδευτικό που έχει την παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνη και εποπτεία των εκπαιδευτικών της ειδικότητάς του. Στην σελίδα 27 περιγράφεται εκτενέστερα η διάκριση μεταξύ «σχολικών συμβούλων» στην ελληνική και διεθνή πρακτική. Στην παρούσα έρευνα ο όρος «σχολικός σύμβουλος» χρησιμοποιείται με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία για τον ειδικό που παρέχει σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες.

συμβουλευτικών υπηρεσιών σε άλλες χώρες. Αναπτύσσεται σε τρεις βασικούς άξονες: περιεχόμενο, οργανωτικό πλαίσιο και πόροι. Το περιεχόμενο απαντά στην ερώτηση του ποιες δεξιότητες, σχετικές με την επαγγελματική, ακαδημαϊκή και προσωπική/κοινωνική ανάπτυξη, θα κατέχουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Το οργανωτικό πλαίσιο περιλαμβάνει τον ορισμό και αιτιολόγηση του προγράμματος (στοχοθεσία, βασικές αρχές, συμμετέχοντες, φορείς υλοποίησης, τι ανάγκες θα εξυπηρετήσει) και στους πόρους αριθμούνται όλα τα μέσα υλοποίησης του προγράμματος: τα πολιτικά και οικονομικά μέσα καθώς και το ανθρώπινο δυναμικό. Το πρόγραμμα υλοποιείται με δραστηριότητες σε όλο το σχολείο εντός και εκτός τάξης, ατομική και διαλεκτική συμβουλευτική και κατάρτιση ατομικού ακαδημαϊκού πλάνου μαθητή-τριας. Οι συγγραφείς του μοντέλου σε ανασκόπηση ερευνών (Gysbers & Henderson, 2001) αναφέρουν ότι περισσότερες από τις μισές πολιτείες χρησιμοποιούν το μοντέλο τους για την παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία.

Το 2003 η Αμερικανική Ένωση Σχολικών Συμβούλων (American School Counselor Association, ASCA) εξέδωσε το δικό της μοντέλο παροχής σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών (ASCA, 2012). Όπως και το μοντέλο των Gysbers και Henderson, το μοντέλο ASCA έχει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών και προσωπικών-κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το οργανωτικό πλαίσιο αναπτύσσεται σε τέσσερις άξονες οι οποίοι αντανακλούν και το ρόλο του σχολικού συμβούλου (ASCA, 2012):

α) Θεμελίωση: Περιλαμβάνει το όραμα και τους στόχους του προγράμματος, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που θα κατέχουν και θα επιδεικνύουν οι ωφελούμενοι μαθητές καθώς και τις δεξιότητες που απαιτείται να έχει ο σύμβουλος για την υλοποίηση.

β) Διαχείριση: Περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες που μπορεί να πραγματοποιήσει ο σύμβουλος προκειμένου να διαχειριστεί με τον δέοντα τρόπο τους διαθέσιμους πόρους.

γ) Εφαρμογή- Παροχή: Περιλαμβάνει τις άμεσες και έμμεσες προς τους μαθητές υπηρεσίες. Η εφαρμογή – παροχή καταλαμβάνει το 80 % του χρόνου του συμβούλου. Επιπλέον, προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες ανάλογα την

ηλικία των μαθητών και με την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υλοποιούνται τα προγράμματα (Suh, Darch, Huffman & Hansing, 2014).

δ) Λογοδοσία: Περιλαμβάνει την αξιολόγηση των προγραμμάτων συμβουλευτικών υπηρεσιών και του έργου του συμβούλου με βάση μετρήσιμα στοιχεία.

Στο μοντέλο της ASCA δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην απόδειξη της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων υπηρεσιών συμβουλευτικής με βάση ποσοτικά στοιχεία που καλούνται να συλλέγουν οι ίδιοι οι σύμβουλοι. Ως αποτέλεσμα έχει διεξαχθεί πλήθος σχετικών ερευνών που αφορούν το βαθμό εφαρμογής του μοντέλου ASCA, τους παράγοντες που επηρεάζουν την υιοθέτηση του μοντέλου και τα αποτελέσματα που έχουν τα προγράμματα συμβουλευτικών υπηρεσιών που εφαρμόζουν το μοντέλο (Carey, Harrington & Stevenson, 2012. Dimit & Wilkison, 2012. Lapan, Whitman & Aleman, 2012. Martin & Carey, 2014. Thompson & Moffett, 2008).

Οι Martin και Carey (2014) συγκέντρωσαν έρευνες που συσχέτιζαν την εφαρμογή προγραμμάτων μοντέλου ASCA με τη σχολική συμπεριφορά των μαθητών. Οι μαθητές ανέφεραν υψηλότερους βαθμούς, μεγαλύτερη επιθυμία να δώσουν εξετάσεις για την εισαγωγή τους σε πανεπιστήμια, λιγότερες αδικαιολόγητες απουσίες και πειθαρχικές αποβολές και άρα υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης. Όσο πιο μακροχρόνια ήταν η εφαρμογή του προγράμματος και όσο μικρότερη ήταν η αναλογία συμβούλων μαθητών, τόσο περισσότερο οι μαθητές χαρακτήριζαν το κλίμα του σχολείου θετικό και ασφαλές και τις σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους συμμαθητές τους βελτιωμένες.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εφαρμογή προγραμμάτων συμβουλευτικών υπηρεσιών στις Η.Π.Α. καθορίζεται σε πολιτειακό επίπεδο. Έτσι, παρά την ύπαρξη των μοντέλων υπηρεσιών συμβουλευτικής που περιγράφηκαν παραπάνω, κάθε πολιτεία παρέχει υπηρεσίες συμβουλευτικής στα σχολεία της ανάλογα με τους οικονομικούς πόρους που διαθέτει και την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία. Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι η ύπαρξη ενός συντονιστή ο οποίος προωθεί την οργάνωση και εφαρμογή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών στα κέντρα λήψης αποφάσεων όσον αφορά την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Martin, Carey & DeCoster, 2009).

Συμπερασματικά, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο στις Η.Π.Α οργανώνονται σε προγράμματα συμβουλευτικής με συγκεκριμένη στοχοθεσία και θεματολογία και περιλαμβάνουν δραστηριότητες εντός και εκτός της σχολικής τάξης. Επιπλέον τα προγράμματα αυτά οφείλουν να εντάσσονται στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και να υπόκεινται σε αξιολόγηση από τους σχολικούς συμβούλους (ASCA, 2012). Σύμφωνα με αποτίμηση της κατάστασης των πολιτειακών μοντέλων που πραγματοποιήθηκε την τελευταία δεκαετία (Martin, Carey & DeCoster, 2009) 40 από τις 50 πολιτείες έχουν καθιερωμένα μοντέλα που συμβαδίζουν με την ASCA ενώ οι υπόλοιπες εξελίσσουν τις υπηρεσίες που παρέχουν.

### **Αγγλία**

Η προσφορά σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών στην Αγγλία ξεκινά από την δεκαετία του 1960 όταν αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα συμβουλευτικής για τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία τουλάχιστον πέντε χρόνων. Οι υπηρεσίες, που παρείχαν αυτοί οι πρώτοι σχολικοί σύμβουλοι, αναπτύχθηκαν γοργά μέχρι την δεκαετία του 1980. Μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 ο θεσμός ατόνησε αφενός λόγω της μείωσης στην χρηματοδότηση των σχολείων, αφετέρου γιατί θεωρήθηκε ότι η συμβουλευτική εμπεριέχεται στο έργο του παιδαγωγού και δεν συνιστά ξεχωριστή υπηρεσία. Καθώς, όμως, τις επόμενες δεκαετίες οι ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού για ψυχολογική στήριξη αυξάνονταν, κρίθηκε απαραίτητη η συμβολή ειδικών επαγγελματιών (McLaughlin, 1999, Baginsky, 2004).

Φθάνοντας στο σήμερα, στην Αγγλία διακρίνονται δύο τρόποι παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών σε παιδιά και εφήβους: Υπηρεσίες που εντάσσονται στο εθνικό σύστημα ψυχικής υγείας (Children and Adolescent Mental Health System, CAMHS) και υπηρεσίες που προσφέρονται στο πλαίσιο του σχολείου. Ο γενικότερος προσανατολισμός των ενδοσχολικών υπηρεσιών είναι η βελτίωση και προαγωγή της ψυχικής υγείας του μαθητικού πληθυσμού. Ο Cooper (2013) σε ανασκόπηση ερευνών για τις ενδοσχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες σημειώνει ότι 61% - 85% των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσφέρει ατομική συμβουλευτική στους μαθητές. Όσον αφορά το μοντέλο παροχής, οι σχολικοί σύμβουλοι προσλαμβάνονται από τα σχολεία είτε μέσω πρακτορείων (agencies) είτε με συμφωνητικά για συγκεκριμένο αριθμό συνεδριών, κατά κύριο λόγο ατομικών. Κάθε σχολείο

απασχολεί κατά μέσο όρο δύο συμβούλους, οι οποίοι είναι διαθέσιμοι στο χώρο του σχολείου έως δύο ημέρες την εβδομάδα. Επιπλέον, στα σχολεία εργάζονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με την προαγωγή της ευημερίας και την φροντίδα των μαθητών (pastoral care). Επιπρόσθετα, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των σχολικών συμβούλων και των επαγγελματιών που εργάζονται στο CAMHS (Cooper, 2009. MacKenzie, Murray, Prior & Stark, 2011. Pybis, Hill, Cooper & Cromarty, 2012). Μάλιστα σε μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα για την συνεργασία των σχολικών συμβούλων με άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Cromarty & Richards, 2009) οι σύμβουλοι ανέφεραν ως επί το πλείστον θετικές σχέσεις με τους επαγγελματίες του CAMHS καθώς υπήρχε η δυνατότητα παραπομπής και εποπτείας.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφής η διαφορά οργάνωσης των συμβουλευτικών υπηρεσιών στην Αγγλία και στις Η.Π.Α.. Φαίνεται πως στην απέναντι πλευρά του Ατλαντικού, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται στην βάση προγραμμάτων συμβουλευτικής που καταρτούνται σε πολιτειακό επίπεδο, ενώ στην Αγγλία οι συμβουλευτικές υπηρεσίες αφορούν περισσότερο την παροχή συμβουλευτικής από σχολικούς συμβούλους προς την εκπαιδευτική κοινότητα, τον μαθητικό πληθυσμό και τους γονείς.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών που προσφέρονται στην Αγγλία, η συλλογή των στοιχείων παρουσιάζει προκλήσεις καθώς μόνο το 25% των σχολείων διαθέτουν κάποια μορφή αξιολόγησης είτε με τυποποιημένα εργαλεία ή με ερωτηματολόγια προς τους μαθητές (Cooper, 2013). Παρόλα αυτά μια σειρά ερευνών (Rupani, Haughey & Cooper, 2012. McArthur, Cooper & Berdonnini, 2012. Cooper, Pybis, Hill, Jones & Cromarty, 2013) που άντλησε στοιχεία από τους μαθητές που είχαν εμπειρία των υπηρεσιών αυτών, καταδεικνύει στατιστικώς σημαντική μείωση της ψυχολογικής δυσφορίας, αύξηση της αυτοεκτίμησης και της σχολικής επίδοσης.

Τέλος, έχει επισημανθεί ότι η αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζεται και από εξωτερικούς προς τα εμπλεκόμενα άτομα παράγοντες. Οι Cooper et al., (2013a) παρατήρησαν ότι τα ποσοστά της ψυχολογικής δυσφορίας, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Σκοτία για την αξιολόγηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών, μειώθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό μετά την εισαγωγή σχετικού νόμου. Το εθνικό σχέδιο στρατηγικής για την παροχή αυτών των υπηρεσιών που ακολούθησε είχε ως αποτέλεσμα καλύτερα

εκπαιδευμένους συμβούλους, καλύτερα σχεδιασμένες παρεμβάσεις και πιο ευρεία διαθεσιμότητα υπηρεσιών.

Από την υπόλοιπη Ευρώπη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το μοντέλο παροχής σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών της **Φιλανδίας** (Lairio & Nissila, 2002). Πέρα από την ύπαρξη σχολικών συμβούλων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι υπηρεσίες προσφέρονται και μέσω της οργάνωσης των λεγόμενων ομάδων εργασίας για την ευημερία των μαθητών (welfare working groups). Σε αυτές τις ομάδες εργασίας συμμετέχουν ο σχολικός σύμβουλος, ο διευθυντής, η νοσοκόμα του σχολείου, εκπρόσωπος των καθηγητών, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής, ο σχολικός ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός και ο εκπρόσωπος της κοινότητας. Όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα ή αίτημα, αυτό αντιμετωπίζεται εντός του σχολείου με μια συστημική οπτική: Τα μέλη της ομάδας εργασίας, ανάλογα με τις γνώσεις τους, συνεισφέρουν πληροφορίες για το πρόβλημα, διαθέσιμους πόρους και λύσεις. Επιπλέον υπάρχει διαβάθμιση στην αντιμετώπιση του προβλήματος/αιτήματος: Σε πρώτο επίπεδο πρόληψης και αρχικής αντιμετώπισης αναλαμβάνει ο δάσκαλος. Έπειτα γίνεται παραπομπή στον σχολικό σύμβουλο και μόνο όταν κριθεί αναγκαίο καλούνται ειδικοί επαγγελματίες εκτός του σχολείου.

Περνώντας σε άλλη ήπειρο, οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες στις χώρες της **Ασίας** βρίσκονται ακόμη σε πρωταρχικό στάδιο. Η ανάπτυξη της σχολικής ψυχολογίας υπήρξε αργή λόγω κοινωνικών και πολιτικών παραγόντων και πολιτισμικών νορμών και αξιών, με αποτέλεσμα οι υπηρεσίες συμβουλευτικής να μην θεωρούνται απαραίτητες στο σχολικό πλαίσιο (Harris, 2014. VanSchalkwyk & D'Amato, 2013). Για παράδειγμα, η κυρίαρχη ιδεολογία διατήρησης του κύρους της οικογένειας και αποφυγής κοινωνικού στίγματος αποτρέπει την αναζήτηση βοήθειας από ειδικό για τις ειδικές εκπαιδευτικές ή ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών. Ιδιαίτερα οι συναισθηματικές δυσκολίες θεωρούνται ήσσονος σημασίας, που μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα στην οικογένεια, χωρίς ειδικό. Ωστόσο καθώς παρατηρείται αλλαγή στο τρόπο σκέψης, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη συμβουλευτικών - ψυχολογικών υπηρεσιών που θα συμβαδίζουν με την κουλτούρα των χωρών (Suh et al., 2014).

Σε πολλές χώρες της Ασίας, όπως στη Κίνα, στην Ιαπωνία, στις Φιλιππίνες, και στη Ταϊλάνδη, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν παραδοσιακά συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολείο, αναλαμβάνοντας περισσότερο δραστηριότητες σχετικές με



τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την ψυχολογική στήριξη των μαθητών-τριών (VanSchalkwyk & D'Amato, 2013. Yagi, 2009). Επιπλέον, στην Σιγκαπούρη και το Χονγκ Κονγκ οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν ένα σεβαστό και αναγνωρισμένο κλάδο στην εκπαίδευση καθώς με νομοθετική ρύθμιση προβλέπεται η ύπαρξη ενός σε κάθε σχολείο (Yuen, Leung, Chan, 2013). Τέλος, στην Ιαπωνία ιδιαίτερο ρόλο στο σχολείο κατέχουν οι σχολικές νοσοκόμες οι οποίες παρέχουν «ψυχολογικές πρώτες βοήθειες» στους/στις μαθητές-τριες (Yagi, 2009).

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, μια πλειάδα επαγγελματιών, πέρα από σχολικούς συμβούλους και ψυχολόγους, προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολείο. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της έλλειψης ολοκληρωμένων προγραμμάτων κατάρτισης και συνεπώς πιστοποίησης των σχολικών συμβούλων και ψυχολόγων (VanSchalkwyk & D'Amato, 2013). Εξάιρεση σε αυτό αποτελούν το Χονγκ Κόνγκ και η Σιγκαπούρη, χώρες που θεωρούνται πρωτοπόροι στην ανάπτυξη της σχολικής ψυχολογίας στην Ασία καθώς προσφέρονται εκπαιδευτικά προγράμματα σε προπτυχιακό επίπεδο στην σχολική ψυχολογία και άδεια ασκήσεως επαγγέλματος (Yuen, Leung & Chan, 2013). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η Ιαπωνία όπου, ελλείπει εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμβουλευτικής και συνεπώς άδειας ασκήσεως επαγγέλματος, ως σχολικοί σύμβουλοι εργάζονται αποκλειστικά κλινικοί ψυχολόγοι (Studer, 2008). Έτσι, κύρια δραστηριότητα των σχολικών συμβούλων αποτελούν οι ψυχοθεραπευτικές και συμβουλευτικές ατομικές συνεδρίες με μαθητές και γονείς, συνήθως σε χώρους εκτός του σχολείου. Αν και στην χώρα ο αριθμός των σχολικών συμβούλων αυξάνεται διαρκώς, αποτελεί πρόκληση η διασαφήνιση του ρόλου τους και η συνεργασία με τους επαγγελματίες στο σχολείο που παραδοσιακά είχαν συμβουλευτικό ρόλο.

Σε άλλες χώρες της Ασίας, όπως η Κίνα, η Ταϊβάν, η Μαλαισία οι ψυχολογικές - συμβουλευτικές υπηρεσίες που προσφέρονται θεωρούνται ανεπαρκείς για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών-τριών (VanSchalkwyk & D'Amato, 2013) ενώ στην Ινδία συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολικό πλαίσιο δεν παρέχονται καθώς δεν προβλέπεται στην σχετική νομοθεσία (Akos, Jain & Gurjar, 2014). Παρόλα αυτά, σε αυτές τις χώρες είναι δυνατό να εργάζονται σύμβουλοι στα σχολεία για την εξάλειψη διακρίσεων βάσει φύλου, αναπηρίας κ.α. με στόχο να μειωθούν τα περιστατικά σχολικής εγκατάλειψης. Συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται επίσης από μη κυβερνητικές οργανώσεις και εντός του ψυχιατρικού συστήματος.

Τέλος, στη γειτονική Τουρκία οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες αναπτύχθηκαν σύμφωνα με το μοντέλο των Η.Π.Α. (Erguner-Tekinalp & Leuwerke, 2011). Την δεκαετία του 1950 σε συνεργασία πανεπιστήμια των Η.Π.Α. εκπαιδεύτηκαν οι πρώτοι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού όμως χρειάστηκε να περάσουν 20 χρόνια για να ενταχθεί ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο ωρολόγιο πρόγραμμα και να διοριστούν σχολικοί σύμβουλοι. Όπως και στις Η.Π.Α., οι συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο οργανώνονται σε προγράμματα. Από το 2006 και έπειτα, τα Κέντρα Ερευνών Προσανατολισμού (Province Guidance Research Center) δημοσιεύουν κατευθυντήριες γραμμές για προγράμματα συμβουλευτικής που καλούνται να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν οι σύμβουλοι. Τέλος, όσον αφορά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύμβουλοι στην παροχή των υπηρεσιών, αυτές έχουν να κάνουν με την ασαφή οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων τους και συνεπώς με την έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας με το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό του σχολείου.

Στις χώρες της **Ωκεανίας**, οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες οργανώνονται σε πολιτειακό επίπεδο και συνεπώς παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ανάλογα με τους οικονομικούς πόρους των σχολείων και τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά των περιοχών (Harris, 2014). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της ανομοιογένειας στην παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών στην Αυστραλία αποτελεί το γεγονός ότι, ενώ σε γενικές γραμμές οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται σε δημοτικά σχολεία και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην περιοχή της Νέας Νότιας Ουαλίας παρέχονται ήδη από το νηπιαγωγείο. Σε άλλες χώρες, όπως η Νέα Ζηλανδία σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται μόνο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, αναφορικά με απαιτούμενο επίπεδο κατάρτισης, οι σχολικοί σύμβουλοι υποχρεούνται να έχουν μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην συμβουλευτική (Bell & McKenzie, 2013).

Όσον αφορά το μοντέλο παροχής συμβουλευτικής, οι σχολικοί σύμβουλοι στην Αυστραλία ακολουθούν τόσο το πελατοκεντρικό, όσο και το συστημικό μοντέλο (Bell & McKenzie, 2013). Σε έρευνα των Thielking και Jimerson (2006) στην Αυστραλία για τον ρόλο των σχολικών ψυχολόγων, οι σχολικοί ψυχολόγοι που εργάζονται ως σχολικοί σύμβουλοι ανέφεραν ότι δουλεύουν σε ίσα ποσοστά πελατοκεντρικά, με ατομικές συνεδρίες και συστημικά προσφέροντας έμμεσες

υπηρεσίες στους μαθητές: συμβουλευτική γονέων, διαλεκτική συμβουλευτική και προγράμματα πρόληψης.

### **1.1.2. Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο: Ελλάδα**

Η παροχή συμβουλευτικών και ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο ορίζεται από μια σειρά νομοθετημάτων με απαρχή τον νόμο 1566/1985. Στο νόμο αυτό καθορίζονται για πρώτη φορά οι υπηρεσίες που προσφέρονται για την ειδική αγωγή και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών. Όσον αφορά την ειδική αγωγή, δημιουργήθηκαν 50 θέσεις για ψυχολόγους σε σχολεία για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εισήχθη ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός (ΣΕΠ) ως μάθημα στο γυμνάσιο και το λύκειο (Ν.1566/1985 ΦΕΚ167/1985).

Σήμερα, τρεις είναι οι δομές που προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στον μαθητικό πληθυσμό της χώρας: Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.), τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.Σ.Υ.Π.). Οι δομές αυτές λειτουργούν περιφερειακά των σχολικών μονάδων και υπάγονται στις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης (Χατζηχρήστου, 2004). Η οργάνωση και στελέχωση τους καθορίζεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας. Όσον αφορά τα ΚΕ.Σ.Υ.Π., οι υπηρεσίες που παρέχουν αφορούν αποκλειστικά τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών.

Με χρονολογική σειρά, η αρχή για την ίδρυση των Σ.Σ.Ν. έγινε με την ψήφιση του νόμου 1994/1990, με τον οποίο αποφασίστηκε να λειτουργήσει σταθμός στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ/ση Δ.Ε.) στην Αττική. Χρειάστηκε να περάσουν 15 έτη και πληθώρα νόμων, υπουργικών αποφάσεων και προεδρικών διαταγμάτων ώστε σήμερα να λειτουργεί ένας συμβουλευτικός σταθμός σε κάθε Δ/ση Δ.Ε. Οι Σ.Σ.Ν. στελεχώνονται με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς με μονοετή ή τριετή θητεία. Αν και νομικά προβλέπεται διεπιστημονική ομάδα (εκπαιδευτικός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, γιατρός) σήμερα η στελέχωση τους είναι μονοπρόσωπη με εκπαιδευτικό - υπεύθυνο Σ.Σ.Ν..

Σκοπό των Σ.Σ.Ν. αποτελεί η κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 7 της Υπουργικής Απόφασης (Υ.Α.) 93008/Γ7 (ΦΕΚ 2315/2012) το έργο των υπευθύνων Σ.Σ.Ν. περιλαμβάνει:

- Εντοπισμό, διάγνωση, βραχεία ψυχολογική παρέμβαση και παραπομπή, αν η περίπτωση χρήζει ιδιαίτερης ψυχολογικής αντιμετώπισης. Συμβουλευτική γονέων, προληπτικές παρεμβάσεις για την στήριξη της οικογένειας και κινητοποίηση κοινωνικών φορέων
- Εφαρμογή, στήριξη, παρακολούθηση και αξιολόγηση προγραμμάτων ψυχικής υγείας για τους μαθητές. Ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσων εφαρμόζουν σχετικά προγράμματα. Παραγωγή και διανομή σχετικού εκπαιδευτικού υλικού
- Συνεργασία με αρμόδιους και συναρμόδιους φορείς για την εφαρμογή προγραμμάτων ψυχικής υγείας
- Ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα ψυχικής υγείας
- Συμμετοχή στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων

Όπως γίνεται σαφές από την παράθεση του καθηκοντολόγιου των Σ.Σ.Ν., ένας επαγγελματίας- υπεύθυνος Σ.Σ.Ν. δεν επαρκεί για να καλύψει το εύρος του και συνεπώς εγείρονται ερωτήματα για το είδος των υπηρεσιών που προσφέρονται.

Ο νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» προέβλεπε 149 θέσεις ψυχολόγων στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα οποία στελεχώνονται από διεπιστημονικές ομάδες (εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές, παιδοψυχίατροι). Μετά την ψήφιση του νόμου 3699/2008 τα ΚΔΑΥ μετονομάστηκαν σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης). Η διασπορά των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην επικράτεια είναι όμοια με αυτή των Σ.Σ.Ν..

Σύμφωνα με το άρθρο 13 του νόμου 3699/ 2008 (ΦΕΚ 199/Α/2008), βασικές αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξη, πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι ψυχολόγοι που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση, διάγνωση και κατάρτιση του ψυχολογικού προφίλ των μαθητών. Οι κοινωνικοί λειτουργοί καταρτίζουν το κοινωνικό προφίλ των μαθητών με στόχο παρεμβάσεις για την

υποστήριξη και την κοινωνική του ένταξη. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι για την μαθησιακή αξιολόγηση των μαθητών. Η διάγνωση, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων παρέμβασης πραγματοποιείται συνολικά από την διεπιστημονική ομάδα. Αν και τόσο στο γενικό όσο και στα ειδικά καθηκοντολόγια αναφέρεται η δυνατότητα συμβουλευτικής υποστήριξης, η έμφαση που δίνεται στο κλινικό μοντέλο αξιολόγησης και διάγνωσης δυσχεραίνει την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών (Hantzichristou, 2002. Χατζηχρήστου, 2004).

Όλες οι παραπάνω υπηρεσίες προσφέρονται περιφερειακά, εκτός σχολικών μονάδων και αδυνατούν να καλύψουν τις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες του μαθητικού και εκπαιδευτικού πληθυσμού. (Αθανασιάδου, 2011. Dimakos, 2006). Για αυτό το λόγο καθίσταται απαραίτητη η θεσμοθέτηση νομοθετικού πλαισίου που θα επιτρέπει την ίδρυση και λειτουργία σχολικών ψυχολογικών - συμβουλευτικών υπηρεσιών στη δημόσια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Χατζηχρήστου, 2004).

Στην συνέχεια ακολουθεί μια σύντομη ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας για τις απόψεις μαθητών-τριών, εκπαιδευτικών και γονέων για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο αλλά και των επαγγελματιών που τις προσφέρουν.

## **1.2. Απόψεις για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολείο**

Η αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών εξαρτάται τόσο από τις απόψεις και τις συμπεριφορές των άμεσα ενδιαφερόμενων και υποψήφiov πελατών όσο και από τις απόψεις και συμπεριφορές αυτών που είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή τους (Pybis et al., 2012). Υπάρχει πληθώρα ερευνών στην διεθνή βιβλιογραφία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο πλαίσιο του σχολείου (Clark & Amatea, 2004. Cooper et al., 2005. Cooper et. al, 2013. Leuwerke, Walker & Shi, 2009. Rupani, Haughin & Cooper, 2012) . Ωστόσο, δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι απόψεις των υπευθύνων για την παροχή των υπηρεσιών αυτών, είτε είναι οι ίδιοι οι σχολικοί σύμβουλοι/ ψυχολόγοι, είτε οι διαχειριστές (managers) των οικονομικών πόρων και υπεύθυνοι για την οργάνωση των υπηρεσιών εντός ή εκτός σχολείου (Bell & McKenzie, 2013. Pybis et al., 2012. Thielking & Jimerson, 2006). Στην Ελλάδα, η παροχή των υπηρεσιών οργανώνεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας ενώ δεν

εμπλέκονται άλλοι φορείς στην οργάνωση και την παροχή τους πέρα από τις ίδιες τις δομές (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ., Σ.Σ.Ν.).

Παρακάτω θα παρουσιαστεί μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τις απόψεις των τριών κύριων αποδεκτών των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) καθώς και των επαγγελματιών που τις παρέχουν. Η επισκόπηση των απόψεων αυτών των πληθυσμών στην παρούσα έρευνα στοχεύει στη περιγραφή του πλαισίου παροχής σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών από διάφορες οπτικές γωνίες.

### **1.2.1. Μαθητές-τριες**

Όσον αφορά τους/τις μαθητές-τριες, η πλειοψηφία των ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο (Cooper et al, 2013a, 2013b, Killips, Cooper, Freire & McGinnis, 2012, Lynnas, Pykhtina & Cooper, 2012, Rupani, Haughey, & Cooper, 2012). Υπάρχουν όμως και έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις απόψεις παιδιών και εφήβων που δεν έχουν κάνει χρήση των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών αλλά και έρευνες που συγκρίνουν τις απόψεις μαθητών-τριών με και χωρίς εμπειρία χρήσης υπηρεσιών συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο (Daund & Bond, 2013, McArthur, Cooper & Berdonnini, 2012, VanSchalkwyk, 2014). Τέλος, στην σχετική βιβλιογραφία περιγράφεται το εξής σχέδιο: Όσα περισσότερα χρόνια προσφέρονται συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολικό πλαίσιο, τόσο πιο ενήμεροι-ες είναι οι μαθητές-τριες για τις υπηρεσίες και πρόθυμοι-ες να τις χρησιμοποιήσουν και συνεπώς εκφράζουν θετικές στάσεις (McArthur, Cooper & Berdonnini, 2013, VanSchalkwyk, 2014, Daund & Bond, 2013, Pybis et al., 2012). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την αναζήτηση ελληνικής βιβλιογραφίας για τις απόψεις των μαθητών-τριών για τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες δεν βρέθηκαν αποτελέσματα.

Στην Αγγλία, όπου οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται εντός των σχολικών μονάδων κυρίως με την μορφή ατομικών συνεδριών, έχει διενεργηθεί ένα πλήθος ερευνών προς αξιολόγηση τους (Cooper et al, 2013a, 2013b, Daund & Bond, 2013, McArthur, Cooper & Berdonnini, 2013). Οι μαθητές-τριες που έχουν εμπειρία ατομικής συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο βιώνουν την συμβουλευτική ως μια θετική εμπειρία και αναφέρουν σημαντικές αλλαγές στον διαπροσωπικό και συναισθηματικό τομέα όσο και στην συμπεριφορά τους. Πιο συγκεκριμένα, όταν

χρησιμοποιείται ποσοτική μεθοδολογία, εκτιμάται η μείωση των αρνητικών συμπτωμάτων με μετρήσεις πριν και μετά την συμβουλευτική παρέμβαση. Για παράδειγμα, οι Cooper et al. (2013a, 2013b) σε σειρά μια ερευνών για την αξιολόγηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας χορήγησε εργαλεία μέτρησης της ψυχολογικής δυσφορίας (YP-CORE) και αυτό-αναφοράς συμπεριφοράς και συναισθημάτων (SDQ). Μέτα την συμβουλευτική παρέμβαση, η οποία είχε διάρκεια κατά μέσο όρο 4 συνεδρίες, η ψυχολογική δυσφορία που ένιωθαν οι μαθητές-τριες μειώθηκε στατιστικώς σημαντικά. Επιπλέον, στις παραπάνω έρευνες παρατηρήθηκε ότι αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση και η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών-τριών, ιδιαίτερα αυτών με αναπηρία και υπερκινητικότητα.

Όταν ο ερευνητικός σχεδιασμός είναι πειραματικός με μαθητές-τριες που είχαν κάνει χρήση συμβουλευτικών υπηρεσιών και με ομάδα ελέγχου μαθητών-τριών που είχαν τοποθετηθεί σε λίστα αναμονής, τα αποτελέσματα παραμένουν εξαιρετικά ενθαρρυντικά για την παροχή ενδοσχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών. Σε σχετική έρευνα των McArthur, Cooper και Berdondini (2013) στην Αγγλία οι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι μαθητές που δέχθηκαν συμβουλευτική παρέμβαση μέσω ατομικών συνεδριών εμφάνισαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη ψυχολογική δυσφορία και υπερκινητικότητα καθώς και αυξημένη αυτοπεποίθηση και διατήρηση προσοχής σε σχέση με την ομάδα ελέγχου που δεν είχε δεχθεί την συμβουλευτική παρέμβαση.

Σε ποιοτικές έρευνες αξιολόγησης των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών στην Αγγλία, οι μαθητές-τριες εκφράζουν λεπτομερώς τις απόψεις τους σχετικά με τις αλλαγές που παρατήρησαν στον εαυτό τους μέσω της ατομικής συμβουλευτικής. Σε σχετική έρευνα (Rupani, Haughey, & Cooper, 2012) για το πώς μπορεί να επιδράσει η συμβουλευτική την ικανότητα των μαθητών-τριών να μελετούν και να μαθαίνουν συμμετείχαν 21 νέοι και νέες που είχαν απευθυνθεί στον σχολικό σύμβουλο. Μετά την συμβουλευτική παρέμβαση, οι μαθητές-τριες ανέφεραν πως αυξήθηκε η ικανότητα συγκέντρωσης τους και το κίνητρο τους να πηγαίνουν στο σχολείο, να παρακολουθούν το μάθημα και να μελετούν. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθεί η συμμετοχή τους κατά την διάρκεια του μαθήματος, ο αριθμός των εργασιών που παρέδιδαν και η επίδοσή τους στα διαγωνίσματα. Οι συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα ανέφεραν επίσης ότι οι σημαντικοί άλλοι (εκπαιδευτικοί και γονείς) είχαν

παρατηρήσει αυτές τις αλλαγές και ως συνέπεια βελτιώθηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις. Όπως φαίνεται, οι συμπεριφορικές αλλαγές είναι συνδεδεμένες με συναισθηματικές και διαπροσωπικές αλλαγές. Σε παρόμοια ποιοτική έρευνα (Lynnas, Pykhtina & Cooper, 2012) οι μαθητές-τριες μετά το πέρας των ατομικών συμβουλευτικών συνεδριών ανέφεραν ότι αισθάνονται πιο χαρούμενοι, πιο δυνατοί και ότι μπορούσαν να μιλήσουν πιο εύκολα για τα συναισθήματά τους με γονείς και φίλους.

Αν και η πλειονότητα των μαθητών-τριων που είχαν εμπειρία ατομικής συμβουλευτικής στο πλαίσιο του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος αξιολογούν θετικά τις υπηρεσίες, υπάρχουν μαθητές-τριες που είναι λιγότερο ικανοποιημένοι-ες. Στην έρευνα των Lynnas, Pykhtina και Cooper (2012) ένα μικρό ποσοστό των μαθητών ανέφερε ότι δεν έχουν παρατηρήσει αλλαγές ή ότι οι αλλαγές είναι μικρές και ίσως να είχαν συμβεί και χωρίς την συμβουλευτική παρέμβαση. Οι μαθητές τονίζουν ότι περίμεναν τους συμβούλους να είναι πιο κατευθυντικοί και να δίνουν περισσότερες συμβουλές. Παρόλα αυτά δεν εκφράζουν αρνητικές απόψεις για τον θεσμό των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο.

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των ατομικών συμβουλευτικών παρεμβάσεων, έχουν σχέση περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας και των συμβούλων παρά με ενδοπροσωπικούς παράγοντες (Killips et al., 2012. Lynnas, Pykhtina & Cooper, 2012). Σε ποιοτική έρευνα, οι μαθητές εστίασαν κυρίως στην δυνατότητα που τους δόθηκε να μιλήσουν για θέματα που τους απασχολούν και «να τα βγάλουν από μέσα τους» σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Εκτίμησαν την ιδιωτικότητα και εχεμύθεια που προσφέρει η συμβουλευτική καθώς ένιωθαν ότι αυτά που λέγονταν δεν θα μπορούσαν να τα μοιραστούν με μέλη της οικογένειας ή του φιλικού τους κύκλου. Τέλος, ως βοηθητικούς παράγοντες θεώρησαν χαρακτηριστικά των συμβούλων όπως τον τρόπο ομιλίας, τον μη κριτικό τόνο της φωνής και μια στάση γενικότερης αποδοχής (Lynnas, Pykhtina & Cooper, 2012). Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι ενδοπροσωπικοί παράγοντες όπως το κίνητρο για συμβουλευτική δεν συσχετίζονται με την έκβαση της (Killips et al. 2012), ιδιαίτερα αν ληφθεί υπ' όψιν ότι οι μαθητές-τριες συχνά παραπέμπονται στον σύμβουλο και άρα δεν μπορούμε να μιλάμε για προσωπικό κίνητρο των μαθητών για αλλαγή (Leuwerke & Shi, 2010. VanSchalkwyk, 2014).

Ο Cooper (2009) σημειώνει το μειονέκτημα των ερευνών αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο αγγλικό εκπαιδευτικό



σύστημα. Καθώς οι συμβουλευτικές υπηρεσίες προσφέρονται κυρίως μέσω ατομικών συμβουλευτικών συνεδριών, οι μετρήσεις που γίνονται αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τον πληθυσμό που έχει κάνει χρήση των υπηρεσιών και συνήθως δεν περιλαμβάνει τους μαθητές που διέκοψαν την συμβουλευτική διαδικασία. Συνεπώς, θα μπορούσαν τα ποσοστά ικανοποίησης να είναι χαμηλότερα.

Από την άλλη πλευρά, στις Η.Π.Α., όπου οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες προσφέρονται εντός του σχολείου αλλά μέσω ολοκληρωμένων προγραμμάτων συμβουλευτικής, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών αποτελεί πιο σύνθετη υπόθεση. Το μοντέλο της ASCA (2012) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων συμβουλευτικής καθώς ο σχολικός σύμβουλος καλείται να συλλέγει δεδομένα που συσχετίζουν την συμμετοχή των μαθητών-τριών στα προγράμματα με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Thompson & Moffett, 2008). Συνεπώς, προτιμάται οι απόψεις των μαθητών-τριών για τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες να εκμαιεύονται από ποσοτικά δεδομένα από τους σχολικούς τους φακέλους (βαθμολογίες, παρακολούθηση μαθημάτων, πειθαρχικά παραπτώματα) και λιγότερο από αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια (Martin & Carey, 2014). Ανεξάρτητα όμως από το είδος των δεδομένων που συλλέγονται, οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες είναι ευεργετικές για το μαθητικό πληθυσμό. Για παράδειγμα σε σχετική επισκόπηση ερευνών για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου της ASCA οι Martin και Carey (2014) αναφέρουν ότι η εφαρμογή συμβουλευτικών υπηρεσιών που υιοθετούν το μοντέλο ASCA στις Η.Π.Α. έχει ως αποτέλεσμα βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών-τριών, υψηλότερα ποσοστά αποφοίτησης και καλύτερες σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν μελετηθεί και οι στάσεις των μαθητών που δεν έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες του σχολείου τους. Καταρχάς έχει μελετηθεί κατά πόσο είναι ενήμεροι για τις διαθέσιμες συμβουλευτικές υπηρεσίες, την λειτουργία και τον ρόλο τους. Στις χώρες που δεν έχουν μακριά παράδοση παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, οι έρευνες δείχνουν ότι οι νέοι δεν γνωρίζουν για την διαθεσιμότητα και διστάζουν να μιλήσουν σε κάποιον άγνωστο ειδικό (Harris, 2014. VanSchalkwyk & D'Amato, 2013). Επιπλέον σε χώρες που δεν εντάσσονται στο δυτικό κόσμο η συμβουλευτική έρχεται σε πολιτισμική σύγκρουση με τις αρχές και την φιλοσοφία του κολεκτιβισμού, της

έμφασης στην ομάδα και την οικογένεια παρά στο άτομο. Ως αποτέλεσμα αποθαρρύνεται η αναζήτηση βοήθειας από ειδικό και οι νέοι προτιμούν να μιλήσουν σε μέλη της οικογένειας ή φίλους (Aida et al., 2010. Chan & Quinn, 2012 στο Daund & Bond, 2013). Στην Μαλαισία και το Μακάο έχουν μελετηθεί στάσεις εφήβων μαθητών για τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες χρησιμοποιώντας ποιοτική μεθοδολογία (Daund & Bond, 2013. VanSchalkwyk, 2014). Φαίνεται ότι όσο πιο μεγάλη επαφή είχαν οι μαθητές με τις υπηρεσίες, τόσο πιο θετική ήταν η στάση τους. Οι μαθητές που δεν είχαν προσωπική επαφή με τις υπηρεσίες θεωρούσαν ότι οι υπηρεσίες απευθύνονται μόνο στους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ή παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά στην τάξη. Επιπλέον έθεσαν ζητήματα εχεμύθειας σχετικά με το τι μπορεί να μοιραστεί ο σύμβουλος με τον εκπαιδευτικό της τάξης, φοβούμενοι το στίγμα του «προβληματικού». Η άγνοια για τις προσφερόμενες υπηρεσίες και η λανθασμένη πληροφόρηση άρονταν όταν οι μαθητές αποκτούσαν προσωπική εμπειρία. Μάλιστα αν οι έφηβοι είχαν προσέλθει οικειοθελώς και όχι με παραπομπή από τον εκπαιδευτικό της τάξης ανέφεραν πολύ θετικές εμπειρίες, σχέση εμπιστοσύνης με τον σύμβουλο και ότι ωφελήθηκαν πολύ από την συμβουλευτική. Καθώς όμως η πλειονότητα των μαθητών δεν έχει άμεση επαφή με σχολικούς συμβούλους, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού χρειάζεται ουσιαστική ενημέρωση για την λειτουργία των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών προκειμένου να αρθούν οι ανακριβείς αναπαραστάσεις.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι ανεξάρτητα από τον τρόπο παροχής των συμβουλευτικών υπηρεσιών και από τον τρόπο συλλογής δεδομένων αξιολόγησής τους, οι μαθητές-τριες είναι στην πλειονότητα τους ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες που λαμβάνουν (Cooper et al. 2013. Martin & Carey, 2014). Ειδικότερα, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των συμβουλευτικών υπηρεσιών, οι μαθητές-τριες εκτιμούν την ιδιωτικότητα και ασφάλεια των ατομικών συμβουλευτικών συνεδριών (Lynnas, Rykhtina & Cooper, 2012) και ταυτόχρονα αναγνωρίζουν τη θετική συμβολή των προγραμμάτων συμβουλευτικής στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη (Martin & Carey, 2014).

Επιπλέον, φαίνεται ότι η έλλειψη επαφής των μαθητών-τριών με τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες συντελεί στην διαίωνιση λανθασμένων αντιλήψεων σχετικά με την διαθεσιμότητα και τη λειτουργία τους (Daund & Bond, 2013. VanSchalkwyk, 2014). Συνεπώς κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση των μαθητών-τριών

για τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες, κάτι που θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο και στην Ελλάδα, όπου δεν έχουν διενεργηθεί έρευνες για τις απόψεις των μαθητών-τριών σχετικά με τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες και οι δομές συμβουλευτικής εδράζονται εκτός των σχολικών μονάδων.

### 1.2.2. Εκπαιδευτικοί

Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολικό πλαίσιο εξετάζουν τις αναπαραστάσεις για το ρόλο και τις δραστηριότητες των σχολικών συμβούλων (Fox & Butler, 2003, Reiner, Colbert & Perusse, 2009). Υπάρχουν όμως και έρευνες που εξετάζουν απευθείας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες και στην συντριπτική πλειοψηφία τους είναι θετικές (Clark & Amatea, 2004. Hamilton-Roberts, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, οι Cooper, Hough και Loynd, (2005) σε ανασκόπηση δύο ερευνών στην Σκοτία όπου οι υπηρεσίες του σχολικού συμβούλου είναι σχετικά νέες σε ένα προϋπάρχον σύστημα φροντίδας για την ψυχική ευημερία των μαθητών (pastoral care) οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν το έργο του σχολικού συμβούλου «μια εξαιρετική πρωτοβουλία» και «πολύτιμη προσθήκη» στο υπάρχον σύστημα συμβουλευτικών υπηρεσιών. Όταν οι απόψεις των εκπαιδευτικών μελετώνται ποσοτικά, η θετική τάση διατηρείται: σε έρευνα στις Η.Π.Α. με δείγμα 188 εκπαιδευτικούς το 67% δήλωσε από σχετικά έως εξαιρετικά ευχαριστημένο (Beesley, 2004). Παρά τις ενθαρρυντικές ενδείξεις, είναι προφανές πως δεν υπάρχει καθολικά θετική άποψη πιθανώς λόγω μιας επιφανειακής ή λανθασμένης κατανόησης της φύσης της συμβουλευτικής. Σε σχετική έρευνα στην Αγγλία, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αμφιβολίες σχετικά με την χρησιμότητα των υπηρεσιών στο σχολικό περιβάλλον, από την στιγμή που προσφέρονται ήδη από τους εκπαιδευτικούς (pastoral care), τονίζοντας ότι θα πρέπει να υπάρχει μια ξεκάθαρη επαγγελματική ταυτότητα και καθηκοντολόγιο για τους σχολικούς συμβούλους (Cooper, Hough & Loynd, 2005. Fox & Butler, 2003). Επιπρόσθετα, εξέφρασαν ανησυχίες για πιθανή κατάχρηση των υπηρεσιών από τους μαθητές.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί στις Η.Π.Α. στην πλειονότητα τους εμφανίζονται ευχαριστημένοι, ιδιαίτερα από τις άμεσες προς τους μαθητές υπηρεσίες (Clark &

Amatea, 2004). Σε έρευνα της Beesley (2004) στις Η.Π.Α. το 63% των εκπαιδευτικών θεώρησαν από κάτω αποτελεσματικές έως πολύ αποτελεσματικές τις εξής υπηρεσίες: ατομική και ομαδική συμβουλευτική διαλεκτική συμβουλευτική, τον συντονισμό υπηρεσιών ειδικής αγωγής και τις δραστηριότητες που γίνονται στην τάξη. Αντίθετα, περίπου το 1/3 του δείγματος θεώρησαν από κάτω ανεπαρκή έως πολύ ανεπαρκή τις υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής για θέματα περαιτέρω σπουδών όπως και την επαφή με την κοινότητα. Παρόμοια αποτελέσματα σημειώνονται και στην Αγγλία, όπου σε σχετική έρευνα οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ότι η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο είχε σημαντικότερη επίδραση στην ψυχική υγεία και συναισθηματική ευημερία των μαθητών και μικρότερη επίδραση στις σχολικές τους επιδόσεις (Hamilton-Roberts, 2012).

Ένα άλλο θέμα που έχει ερευνηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των σχολικών συμβούλων και των υπηρεσιών που παρέχουν (Bell & McKenzie, 2013. Cooper, Hough & Loynd, 2005. Hamilton-Roberts, 2012). Στην Αγγλία και τις Η.Π.Α., όπου οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται ενδοσχολικά, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την ανεξαρτησία των συμβουλευτικών υπηρεσιών από την διοίκηση του σχολείου γιατί επιτρέπει στους σχολικούς συμβούλους να είναι αντικειμενικοί και ουδέτεροι (Clark & Aatea, 2004. Cooper, Hough & Loynd, 2005). Από την άλλη πλευρά, στο ζήτημα της εχεμύθειας οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διχασμένοι. Από την μια πλευρά εκτιμούν ως βοηθητική την εχεμύθεια γιατί επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα, από την άλλη, αναφέρουν ότι θα ήθελαν περισσότερη πληροφόρηση από τους συμβούλους καθώς επιθυμούν να συμβάλλουν και αυτοί στην ανάπτυξη των μαθητών-τριών.

Η περιορισμένη παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής εντός των σχολικών μονάδων στον ελλαδικό χώρο έχει ως αποτέλεσμα ένα σχετικά μικρό αριθμό ερευνών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα συμβουλευτικών υπηρεσιών και τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου/συμβούλου. Οι Farrell, Jimerson, Kalambouka και Benoit (2005) στην έρευνα τους συνέλεξαν δεδομένα για 8 χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας. Οι εκπαιδευτικοί (n=77) που συμμετείχαν στην έρευνα από την Ελλάδα έδειξαν να εκτιμούν την παρουσία του ψυχολόγου στο σχολείο και θεώρησαν το έργο του σε ποσοστό 86% από ικανοποιητικό ως άριστο. Σε

συμφωνία με την διεθνή βιβλιογραφία το 40 % από αυτούς θα ήθελαν ο ψυχολόγος/σύμβουλος να περνά περισσότερο χρόνο στο σχολείο.

Όσον αφορά το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Γρηγοράτου, 2010. Dimakos, 2006. Πούλου, 2002) οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα θεωρούν σημαντικές όλες τις δραστηριότητες/λειτουργίες που καλείται να αναλάβει ο ψυχολόγος εντός σχολικού πλαισίου: Συμβουλευτική, αξιολόγηση, ειδική αγωγή, παρέμβαση στην κρίση, διαχείριση συμπεριφοράς, διαλεκτική συμβουλευτική στους εκπαιδευτικούς, εκπαίδευση του προσωπικού και εκπαίδευση-συμβουλευτική γονέων καθώς και σύνδεση με την κοινότητα. Από τις παραπάνω δραστηριότητες λιγότερο σημαντική θεωρήθηκε ο σύνδεσμος με την κοινότητα και περισσότερο σημαντική η εκπαίδευση-συμβουλευτική με τους γονείς (Γρηγοράτου, 2010). Τέλος έχει υποστηριχθεί (Πούλου, 2002) πως ο εκπαιδευτικός βλέπει το σχολικό ψυχολόγο ως συνεργάτη, επικουρικό του δικού του έργου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι συνυπεύθυνοι ως προς την διαχείριση των προβλημάτων με τους σχολικούς ψυχολόγους και την από κοινού παρακολούθηση της προόδου και της συμπεριφοράς των μαθητών. Ταυτόχρονα κρίνουν αναγκαία τη συμβολή του ψυχολόγου σε θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών και ζητούν την έμμεση παρέμβαση του για την διευκόλυνση τους σε θέματα πειθαρχίας των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, πέρα από την ανάγκη για ένα θετικό κλίμα συναλλαγής, διαπιστώνεται και η επιθυμία για οριοθέτηση των ρόλων μεταξύ των επαγγελματιών, κάτι που πιστοποιείται από την επιθυμία του Έλληνα εκπαιδευτικού να έχει την πρωτοβουλία για την παρέμβαση του σχολικού ψυχολόγου σε ποσοστό 93%. (Πούλου, 2002)

Σε αντίθεση με την Ελλάδα, σε χώρες όπου οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται ενδοσχολικά οι διευθυντές είναι αυτοί που τυπικά αναθέτουν καθήκοντα στους σχολικούς συμβούλους και σε πολλές περιπτώσεις είναι αυτοί που τους εποπτεύουν και τους αξιολογούν (Mason & Perera-Diltz, 2010). Επιπλέον καθώς στα καθήκοντα των διευθυντών περιλαμβάνεται η διαχείριση των οικονομικών πόρων του σχολείου, η άποψη τους για τους στόχους και την λειτουργία των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο είναι βαρύνουσας σημασίας για την τελική παροχή των υπηρεσιών αυτών και τον ρόλο του σχολικού συμβούλου (Mason & Perera-Diltz, 2010. Perusse, Goodnough & Jones, 2004). Συνεπώς, έχει διεξαχθεί πληθώρα σχετικών ερευνών για τις απόψεις, τον βαθμό ικανοποίησης αλλά και τον βαθμό γνώσης των καθηκόντων των σχολικών συμβούλων από τους σχολικούς διευθυντές. Τέλος, αξίζει

να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες έρευνες ειδικά για τις απόψεις των διευθυντών των σχολείων, μάλλον επειδή διοίκηση των συμβουλευτικών δομών δεν εμπίπτει στα καθήκοντα τους.

Όσον αφορά τις στάσεις των διευθυντών στις Η.Π.Α. για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται μια σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει πως στο μεγαλύτερο μέρος τους είναι θετικές και ενθαρρυντικές (Beesley & Frey, 2006. Leuwerke, Walker & Shi, 2009. Perusse, Goodnough & Jones, 2004). Οι Beesley και Frey (2006) σε δείγμα 303 διευθυντών σχολικών μονάδων αναφέρουν ότι σε ποσοστό 73% οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι από αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται και ιδιαίτερα με τις δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού και την προετοιμασία μαθητών για το κολλέγιο, την ατομική και ομαδική συμβουλευτική μαθητών, την διαλεκτική συμβουλευτική, την ψυχοδιαγνωστική διάγνωση και την τοποθέτηση μαθητών στην ειδική αγωγή όπως και τον συντονισμό προγραμμάτων συμβουλευτικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διευθυντές δημοτικών σχολείων ήταν στατιστικώς σημαντικά πιο ευχαριστημένοι από τους διευθυντές των άλλων βαθμίδων. Από την άλλη πλευρά για ορισμένες υπηρεσίες, οι διευθυντές ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι όπως διαπολιτισμική συμβουλευτική, αξιολόγηση των προγραμμάτων και ευαισθητοποίηση της κοινότητας και ιδιαίτερα των γονέων.

Δυστυχώς οι περισσότεροι διευθυντές στην έρευνα των Beesley και Frey (2006) αλλά και στην πλειονότητα των σχετικών ερευνών θεωρούν μέρος του έργου του σχολικού συμβούλου δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με διοικητικά θέματα του σχολείου όπως η εγγραφή και διατήρηση ατομικού φακέλου μαθητών και κατάρτιση προγράμματος. Σε σχετική έρευνα το 80% των διευθυντών θεώρησαν τις παραπάνω δραστηριότητες μαζί με την χορήγηση ψυχοδιαγνωστικών εργαλείων ως κατάλληλες για τον σχολικό σύμβουλο (Perusse, Goodnough & Jones, 2004).

Φαίνεται ότι η άγνοια ή/και παραπληροφόρηση για τις δραστηριότητες που εμπίπτουν στο καθηκοντολόγιο του σχολικού συμβούλου έχει να κάνει αφενός με ελλείμματα στην εκπαίδευση των διευθυντών σχετικά με τον ρόλο και την λειτουργία των συμβουλευτικών υπηρεσιών, αφετέρου με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην άσκηση του δικού τους έργου. Ο Zalaquett (2005, σελ 372) απαριθμεί τις δυσκολίες: «μείωση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, αύξηση διοικητικών και διδακτικών κανονισμών, πολύπλοκα και χρονοβόρα δικαστικά

ζητήματα... χωρίς την ύπαρξη επιπρόσθετου διοικητικού προσωπικού». Ως αποτέλεσμα οι διευθυντές αναθέτουν στο προσωπικό του σχολείου δραστηριότητες και καθήκοντα που δεν ανταποκρίνονται στην εργασιακή τους θέση.

Εκτός όμως από τις πρακτικές δυσκολίες, φαίνεται ότι η έλλειψη ενημέρωσης για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάθεση ακατάλληλων αρμοδιοτήτων. Οι Mason και Perera-Diltz (2010) μελέτησαν πώς οι εκπαιδευόμενοι διευθυντές μαθαίνουν για τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων. Οι συμμετέχοντες (n=61) ανέφεραν τόσο κατάλληλες όσο και μη κατάλληλες, σύμφωνα με τις αρχές της ASCA, δραστηριότητες για τα καθήκοντα του σχολικού συμβούλου. Οι μέθοδοι μέσα από τις οποίες είχαν αποκτήσει αυτή τη γνώση ήταν η προσωπική εμπειρία με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες, η εμπειρία σε τάξη, η εργασιακή εμπειρία σε διευθυντική θέση ή/και συνδυασμός τους. Ως πιο σημαντικές θεώρησαν την προσωπική τους εμπειρία και την εμπειρία σε τάξη. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η προσωπική εμπειρία ίσως δεν επαρκεί για την κατάλληλη ανάθεση καθηκόντων καθώς έτσι οι διευθυντές δεν επωφελούνται από τις επιστημονικές εξελίξεις στο χώρο. Την υπόθεση αυτή επιβεβαιώνει και η έρευνα των Leuwerke, Walker και Shi (2009). Σε δείγμα 337 διευθυντών η σημαντική πλειοψηφία (70%) δεν γνώριζε καθόλου ή γνώριζε ελάχιστα για το μοντέλο της ASCA. Αναδύεται έτσι η ανάγκη συνεργασίας σχολικών συμβούλων – διευθυντών προκειμένου να αποκτήσουν και οι δύο τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τις κατάλληλες ανά ειδικότητα αρμοδιότητες και για το κοινό έργο που καλούνται να υλοποιήσουν: την προώθηση της ακαδημαϊκής, κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών (Beesley & Frey, 2006).

Συμπερασματικά, σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. και η Αγγλία, οι οποίες έχουν μακρά ιστορία στην παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών, οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι στους σχολικούς συμβούλους και στην πλειονότητα τους είναι ικανοποιημένοι με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο σχολείο (Clark & Amatea, 2004. Cooper, Hough & Loynd, 2005). Στην Ελλάδα, όπου οι συμβουλευτικές δομές εδράζονται εκτός των σχολείων, οι έρευνες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσανατολίζονται περισσότερο στο ρόλο και τη χρησιμότητα των σχολικών ψυχολόγων στην εκπαίδευση παρά στην αξιολόγηση των συμβουλευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στο σχολείο (Γρηγοράτου, 2010. Dimakos, 2006. Πούλου, 2002). Οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις έρευνες αναφέρουν ότι εκτιμούν

τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι σχολικοί ψυχολόγοι στο πλαίσιο του σχολείου και επιθυμούν να συνεργαστούν μαζί τους. Αυτό, όμως, που φαίνεται να λείπει από την ελληνική βιβλιογραφία είναι οι μελέτες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο.

### **1.2.3. Γονείς**

Οι απόψεις των γονέων για την αναγκαιότητα της συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο και τον ρόλο του ψυχολόγου, παρότι δεν έχουν λάβει μεγάλη προσοχή από τους ερευνητές, μας δίνουν ενδιαφέροντα στοιχεία. Στην Ελλάδα, αν και οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες, έχει υποστηριχθεί ότι οι γονείς διάκεινται θετικά στο θεσμό του σχολικού ψυχολόγου και κρίνουν αναγκαία την παροχή συμβουλευτικών και ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολείο (Γρηγοράτου, 2010). Οι μελέτες σε Αγγλία και ΗΠΑ, όπου οι θεσμοί των συμβουλευτικών υπηρεσιών και του σχολικού συμβούλου/ ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας είναι κατοχυρωμένοι και νομικά αναγνωρισμένοι, φανερώουν ικανοποίηση από την πλευρά των γονέων (Bell & McKenzie, 2013. Gillilan, 2006). Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα των Squires, Farrell, Woods, Lewis, Rooney και O' Connor (2007) στις Η.Π.Α. η πλειοψηφία των γονέων θεώρησαν ότι ο σχολικός ψυχολόγος υπήρξε βοηθητικός ή πολύ βοηθητικός για τους ίδιους (88% του δείγματος) και για τα παιδιά τους (75% του δείγματος). Οι γονείς εμφανίζονταν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι όταν είχαν καλή επικοινωνία με τον σύμβουλο, όταν οι πληροφορίες και οι συμβουλές δίνονταν με υποστηρικτικό τρόπο και όταν είχαν ανατροφοδότηση της δουλειάς που έκανε ο σύμβουλος με το παιδί τους. Τέλος η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων δήλωσε πως οι υπηρεσίες του σχολικού συμβούλου είναι απαραίτητες και επιθυμούν περισσότερη και καλύτερη πρόσβαση σ' αυτές. Η ίδια τάση παρατηρήθηκε και σε μη δυτικές χώρες. Παρά την ελάχιστη έως μικρή επαφή με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες του σχολείου οι γονείς εμφανίζονται ανοιχτοί απέναντι στις συμβουλευτικές υπηρεσίες και επιθυμούν να είναι προσβάσιμες και στο εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και στους ίδιους. Τέλος επισημαίνουν την ανάγκη για συμβουλευτική με σκοπό να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο (VanSchalkwyk, 2014).

### **1.2.4. Σχολικοί Σύμβουλοι**



Παραδόξως, στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν ερευνηθεί αρκετά οι απόψεις των σχολικών συμβούλων/ψυχολόγων για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχουν στο σχολείο (Pybis et.al., 2012). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν τις απόψεις των σχολικών συμβούλων/ψυχολόγων κυρίως για το ρόλο τους στο σχολείο, αλλά και γενικότερα για την παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα η αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας δεν οδήγησε σε αποτελέσματα.

Σύμφωνα με την ASCA (2012) ο σχολικός σύμβουλος ανταποκρίνεται στις ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών-τριών και συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους γονείς για την από κοινού κάλυψη αυτών των αναγκών. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς παίζουν οι αρχηγικές του δεξιότητες (leadership skills) (Janson, 2009).

Προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών-τριών, ο σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών έχει δείξει ότι συχνά οι σύμβουλοι καλούνται να αναλάβουν δραστηριότητες και καθήκοντα εκτός των αρμοδιοτήτων τους (Beesley & Frey, 2006. Perusse, Goodnough & Jones, 2004). Για αυτό το λόγο έχουν διεξαχθεί έρευνες που μελετούν τις απόψεις των σχολικών συμβούλων για τις δραστηριότητες και το ρόλο τους εντός του σχολείου (Bell & McKenzie, 2013. Pybis et.al., 2012. Leuwerke & Shi, 2010). Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Thielking και Jimerson (2006) στην Αυστραλία για τον ρόλο των σχολικών συμβούλων συμμετείχαν 81 σχολικοί ψυχολόγοι που εργάζονταν ως σχολικοί σύμβουλοι. Οι συμμετέχοντες-ουσες διαχώρισαν τα καθήκοντα τους σε αυτά που έπρεπε και αυτά που δεν έπρεπε να επιτελούν. Στην πρώτη κατηγορία συμπεριέλαβαν την αξιολόγηση νοημοσύνης και ψυχολογικών προβλημάτων, την ατομική και ομαδική συμβουλευτική μαθητών-τριών, την επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα ψυχικής υγείας. Σε αντίθεση, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι σχολικοί σύμβουλοι δεν θα πρέπει να προσφέρουν συμβουλευτική σε θέματα πειθαρχίας και να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για την πορεία των ατομικών συμβουλευτικών. Επιπλέον επισήμαναν ότι δεν θα έπρεπε να κατέχουν διπλό ρόλο εκπαιδευτικού και σχολικού συμβούλου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα παραπάνω συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όσον αφορά την παροχή των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών, φαίνεται πως η αναλογία μαθητών-τριών και συμβούλων συσχετίζεται θετικά με δραστηριότητες αξιολόγησης και αρνητικά με δραστηριότητες ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής (Curtis et al., 2012. Farrell, 2010 στο Bell & McKenzie, 2013). Οι Bell και McKenzie επιβεβαίωσαν αυτό το εύρημα στην έρευνα τους στην Αυστραλία σε δείγμα 128 σχολικών ψυχολόγων. Μάλιστα όσο περισσότερες δραστηριότητες αξιολόγησης ανέφεραν οι συμμετέχοντες-ουσες, τόσο μικρότερη ήταν η ικανοποίηση που ένιωθαν από την εργασία τους.

Φαίνεται, επίσης, πως η σχέση που αναπτύσσουν οι σχολικοί σύμβουλοι με το προσωπικό του σχολείου και ιδιαίτερα με όποιον θεωρείται προϊστάμενος τους παίζει ρόλο στο αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας τους και στο πως αντιλαμβάνονται την θέση τους στο σύστημα του σχολείου. Σε ποιοτική έρευνα της Harris (2009) στην Αγγλία οι σύμβουλοι που συμμετείχαν ανέφεραν ότι οι καλές σχέσεις με την διοίκηση τους βοηθούσαν να ξεπεράσουν τις πρακτικές δυσκολίες της έλλειψης χώρου και πόρων. Αυτό διευκολύνονταν αν ο σύμβουλος θεωρούνταν μέρος του προσωπικού του σχολείου είτε αν είχε εργαστεί παλιότερα στο σχολείο ως εκπαιδευτικός. Οι σύμβουλοι που εργάζονταν όμως μέσω πρακτορείων ή ιδιωτικών συμφωνητικών συχνά ένιωθαν «εξωτερικοί» συνεργάτες, χωρίς δύναμη να επηρεάσουν καταστάσεις προς όφελος των μαθητών τους. Σε περιπτώσεις διαφωνίας με την διοίκηση ένιωθαν αφενός ότι το έργο τους παραμελείται, αφετέρου ότι οι συμβουλευτικές υπηρεσίες δεν αποτελούσαν προτεραιότητα του σχολείου.

Τέλος, όταν οι σχολικοί σύμβουλοι ρωτώνται για τις επαγγελματικές τους ανάγκες, οι απαντήσεις τους διαφέρουν. Σε χώρες με μακρά ιστορία παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο, όπως η Αγγλία, οι σύμβουλοι είναι ικανοποιημένοι με τις δυνατότητες εποπτείας και επιμόρφωσης που τους παρέχονται αλλά τονίζουν την έλλειψη σε χώρους, υποδομές και στελέχωση (Pybis et al., 2012). Σε χώρες, όπως η Κίνα, όπου η παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια, οι επαγγελματίες που εργάζονται ως σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν την ανάγκη αφενός κατευθυντήριων γραμμών και προτύπων για την άσκηση συμβουλευτικής, αφετέρου εκπαίδευσης και εποπτείας (Leuwerke & Shi, 2010).

Συμπερασματικά, οι απόψεις των σχολικών συμβούλων για τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες δεν έχουν μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι

έρευνες που έχουν διεξαχθεί προσπαθούν να ορίσουν τον ρόλο και τις δραστηριότητες των σχολικών συμβούλων. Αναφορικά με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο, οι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν ότι η αναλογία μαθητών-τριών προς σύμβουλο και η συνεργασία με το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό επηρεάζουν την τελική παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Τέλος, σημειώνουν την ανάγκη για επιμόρφωση, εποπτεία, στελέχωση των υπηρεσιών και για κατευθυντήριες γραμμές και νομοθετικές ρυθμίσεις για την καλύτερη οργάνωση και παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Συνολικά, η ανασκόπηση των απόψεων των μαθητών-τριών, εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων για την παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών καταδεικνύει ότι οι αποδέκτες των υπηρεσιών είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες που λαμβάνουν (Cooper, Hough & Loynd, 2005. Cooper et al. 2013. Martin & Carey, 2014) και εκτιμούν το έργο των σχολικών συμβούλων (Beesley & Frey, 2006. Clark & Amatea, 2004). Θα πρέπει να τονιστεί όμως ότι η πλειονότητα αυτών των ερευνών διεξάγονται σε χώρες, όπου οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται εντός των σχολικών μονάδων για παραπάνω από 50 έτη (Baginsky, 2004. Stalikas, 2003). Ωστόσο, οι έρευνες αυτές επικεντρώνονται περισσότερο στις απόψεις των μαθητών-τριών και των εκπαιδευτικών και λιγότερο στις απόψεις των σχολικών συμβούλων (Pybis et. al., 2012).

Παρόμοια ερευνητική τάση παρουσιάζεται και στην Ελλάδα όπου έχουν μελετηθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου (Γρηγοράτου, 2010. Dimakos, 2006. Πούλου, 2002). Ωστόσο δεν έχουν μελετηθεί οι απόψεις τόσο των επαγγελματιών που προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολείο αλλά και των μαθητών-τριών, των άμεσων αποδεκτών των υπηρεσιών αυτών.

### **1.3. Επαγγελματική ταυτότητα σχολικού συμβούλου**

Η σύντομη ανασκόπηση των μοντέλων παροχής συμβουλευτικών – ψυχολογικών υπηρεσιών στο πλαίσιο του σχολείου σε διάφορες χώρες του κόσμου καταδεικνύει την έλλειψη μιας ενιαίας επαγγελματικής ταυτότητας των ανθρώπων που προσφέρουν αυτές τις υπηρεσίες. Στις χώρες όπου η παροχή συμβουλευτικών/ ψυχολογικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες, όπως η Ελλάδα, η έλλειψη νομοθετικά κατοχυρωμένων επαγγελματικών τίτλων και

δικαιωμάτων και πιστοποιημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν τον ορισμό του επαγγέλματος του σχολικού συμβούλου (Malikiosi-Loizos & Ivey, 2011). Όμως ακόμα και σε χώρες με μακριά ιστορία παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως οι Η.Π.Α. ή η Αγγλία, ο σχολικός σύμβουλος αντιμετωπίζει επίσης προβλήματα ορισμού του ρόλου του. Πιο συγκεκριμένα ο σχολικός σύμβουλος καλείται να βρει την ταυτότητα του ανάμεσα στα δίπολα σύμβουλος - παιδαγωγός, σχολικός σύμβουλος – σύμβουλος ψυχικής υγείας (DeKruyf, Auger, Trice- Black, 2014. Paisly, Ziomeck, Getch & Baily, 2007). Η εκπαίδευση, η λειτουργία και ο ρόλος των σχολικών συμβούλων επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων όπως οι κοινωνικές αλλαγές, η τεχνολογική πρόοδος, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πρόσφατα η προσοχή των μέσων μαζικής ενημέρωσης για εκπαιδευτικά θέματα (Baker & Gerler 2004. Sink, 2005 στο Beesley & Frey, 2006).

Όποια κατεύθυνση και αν πάρει το επάγγελμα του σχολικού συμβούλου, πρέπει να ξεκάθαρο το έργο που επιτελεί. Πολύ συχνά οι διευθυντές των σχολείων αναγνωρίζουν το έργο των σχολικών συμβούλων ως θετικό και χρήσιμο άλλα παράλληλα θεωρούν τους σχολικούς συμβούλους βοηθητικό προσωπικό των μαθητών ή βοηθούς του δικού τους διοικητικού έργου (Zalaquett, 2005 στο Leuwerke, Walker & QiShi, 2009). Οι σύμβουλοι έχουν συμβάλει και αυτοί στην ασαφή οριοθέτηση του ρόλου τους ως «βοηθητικό, επικουρικό» προσωπικό όταν προσφέρονται ως «φυσικοί» βοηθοί σε όλα τα προβλήματα του σχολείου. Προκειμένου να νομιμοποιήσει την θέση του στο σχολείο, ο σύμβουλος πρέπει να αποδείξει πως το έργο του ωφελεί τους μαθητές. Οι ερευνητές που υιοθετούν το μοντέλο της ASCA προτείνουν επίτευξη συναίνεσης και επικοινωνία του προγράμματος συμβουλευτικών υπηρεσιών στα ενδιαφερόμενα μέλη της κοινότητας (Johnson, 2000. Henderson, Cook & Zambrano, 2007)

Τέλος ιδιαίτερα για την Ελλάδα ο όρος «σχολικός σύμβουλος» χρησιμοποιείται διαφορετικά. Ο συνήθης επαγγελματίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος στον οποίο αναφερόμαστε ως σχολικό σύμβουλο απέχει μακράν από το σχολικό σύμβουλο που αναφέρεται στην διεθνή βιβλιογραφία. Ο σχολικός σύμβουλος στην Ελλάδα αποτελεί ένα θεσμό, απόρροια του νόμου 1304/1982 «Για την επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Βάσει του νόμου, ο

σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει την παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών της ειδικότητας του, ενημερώνει για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στον ελληνικό και διεθνή χώρο, συμμετέχει στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ενθαρρύνει κάθε προσπάθεια για έρευνα. Συνεργάζεται με τον προϊστάμενο της διεύθυνσης εκπαίδευσης, το διευθυντή, το διδακτικό προσωπικό και το μαθητικό συμβούλιο για την αρτιότερη και αποδοτικότερη οργάνωση της λειτουργίας του σχολείου, μετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού. Επισκέπτεται τα σχολεία της περιφέρειας του και κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών με θεωρητικές και πρακτικές υποδείξεις μεθόδων διδασκαλίας, οργανώνει σεμινάρια, φροντίζει για την επιμόρφωση και την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας (Σαΐτης, 2000 στο Γρηγοράτου 2010). Επομένως, το έργο του σχολικού συμβούλου στην Ελλάδα δεν έχει σχέση με την παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών και δεν θα πρέπει να το συγχέουμε με το έργο των σχολικών συμβούλων στη διεθνή βιβλιογραφία.

Ρόλο σχολικού συμβούλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα όμως με τα πρότυπα της διεθνούς βιβλιογραφίας, αναλαμβάνουν άτυπα οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τα παιδιά και σύμφωνα με την σχετική νομοθεσία το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ιδιαίτερα οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά την ψυχοδιαγνωστική διαδικασία καθώς και οι υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν. οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με το έργο της κάλυψης των ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Συνεπώς, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών των υπευθύνων Σ.Σ.Ν. και του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που ασχολείται με την συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών, σε μια προσπάθεια ορισμού του ρόλου τους ως άτυποι σχολικοί σύμβουλοι, καθώς στην Ελλάδα το επάγγελμα του σχολικού συμβούλου, όπως περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν είναι πιστοποιημένο.

Συνοπτικά από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το ελληνικό πλαίσιο παροχής σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών αναδεικνύεται ότι:

Στην Ελλάδα οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες αναπτύσσονται τα τελευταία 20 χρόνια και σε αντίθεση με τις χώρες με μακρά ιστορία παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών, οι συμβουλευτικές δομές λειτουργούν περιφερειακά, εκτός των σχολικών μονάδων (Αθανασιάδου, 2011).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τον σχολικό ψυχολόγο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι θετικές και ενθαρρυντικές για την τοποθέτηση σχολικών ψυχολόγων εντός του σχολείου (Γρηγοράτου, 2010. Dimakos, 2006. Πούλου, 2002).

Παρόλα αυτά, απουσιάζουν οι έρευνες που αξιολογούν την παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό σχολείο αλλά και οι έρευνες που μελετούν τις απόψεις των εμπλεκόμενων πληθυσμών (μαθητές-τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς, σύμβουλοι) για την παροχή των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών. Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο να διεξαχθούν σχετικές έρευνες, ξεκινώντας από τους επαγγελματίες που προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολείο.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια πρώτης εκτίμησης των συμβουλευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο από τους ανθρώπους που καλούνται να τις προσφέρουν, καθώς αυτοί κατέχουν πολύτιμη γνώση μέσα από την προσωπική τους εμπειρία εργασίας στις δομές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει:

Τι είδους δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι επαγγελματίες κατά τη άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου;

Ποιες είναι οι ανάγκες τους προκειμένου να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο μαθητικό πληθυσμό και την εκπαιδευτική κοινότητα;

Ποιες είναι οι απόψεις τους για τον ρόλο τους ως άτυποι σχολικοί σύμβουλοι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

## Κεφάλαιο 2. Μεθοδολογία

### 2.1 Σκεπτικό και στόχος της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην διερεύνηση της εμπειρίας των ειδικών επαγγελματιών που εργάζονται σε δομές συμβουλευτικών - ψυχολογικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε σχέση με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώνεται στην κατανόηση των απόψεων των ειδικών επαγγελματιών για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών συμβουλευτικής, τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην δουλειά τους και τις ανάγκες που έχουν για καλύτερη λειτουργία των δομών στις οποίες εργάζονται. Επιπλέον, καθώς οι επαγγελματίες που στελεχώνουν τις παραπάνω δομές (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ψυχολογία ή την ψυχική υγεία, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί κ.α.) δεν έχουν ένα κοινό υπόβαθρο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης ή/και κατάρτισης στην συμβουλευτική και με δεδομένη την ασαφή επαγγελματική ταυτότητα όσων ασχολούνται με αυτόν τον τομέα, κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθούν οι απόψεις τους ως προς τον επαγγελματικό τους ρόλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Η ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει την έλλειψη δεδομένων αξιολόγησης των συμβουλευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στο ελληνικό σχολείο καθώς και των απόψεων τόσο των ατόμων που τις παρέχουν όσο και αυτών που ωφελούνται από αυτές. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και εντάσσονται στο χώρο της εκπαίδευσης είναι τα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.), τα Κέντρα Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ) και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων (Σ.Σ.Ν.). Καθώς τα ΚΕ.ΣΥ.Π. εξειδικεύουν την παροχή των υπηρεσιών τους στο κομμάτι του επαγγελματικού προσανατολισμού, οι Σ.Σ.Ν. και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ αποτελούν τις δομές που προσφέρουν συμβουλευτικές – υποστηρικτικές υπηρεσίες στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Η διασπορά των δομών – μία ανά περιφέρεια, εκτός από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη – και συνεπακόλουθα ο μικρός αριθμός τους (62 ΚΕ.Δ.Δ.Υ και 59 Σ.Σ.Ν.) δυσχεραίνουν την προσφορά των υπηρεσιών. Επιπλέον τίθεται χρονικός περιορισμός στην στελέχωση των Σ.Σ.Ν και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ στελεχώνονται πλημμελώς από εκπαιδευτικούς και το λεγόμενο Ειδικό Εκπαιδευτικό

Προσωπικό (Ε.Ε.Π.), δηλαδή ειδικούς επαγγελματίες διάφορων ειδικοτήτων (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς ειδικούς παιδαγωγούς και λογοθεραπευτές, ψυχιάτρους) οι οποίοι είτε είναι μόνιμα διορισμένοι σε συγκεκριμένο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., είτε διορίζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου για ένα σχολικό έτος. Παρόμοια παρουσιάζεται η κατάσταση και στους Σ.Σ.Ν. όπου εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ψυχική υγεία ή/και την συμβουλευτική αποσπώνται για ένα ή τρία σχολικά έτη ως υπεύθυνοι των δομών. Επιπλέον, στην περίπτωση των Σ.Σ.Ν. η μονοπρόσωπη στελέχωση τους, μετά την αναστολή λειτουργίας τους για το σχολικό έτος 2011-2012 υποσκάπτει περαιτέρω την λειτουργία τους. Κρίνεται λοιπόν, αναγκαίο να διερευνηθεί πώς οι εργαζόμενοι ειδικοί επαγγελματίες νοηματοδοτούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και ποιες είναι οι ανάγκες που γεννιούνται μέσα από τις εργασιακές εμπειρίες τους. Τέλος, η έλλειψη κριτηρίων πιστοποίησης τόσο του σχολικού ψυχολόγου όσο και του συμβούλου κάνει επιτακτική την διερεύνηση και έκφραση των απόψεων και της εμπειρίας των ειδικών επαγγελματιών που αναλάμβαναν αυτόν τον επαγγελματικό ρόλο στην εργασία τους.

Συμπερασματικά, μετά από σχεδόν είκοσι έτη λειτουργίας των συμβουλευτικών – ψυχολογικών υπηρεσιών χρήζει αξιολόγησης και το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των δομών αυτών, ιδιαίτερα από τους ανθρώπους που καλούνται να εργαστούν μέσα σε αυτό. Μετά την ψήφιση και εφαρμογή των σχετικών νόμων και την ίδρυση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν. δεν έχει διεξαχθεί επιστημονική έρευνα που να αναφέρεται στον τρόπο λειτουργίας και την ποιότητα των συμβουλευτικών – ψυχολογικών υπηρεσιών και στον επαγγελματικό ρόλο των ανθρώπων που τις στελεχώνουν. Αναδεικνύεται έτσι ενδιαφέρον για την εμπειρία των ειδικών επαγγελματιών εργαζομένων, καθώς οι ίδιοι έχουν μια σαφή εικόνα για τις προσφερόμενες υπηρεσίες. Προφανώς, η παρούσα έρευνα δεν στοχεύει σε μια αντικειμενική αξιολόγηση αλλά περισσότερο σε μια πρώτη εκτίμηση της κατάστασης των υπηρεσιών όπως αυτή προκύπτει από την οπτική γωνία των ανθρώπων που τις στελεχώνουν.

Σύμφωνα με τον στόχο της έρευνας, θεωρήθηκε κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί η ποιοτική μεθοδολογία. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στο να διερευνήσει και κατανοήσει το υπό εξέταση φαινόμενο σε βάθος, απαντώντας σε ερωτήματα του «πώς» παρά του «γιατί» (Μοργου, 2007). Στην περίπτωση των ειδικών επαγγελματιών που εργάζονται σε δομές συμβουλευτικών υπηρεσιών ο στόχος της



παρούσας έρευνας είναι ακριβώς η αποτύπωση των αντιλήψεων και ερμηνειών που δίνουν οι ίδιοι στην εργασιακή τους εμπειρία και τον επαγγελματικό τους ρόλο. Σε αντίθεση με την ποσοτική μεθοδολογία, η παρούσα έρευνα δεν ενδιαφέρεται για την γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων αλλά για την ανάδειξη της προσωπικής εμπειρίας των συμμετεχόντων της σχετικά με την πλαίσιο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σημειώνεται ότι η ποιοτική μεθοδολογία εφαρμόζεται σε περιπτώσεις που δεν υπάρχουν εύκολα αναγνωρίσιμες μεταβλητές, όταν η υπάρχουσα βιβλιογραφία παρουσιάζει αντιφατικά ευρήματα ή όταν υπάρχει ελάχιστη ή καθόλου βιβλιογραφία (Morrow, 2007). Πράγματι, η απουσία σχετικής έρευνας στην ελληνική βιβλιογραφία για την εμπειρία των ατόμων που εργάζονται σε σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες καθιστά κατάλληλη την ποιοτική μεθοδολογία. Επιπλέον, ποιοτική έρευνα διεξάγεται και με στόχο την διατύπωση παρεμβάσεων και την συνεισφορά στην κοινωνική αλλαγή (Hoshmand, 1999 στο Morrow, 2007). Η παρούσα έρευνα, επομένως, ελπίζει και στην διατύπωση προτάσεων βελτίωσης από τους ειδικούς επαγγελματίες που συμμετέχουν διότι μπορούν να αποτελέσουν την βάση παρεμβάσεων στο πλαίσιο προσφοράς συμβουλευτικών υπηρεσιών στο χώρο του σχολείου.

Τέλος, για την αξιολόγηση της ποιοτικής έρευνας, οι έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας παίρνουν διαφορετική υφή (Polkinghorne, 2005). Όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν επιδιώκεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλους πληθυσμούς και συνεπώς δεν θεωρείται κριτήριο ποιότητας της έρευνας. Αντίθετα, η ποιότητα της ποιοτικής έρευνας κρίνεται από την επάρκεια των δεδομένων, την ποιότητα της ανάλυσης, την ευελιξία του ερευνητή και αν γίνονται εκτεταμένες περιγραφές νοήματος (Morrow, 2007). Στην παρούσα έρευνα, η επάρκεια των δεδομένων προέκυψε από τον κορεσμό των πληροφοριών. Η συλλογή των δεδομένων σταμάτησε όταν οι συνεντεύξεις δεν έδιναν νέες πληροφορίες που φώτιζαν διαφορετικές πλευρές της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι πριν την κατασκευή του οδηγού συνέντευξης η ερευνήτρια πραγματοποίησε διερευνητική συνέντευξη με μια από τις μετέπειτα συμμετέχουσες της έρευνας ώστε να διασφαλιστεί ότι τα ερευνητικά ερωτήματα είχαν προσωπικό νόημα για τους ειδικούς επαγγελματίες.

Συμπερασματικά και με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών των ειδικών

επαγγελματιών που στελεχώνουν τις συμβουλευτικές - ψυχολογικές υπηρεσίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με το πλαίσιο οργάνωσης και την ποιότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του συμβουλευτικού τους έργου και τις ανάγκες που έχουν προκειμένου να προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες. Τέλος, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση των απόψεων τους σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα ως σύμβουλοι.

## 2.2 Συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα

Στην ποιοτική έρευνα οι συμμετέχοντες-ουσες δεν θεωρούνται «δείγμα», με την έννοια ότι χρειαζόμαστε ένα αντιπροσωπευτικό κομμάτι του πληθυσμού ώστε να μπορέσουμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας. Αντίθετα, γίνεται στοχευμένη επιλογή αυτών που θα συμμετάσχουν με κριτήριο να είναι το ερευνητικό ερώτημα σημαντικό για αυτούς. Ιδιαίτερα για την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, τα άτομα που επιλέγονται συνιστούν ένα ομοιογενές «δείγμα» με βάση κριτήρια που θέτει ο ερευνητής (Morrow, 2007. Smith & Osborn, 2003). Για την παρούσα έρευνα, ως συμμετέχοντες-ουσες επιλέχθηκαν αρχικά οι υπεύθυνοι-ες των Σ.Σ.Ν. καθώς είναι οι κατεξοχήν αρμόδιοι για την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών τόσο της δευτεροβάθμιας όσο και της πρωτοβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Οι υπεύθυνοι-ες των Σ.Σ.Ν διορίζονται στη θέση αυτή είτε για τρία είτε για ένα σχολικό έτος. Αξίζει να σημειωθεί ότι τέθηκε ως κριτήριο να βρίσκονται στην θέση του/της υπευθύνου τουλάχιστον ένα έτος προκειμένου να έχουν διαμορφώσει μια, όσο τους επιτρέπεται θεσμικά, ολοκληρωμένη άποψη για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Αυτό είχε όμως ως αποτέλεσμα να περιορίσει τον αριθμό των υπευθύνων που μπορούσαν να πάρουν μέρος.

Επειτα, κρίθηκε επίσης απαραίτητο να συμμετέχουν στην έρευνα οι ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. καθώς αποτελούν το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που είναι επιφορτισμένο με την συμβουλευτική διαδικασία που εμπεριέχεται στην αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών-τριών. Και σε αυτούς τους ειδικούς επαγγελματίες τέθηκε το κριτήριο να διαθέτουν τουλάχιστον ένα έτος προϋπηρεσίας στις εν λόγω δομές ώστε να έχουν μια σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο πλαίσιο των

ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Τέλος, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν μπορούν να συμμετέχουν στην έρευνα πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τον λόγο τους προέκυψε ότι το ερευνητικό ερώτημα δεν είχε προσωπικό νόημα για αυτούς μιας και η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, πέρα από οδηγίες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών δεν συμπεριλαμβάνεται στο καθηκοντολόγιο τους.

Βάσει των παραπάνω επιλέχθηκε μία ομοιογενής ομάδα συμμετεχόντων-ουσών που θα μπορούσε μέσω των εμπειριών τους να φωτίσει τον τρόπο λειτουργίας των συμβουλευτικών υπηρεσιών και να αναδείξει τις επαγγελματικές τους ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα έλαβαν μέρος 11 άτομα, τρεις άνδρες και εννέα γυναίκες, 4 υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν., 4 ψυχολόγοι και 3 κοινωνικοί λειτουργοί από τρία ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Οι 11 συμμετέχοντες-ουσες ήταν αρκετοί ώστε να επέλθει κορεσμός καθώς μετά τις 11 συνεντεύξεις δεν προέκυψαν νέα δεδομένα, νέες ερμηνείες στα λεγόμενα των συμμετεχόντων-ουσών. Τέλος προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων-ουσών, όλοι τους αναφέρονται με γράμματα της αλφαβήτου. Παρακάτω παρουσιάζεται πίνακας με τα δημογραφικά τους στοιχεία:

| Ειδικότητα                         | Φύλο | Ηλικία | Προϋπηρεσία σε Σ.Σ.Ν/ ΚΕ.ΔΔΥ | Σπουδές σχετικές με συμβουλευτική                                |
|------------------------------------|------|--------|------------------------------|--|
| Υπεύθυνη Σ.Σ.Ν. Εκπαιδευτικός ΠΕ02 | Γ    | 46     | 10 έτη                       | ΠΕΣΥΠΙ/ΠΙΜΣ Κλινική/Κοινωνική Ψυχολογίας/ Συστημική              |
| Υπεύθυνη Σ.Σ.Ν. Εκπαιδευτικός ΠΕ02 | Γ    | 45     | 1 έτος                       | Μείζον επιμορφωτικό σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών/μεντόρων |
| Υπεύθυνη Σ.Σ.Ν.                    | Γ    | 53     | 2 έτη                        | Πρόγραμμα κατάρτισης επαγγελματιών ψυχικής                       |

|  |   |    |          |  |
|--|---|----|----------|--|
| Εκπαιδευτικός<br>ΠΕ02                        |   |    |          | υγείας Αριάδνη   |
| Υπεύθυνος<br>Σ.Σ.Ν.<br>Εκπαιδευτικός<br>ΠΕ11 | Α | 45 | 2 έτη    | Διαδικτυακό σεμινάριο<br>στη Βραχεία<br>Συμβουλευτική                        |
| Ψυχολόγος                                    | Α | 33 | 2έτη     | ΠΜΣ και Διδακτορικό<br>στην Σχολική<br>Εξελικτική Ψυχολογία                  |
| Ψυχολόγος                                    | Γ | 39 | 12 έτη   | ΠΜΣ Κλινική<br>Κοινωνική Ψυχολογία,<br>CBT                                   |
| Ψυχολόγος                                    | Γ | 37 | 11 έτη   | ΠΜΣ Σχολική<br>Εξελικτική Ψυχολογία  |
| Ψυχολόγος                                    | Γ | 35 | 1,5 έτος | ΠΜΣ Σχολική<br>Εξελικτική Ψυχολογία,<br>Σεμινάριο Ειδικής<br>Αγωγής 400 ωρών |
| Κοινωνικός<br>Λειτουργός                     | Α | 35 | 6 έτη    | -  |
| Κοινωνικός<br>Λειτουργός                     | Γ | 30 | 3 έτη    | -  |
| Κοινωνικός<br>Λειτουργός                     | Γ | 38 | 4 έτη    | -  |

Αξίζει να σημειωθεί πως όλοι όσοι προσεγγίστηκαν για συμμετοχή στην έρευνα ήταν δεκτικοί και πρόθυμοι να συμμετάσχουν. Μάλιστα η πλειονότητα εξέφρασε την ανάγκη να δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα της έρευνας και να ληφθούν υπόψη οι βελτιώσεις που προτείνουν οι ίδιοι για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία.

### 2.3. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος συλλογής δεδομένων όταν κάποιος χρησιμοποιεί ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Στόχος της ημιδομημένης συνέντευξης είναι να αποσπάσει πλούσιες και περιεκτικές περιγραφές της εμπειρίας των συμμετεχόντων-ουσών. Για αυτή τη μορφή συνέντευξης χρησιμοποιείται ένας οδηγός με ανοιχτού τύπου, μη κατευθυντικές ερωτήσεις ώστε ο/η συνεντευξιαζόμενος-η να μπορέσει να εκφράσει ελεύθερα την άποψη και τον εσωτερικό του κόσμο (Smith & Osborn, 2003). Επιπλέον δύναται να υπάρχουν υπό-ερωτήματα – προτροπές με στόχο την περαιτέρω αποκάλυψη του νοήματος που προσδίδει ο ίδιος στην εμπειρία του. Γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι η αλληλεπίδραση ερευνητή – συμμετέχοντα ορίζεται από τον πρώτο αλλά ταυτόχρονα ο/η συνεντευξιαζόμενος-η θεωρείται ειδικός για το υπό εξέταση φαινόμενο (Polinghorne 2005. Smith & Osborn,2003).

Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι σχεδιασμένη ώστε να καλύπτει μια ομάδα θεμάτων που έχει υπ' όψιν του ο ερευνητής αλλά ταυτόχρονα επιτρέπει να ακολουθηθεί ο ειρμός του/της συμμετέχοντα-ουσας. Προσφέρει την δυνατότητα στους/ις συμμετέχοντες-ουσες να εκφράσουν ιδέες και θέματα που δεν έχουν προβλέψει οι ερωτήσεις του ερευνητή και έτσι η συνέντευξη να ακολουθήσει νέους δρόμους της σκέψης του συμμετέχοντα. Επιπλέον η ευελιξία που προσφέρει έχει ως αποτέλεσμα να παραχθούν πλουσιότερες πληροφορίες για τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των ερωτώμενων (Ιωσηφίδης, 2008). Τόσο η φύση των ερωτήσεων όσο και ο τρόπος με τον οποίο τίθενται διευκολύνουν την ανάπτυξη σχέσης ερευνητή – συμμετεχόντων-ουσών (Smith, 2008). Τέλος, είναι σημαντικό και ενδείκνυται κατά την διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής να κρατάει σημειώσεις για τα μη λεκτικά στοιχεία της συνέντευξης όπως εκφράσεις προσώπου ή χειρονομίες και να τα συμπεριλάβει στην μετέπειτα ανάλυση του.

Σε συμφωνία με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και με τον στόχο της έρευνας να διερευνήσει την εμπειρία των ειδικών επαγγελματιών που προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολικό πλαίσιο, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής δεδομένων. Κατασκευάστηκε ένας οδηγός (βλ. Παράρτημα) με ερωτήσεις και υπό-ερωτήματα που καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα υπό-ερωτήματα τέθηκαν μόνο όταν ζητήθηκε από τρεις

συμμετέχοντες-ουσες διευκρίνιση στην ερώτηση για τον εργασιακό τους ρόλο.

Στόχος των ερωτήσεων ήταν:

Καταρχάς, η συλλογή δεδομένων για τον επαγγελματικό τους ρόλο, τα καθήκοντα και την καθημερινότητα της εργασίας στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν.

Δεύτερον, η απόσπαση πληροφοριών για την ποιότητα και οργάνωση των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Με άλλα λόγια τους ζητήθηκε μια προσωπική αποτίμηση των υπηρεσιών όπως τις έχουν οι ίδιοι βιώσει μέσα από την εργασία τους.

Τρίτον, η διατύπωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν με την παρούσα οργάνωση των υπηρεσιών συμβουλευτικής και επηρεάζουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Τέταρτον, η ανάδειξη των αναγκών ώστε να επιτελέσουν καλύτερα το έργο τους.

Τέλος, πριν την συνέντευξη οι συμμετέχοντες-ουσες παρείχαν και δημογραφικά στοιχεία, χρήσιμα για την ανάλυση, δηλαδή, ηλικία, φύλο, επάγγελμα, σπουδές και προϋπηρεσία. Επιπλέον μέσα συλλογής στοιχείων υπήρξαν οι σημειώσεις που κρατούσε η ερευνήτρια κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και σημειώσεις από την παρατήρηση των χώρων εργασίας. Η λήψη δεδομένων από διάφορες πηγές αποτελεί πάγια στρατηγική της ποιοτικής έρευνας και συνεισφέρει στην ποιότητα της έρευνας μέσω της τριγωνοποίησης των δεδομένων (data triangulation) ( Yeh & Inman, 2007).

#### **2.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων**

Πριν την τελική διαμόρφωση του οδηγού της συνέντευξης κρίθηκε κατάλληλο να πραγματοποιηθεί μια πιλοτική συνέντευξη με υπεύθυνη Σ.Σ.Ν. προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ερωτήσεις θα είχαν νόημα για τους συμμετέχοντες αλλά και να διερευνηθεί η πρόθεση για συμμετοχή στην έρευνα. Αφού είχε διαμορφωθεί ο οδηγός συνέντευξης σε συμφωνία με τις προτάσεις της εν λόγω υπεύθυνης Σ.Σ.Ν. προσεγγίστηκαν οι υποψήφιοι-ες συμμετέχοντες-ουσες μέσω email στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των Σ.Σ.Ν. και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην περιοχή της Βορείου Ελλάδας. Στο μήνυμα επισυναπτόταν βεβαίωση της έρευνας (βλ. Παράρτημα) η οποία ενημέρωνε τους/τις υποψήφιους-ες ενδιαφερόμενους-ες για την διασφάλιση της ανωνυμίας τους, ζητούσε την συγκατάθεση στην μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και συνιστούσε

πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα. Ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με τους/τις υπευθύνους των δομών προς υπενθύμιση της πρόσκλησης για συμμετοχή στην έρευνα και δεύτερη αποστολή του email. Με όσους-ες εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή ρυθμίστηκαν ραντεβού για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τις 12/2/2014 έως τις 21/3/2014. Όλες οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στους χώρους εργασίας των συμμετεχόντων, στις δομές των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν. εκτός από την τελευταία, η οποία πραγματοποιήθηκε στην οικεία της συμμετέχουσας. Η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 21 έως 51 λεπτά. Για την καταγραφή των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε το ψηφιακό μαγνητόφωνο Olympus VN 4100. Στην συνέχεια οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με την μέγιστη δυνατή ακρίβεια με βάση τον οδηγό των Potter και Wetherell (1987) και ακολούθησε η ανάλυση τους.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την διάρκεια έξι συνεντεύξεων διεκόπη η ροή τους από τηλεφώνημα ή ειδοποίηση συναδέλφου. Αν και είχε τονιστεί η σημασία να γίνει η διαδικασία των συνεντεύξεων απρόσκοπτα σε ήσυχο περιβάλλον όπου θα μπορούσε να συγκεντρωθεί ο/η συμμετέχων/ουσα, δυστυχώς αυτό δεν επιτεύχθηκε. Παρόλα αυτά οι διακοπές ήταν μικρής διάρκειας και δεν φάνηκε να επηρέασαν ιδιαίτερα τον ειρμό της σκέψης των συμμετεχόντων. Για την αντιμετώπιση της διακοπής είτε τέθηκε ξανά η ερώτηση είτε χρησιμοποιήθηκε το μαγνητόφωνο. Συνολικά, οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι ολοκλήρωσαν την εκφορά των σκέψεων τους.

## **2.5.Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση**

Η Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση θεωρήθηκε αρμόζουσα μέθοδος ανάλυσης, διότι χρησιμοποιείται όταν το ερευνητικό ερώτημα αφορά το νόημα που προσδίδει το άτομο στην εμπειρία του (Crist & Tanner, 2003).

Στόχος της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης είναι να εξερευνήσει σε βάθος τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τον προσωπικό και κοινωνικό τους κόσμο, την εμπειρία τους (Smith & Osborn, 2003). Τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί για την παρούσα έρευνα θα συνθέσουν μία ερμηνευτική θεωρία για την εμπειρία εργασίας των συμμετεχόντων σε δομές που προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στα σχολεία.

Η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση αντλεί θεωρητικές αρχές από την φαινομενολογία. Σύμφωνα με αυτό το φιλοσοφικό ρεύμα, δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα αλλά τόσες πραγματικότητες όσοι και οι συμμετέχοντες μαζί με την πραγματικότητα του ερευνητή. Αξίζει, λοιπόν, να τονιστεί πως η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση πρεσβεύει ότι δεν είναι δυνατή η άμεση κατανόηση του κόσμου των συμμετεχόντων αλλά συμπεριλαμβάνει την εμπειρία, τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες του ερευνητή μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο (Smith, 1995. Willig, 2008). Ο ερευνητής μέσω αναστοχασμού είναι σε θέση να προσδιορίσει την στάση του αλλά και να διαμορφώσει νόημα μέσα από τον λόγο των υποκειμένων για την εμπειρία τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω η ερμηνευτική θεωρία που προκύπτει από την ανάλυση έχει στόχο να αναδείξει τις διάφορες πτυχές του υπό εξέταση φαινομένου και να προσφέρει ένα πλαίσιο κατανόησης της εμπειρίας των συμμετεχόντων.

Για την παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε μια σειρά βημάτων για την ανάλυση των δεδομένων υπό το πρίσμα της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης. Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η ερευνήτρια προχώρησε σε πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων κειμένων προκειμένου να διαμορφώσει ένα αρχικό ερμηνευτικό πλαίσιο κατανόησης του λόγου των συμμετεχόντων-ουσών. Στη συνέχεια κάθε συνέντευξη αναγνώστηκε ξεχωριστά και από αυτές τις αναγνώσεις προέκυψε ένας ευρύς κατάλογος κατηγοριών. Έπειτα σε επόμενη ανάγνωση, αυτός ο κατάλογος κατηγοριών αναδιοργανώθηκε και προέκυψαν τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες κάτω από τις οποίες εντάχθηκαν οι υπόλοιπες είτε ως κατηγορίες, είτε ως υποκατηγορίες (βλ. σχεδιάγραμμα ανάλυσης στο Παράρτημα). Οι τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες αφορούν το επίπεδο από το οποίο μιλούν οι συμμετέχοντες-ουσες και πιο συγκεκριμένα διακρίνονται σε τρία επίπεδα που μπορούμε να τα δούμε ως ομόκεντρους κύκλους γύρω από τον/την κάθε συμμετέχοντα-ουσα: Στο κέντρο το ατομικό επίπεδο, όπου οι συμμετέχοντες μιλούν για τον εαυτό τους, αμέσως μετά το λειτουργικό επίπεδο, όπου μιλούν για το εργασιακό τους περιβάλλον και εξωτερικά το θεσμικό επίπεδο, δηλαδή το πλαίσιο που διαμορφώνει ως ένα σημείο το εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων-ουσών και επηρεάζει τους/τις συμμετέχοντες-ουσες στην άσκηση των καθηκόντων τους. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω της εποπτικής διαδικασίας προέκυψε μια ακόμα υποκατηγορία στο λειτουργικό επίπεδο.

## **2.6.Αναστοχασμός της Ερευνήτριας**



Αυτό το κομμάτι της μεθοδολογίας είναι απαραίτητο να αποτυπωθεί γραπτώς καθώς στην ποιοτική έρευνα ο ρόλος του ερευνητή είναι ιδιαίτερα σημαντικός όσον αφορά την «εσωτερική» συμμετοχή του στην έρευνα, καθώς δεν μπορεί και ούτε θεωρείται σκόπιμο να διαχωρίσει τον εαυτό του από την ερευνητική διαδικασία (Smith, 2008). Αντίθετα, εμπλέκεται στην τόσο στην διαδικασία όσο και στα αποτελέσματα της έρευνας. Παρόλα αυτά και ιδιαίτερα για την Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, απαιτείται από τον ερευνητή να αναγνωρίσει την δική του οπτική για το υπό εξέταση φαινόμενο και να αναστοχαστεί για το πώς η θέση του επηρεάζει την ερευνητική διαδικασία (Yeh & Inman, 2007). Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν «φιλτραριστεί» από τη θέση του ερευνητή απέναντι στα πράγματα και στα λεγόμενα των συμμετεχόντων και συμπεριλαμβάνουν την νοηματοδότηση του. Για αυτό το λόγο είναι απαραίτητος και ο αναστοχασμός μέσω των σημειώσεων που κρατά κατά την διάρκεια της έρευνας. Στην προκειμένη περίπτωση, η προσωπική οπτική της ερευνήτριας σε συνδιαλλαγή με τον λόγο των συμμετεχόντων παράγουν μια ερμηνευτική θεωρία για την εμπειρία εργασίας τους και τον επαγγελματικό τους ρόλο στις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Καταρχάς η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη ερευνητική απόπειρα της ερευνήτριας άρα η έλλειψη εμπειρίας έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση και την διεξαγωγή της. Στις πρώτες συνεντεύξεις, η ερευνήτρια ήταν επιφυλακτική απέναντι στους συμμετέχοντες υπεύθυνους Σ.Σ.Ν και τους κοινωνικούς λειτουργούς καθώς πίστευε ότι η έλλειψη μακροχρόνιας κατάρτισης σε θέματα συμβουλευτικής τους καθιστούσε ακατάλληλους να μιλήσουν για το θέμα. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς υπήρχε περαιτέρω ενδοιασμός λόγω της πεποίθησης της ότι έχουν μια πολύ στενή αντίληψη της συνεργασίας με άλλους κλάδους και αδυναμία αναγνώρισης της εξουσίας που κατέχουν στο χώρο του σχολείου. Καθώς προχώρησε η διαδικασία των συνεντεύξεων η άποψη της μετατοπίστηκε. Μέσα από την ανάλυση του λόγου των συμμετεχόντων, η ερευνήτρια απέκτησε εικόνα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν όλοι οι συμμετέχοντες-ουσες στην προσπάθεια τους να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες κάτω από θεσμικά αντίξοες συνθήκες. Μάλιστα πολλές φορές η ερευνήτρια ένιωσε ότι οι ανάγκες των εργαζομένων στις συμβουλευτικές – ψυχολογικές υπηρεσίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν αναγνωρίζονται ιδιαίτερα και ότι οι ίδιοι καλούνται να προσφέρουν τις υπηρεσίες

τους, χωρίς να έχουν το δικαίωμα να διαμαρτυρηθούν για τα κακώς κείμενα της οργάνωσης των Σ.Σ.Ν. και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Τέλος, όσον αφορά την διαδικασία των συνεντεύξεων, στις πρώτες συνεντεύξεις η υποφαινόμενη ένιωθε ότι δεν μπορούσε να ελέγξει/κατευθύνει την ροή της συζήτησης και ότι δευτερεύοντα θέματα καταλάμβαναν πολύ χρόνο.

Συνολικά, η ερευνητική διαδικασία ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα αναστοχαστική άσκηση ιδιαίτερα όσον αφορά τη θέση της ερευνήτριας απέναντι στους συμμετέχοντες αλλά και γενικότερα με τους κανόνες της ποιοτικής έρευνας.

## **Κεφάλαιο 3. Αποτελέσματα και Συζήτηση**

Μετά την ανάλυση των συνεντεύξεων σύμφωνα με την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση προέκυψαν τρεις βασικές θεματικές με επιμέρους κατηγορίες. Οι βασικές θεματικές κατηγορίες προκύπτουν από το επίπεδο στο οποίο μιλούν οι συμμετέχοντες. Αναφέρονται σε τρία συστήματα που μπορούμε να τα δούμε ως ομόκεντρους κύκλους γύρω από τον/την κάθε συμμετέχοντα-ουσα: Στο κέντρο το άτομο, αμέσως μετά το εργασιακό του περιβάλλον και εξωτερικά το θεσμικό πλαίσιο που διαμορφώνει ως ένα σημείο το εργασιακό περιβάλλον των συμμετεχόντων-ουσών και επηρεάζει τους/τις συμμετέχοντες-ουσες στην άσκηση των καθηκόντων τους. Ο σχετικός πίνακας με την σύνοψη των αποτελεσμάτων βρίσκεται στο παράρτημα. Παρακάτω παρουσιάζονται εκτενώς τα αποτελέσματα αυτά.

### **3.1.Ατομικό Επίπεδο**

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, στόχο της παρούσας έρευνας αποτελεί πρώτον, η διερεύνηση των απόψεων των ειδικών επαγγελματιών που εργάζονται σε δομές συμβουλευτικών - ψυχολογικών υπηρεσιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο και δεύτερον, η κατανόηση της εμπειρίας τους. Προφανώς, οι συμμετέχοντες-ουσες στον λόγο τους συμπεριέλαβαν στοιχεία που αφορούσαν την προσωπική τους ταυτότητα. Πιο συγκεκριμένα, εδώ οι συμμετέχοντες-ουσες μιλούν για τους λόγους για τους οποίους ασχολήθηκαν με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών και για το τι τους δυσκολεύει να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες. Θα μπορούσαμε να το ορίσουμε το ατομικό επίπεδο ως τον μικρότερο, κεντρικό κύκλο.

#### **3.1.1 Λόγοι ενασχόλησης με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες**

Η πρώτη θεματική που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων αφορούσε τους λόγους που ώθησαν τους συμμετέχοντες-ουσες να ασχοληθούν με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες. Οι συμμετέχοντες-ουσες έδωσαν διάφορες απαντήσεις στην ερώτηση, οι οποίες περιλαμβάνουν τις σπουδές τους, τα προσωπικά ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των δομών στις οποίες εργάζονται.

##### **1.1.1 Σπουδές**

Έξι από τους/τις συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν ότι ένας από τους λόγους που έπαιξε ρόλο στο να ασχοληθούν με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολείο ήταν οι σπουδές τους. Ενδεικτικά ο Ε., ψυχολόγος σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αναφέρει:

*«Οι λόγοι είναι ότι οι σπουδές μου είναι συγκεκριμένες, αφορούν την εκπαίδευση και γι' αυτό βρίσκομαι στο ΚΕΔΔΥ. Έφτασα να δουλέω γιατί οι μεταπτυχιακές μου σπουδές είναι στην σχολική ψυχολογία, η εφαρμογή, το πεδίο δηλαδή που εργάζεται ένας σχολικός ψυχολόγος στην Ελλάδα είναι, ήταν μάλλον εκείνο τον καιρό ή τα ειδικά σχολεία ή τα ΚΕΔΔΥ».*

Ο Ε. σημειώνει ότι οι σπουδές του στην σχολική ψυχολογία καθιστούσαν το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως κατάλληλο χώρο εφαρμογής των γνώσεων που κατέχει ως σχολικός ψυχολόγος. Στο λόγο του διαφαίνεται όμως ότι πιστεύει ότι δεν ισχύει πλέον αυτό, λέγοντας με έμφαση το «ήταν». Καθώς όταν πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη δεν είχαν δημιουργηθεί άλλες δομές παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να υποθέσουμε ότι υπάρχουν πιο κατάλληλα πλαίσια εργασίας για σχολικούς ψυχολόγους, φαίνεται ότι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν εξελίχθηκαν όπως οι ενδιαφερόμενοι επαγγελματίες περίμεναν. Η Χατζηχρήστου (2004) συμφωνεί με αυτήν την ανάγνωση των λεγομένων του Α. επισημαίνοντας ότι η έμφαση που δίνεται στο κλινικό μοντέλο αξιολόγησης και διάγνωσης δυσχεραίνει την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Για τους υπεύθυνους Σ.Σ.Ν. η Α. συμπληρώνει:

*«.. η επένδυση στις σπουδές μου στην ψυχολογία όσον αφορά τις σπουδές μου έχοντας τις μεγαλύτερες, μεγαλύτερη επένδυση σπουδών στην ψυχολογία, θεώρησα ότι ο συμβουλευτικός σταθμός νέων είναι ο φορέας που συμβιβάζει και τα δύο».*

Η Α. στον λόγο της επισημαίνει ότι μπόρεσε να αξιοποιήσει τις σπουδές σε δύο αντικείμενα – εκπαίδευση και ψυχολογία – στον Σ.Σ.Ν. υπονοώντας ότι ίσως ο Σ.Σ.Ν. να απαιτεί κατάρτιση και στα δύο αντικείμενα. Παρόλα αυτά αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν η μοναδική συμμετέχουσα στην έρευνα με διπλή κατάρτιση σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών στην εκπαίδευση και την ψυχολογία. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν. ανέφεραν σπουδές σε άλλα πεδία όπως η επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή καταρτίσεις επαγγελματιών ψυχικής υγείας βραχείας διάρκειας με συγκεκριμένη θεματολογία, π.χ. bullying. Ωστόσο δύο από τους

υπόλοιπους τρεις υπευθύνους Σ.Σ.Ν. ανέφεραν την κατάρτιση τους στα παραπάνω αντικείμενα ως λόγο εργασίας τους στους Σ.Σ.Ν.

#### 1.1.2 Ενδιαφέρον για το χώρο της παιδείας

Έξι από τους/τις έντεκα συμμετέχοντες-ουσες εξέφρασαν το γνήσιο ενδιαφέρον τους για την παιδεία των μαθητών, την αγάπη τους για τα παιδιά και την θέληση τους να τα βοηθήσουν και θεώρησαν ότι αυτό συνέβαλε στην απόφαση τους να εργαστούν στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους Σ.Σ.Ν. Η ΙΑ., κοινωνική λειτουργός σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. εκφράζει το πως νιώθει:

*«Ένας δεύτερος λόγος ήτανε το γεγονός ότι θεωρώ ότι η εκπαίδευση είναι ένας τομέας που μπορεί να σου δώσει δηλαδή να κάνεις δουλειά να έχει αποτελέσματα και, και να πάρεις πράγματα. Εδώ ότι έχεις να κάνεις με παιδιά, με γονείς, είναι ένα πλαίσιο θεωρώ πιο: αυτό που μπορείς να πάρεις ε: ευχαρίστηση να το πω έτσι».*

Η Γ., υπεύθυνη Σ.Σ.Ν., συμπληρώνει:

*«έκανα έτσι την σκέψη ότι θα μου άρεζε να είμαι στον συμβουλευτικό σταθμό και για την αγάπη την τεράστια που έχω στα παιδιά»*

Άλλοι συμμετέχοντες-ουσες εξέφρασαν πιο ειδικά ενδιαφέροντα στον χώρο της παιδείας, όπως η ειδική αγωγή. Η Η., ψυχολόγος σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρει :

*«...έχω ένα ενδιαφέρον ούτως ή άλλως επαγγελματικό και σαν πεδίο ενδιαφέροντος για την ειδική αγωγή γενικά. Δεν είναι ότι η αξιολόγηση συγκεκριμένα είναι το: αυτό περισσότερο με ενδιέφερε, γενικά όμως η ειδική αγωγή επειδή έχω δει τα, τα παιδιά από την πλευρά του σχολείου(.) όταν πια έρχονται στα σχολεία ειδικής αγωγής, εντάξει είναι ενδιαφέρον να δεις και πως(.) τι συμβαίνει πριν απ' αυτό, πως γίνεται η αξιολόγηση τους και με τι σκεπτικά τελοσπάντων προτείνουν κάθε φορά τη δομή που θα(.) ε φοιτήσουν».*

Το παραπάνω εύρημα είναι αναμενόμενο και κατανοητό καθώς θα μπορούσε να υποτεθεί ότι η ιδιαίτερη φύση των επαγγελματιών που άπτονται της συμβουλευτικής συνοδεύεται από μια γενικότερη διάθεση προσφοράς στον άνθρωπο. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει μια πολύ ενδιαφέρουσα ποιοτική μελέτη για την επαγγελματική ταυτότητα των σχολικών συμβούλων που διεξάχθηκε στις Η.Π.Α. (Henderson, Cook & Zambrano, 2007). Οι σχολικοί σύμβουλοι που συμμετείχαν ανέφεραν ένα «προσωπικό, εσωτερικό κάλεσμα» προς την

συμβουλευτική και ένα αίσθημα δέσμευσης απέναντι στους μαθητές-τριες και το σχολείο.

### 1.1.3 Εργασιακή Αυτονομία

Πέντε συμμετέχοντες-ουσες επισήμαιναν την αυτονομία που διαθέτουν στην εργασία τους ως κίνητρο για την εργασία τους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους Σ.Σ.Ν., αυτονομία που δοκιμάζεται από χρονικούς περιορισμούς και περιορισμούς που τίθενται από την διοίκηση των δομών ή/και της περιφερειακής διεύθυνσης. Ο Α., ψυχολόγος σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Είναι περισσότερο διακριτός ο ρόλος του ψυχολόγου στην εκπαίδευση και ε δηλαδή είναι πολύ πιο συγκεκριμένος από άλλα πλαίσια. Δεν μπλέκονται στα πόδια μας άλλες ειδικότητες, είναι συγκεκριμένα τα πράγματα που καλούμαστε να κάνουμε και που θα έπρεπε να κάνουμε και για ' αυτό»*

Ο Α. σημειώνει στον λόγο του ότι το εξειδικευμένο μάλλον καθηκοντολόγιο των ψυχολόγων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. τους προσφέρει αυτονομία, καθώς άλλες ειδικότητες που εργάζονται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν μπορούν να το υλοποιήσουν. Η επιλογή της φράσης « δεν μπλέκονται στα πόδια μας» μαρτυρά και την ευχαρίστηση του για το γεγονός. Βέβαια στο λόγο του διαφαίνεται και μια διάκριση ανάμεσα στα καθήκοντα που καλείται να εκπληρώσει και σε αυτά με τα οποία θα έπρεπε να ασχολείται. Θα μπορούσε να υποθεθεί, ότι σε αυτό το σημείο ο Α. αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη συνθήκη που επικρατεί στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι διαγνώσεις καταλαμβάνουν πολύ μεγαλύτερο χρόνο στη εργασιακή καθημερινότητα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. έναντι άλλων δραστηριοτήτων. Αυτή η θεματική αναδύθηκε και στις αφηγήσεις και άλλων ειδικών επαγγελματιών που εργάζονται σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και θα παρουσιαστεί αναλυτικά στην συνέχεια.

Από την άλλη πλευρά η Ζ., ψυχολόγος σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., συσχετίζει την εργασιακή αυτονομία με την ελευθερία κινήσεων που προσφέρει ένα γενικό καθηκοντολόγιο και αναφέρεται στους χρονικούς περιορισμούς που τίθενται:

*«Στην αρχή ήτανε δύσκολα αλλά και πάρα πολύ ωραία γιατί δεν υπήρχανε περιορισμοί στο τι θα κάνεις. Δηλαδή υπήρχε ένας κανονισμός λειτουργίας ο οποίος όμως είχε πάρα πολλά πεδία ελεύθερα που μπορούσες να κάνεις, δηλαδή να κάνεις διάγνωση, να κάνεις αξιολόγηση, να κάνεις υποστήριξη, να κάνεις πρόληψη πάρα πολλά πράγματα... θα μου άρεσε πιο πολύ, να είχαμε πιο, και να είχαμε πιο πολλές εε*

*τέτοιες εεε διεξόδους, να μπορούμε να πάμε στα σχολεία, να μπορούμε να κάνουμε επισκέψεις, ε να κάνουμε: ε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, να δουλέψουμε σε ένα ομαδικό επίπεδο, εε. Ας πούμε συναντήσεις για γονείς, συναντήσεις για δασκάλους, αυτό θα μου άρεσε. Εδώ βλέπω ότι αυτό δεν γίνεται, δεν υπάρχει χρόνος και για τέτοιο πράγμα».*

Φαίνεται πως η Ζ. εκτιμά την αυτονομία που πρόσφεραν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφορικά με τις δραστηριότητες που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν οι ψυχολόγοι στο πλαίσιο των καθηκόντων τους. Ταυτόχρονα όμως παρατηρεί ότι αυτή η αυτονομία έχει μειωθεί με το πέρασμα του χρόνου.

Όσον αφορά τους Σ.Σ.Ν., η Γ. εκφράζει την ανάγκη της για μεγαλύτερη αυτονομία στις κινήσεις της:

*«μία μεγαλύτερη ευελιξία στις κινήσεις μας, στο ωράριο μας εεεε και στις υποχρεώσεις μας που(.) κάποιες φορές μας μπερδεύουν και μας θεωρούν και εμάς διοικητικούς ή αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. μια ευελιξία στις κινήσεις μας και μια εμπιστοσύνη εε ότι δεν πρόκειται να κοροϊδέσουμε κανέναν και δεν πρόκειται σε καμιά περίπτωση να λουφάrouμε αλλά δεν είναι δυνατόν να χτυπάμε κάρτα εε μέσα στο ωράριο το καθαρά διοικητικό».*

Στο λόγο της Γ. διακρίνεται η δυσαρέσκεια της προς τη διοίκηση της τοπικής Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Φαίνεται πως η στέγαση του γραφείου του Σ.Σ.Ν στο κτίριο της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, μακριά από τις σχολικές μονάδες, δυσκολεύει την διάκριση του Σ.Σ.Ν από τις υπόλοιπες διοικητικές υπηρεσίες της διεύθυνσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αφενός ο ρόλος της ως υπεύθυνης του Σ.Σ.Ν. να είναι ασαφής και αφετέρου να καλείται η ίδια να υπακούσει σε ωράριο γραφείου.

#### 1.1.4 Οικονομικές απολαβές και ωράριο

Υπήρξαν δύο συμμετέχοντες, εργαζόμενοι σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. που ανέφεραν το πρακτικό ζήτημα των οικονομικών απολαβών και του ωραρίου ως λόγους για τους οποίους επέλεξαν την εργασία στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Οι ΣΤ. και Θ. αναφέρουν:

*«..συνέχισα γιατί ήταν μια καλή δουλειά όσον αφορά το οικονομικό, τότε εντάξει; Ο μισθός ήταν πολύ καλός, οι ώρες εργασίας ήτανε καλές, είναι έξι ώρες»*

*«Ε καταρχάς οι λόγοι ήτανε ότι υπήρχε καλύτερο ιδίως τότε το πλαίσιο εργασίας, δηλαδή ήτανε ε καλύτερο το ωράριο, καλύτερος ο μισθός»*

Από το σύνολο του λόγου τους προκύπτει ότι οι οικονομικές απολαβές ή/και το ωράριο δεν ήταν τα μοναδικά κίνητρα για την ενασχόληση τους με τις συμβουλευτικές-ψυχολογικές δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά μια πρακτική διευκόλυνση στο να επιλέξουν την εν λόγω δομή. Άλλωστε και οι δύο ανέφεραν τις σπουδές ως κύριο λόγο εργασίας του στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

#### 1.1.5 Προϋπηρεσία

Το γεγονός ότι έχουν εμπειρία εργασίας με τον μαθητικό πληθυσμό σε άλλα πλαίσια αποτέλεσε κίνητρο για δύο συμμετέχουσες να εργαστούν στις συμβουλευτικές δομές της δευτεροβάθμιας. Χαρακτηριστικά η Ι., κοινωνική λειτουργός σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρει:

*«..εγώ ούτως ή άλλως δουλεύω αρκετά χρόνια στην τοπική κοινότητα οπότε έχω δει τις δυσκολίες που έχουν οι οικογένειες ευρύτερα..είμαι διορισμένη στον δήμο, θέλω να πω έχω μια συγκεκριμένη θέση εκεί, ε: στο τοπικό επίπεδο έρχονται πολλά αιτήματα. . Ε και έτσι αισθάνθηκα ότι είναι ένας χώρος που θα ήθελα να εργαστώ γιατί είχε ενδιαφέρον, γιατί θα μπορούσα να προσφέρω όπως προσφέρω στην κοινότητα..»*  
Από το λόγο της Ι. φαίνεται ότι η ίδια θεώρησε το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως κατάλληλο πλαίσιο για να συνεχίσει να προσφέρει στις οικογένειες της τοπικής κοινωνίας.

Η υπεύθυνη Σ.Σ.Ν. Γ. συμπληρώνει:

*«Έχω ασχοληθεί πάρα πολλά χρόνια στην εκπαίδευση με θέματα αγωγής υγείας και ψυχικής υγείας(.)εε αυτό σημαίνει ότι θεωρώ τον εαυτό μου ότι μπορώ να προσφέρω και από την πρώτη στιγμή που προκηρύχθηκε η θέση έκανα έτσι την σκέψη ότι θα μου άρεζε να είμαι στον συμβουλευτικό σταθμό. μπορούσα να συμβάλλω στο λιγότερο δυνατό που ενδεχομένως ε, θα πίστευα στην ε στήριξη των ε, της ψυχοκοινωνικής υγείας των παιδιών. Αλλά και των γονιών και των εκπαιδευτικών. εμπειρία που είχα κάνει τόσα χρόνια στην ενασχόληση μου με ην αγωγή υγείας, ότι θα μπορούσα να, να καταφέρω να στηρίζω αυτό τον νέο θεσμό στην (περιοχή). Μέσα, λοιπόν, από όλη αυτή την ενασχόληση μου με την αγωγή υγείας, θεώρησα ότι μέσα από τον συμβουλευτικό σταθμό θα μπορέσω πάλι να στηρίζω τέτοια θέματα και κυρίως να στηρίζω παιδιά που ενδεχομένως έχουνε ανάγκη».*



Από το λόγο της Γ. προκύπτει πως η στήριξη παιδιών σε ανάγκη ήταν ένας από τους στόχους της ως υπεύθυνη του γραφείου αγωγής υγείας. Τα γραφεία αγωγής υγείας στοχεύουν στην προάσπιση, βελτίωση και προαγωγή της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας του μαθητικού πληθυσμού. Οι υπεύθυνοι των γραφείων αγωγής υγείας πραγματοποιούν επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού που οργανώνει προγράμματα αγωγής υγείας και στηρίζουν, αξιολογούν και εποπτεύουν την εφαρμογή των προγραμμάτων ([http://www.moec.gov.cy/agogi\\_ygeias/](http://www.moec.gov.cy/agogi_ygeias/)). Αυτά τα καθήκοντα περιγράφονται και στο ευρύ καθηκοντολόγιο των υπευθύνων των Σ.Σ.Ν. Άρα η Γ, θεώρησε ότι μπορούσε να συνεχίσει το έργο της από τη θέση της υπεύθυνης Σ.Σ.Ν.

#### 1.1.6 Διεπιστημονικότητα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Ειδικά για τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δύο από τους επτά εργαζόμενους ανέφεραν ως κίνητρο εργασίας τους στη δομή και συνεπώς ενασχόλησης τους με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολικό πλαίσιο, τον τρόπο λειτουργίας των δομών αυτών και πιο συγκεκριμένα την διεπιστημονικότητα τους. Η Ι. σημειώνει χαρακτηριστικά:

*«τρόπο που λειτουργεί το ΚΕΔΔΥ και: μου είχε αρέσει πάρα πολύ ε:: η διεπιστημονικότητα την οποία δεν την βρίσκεις σε άλλες υπηρεσίες (.) πρόνοιας που δουλεύουμε εμείς κυρίως οι κοινωνικοί λειτουργοί δηλαδή. Ε αυτή, αυτός ε: το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές ειδικότητες, ότι μπορούνε έχουν την δυνατότητα να συνεργάζονται μεταξύ τους, ε: και να αποφασίζουν, να προτείνουν, αυτό εμένα με τράβηξε πάρα πολύ, η διεπιστημονικότητα δηλαδή που δουλεύουνε τα ΚΕΔΔΥ. Επίσης δουλεύουμε πολύ δομημένα. Έρχεται εδώ ο γονιός με το παιδί του, θα συνεργαστώ εγώ με τον γονιό, ε:: θα δούνε το παιδί και άλλες ειδικότητες ε:: όλοι μαζί δηλαδή μετά θα κάνουμε την διεπιστημονική, θα συνεργαστούμε, θα βγάλουμε τα συμπεράσματα μας, ε:: θα επικοινωνήσουμε με άλλους φορείς, θεωρώ δηλαδή ότι η δουλειά μας είναι πολύ ε: δομημένη και:: (.) ε:: πώς να το τώρα, ε:: πιο ε(.) γίνεται μια ολιστική προσέγγιση ας πούμε του παιδιού για να το πω έτσι»*

Η Ι. μέσα από τον λόγο της συνδέει την διεπιστημονικότητα των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με την ολιστική αντιμετώπιση των αιτημάτων των μαθητών. Φαίνεται στο λόγο της ότι εκτιμά την συνεργασία των ειδικών επαγγελματιών που στελεχώνουν το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.,

την πολυσυλλεκτικότητα και την οργάνωση της δομής, χαρακτηριστικά που κάνουν δυνατή την ολιστική προσέγγιση των δυσκολιών των μαθητών.

#### 1.1.7 Τυχαία

Τέλος, όλοι οι ψυχολόγοι που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ένα βαθμό τυχειότητας όσον αφορά την τοποθέτηση τους στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Οι αναπληρωτές ψυχολόγοι Ε. και Η. σημειώνουν:

*«Ε σε επίπεδο τοποθέτησης δεν έχεις και πολλές επιλογές οπότε δεν είχα πρόβλημα είτε να δουλέψω σε ειδικό σχολείο, είτε σε ΚΕΔΔΥ»*

*«εμείς επειδή κάνουμε τα τις αιτήσεις μας για σχολεία ειδικής αγωγής και ΚΕΔΔΥ μαζί ε ουσιαστικά δεν διαλέγεις ότι θα πάω σε ΚΕΔΔΥ συγκεκριμένα ή σε σχολείο». Φέτος πήραν μόνο σε ΚΕΔΔΥ, η προτίμηση μου εμένα ήταν το σχολείο ειδικής έτσι; Γι' αυτό.»*

Οι αναπληρωτές-τριες εδώ εξηγούν πως όταν καταθέτουν αιτήσεις πρόσληψης, αυτές είναι κοινές για τα σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.) και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και για αυτό το λόγο όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Η. δεν έχουν ουσιαστική δυνατότητα επιλογής μεταξύ ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Μ.Ε.Α. Συνεπώς, η εργασιακή τους θέση κάθε χρόνο καθίσταται τυχαία, χωρίς να συμφωνεί απαραίτητα με την προτίμηση τους.

Για τους μόνιμους εργαζόμενους ψυχολόγους, το τυχαίο έχει να κάνει περισσότερο με περιστασιακές ευκαιρίες εργασίας σε κάποια στιγμή της ζωής τους. Η Ζ. περιγράφει την εμπειρία της λέγοντας:

*« Εε βασικά διορίστηκα εδώ (γελά) Όχι, τελείωσα το μεταπτυχιακό μου και διορίστηκα κατευθείαν στο ΚΕΔΔΥ. Το ΚΕΔΔΥ όταν ξεκίνησε το 2001 εε εγώ ήμουν ήδη στο μεταπτυχιακό της σχολικής και ήτανε η κατάλληλη δομή για να προωθηθούμε όσοι είχαμε τελειώσει το μεταπτυχιακό της σχολικής, όπως και έγινε. Όποιοι ήμασταν στο ε έτος και στην Θεσσαλονίκη και στην Αθήνα απορροφηθήκαμε όλοι σε ΚΕΔΔΥ, όποιοι κάναμε αιτήσεις για εκεί. Οπότε ήτανε λίγο συγκυριακό, δεν ήταν θέμα επιλογής.»*

Στο λόγο της Ζ. διαφαίνεται ότι ένιωθε προορισμένη να εργαστεί στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λόγω χρονικής συγκυρίας και δεν χρειάστηκε να σκεφτεί ιδιαίτερα που αλλού θα μπορούσε να εργαστεί ως σχολική ψυχολόγος. Τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτέλεσαν

τότε την προφανή επιλογή ως απόφοιτη μεταπτυχιακού προγράμματος σχολικής ψυχολογίας.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι μία μόνο κατηγορία της συγκεκριμένης θεματικής δεν επαρκεί για να ερμηνεύσει για τον/την κάθε συμμετέχοντα-ουσα τους λόγους για τους οποίους ασχολείται με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες. Όλοι οι συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν στον λόγο τους ένα συνδυασμό παραγόντων που τους ώθησε προς τις συμβουλευτικές υπηρεσίες.

### **3.1.2 Δυσκολίες στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών**

Η δεύτερη θεματική του ατομικού επιπέδου που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι δυσκολίες αυτές είναι προσωπικές και δεν χαρακτηρίζονται από τους/τις συμμετέχοντες-ουσες ως προβλήματα των δομών, αλλά έχουν σχέση περισσότερο με το τι νιώθουν οι συμμετέχοντες να περιορίζει τις δυνατότητες και την επιθυμία τους να προσφέρουν συμβουλευτική, κυρίως στους/στις μαθητές-τριες.

#### **1.2.1 Πίεση για διαγνώσεις στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**

Πέντε από τους/τις επτά συμμετέχοντες-ουσες που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανέφεραν ως σημαντικότερη δυσκολία στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών την πίεση που νιώθουν προκειμένου να ολοκληρώσουν την διαγνωστική διαδικασία στο συντομότερο χρονικό διάστημα. Σε αυτούς εντάσσονται όλοι-ες οι ψυχολόγοι των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς αυτοί είναι επιφορτισμένοι με την αξιολόγηση της νοημοσύνης, η οποία αποτελεί μεγάλο κομμάτι της μαθησιακής αξιολόγησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ζ.:

*«πιεζόμαστε για διαγνώσεις γιατί με αυτές τις λίστες αναμονής που έχουν δημιουργηθεί και που πιέζουνε γονείς, πιέζουνε υπουργοί έτσι, κυβέρνηση δηλαδή(.) ε πώς να στο εξηγήσω τώρα, δηλαδή υπάρχουν αυτές, υπάρχουν, υπάρχει τόσος κόσμος που περιμένει να τον δούμε και εμείς δεν μπορούμε να χάνουμε χρόνο βλέποντας ένα άνθρωπο πολλές φορές, πρέπει να δούμε πολλούς ανθρώπους κατάλαβες;»*

Είναι προφανές στο λόγο της Ζ. ότι αισθάνεται πίεση να ανταπεξέλθει στο μεγάλο όγκο διαγνωστικής εργασίας. Το μέγεθος της πίεσης γίνεται εμφανές από την μάλλον μεταφορική και υπερβολική γλώσσα που χρησιμοποιεί «πιέζουνε γονείς..

υπουργοί ...κυβέρνηση» και από την αγωνία της να περιγράψει την κατάσταση που επικρατεί στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σχετικά με τις λίστες αναμονής.

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και η ΣΤ.

*«μας πιέζει το διαγνωστικό κομμάτι εδώ πέρα. . Γιατί έχω τόση πολλή πίεση για διαγνωστικό και καινούρια εισροή περιστατικών που δεν μπορώ να ξέρω το τάδε παιδί που έχει ένα πρόγραμμα πως πάει, πρέπει να με πάρει ο εκπαιδευτικός να δω..»*

Η εντατικοποίηση του έργου των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι φανερή και στα δύο αποσπάσματα. Όπως αναφέρεται και σε άλλα σημεία των συνεντεύξεων οι λίστες αναμονής, ιδιαίτερα στις αστικές περιοχές αγγίζουν τους έξι μήνες και οι εργαζόμενοι-ες συμμετέχοντες-ουσες πιέζονται προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα αιτήματα σε τέτοιο βαθμό που όπως σημειώνει η ΣΤ. δεν μπορούν να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες όπως τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης.

### 1.2.2 Έλλειψη Χρόνου

Όλοι-ες οι εργαζόμενοι-ες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανέφεραν ότι η έλλειψη χρόνου τους εμποδίζει να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες. Η Η. επισημαίνει:

*«όπως το βλέπω δεν ε δεν υπάρχουν μεγάλα περιθώρια να ασχοληθείς ξέρω εγώ, να κάνεις συμβουλευτική. δεν έχουμε τον χρόνο. επομένως η βασική δυσκολία έχει να κάνει με τον χρόνο και την ε και το περιθώριο που μου αφήνει να το πάω παραπέρα ή να κάνω κάτι περισσότερο»*

Η ΣΤ. συμπληρώνει και εξηγεί ότι η έλλειψη χρόνου είναι αποτέλεσμα του υπερβολικού φόρτου εργασίας

*«ως πρώτη αδυναμία, η πρώτη αδυναμία είναι αυτή: ότι δεν έχουμε τον χρόνο να κάνουμε την δουλειά μας όπως θα θέλαμε, (.) δηλαδή να δεις το παιδί παραπάνω από μία φορές. Δεν σου το απαγορεύει κανείς αλλά με τον φόρτο εργασίας που υπάρχει και με την αναμονή που έχουμε δεν μπορείς να το κάνεις, κατάλαβες; Οπότε καις την δουλειά σου μπορεί να ήθελες να κάνεις παραπάνω πράγματα αλλά να μην τα κάνεις, εε θα κάνεις αυτά που χρειάζονται, ε τα βασικά(.) ή θα ήθελες να δεις ξανά ένα παιδί ή ένα γονιό ή θα ήθελες να κάνεις ένα follow up πιο συχνό απ' ότι γίνεται με βάση τον νόμο, ε και δεν το κάνεις επειδή δεν έχεις τον χρόνο».*

Φαίνεται πως οι χρονικές δυσκολίες σχετίζονται με την πίεση για διαγνώσεις. Όπως αναφέρει η ΣΤ. ο φόρτος εργασίας που αφορά την αξιολόγηση και διάγνωση

αποτελεί τροχοπέδη στην άσκηση της συμβουλευτικής γιατί καταλαμβάνει δυσανάλογα μεγάλο χρόνο από την καθημερινή τους εργασία. Έτσι οι εργαζόμενοι συμμετέχοντες-ουσες σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως ένα βαθμό αναγκάζονται να υλοποιούν το κομμάτι του καθηκοντολόγιου τους που συγκεντρώνει τα περισσότερα αιτήματα. Η φράση της ΣΤ «δεν σου το απαγορεύει κανείς» υπονοεί όμως ότι ίσως ως ένα βαθμό επιλέγει να αφηθεί στο φόρτο εργασίας και την έλλειψη χρόνου, χωρίς ουσιαστικά να αντιδρά και να κινητοποιείται για την βελτίωση του τρόπου παροχής όλων των υπηρεσιών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς υπεύθυνος Σ.Σ.Ν. δεν ανέφερε την έλλειψη χρόνου ως εμπόδιο στην άσκηση του συμβουλευτικού έργου. Φαίνεται πως άλλοι παράγοντες, όπως η μονομελής στελέχωση των Σ.Σ.Ν., οι οποίοι εδράζονται στο θεσμικό επίπεδο λειτουργίας, επηρεάζουν την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από τους Σ.Σ.Ν.

### 1.2.3 Αυτοματοποίηση έργου ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Η συγκεκριμένη κατηγορία, αν και αναφέρθηκε στο λόγο μόνο δύο συμμετεχόντων εργαζόμενων στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., μπορεί να φωτίσει τα άλλα δύο εμπόδια της έλλειψης χρόνου και της πίεσης για διάγνωση. Ο Θ. λέει:

*«Κοίτα είναι η ίδια η διάθεση που έχουμε εμείς εδώ σαν επαγγελματίες γιατί μπορεί να θεωρούμε ότι είναι ένα σημαντικό κομμάτι, ε: να λέμε πολλές φορές ότι είναι το ε απαραίτητο(σημ. η συμβουλευτική) και ο πυλώνας της υπηρεσίας αλλά όταν κληθούμε να το κάνουμε ε:: συνήθως: θα γυρίσουμε στην εύκολη λύση που είναι η διάγνωση. Νομίζω υπάρχει αυτό το ε: το έτσι, το ε το διπλό ρε παιδί μου του μη ξεκάθαρο και από εμάς. Ότι δεν είμαστε ξεκάθαροι. Η συμβουλευτική είναι ένας, ένα δύσκολο, δύσκολο; Ένα πράγμα το οποίο θέλει αν αφοσιωθείς και σ' αυτό δηλαδή θέλει να λειτουργήσεις σε συγκεκριμένα πλαίσια να ξέρεις ότι ε: θα δώσεις ένα ορισμένο χρόνο, θα έχεις ένα πρόγραμμα, ε::, κάποια περιστατικά θα τα δεις ε:: συμβουλευτικά(.) αυτό δεν γίνεται»*

Ο Θ. επισημαίνει ότι η στάση των ειδικών επαγγελματιών απέναντι στο πρόβλημα της αυξημένης ζήτησης για αξιολογήσεις δεν είναι απόλυτα ξεκάθαρη. Ο ίδιος παρέχει την εξής ερμηνευτική υπόθεση: Οι ειδικοί επαγγελματίες, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, μοιάζει να γνωρίζουν θεωρητικά ότι η συμβουλευτική υποστήριξη είναι απαραίτητο συμπλήρωμα της διαγνωστικής διαδικασίας αλλά

ταυτόχρονα είναι εγκλωβισμένοι στο διαγνωστικό κομμάτι. Ο Θ τονίζει ότι η συμβουλευτική απαιτεί μεγαλύτερο βαθμό επένδυσης στην διαδικασία, είναι άρα και πιο δύσκολη από την χορήγηση ψυχομετρικών εργαλείων. Ίσως ο τρόπος με τον οποίο φαίνεται να είναι οργανωμένο το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο δίπολο αξιολόγηση ή συμβουλευτική σε συνδυασμό με την υπερβολική ζήτηση για διάγνωση- αξιολόγηση να ευνοεί την αυτοματοποίηση του έργου των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. , κάτι που επιτρέπεται και από τους ειδικούς επαγγελματίες. Ο Α., σε ερώτηση για το πώς βλέπει τον επαγγελματικό του ρόλο στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. απαντά χαρακτηριστικά:

*«Δυστυχώς θεωρώ ότι είναι πολύ γραφειοκρατικός, διεκπεραιωτικός, (.) εργαλειικός. Αυτό με ευθύνει, ξεκινά από μένα, συνεχίζω με το συγκεκριμένο πλαίσιο και σε τρίτο επίπεδο, ίσως το πιο σημαντικό ότι τι προβλέπεται δομικά. Και το τι προβλέπει το υπουργείο ρε παιδάκι μου, αυτό. Αλλά ας ξεκινήσουμε από εμάς(γελά) αυτό βάζω πρώτο»*

Αξίζει να σημειωθεί πως στο λόγο του Α. αναδύεται ακριβώς το μοντέλο ανάλυσης της παρούσας έρευνας- ατομικό-λειτουργικό-θεσμικό, το οποίο ο Α. χρησιμοποιεί για να περιγράψει και το μοίρασμα της ευθύνης για την αλλαγή του τρόπου παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

### **3.2.Λειτουργικό Επίπεδο**

Το δεύτερο επίπεδο που προέκυψε από την ανάλυση ήταν το λειτουργικό, στο οποίο οι συμμετέχοντες-ουσες μιλούν για το πώς βιώνουν το εργασιακό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες-ουσες παρέχουν ερμηνείες για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην άσκηση του έργου τους οι οποίες σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας των δομών και με την νοσηματοδότηση του ρόλου τους ως ειδικοί επαγγελματίες. Επιπλέον, αναφέρονται στα πρακτικά ζητήματα που θα τους βοηθούσαν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να κάνουν καλύτερα την δουλειά τους. Το λειτουργικό επίπεδο μπορεί να ειπωθεί ως ο μεσαίος ομόκεντρος κύκλος ανάμεσα στο ατομικό και θεσμικό επίπεδο.

#### **3.2.1 Οριοθέτηση τρόπου λειτουργίας ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ρόλου του ειδικού**

Σε αυτή τη θεματική συγκαταλέγονται οι ερμηνείες που δίνουν οι συμμετέχοντες-ουσες για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους. Αυτές αφορούν το μοντέλο παροχής υπηρεσιών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και την θεώρηση του ρόλου του ειδικού από γονείς και μαθητές-τριες, Πιο συγκεκριμένα, για το ρόλο του

ειδικού οι συμμετέχοντες-ουσες αναφέρουν ότι οι απόψεις των μαθητών-τριών καθώς και των γονέων επηρεάζουν την αλληλεπίδραση των ειδικών επαγγελματιών με γονείς και μαθητές-τριες.

### 2.1.1 Κουλτούρα Διαγνώσεων ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Οχτώ στους έντεκα συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν ότι ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η παροχή υπηρεσιών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ωφελεί και προάγει την διάγνωση σε βάρος της συμβουλευτικής παρέμβασης. Σημειώνεται ότι εκτός από όλους/ες τους συμμετέχοντες-ουσες που εργάζονται σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ένας συμμετέχοντας υπεύθυνος Σ.Σ.Ν. με εμπειρία εργασίας σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναγνώρισε αυτήν την έμφαση στην διάγνωση. Στην ερώτηση τι τον ώθησε να εργαστεί στον Σ.Σ.Ν. απαντά χαρακτηριστικά:

*«..το ΚΕΔΔΥ έτσι; Εκεί τα ξέρετε ίσως, να μην πλατειάζω, ε λόγω των μεγάλων αριθμών που έχουμε εδώ στην πόλη εμ καταντά (λίγο) να γίνεται μόνο αξιολόγηση και το θέμα της υποστήριξης δεν μπορούσα να το υλοποιήσω, που με ενδιαφέρει και σαν προσωπικότητα και από τις σπουδές μου, οπότε λέω στον συμβουλευτικό μπορώ να το υλοποιήσω, αυτό είναι ένα κίνητρο, ναι. Το οποίο είναι διπλό κίνητρο γιατί κάπου και στο ΚΕΔΔΥ τα πράγματα έχουνε-πώς να το πω;-είναι βαλτωμένα με αυτή την κατάσταση οπότε ήτανε μια σημαντική αλλαγή για μένα».*

Στον λόγο του Α. φαίνεται ακριβώς ότι το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επικεντρώνεται στην αξιολόγηση και διάγνωση των δυσκολιών των μαθητών και δη των μαθησιακών ώστε ο Α. ένιωθε ότι δεν μπορούσε να εργαστεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Η δυσφορία του για τη κουλτούρα διάγνωσης που επικρατεί γίνεται εμφανής από τις φορτισμένες λέξεις που χρησιμοποιεί «καταντά», «βαλτωμένα» για να περιγράψει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ο λόγος του όμως υπονοεί και ότι αυτή η κουλτούρα διάγνωσης δεν συνάδει με το έργο που θα έπρεπε να επιτελεί το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ίσως είναι αποτέλεσμα πρακτικών δυσκολιών π.χ. τον μεγάλο αριθμό αιτημάτων. Έτσι οι εργαζόμενοι στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναγκάζονται να κάνουν εκπτώσεις στο εύρος των υπηρεσιών που μπορούν να προσφέρουν. Παρόμοια είναι και η άποψη που εκφράζει η Ι., κοινωνική λειτουργός σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:

*«Διάγνωση. Δίνεται πάρα πολύ μεγάλη βαρύτητα στην διάγνωση, γιατί θεωρείται ότι αυτός είναι ο πρωτεύον στόχος της υπηρεσίας ε:: με αποτέλεσμα να υπολείπεται η συμβουλευτική. Ε::: εκεί βέβαια παίζει ρόλο πως ε: ο προϊστάμενος βάζει*

*τους ε τους στόχους του, τις προτεραιότητες του, ε εντάξει. Πάντως εγώ νιώθω ότι μπαίνει πάντα σε δεύτερη, δεν είναι προτεραιότητα η συμβουλευτική, να στο πω έτσι».*

Η Ι. εκφράζει ρητά στον λόγο της την προτεραιότητα που δίνεται στην αξιολόγηση και διάγνωση. Επισημαίνει ότι πέρα από τα πρακτικά ζητήματα του αριθμού των αιτημάτων υπάρχει μια κατεύθυνση προς την διάγνωση από την διοίκηση, η οποία περιορίζει τους εργαζόμενους. Στον λόγο της φαίνεται η διάκριση ανάμεσα στην διάγνωση και την συμβουλευτική: Η διάγνωση είναι η κύρια δραστηριότητα και η συμβουλευτική αποτελεί δευτερεύουσα δραστηριότητα. Ο τόνος της φωνής της και η έμφαση στο «πάρα πολύ» μαρτυρούν ότι δεν είναι ικανοποιημένη από το παρόν πλαίσιο λειτουργίας. Σε άλλο σημείο της συνέντευξης της η Ι. δηλώνει ότι θα ήθελε να αλλάξει αυτή η ιεράρχηση και η ίδια να ασχολείται περισσότερο με την συμβουλευτική υποστήριξη λέγοντας *«Θα ήθελα πάρα, πάρα πολύ να βελτιωθεί αυτό το κομμάτι της συμβουλευτικής. Πάρα πολύ»*. Καθώς όμως η ίδια δεν προτείνει δράση για αλλαγή και φαίνεται να μεταφέρει την ευθύνη της κουλτούρας διάγνωσης στην διοίκηση, ίσως τα λεγόμενα της να παραπέμπουν περισσότερο σε ευσεβή πόθο. Στο ίδιο μήκος κύματος η Η., ψυχολόγος σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., εκφράζει την δυσαρέσκεια της για τις λιγοστές ευκαιρίες άσκησης ατομικής συμβουλευτικής με μαθητές-τριες:

*«Βέβαια εκεί μπαίνει η προτεραιότητα και η νοοτροπία ότι το σημαντικό είναι το να γίνει η αξιολόγηση, να μπει το: η ταμπέλα της διάγνωσης. αλλά στο ΚΕΔΔΥ, εγώ τουλάχιστον δεν έχω αντιληφθεί να απευθύνονται για κάτι άλλο πέρα του μαθησιακού. Δεν ξέρω αν μπορεί να γίνει αυτό(σημ. η συμβουλευτική) συστηματικά, αν θα φανεί μετά ότι τρωσ χρόνο από το άλλο που πρέπει να γίνει.. Δηλαδή σε μένα σε 2 περιπτώσεις που: θεώρησα ότι το παιδί χρειάζεται, η έφηβη γιατί είναι(.) δευτεροβάθμια χρειαζόταν στήριξη για άλλους λόγους, όχι τόσο μαθησιακούς, η μία έφηβη ήταν κάτι με το οικογενειακό της περιβάλλον, την σχέση με τους γονείς, το άλλο ήτανε ψυχιατρικό ας πούμε περιστατικό(.) παρέπεμψα αλλού, στην μία περίπτωση σε, και στις δύο σε κέντρο ψυχικής υγείας μμ ναί. Τώρα βέβαια αυτό ξεκινάει και από πιο πέρα, απ' το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα γιατί εφόσον είναι τόσο απαραίτητο να: ένα παιδί με δυσκολίες να έχει κάθε φορά ένα συγκεκριμένο χαρτί.. όλα αυτά τα παιδιά με αυτές τις δυσκολίες καταλήγουν εδώ για να: πάρουνε ένα χαρτί.»*

Στον λόγο της η Η. συνοψίζει με περιγραφικό τρόπο την κουλτούρα της διάγνωσης: *«Τα παιδιά έρχονται για να πάρουν ένα χαρτί»*. Στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η



αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών και η συνακόλουθη διάγνωση είναι «αυτό που πρέπει να γίνει» σε αντιδιαστολή με την συμβουλευτική υποστήριξη που θεωρείται πολυτέλεια. Η Η. επισημαίνει ότι οι ειδικοί επαγγελματίες έχουν την δυνατότητα να κάνουν συμβουλευτική χωρίς όμως να παραγνωρίζουν την κύρια δραστηριότητα της διάγνωσης. Οι λέξεις που χρησιμοποιεί «να μην φανεί ότι τρως χρόνο» αφενός καταδεικνύουν πόσο κυρίαρχη είναι η κουλτούρα διαγνώσεων στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αφετέρου αιτιολογούν και την απόφαση της να παραπέμψει τα δύο περιστατικά. Τέλος, υποστηρίζει ότι η κουλτούρα διάγνωσης που επικρατεί στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. χαρακτηρίζει γενικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που καθιστά την αντίδραση και αντίσταση σε αυτήν ακόμα δυσκολότερη.

### 2.1.2 Νοηματοδότηση ρόλου ειδικού

Τρεις συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν ότι οι απόψεις των ενδιαφερόμενων γονέων και μαθητών-τριών για τον ρόλο του ψυχολόγου δυσκολεύουν την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Ο Ε., ψυχολόγος σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., σημειώνει:

*«έχει γίνει κυρίαρχο το κομμάτι το κατευθυντικό, κυρίαρχο το κομμάτι το ιατρό-κεντρικό και θεωρούν οι άνθρωποι που καλούνται να(.) να συμμετέχουν σε μια συμβουλευτική διαδικασία ότι είναι εδώ πέρα είτε για να τους πούμε 5-10 εξυπνάδες ή 5-10 κολπάκια για να πάει, να προχωρήσουν τα πράγματα καλύτερα, είτε ότι, επίσης αρνητικό, ότι καλέσαμε ή προέκυψε σαν αίτημα και πρέπει να ανακριθούν, ότι εδώ πέρα είμαστε κάποιοι οι οποίοι θα κρίνουμε. Αυτά τα δυο είναι σοβαρές δυσκολίες που δεν έχουν βέβαια να κάνουν μόνο με την εκπαίδευση, έχουν να κάνουν με τον ρόλο του ψυχολόγου στην κοινωνία.»*

Για τον Ε. η θεώρηση του ψυχολόγου ως ειδικού – κριτή από τους γονείς δυσκολεύει την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών. Στον λόγο του περιγράφει την κατασκευή των γονέων για τον ψυχολόγο προσπαθώντας μάλλον να ερμηνεύσει την στάση τους απέναντι του. Όταν οι γονείς προσέρχονται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αντικρίζουν τον ψυχολόγο είτε ως παροχό λύσεων στο πρόβλημα του παιδιού, είτε ως κριτή των αστοχιών τους. Για τον Ε. αυτό φαίνεται να περιορίζει την συμμετοχή των γονέων στην συμβουλευτική διαδικασία, να ισχυροποιεί την θέση εξουσίας του και ουσιαστικά να αποθαρρύνει την συνεργασία γονέων – ειδικού. Μέσα από τις λέξεις που χρησιμοποιεί «κολπάκια» «εξυπνάδες» προσπαθεί αφενός να αποδομήσει την

εικόνα του κατευθυντικού ειδικού με εξουσία αφετέρου να αποστασιοποιηθεί από αυτή.

Η Γ., υπεύθυνη Σ.Σ.Ν., επισημαίνει στο λόγο της το κοινωνικό στίγμα της επαφής με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας, το οποίο φαίνεται ότι πολλές φορές υπερισχύει του αιτήματος για βοήθεια.

*«Τα δε παιδιά έχοννε ε(.) το εξής διαφορούμενο δίπολο. Ότι από την μια, θέλουν να μιλήσουν πάρα πολύ για τα προβλήματα τους σε κάποιον και από την άλλη φοβούνται το στίγμα της ή του ψυχολόγου. Έεε σε πολλά σχολεία, αν νομίσουν πως είμαι ψυχολόγος, απομακρύνονται και δεν θέλουν, ενώ αν τους πεις ότι η κυρία είναι υπεύθυνη του συμβουλευτικού σταθμού, ακούγοντας αυτήν την ορολογία, τον τίτλο πώς να το πω δεν ξέρω, δέχονται πολύ πιο εύκολα να ανοιχτούν και να μιλήσουν.»*

Η Γ. παρατηρεί ότι παρά την ανάγκη των μαθητών-τριών να μιλήσουν για τα ζητήματα που τους απασχολούν, η απειλή του στίγματος του «μη φυσιολογικού» από την επαφή με επαγγελματία ψυχικής υγείας εμποδίζει τους μαθητές-τριες από το να αναζητήσουν βοήθεια. Η ίδια χρησιμοποιεί συνειδητά την πιο γενικόλογη ονομασία «υπεύθυνη Σ.Σ.Ν.» για να ξεπεράσει αυτό το εμπόδιο. Αυτό το εύρημα σχετίζεται με την έρευνα των Daud και Bond (2012) στην οποία μελέτησαν τις απόψεις μαθητών-τριών στην Μαλαισία για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία. Σύμφωνα με την έρευνα οι μαθητές-τριες που δεν είχαν επαφή με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες του σχολείου τους είχαν εμφανώς λανθασμένες αναπαραστάσεις για τον σχολικό σύμβουλο και τους στόχους της συμβουλευτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να κάνουν χρήση των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Δυστυχώς οι απόψεις των μαθητών-τριών στην Ελλάδα δεν έχουν μελετηθεί και το παρόν εύρημα καθιστά επιτακτική την διερεύνηση τους.

### **3.2.2 Πρακτικά ζητήματα**

Όλοι-ες οι συμμετέχοντες-ουσες της έρευνας ανέφεραν πρακτικά θέματα λειτουργίας των δομών στις οποίες εργάζονται. Σε αυτά περιλαμβάνονται η υλικοτεχνική υποδομή και ο χώρος των δομών, η επιμόρφωση και εποπτεία που χρειάζονται καθώς και ο τρόπος οργάνωσης της παροχής υπηρεσιών. Οι συμμετέχοντες-ουσες αναφέρθηκαν σε κάποιες από τις παραπάνω κατηγορίες είτε ως σημεία που θα έπρεπε να διορθωθούν για την καλύτερη παροχή υπηρεσιών, είτε ως δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους.

### 2.2.1 Υλικοτεχνική Υποδομή

Πέντε συμμετέχοντες-ουσες τόσο από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όσο και από τους Σ.Σ.Ν. ανέφεραν δυσκολίες σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή των υπηρεσιών. Η Α. απαντώντας σε ερώτηση σχετικά με τις ανάγκες του Σ.Σ.Ν. κάνει μια εκτενή περιγραφή της κατάστασης της υλικοτεχνικής υποδομής όταν ανέλαβε το γραφείο του Σ.Σ.Ν.:

*«χρειάζεται και μία υλικοτεχνική υποδομή, δηλαδή εγώ έχω μεγάλες δυσκολίες ακόμα και με τα μελανάκια, με τα ε δηλαδή τι να σας πω; Με δεδομένο ότι πέρσι δεν υπήρχαν συμβουλευτικοί, έπρεπε να το ξαναστήσω από την αρχή. Δεν είχα κομπιούτερ, δεν είχα τίποτα. Εκτυπωτές και όλα αυτά. Ευτυχώς εδώ ήταν μια διευθύντρια είχε αυτό το χώρο που ήταν μια παλιά αίθουσα ΓΡΑΣΕΠ που δεν χρησιμοποιούνταν πια, καταργήθηκαν τα ΓΡΑΣΕΠ, μπόρεσα ήρθα εδώ, αλλά σε ότι αφορά κομπιούτερ και τέτοια πράγματα που είναι απαραίτητα για την δουλειά, έπρεπε λίγο από την αρχή να ψάξουμε, να βρούμε, να πάρουμε μελανάκια με μεγάλες δυσκολίες όμως όλα αυτά, δηλαδή και πολλά είναι, ξέρω εγώ το τηλέφωνο το φέραμε από το σπίτι, τα μελανάκια τα πήραμε λίγο από την τσέπη μας ώσπου να βρούμε κάποιο σχολείο και να μπορούν να μας δώσουν κάποια χρήματα ε(..)Πολύ απτές, συγκεκριμένες δυσκολίες, πρακτικής υλικοτεχνικής υποδομής.»*

Στον λόγο της Α. είναι προφανής η αγανάκτηση που νιώθει για το γεγονός ότι δεν υπήρξε μέριμνα για την υλικοτεχνική δομή αλλά και για τον χώρο του Σ.Σ.Ν. χωρίς, ωστόσο, να κατονομάζει ποιος θα μπορούσε να είναι υπεύθυνος. Σε επόμενο σημείο του λόγου της αποδίδει ευθύνες της οργάνωσης του Σ.Σ.Ν. στο Υπουργείο Παιδείας σε αντιπαραβολή με αυτό το απόσπασμα όπου επαναλαμβάνει τις δικές της ενέργειες για να τονίσει την προσωπική της συνεισφορά στο στήσιμο του γραφείου του Σ.Σ.Ν.. Η πρόταση «πολύ απτές, συγκεκριμένες δυσκολίες πρακτικής υλικοτεχνικής υποδομής» χρησιμοποιείται για να καταδείξει το μέγεθος της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής. Το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να συνδεθεί με την αναστολή λειτουργίας των Σ.Σ.Ν. για το σχολικό έτος 2011-12. Η επαναλειτουργία τους την επόμενη σχολική χρονιά συνοδεύτηκε με πρακτικές προκλήσεις όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Α. Τέλος το παραπάνω εύρημα φαίνεται να σχετίζεται με εύρημα της έρευνας της Harris (2009). Στην έρευνα της οι συμμετέχοντες σχολικοί σύμβουλοι σύνδεσαν την διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή με το αίσθημα αναγνώρισης το έργου τους από την διεύθυνση του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα η

έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής μαρτυρούσε για τους σχολικούς συμβούλους ότι η διεύθυνση θεωρούσε το έργο τους δευτερεύουσας σημασίας. Το ίδιο υπονοεί και ο συμμετέχων Δ., υπεύθυνος Σ.Σ.Ν. λέγοντας «αν θες να στηρίζεις ένα, μια δομή εντάξει πρέπει να δώσεις και κάποια πράγματα, δεν περιμένεις τώρα από μένα και από τον καθένα ας πούμε». Ο Δ. εγκαλεί με έμμεσο τρόπο τους αρμόδιους φορείς για μη στήριξη του θεσμού των Σ.Σ.Ν. χρησιμοποιώντας το επιχείρημα της έλλειψης πόρων. Το ίδιο πρόβλημα υλικοτεχνικής υποδομής, σε μικρότερο βαθμό όμως, φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η Ζ. αναφέρει χαρακτηριστικά:

*θα μπορούσαμε να είχαμε μεγαλύτερη άνεση σε πρακτικά θέματα, να είχαμε τα υλικά που μας χρειάζονται, να είχαμε πιο πολλά τεστ, να είχαμε ε γραφική ύλη πιο εύκολα προσβάσιμη, ε τηλέφωνο που δεν έχουμε, υπάρχει ένα τηλεφωνικό κέντρο και σε φωνάζουνε να πας(.) δεν έχεις στο γραφείο σου ένα τηλέφωνο να μπορείς να απευθυνθείς σε κάποια ή να μπορεί κάποιος να απευθυνθεί σε σένα όταν το θέλει ή όταν το κανονίσεις εεμ(.) εκεί που είναι το γραφείο μας θα μπορούσαμε να έχουμε κάποια εε βιβλία, βιβλιοθήκη.*

Η Ζ. απαριθμεί στο λόγο της τις ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο οποίο εργάζεται. Ο τρόπος με τον οποίο μιλά είναι πιο ήπιος από τους υπεύθυνους των Σ.Σ.Ν. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί με δύο τρόπους. Είτε οι ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής του συγκεκριμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δεν είναι τόσο πιεστικές, είτε οι ελλείψεις δεν επηρεάζουν άμεσα την παροχή των υπηρεσιών. Το γεγονός ότι μόνο δύο στελέχη ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αναφέρθηκαν σε αυτή τη θεματική χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο με ευχές, όπως η ΣΤ. «καλό θα ήταν να είχαμε και λίγο καλύτερο υλικό στην διάθεση μας σε επίπεδο τεστ» μαρτυρά ότι οι ανάγκες υλικοτεχνικής υποδομής στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αν και παρούσες, είναι σαφώς λιγότερες από αυτές των Σ.Σ.Ν.

### 2.2.2 Ζητήματα Χώρου

Τέσσερις συμμετέχοντες-ουσες – εργαζόμενοι-ες σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ένας υπεύθυνος Σ.Σ.Ν. επισήμαναν την ακαταλληλότητα των εγκαταστάσεων στις οποίες στεγάζονται οι δομές και τις σύνδεσαν με δυσκολίες στην παροχή υπηρεσιών. Η Ζ. αναφέρει ενδεικτικά τα προβλήματα που δημιουργούνται από την συστέγαση των διάφορων υπηρεσιών της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης σε ένα κτίριο:

*«Όταν συστεγάζεσαι μαζί με άλλα(.) με άλλες υπηρεσίες που δεν γνωρίζουν την ε τη φύση της δουλειάς σου ε δεν μπορούν να καταλάβουν ότι πρέπει να έχεις ένα χώρο ιδιωτικό, ότι πρέπει να υπάρχει ηχομόνωση, πρέπει να υπάρχει διακριτικότητα, πρέπει να υπάρχει ε πως το λένε αυτό το privacy δεν πρέπει να σαι, δεν πρέπει να βλέπει ο κόσμος ποιος μπαίνει και ποιος βγαίνει έτσι στην υπηρεσία»*

Η Ζ. επισημαίνει στο λόγο της ότι η συστεγάση με τις υπόλοιπες, ως επί το πλείστον διοικητικές, υπηρεσίες της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης δεν εξασφαλίζει την απαραίτητη συνθήκη της ιδιωτικότητας για τους ενδιαφερόμενους χρήστες των υπηρεσιών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Το επιχείρημα της εκτείνεται σε δύο μέρη. Από την μια πλευρά, η συνύπαρξη με διοικητικές υπηρεσίες αλλοιώνει τον ιδιωτικό- με την έννοια της διακριτικότητας- χαρακτήρα που απαιτείται να έχουν οι δομές ψυχικής υγείας ώστε να μπορούν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Επιπλέον, η συνύπαρξη με άλλες δημόσιες υπηρεσίες εγείρει ζήτημα διατήρησης της εχεμύθειας για τους ενδιαφερόμενους-μενες γονείς και μαθητές-τριες. Ο Θ. κινείται στην ίδια γραμμή, εστιάζοντας περισσότερο στο προσωπικό χώρο εργασίας: *«έχει σημασία να έχεις ένα ωραίο, ευχάριστα διαμορφωμένο χώρο, χώρο με την έννοια να μπορέσει να κρατηθεί η εχεμύθεια γιατί δίνονται προσωπικά δεδομένα που έχει σημασία να αισθανθείς ότι μένουνε εκεί.»* Ο λόγος του Θ. υπονοεί ότι η διατήρηση της εχεμύθειας αποτελεί πρόκληση και εντός του συγκεκριμένου ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λόγω ακαταλληλότητας των χώρων που χρησιμοποιούνται για τις διαγνωστικές ή συμβουλευτικές συνεδρίες. Τέλος η ΣΤ. επισημαίνει στο λόγο της ότι η έλλειψη προσωπικού χώρου εργασίας επηρεάζει την εργασιακή της απόδοση καθώς η συνύπαρξη συναδέλφων σε ένα γραφείο μπορεί να λειτουργεί διασπαστικά:

*«Ίσως θα ήθελα πρακτικά, θα ήταν καλύτερο να είμαστε σε ένα γραφείο που να είχαμε μεγαλύτερη ησυχία. Τώρα ας πούμε εγώ είμαι σ' ένα γραφείο μαζί με άλλα 8 άτομα, είναι δύσκολο όταν εγώ θέλω να συγκεντρωθώ να γράψω να κάνω ένα report, ο άλλος να πρέπει να πει, αυτό που είπα πριν, να αποφορτιστεί με αυτό που είδε, ο άλλος να κάνει ένα διάλειμμα και να μας πει κάτι που άκουσε, κατάλαβες; Αυτό ναι.»*

Οι χωρικές δυσκολίες που αναφέρουν οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να συνδεθούν αιτιολογικά με θεματικές που εδράζονται στο θεσμικό επίπεδο λειτουργίας και συγκεκριμένα με την έλλειψη χρηματοδότησης. Καθώς οι Σ.Σ.Ν. και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως υπηρεσίες των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης χρηματοδοτούνται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, οι ελλείψεις σε

υλικοτεχνική υποδομή και χώρους συνδέονται άμεσα με την έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης. Εκτός αυτού, το ζήτημα του χώρου σχετίζεται και με το θέμα της έδρας των σχολικών συμβουλευτικών. Η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός των σχολικών μονάδων αποτελεί, αφενός το κυρίαρχο μοντέλο παροχής σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, (Martin & Carey, 2014. Cooper, 2009) αφετέρου, αίτημα των ερευνητών (Αθανασιάδου, 2011) για χώρες όπως η Ελλάδα, όπου οι συμβουλευτικές υπηρεσίες παρέχονται εκτός των σχολικών μονάδων.

### 2.2.3 Υπερπληθώρα Περιστατικών στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

Τρεις συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στην υπερπληθώρα αιτημάτων που απευθύνονται στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και την ανάγκη μείωσης εισροής των περιστατικών. Αν και μόνο τρεις συμμετέχουσες ανέφεραν αυτή την θεματική, αποτελεί ένα ενδιαφέρον εύρημα, καθώς αναδεικνύει ένα πρακτικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η ΣΤ. όταν ρωτήθηκε πως θα μπορούσε να αρθεί η πίεση για διαγνώσεις απάντησε σχετικά:

*«Αυτό δεν έχει να κάνει με εμάς, δυστυχώς θα μπορούσε να αρθεί άμα έφερναν στην υπηρεσία μας, όπως και θα έπρεπε να γίνεται, μόνο σοβαρές δυσκολίες και όχι για ψύλλου πήδημα να έρχονται όλοι εδώ πέρα Πολύ σοβαρά προβλήματα όπως αυτισμός, εμ σοβαρά μαθησιακά όπως είναι η δυσλεξία και διάφορες άλλες διαταραχές. Αλλά όχι επειδή δεν διαβάζει πολύ καλά ή δεν γράφει, δεν κάνει καλά γράμματα να έρχεται εδώ πέρα, αυτό» Σε επόμενη ερώτηση για τους λόγους της υπερπληθώρας αιτημάτων η ΣΤ απαντά σχετικά: «Γιατί δεν κάνουν κάποιοι όχι παραπομπές, δεν κάνουν κάποιοι άνθρωποι καλά την δουλειά τους. Ο σχολικός σύμβουλος ή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίσει απλά πράγματα στο σχολείο, να μην στέλνονται εδώ πέρα κατευθείαν και έτσι μαζεύεται όλος αυτός ο όγκος και δεν μπορούμε να αφιερώσουμε τον ε τον χρόνο που πρέπει σε περιστατικά που πραγματικά το έχουν ανάγκη»*

Στο λόγο της, η ΣΤ. σημειώνει ότι η υπερπληθώρα αιτημάτων που φθάνει στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι αποτέλεσμα της κατάχρησης της παραπομπής από τους σχολικούς συμβούλους και τους εκπαιδευτικούς. Η ίδια διακρίνει δύο είδη αιτημάτων, αιτήματα «σοβαρών δυσκολιών» όπως μαθησιακές ή αναπτυξιακές διαταραχές και αιτήματα για «ψύλλου πήδημα», για δυσκολίες που θα μπορούσαν να διαχειριστούν οι σχολικοί σύμβουλοι ή οι εκπαιδευτικοί. Φαίνεται, όμως, πως δεν υπάρχει κάποια διαδικασία διαλογής των αιτημάτων πριν αυτά φθάσουν στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., γεγονός που συντελεί

στην συσσώρευση τους. Ακόμα περισσότερο, η ΣΤ αφήνει να εννοηθεί ότι σε επίπεδο σχολείου δεν συντελείται αξιολόγηση και παρέμβαση για τις δυσκολίες των μαθητών-τριών. Ο λόγος της είναι ιδιαίτερα επιθετικός στο σημείο που εγκυβάζει τους σχολικούς συμβούλους και εκπαιδευτικούς για κατάχρηση της παραπομπής. Η υπερβολή της φρασεολογίας και ο κατηγορητικός της τόνος «*όχι παραπομπές, δεν κάνουν κάποιοι άνθρωποι καλά την δουλειά τους*» μαρτυρούν την έντονη δυσαρέσκεια της για την έλλειψη διαλογής των περιστατικών που αναλαμβάνει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.. Ο τρόπος με τον οποίο μιλά για αυτούς είναι εμφανώς απαξιωτικός καθώς αμφισβητεί τις ικανότητες τους. Επιπλέον, εναποθέτει την ευθύνη της διαλογής και αξιολόγησης της σοβαρότητας των περιστατικών στους εκπαιδευτικούς και αγανακτεί όταν αυτοί δεν το κάνουν.

Επίσης, μέσα από τα λεγόμενα της ΣΤ. αναδύονται θέματα συνεργασίας μεταξύ των ειδικών επαγγελματιών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ., των σχολικών συμβούλων και των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσε να υποθεθεί ότι η λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν. εκτός των σχολικών μονάδων εμποδίζει την συνεργασία μεταξύ των διαφόρων επαγγελματιών τόσο για την αξιολόγηση των δυσκολιών των μαθητών-τριών, όσο και για παρέμβαση και υποστήριξη τους. Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους ειδικούς επαγγελματίες που στελεχώνουν τις συμβουλευτικές υπηρεσίες που υπάγονται στην εκπαίδευση. Παρόλα αυτά οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον σχολικό ψυχολόγο στην Ελλάδα είναι ως επί το πλείστον θετικές (Farrell et al., 2005). Από το παραπάνω εύρημα φαίνεται πως αξίζει να μελετηθούν περαιτέρω οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του εξειδικευμένο προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για την μεταξύ τους συνεργασία.

Έναν ακόμη πρακτικό λόγο που εξηγεί την υπερπληθώρα αιτημάτων προς το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. παρέχει η Ι. λέγοντας: «*δεν μπορεί να καλύπτει, να καλύπτουν μόνο δύο ΚΕΔΔΥ την ευρύτερη περιοχή της (πόλη). που δεν είναι μόνο η (πόλη), είναι και όλη η γύρω περιοχή, θα έπρεπε δηλαδή να είναι τομεοποιημένα διαφορετικά, να υπήρχανε παραπάνω ΚΕΔΔΥ που να καλύπτουν πιο μικρές περιοχές.*» Η Ι. αναφέρει ότι η τομεοποίηση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα ο αριθμός των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. να μην επαρκεί για την κάλυψη των αιτημάτων των μαθητών-τριών. Η ίδια προτείνει να δημιουργηθούν περισσότερα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. τα οποία θα καλύπτουν μικρότερες περιοχές.

Τέλος, η Ζ. συνδέει την υπερπληθώρα περιστατικών με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών λέγοντας *«Πιο ευχαριστημένη θα ήμουν αν είχαμε πιο λίγα περιστατικά, όχι για να βλέπω λιγότερα αλλά για να το κάνω καλύτερα, αυτό θα μου άρεσε πιο πολύ. Πολύ θα ήθελα να έκανα συμβουλευτική ή να έβλεπα ένα παιδί όσες φορές ήθελα παραπάνω ε να το έβλεπα, να έκανα παραπάνω ραντεβού ρε παιδί μου για κάθε περιστατικό και όχι ένα, μια φορά να το δεις και τελείωσε»*. Η Ζ. εκφράζει την επιθυμία της για μείωση της εισροής περιστατικών ώστε να μπορεί να παρέχει με αρτιότερο τρόπο τις υπηρεσίες, τόσο της διάγνωσης αλλά κυρίως της συμβουλευτικής.

Το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να συνδεθεί αιτιολογικά με την θεματική της αυτοματοποίησης του έργου του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Φαίνεται ότι η υπερπληθώρα περιστατικών σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου και την κουλτούρα διαγνώσεων που επικρατεί στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δημιουργούν απαιτητικές συνθήκες εργασίας που οδηγούν σε αυτοματοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

#### 2.2.4 Επιμόρφωση – Εποπτεία

Σχεδόν καθολικό υπήρξε το αίτημα των συμμετεχόντων-ουσών για εποπτεία και περαιτέρω επιμόρφωση. Εννέα από τους/τις έντεκα συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν την προσωπική τους ανάγκη για επιμόρφωση και εποπτεία, ιδιαίτερα όσον αφορά την συμβουλευτική. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από το λόγο του Θ. όταν ρωτήθηκε για τις ανάγκες του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προκειμένου να παρέχονται καλύτερα οι υπηρεσίες του:

*«σίγουρα θα χρειαστεί, χρειάζεται κάποια επιμόρφωση(..) ε: η οποία γίνεται με έναν, πιστεύω ότι το περισσότερο προσωπικό σε προσωπικό επίπεδο, αλλά λίγο θα πρέπει να υπάρχουνε και κάποιες και κάποια ε: κάποιες γενικές γραμμές. Που αυτό δεν έχει γίνει ποτέ νομίζω ούτε: από την πρώτη στιγμή που υπάρχει η υπηρεσία δεν έχει γίνει κάποια ε:: επιμόρφωση. Κυρίως όσον αφορά το κομμάτι της συμβουλευτικής»*

Από τον λόγο του Θ. είναι προφανής η έμφαση που δίνει στην ανάγκη επιμόρφωσης των στελεχών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Χρησιμοποιεί την λέξη «σίγουρα» για να τονίσει το αδιαπραγμάτευτο της ανάγκης τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Σημειώνει, συμπεριλαμβάνοντας μάλλον τον εαυτό του, ότι η πλειονότητα του προσωπικού του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο οποίο εργάζεται φροντίζει για την προσωπική του επιμόρφωση. Αντίθετα, σε θεσμικό επίπεδο δεν έχει υπάρξει πρόβλεψη για



επιμόρφωση μάλλον από την αρχή της λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ., γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα της Ζ. «Μάλλον δεν έγινε και ποτέ, εγώ δεν έτυχε να επιμορφωθώ ποτέ σε αυτά τα 11 χρόνια». Τέλος ο Θ. προτείνει να γίνονται κοινές επιμορφώσεις για όλα τα στελέχη του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. προκειμένου να υπάρχει ένα κοινό υπόβαθρο κατάρτισης «σε γενικές γραμμές» όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Θ. Παρόμοια άποψη εκφράζει και η Β., υπεύθυνη Σ.Σ.Ν.:

*«έτσι να επιμορφωθώ σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε πιο οργανωμένο πάνω σε θέματα που αφορούν την συμβουλευτική, την κάλυψη έτσι την ψυχολογική των μαθητών. Θέλει επιμόρφωση πρώτα από όλα, θέλει επιμόρφωση αυτών των ανθρώπων»*

Στον λόγο της εμφανίζεται πάλι η διάκριση ανάμεσα στην προσωπική επιμόρφωση και την υποχρέωση των ιθυνόντων για επιμόρφωση του προσωπικού των Σ.Σ.Ν. Φαίνεται πως και στην περίπτωση των Σ.Σ.Ν. δεν έχει υπάρξει κάποια συστηματική κατάρτιση των υπευθύνων πριν αναλάβουν καθήκοντα ή κατά την διάρκεια της υπηρεσίας τους, καθώς κανείς από τους υπεύθυνους Σ.Σ.Ν. που συμμετείχαν στην έρευνα δεν ανέφερε κάτι σχετικό. Η επανάληψη των λεγομένων της και ο επιτακτικός τόνος μαρτυρούν το επείγον της προσωπικής της ανάγκης για επιμόρφωση. Καθίσταται προφανές, λοιπόν, ότι η επιμόρφωση των ειδικών επαγγελματιών που στελεχώνουν τους Σ.Σ.Ν. και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. επαφίεται ως επί το πλείστον στην προσωπική τους επιθυμία και οικονομική δυνατότητα. Στην Ελλάδα το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) έχουν διενεργήσει κατά διαστήματα βραχείες επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αλλά φαίνεται ότι λείπει η συστηματική παροχή επιμόρφωσης ειδικά σε θέματα ψυχικής υγείας και ψυχολογίας. Σε διερευνητική μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ (2008) για τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες ανέφεραν την παιδαγωγική ψυχολογία ή την ψυχολογία γενικότερα ως την θεματολογία για την οποία θα ήθελαν να επιμορφωθούν περισσότερο, εύρημα που υποστηρίζεται και από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων-ουσών της παρούσας έρευνας.

Πέρα από την επιμόρφωση οι συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα εξέφρασαν την ανάγκη τους για επιστημονική εποπτεία για την άσκηση συμβουλευτικής. Η υπεύθυνη Σ.Σ.Ν. Α. όταν ρωτήθηκε για τις προσωπικές της επαγγελματικές ανάγκες

απάντησε λέγοντας: «Κοιτάζτε ε ες πούμε θέματα εποπτείας και τα λοιπά ε, εδώ θα μπορούσαν να γίνουν πράγματα, εγώ το λύνω συμμετέχοντας σε κάποια διεπιστημονική ομάδα» Η Α. σημειώνει στο λόγο της την ανάγκη για επιστημονική εποπτεία του έργου των Σ.Σ.Ν. Μάλιστα κάνει έμμεσα μια πρόταση αναφέροντας ότι η ίδια έχει μεριμνήσει για την αυτής της ανάγκης συμμετέχοντας σε διεπιστημονική ομάδα εποπτείας.

Πολύ κατατοπιστικό για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν. λόγω έλλειψης εποπτείας και επιμόρφωσης είναι το απόσπασμα από το λόγο της Γ.:

*«Η μεγαλύτερη μου ανάγκη είναι να πω αυτά που αντιμετωπίζω σε κάποιον άλλο. Να τα μοιραστώ και να δούμε την προσέγγιση και την οπτική που θα πρέπει να ακολουθήσουμε. Να το βάλουμε με βάση μια προσέγγιση, να το δούμε με μια ψυχολογική προσέγγιση τι θα ταίριαζε περισσότερο, να καταλήξουμε με μια διαλεκτική μορφή πώς να προσεγγίσουμε καλύτερα το περιστατικό. Εγώ είμαι μόνη μου και τα συζητάω με τον εαυτό μου ή με τον άντρα μου. Εεε είναι μεγάλο κενό αυτό, νομίζω. Τα λέω στον εαυτό μου, τα επεξεργάζομαι έτσι μόνη μου, εεε πονάω μόνη μου, υποφέρω μόνη μου κάποιες φορές τα περιστατικά είναι πολύ έντονα εεε(..). Νιώθω καμιά φορά σαν ιεραπόστολος, μοναχικά, πολύ μοναχικά σε μια έρημο. Έτσι μεταφορικά μιλώντας θα σας έλεγα το πως αισθάνομαι».*

Ο λόγος της Γ. είναι φορτισμένος καθώς μιλάει για την ανάγκη της να μοιραστεί τις εμπειρίες της με κάποιον που θα μπορούσε να την βοηθήσει στο έργο της. Φαίνεται πως έχει ιδιαίτερη ανάγκη για εποπτεία κυρίως για την συμβουλευτική υποστήριξη των περιστατικών που απευθύνονται στο Σ.Σ.Ν. Η ίδια προσπαθεί να καλύψει το κενό της έλλειψης εποπτικού φορέα αλλά ίσως και γνώσεων με ιδιωτικές συζητήσεις και προσωπικό αναστοχασμό. Παρά τις θετικές της προθέσεις γίνεται προφανές από τις λέξεις και τον τόνο που χρησιμοποιεί ότι οι δυσκολίες συχνά ξεπερνούν τις δυνατότητες της. Ο σχεδόν λυρικός τρόπος με τον οποίο συγκρίνει τον εαυτό της με ιεραπόστολο αντανακλά το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Οι Malikiosi- Loizos και Ivey (2011) σε ανασκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της συμβουλευτικής στην Ελλάδα σημειώνουν ότι η έλλειψη νομοθετικών ρυθμίσεων και κριτηρίων για άδεια ασκήσεως επαγγέλματος για την άσκηση της συμβουλευτικής έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές άτομα με καλές προθέσεις αλλά ελλιπή εκπαίδευση στην συμβουλευτική να αναλαμβάνουν συμβουλευτικούς ρόλους.

Στην περίπτωση των Σ.Σ.Ν. φαίνεται πως τα κριτήρια επιλογής (Υ.Α. 93008/Γ7 ΦΕΚ 2315/2012) που τίθενται για τους υπευθύνους ενδέχεται να τους αφήνουν έκθετους όσον αφορά την άσκηση συμβουλευτικής. Συνεπακόλουθα, καθίσταται επιτακτικό το αίτημα των συμμετεχόντων για παροχή συστηματικής επιμόρφωσης και εποπτείας.

Τέλος, όσον αφορά το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αν και δύο συμμετέχοντες ανέφεραν επιγραμματικά την ανάγκη για εποπτεία του έργου τους φαίνεται πως οι ειδικοί επαγγελματίες έχουν βρει τρόπους να εποπτεύονται χρησιμοποιώντας την διεπιστημονικότητα της δομής. Η Ζ. σε ερώτηση για τις προσωπικές της επαγγελματικές ανάγκες έθιξε το θέμα της εποπτείας:

*«Και πιο πολύ μάλλον αποφορτίζομαι με ε με το να συζητάς αυτό που έχεις δει με κάποιους άλλους, σαν ας πούμε μια μορφή εποπτείας, δηλαδή είναι πολύ βοηθητικό όλο αυτό όταν υπάρχουνε εε(.) είμαστε τώρα 6 και ο καθένας έχει την εκπαίδευση του. Εγώ είμαι σχολική το βλέπω από άλλο μάτι. Ο άλλος που είναι κλινικός έχει άλλη εκπαίδευση θα βοηθήσει σε ένα άλλο κομμάτι, άλλος που έχει κάνει συμβουλευτική ή σε θέματα υγείας έχει ένα άλλο κομμάτι, οπότε όταν κάτι μας απασχολεί με αυτά που βλέπουμε συζητιέται και είναι:, αυτό είναι μια μορφή αποφορτισμού»*

#### 2.2.5 Ανάγκη για στενή επαφή με το σχολείο

Πέντε από τους συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν ότι η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών θα βελτιωνόταν αν υπήρχε στενότερη επαφή με το σχολικές μονάδες. Ο Α., ψυχολόγος σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όταν ρωτήθηκε για τις προσωπικές επαγγελματικές του ανάγκες απάντησε σχετικά:

*«Η ανάγκη που αναδύεται για εμένα προσωπικά είναι αυτή: να μπορούμε να έχουμε την δυνατότητα να(.) ε να σκύψουμε πάνω από τον μαθητή, να συνεργαστούμε με τον εκπαιδευτικό και με τον γονέα. Αυτό θεωρώ ότι είναι το κλειδί, δεν το θεωρώ μόνο εγώ, έτσι υποτίθεται ότι πρέπει να δουλεύει ένας σχολικός ψυχολόγος, όχι πίσω από ένα γραφείο, όχι από μακριά από το σχολείο και μακριά από τους μαθητές. Η υποστήριξη θεωρώ του μαθητή στην εκπαίδευση γίνεται μέσα από το σχολείο. Καθημερινά.»*

Στο λόγο του ο Α. περιγράφει την ανάγκη για ριζική αλλαγή του μοντέλου παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντί για την περιφερειακή λειτουργία των δομών, προτείνει να εργάζονται οι σχολικοί ψυχολόγοι εντός του σχολείου, σε καθημερινή επαφή με τον μαθητικό πληθυσμό. Η

χρήση α' πληθυντικού αφήνει να εννοηθεί ότι πέρα από προσωπική του ανάγκη, η προσφορά υπηρεσιών εντός του σχολείου αποτελεί ζητούμενο και για άλλους συναδέλφους του. Επιπλέον με την χρήση του «υποτίθεται» προσπαθεί να ισχυροποιήσει περαιτέρω το επιχείρημα του, λέγοντας ότι δεν εκφράζει προσωπική άποψη αλλά αντικειμενική γνώση. Τέλος συμπληρώνει ότι η ενδοσχολική παροχή υπηρεσιών θα διευκολύνει την συνεργασία μεταξύ των ειδικών επαγγελματιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Την υπόθεση αυτή επιβεβαιώνει η διεθνή βιβλιογραφία, συμπεριλαμβάνοντας στοιχεία και για την ελληνική πραγματικότητα, για την θέση του σχολικού συμβούλου/ψυχολόγου. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στην συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν σημαντικό και αναγκαίο το έργο των σχολικών συμβούλων/ψυχολόγων και επιθυμούν ευκολότερη πρόσβαση στις συμβουλευτικές υπηρεσίες (Farrell et al., 2005. Squires et al., 2007. VanSchalkwyk, 2014.)

Πιο έντονα εκφράζει την ανάγκη να αντιμετωπίζονται τα αιτήματα των μαθητών-τριών εντός του σχολείου η Β., υπεύθυνη Σ.Σ.Ν:

*«θεωρώ ότι τα πάντα πρέπει να αντιμετωπίζονται στο σχολείο. Στα σχολεία. Μεγάλη διάχυση στα σχολεία. Δεν θέλουμε ανθρώπους να είναι σε γραφεία. Θέλουμε ανθρώπους στα σχολεία. Εκεί είναι το θέμα. Το σχολείο. Εκεί είναι, εκεί.»*

Η Β. εκφράζει με επιτακτικό, σχεδόν αγωνιώδη τρόπο την ανάγκη αλλαγής του μοντέλου παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και ο λόγος της δεν περιέχει κάποιο επιχείρημα υπέρ της αλλαγής της έδρας των συμβουλευτικών υπηρεσιών, η συναισθηματική της φόρτιση είναι κατάφωρη καθώς επισημαίνει την ανάγκη των ειδικών επαγγελματιών ψυχικής υγείας για στενότερη επαφή με το σχολείο.

Σε πιο ήπιους τόνους, ο Θ., κοινωνικός λειτουργός σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., απαντώντας σε ερώτηση για την βελτίωση της παροχής συμβουλευτικών φθάνει και σε συγκεκριμένες προτάσεις για το πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί στενότερη επαφή με τα σχολεία, χωρίς ωστόσο να διασαφηνίζει αν η πρόταση του συνεπάγεται αλλαγή στην έδρα της υπηρεσίας:

*«Καλό θα είναι έστω σε πιλοτικό επίπεδο να υπάρχουνε 5-6 σχολεία με τα οποία να συνεργαζόμαστε σε μόνιμη βάση και εμείς για να δούμε, να αρχίσουμε να στήνουμε ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής και από την άλλη και οι άλλοι να δούνε άμα υπάρχουνε*

*αποτελέσματα, γιατί νομίζω ότι έτσι θα λειτουργήσει, ότι οι άλλοι αν δούνε ότι γίνεται δουλειά, θα ρθούνε μετά»*

Στον λόγο του ο Θ. θίγει το ζήτημα της ενημερότητας του ενδιαφερόμενου πληθυσμού για τις διαθέσιμες υπηρεσίες. Υπονοεί ότι τα σχολεία αλλά και οι γονείς δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι για τις δυνατότητες συμβουλευτικής υποστήριξης. Υποθέτει ότι αν οι ενδιαφερόμενοι μαθητές-τριες έβλεπαν τα πρακτικά αποτελέσματα των προγραμμάτων συμβουλευτικής, συνεπακόλουθα θα αυξανόταν και η ζήτηση συμβουλευτικών υπηρεσιών. Τις αντικειμενικές δυσκολίες πρόσβασης στους Σ.Σ.Ν. από την στιγμή που αυτοί στεγάζονται εκτός σχολείου, εκφράζει η Γ., υπεύθυνη Σ.Σ.Ν.: *«έχω ένα γραφείο στον (πόλη) όπου στεγάζεται ο συμβουλευτικός σταθμός, που δεν έρχεται σχεδόν κανένας ή έχουν έρθει σπάνια γονείς, μόνοι ή και με τα παιδιά τους για συμβουλευτική στήριξη. Ο νομός είναι τεράστιος, οι αποστάσεις οι γεωγραφικές είναι τεράστιες, πρόσβαση είναι δύσκολη πολύ.»* Φαίνεται πως η αδυναμία πρόσβασης στις δομές σχετίζεται με την έλλειψη ενημερότητας για τις υπηρεσίες που μπορούν να προσφέρουν. Σε έρευνα της η VanSchalkwyk (2014) για τις απόψεις γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο Μακάο παρατήρησε ότι όσο πιο ενημερωμένοι ήταν οι γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές-τριες για τις υπηρεσίες, τόσο πιθανότερο ήταν να τις χρησιμοποιήσουν. Το ίδιο θα μπορούσε να ισχύσει και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς η στενότερη συνεργασία των συμβουλευτικών υπηρεσιών με τις σχολικές μονάδες θα έχει ως αποτέλεσμα την ενημέρωση του ενδιαφερόμενου πληθυσμού για τις διαθέσιμες υπηρεσίες. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο εύρημα απηχεί το αίτημα των ερευνητών για προσφορά των συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός του σχολείου (Αθανασιάδου, 2011).

### **3.3 Θεσμικό Επίπεδο**

Το τρίτο επίπεδο που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι το θεσμικό. Σε αυτό οι συμμετέχοντες-ουσες μιλούν για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των συμβουλευτικών-ψυχολογικών υπηρεσιών και το πώς αυτό επηρεάζει την άσκηση του έργου τους. Αποτελεί τον εξωτερικό ομόκεντρο κύκλο του σχήματος που έχει περιγραφεί, καθώς μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων-ουσών αναδεικνύεται ότι μιλούν για πράγματα και καταστάσεις που δεν μπορούν οι ίδιοι να επηρεάσουν αλλά ταυτόχρονα τους επηρεάζουν στην άσκηση των καθηκόντων τους, όπως η

έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης, η εκπαιδευτική νομοθεσία και ζητήματα στελέχωσης.

### 3.3.1 Θεσμικές δυσκολίες στην λειτουργία των συμβουλευτικών υπηρεσιών

Όλοι οι συμμετέχοντες-ουσες της έρευνας εξέφρασαν στο λόγο τους την ύπαρξη θεσμικών δυσκολιών οι οποίες επηρεάζουν την άσκηση του έργου τους. Αυτές περιλαμβάνουν την έλλειψη χρηματοδότησης, τον ελλιπή συντονισμό των υπηρεσιών με άλλες δομές ψυχικής υγείας και νομοθετικά ζητήματα.

#### 3.1.1 Έλλειψη Χρηματοδότησης

Τρεις συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν ρητά στο λόγο τους την έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης ως εμπόδιο στην άσκηση του έργου τους στην δομή που εργάζονται. Η ΣΤ. αναφέρει χαρακτηριστικά για το ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:

*«Τώρα να φανταστείς αυτήν την στιγμή λειτουργούμε δεν έχουμε λεφτά για το μελάνι του φωτοτυπικού, του φαξ, εεε του εκτυπωτή, χαρτιά δανειζόμαστε από άλλες υπηρεσίες, οτιδήποτε υλικό χρειάζεται το παίρνουμε μόνοι μας, δεν υπάρχει τίποτα. Δηλαδή λειτουργούμε με μηδέν μπάτζετ αυτή τη στιγμή. Όχι τώρα, απ' τα τελευταία τρία χρόνια τουλάχιστον.»*

Η ΣΤ. περιγράφει με σκοτεινά χρώματα την ισχνή οικονομική κατάσταση του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στο οποίο δουλεύει επισημαίνοντας ότι οι εργαζόμενοι χρειάζεται να συμβάλλουν στα έξοδα της δομής. Μάλιστα συνδέει την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής με την έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης. Αυτό δεν προξενεί έκπληξη καθώς τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ως δομές που υπάγονται στην Δευτεροβάθμια Διεύθυνση Εκπαίδευσης χρηματοδοτούνται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και δεν υποστηρίζονται οικονομικά από άλλες πηγές, π.χ. την κοινότητα. Συνεπακόλουθα η έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης μπορεί να εξηγήσει τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή.

Την ίδια κατάσταση περιγράφει και για τους Σ.Σ.Ν. η Α. αναφέροντας ότι δεν υπάρχει κονδύλιο για την λειτουργία των Σ.Σ.Ν.:

*«δεν παίρνουμε αποζημίωση για τις μετακινήσεις μας αν πάμε έτσι και στα πολύ τετριμμένα αλλά ακόμη και αυτά υπάρχουν έτσι; Δεν παίρνουμε κάποια αποζημίωση για αυτό όταν πάμε σε κάποια μακρινά μέρη. δεν έχουμε και κάποια οικονομική*

*απολαβή παραπάνω. Έχει χρειαστεί..να βάλω και κάποια πράγματα από την τσέπη μου, δεν έχουνε κάποιο κονδύλι οι συμβουλευτικοί»*

Από τον λόγο της Α. καθίσταται σαφές ότι η έλλειψη κρατικής χρηματοδότησης δύναται να επηρεάσει την πρόσβαση των υπεύθυνων Σ.Σ.Ν. στα σχολεία. Όπως έχει προαναφερθεί οι Σ.Σ.Ν. λειτουργούν σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, δηλαδή σε κάθε νομό, πέρα από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη, αντιστοιχεί ένας Σ.Σ.Ν. Καθώς δεν προβλέπεται αποζημίωση για τις μετακινήσεις των υπευθύνων στα σχολεία, φαίνεται πως συχνά οι υπεύθυνοι επωμίζονται προσωπικά τα έξοδα αυτά. Συνεπώς, η πρόσβαση στα σχολεία καθίσταται προσωπική υπόθεση και ευθύνη των υπευθύνων Σ.Σ.Ν. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί καταδεικνύει τον βαθμό αστάθειας στην πρόσβαση του μαθητικού πληθυσμού στους συγκεκριμένους Σ.Σ.Ν..

### 3.1.2 Ζητήματα Νομοθεσίας

Πέντε συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα ανέφεραν αστοχίες και ασάφειες στο νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν. Πιο συγκεκριμένα, όλες οι υπεύθυνοι-ες Σ.Σ.Ν. χαρακτήρισαν το καθηκοντολόγιο τους γενικόλογο και ασαφές και επισήμαναν την ανάγκη να διασαφηνιστούν οι αρμοδιότητες τους σε σχέση με αυτές των σχολικών συμβούλων. Η Α. παρατηρεί ότι η ασάφεια προϋπήρχε και όταν η στελέχωση των Σ.Σ.Ν. δεν ήταν μονομελής:

*«υπήρχαν ασάφειες στο πλαίσιο, δηλαδή να πω ένα παράδειγμα, ενώ στο καθηκοντολόγιο των στελεχών ήταν η ψυχοκοινωνική παρέμβαση, ήταν η συμβουλευτική, ήταν πάρα πολλά πράγματα ε, το ίδιο το έδινε το ΦΕΚ και στο καθηκοντολόγιο των υπεύθυνων, οι οποίοι υπεύθυνοι όμως μπορούσαν να είναι καθηγητές οποιασδήποτε ειδικότητας, χωρίς να προσδιορίζει ότι είναι ειδικοί ή αν είναι ειδικοί μπορούν να κάνουν και αυτά. Οπότε αυτό λοιπόν δυνάστε πάρα πολύ τα πράγματα(..)και μπορούσε να δημιουργήσει και πάρα πολλές δυσκολίες, είχε να κάνει δηλαδή με το ποιος θα ήταν υπεύθυνος, αν ο υπεύθυνος καταλάβαινε λίγο τα όρια του ρόλου του. Όταν ο υπεύθυνος δεν είναι ειδικός, που μπορεί να μην είναι, πρέπει να προσδιοριστεί από το ΦΕΚ τι μπορεί και κυρίως τι δεν μπορεί να κάνει»*

Η Α. αναφέρει στο λόγο της ότι όλοι οι εργαζόμενοι στους Σ.Σ.Ν.(ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχίατροι, εκπαιδευτικοί) είχαν κοινό καθηκοντολόγιο, χωρίς να διαχωρίζονται οι αρμοδιότητες και δραστηριότητες που μπορούσε να αναλάβει η

κάθε ειδικότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην συνεργασία μεταξύ του προσωπικού, στις οποίες η Α. αναφέρεται έμμεσα. Είναι χαρακτηριστικό όμως στο λόγο της, ότι αναφέρεται δύο φορές στις δυσκολίες που προκύπτουν από το κοινό καθηκοντολόγιο λέγοντας *«δυσκόλευε πάρα πολύ τα πράγματα(.)και μπορούσε να δημιουργήσει και πάρα πολλές δυσκολίες»*. Η ίδια επισημαίνει την ανάγκη συγκεκριμένης νομοθετικής ρύθμισης που να ορίζει με ποια καθήκοντα μπορεί ή δεν μπορεί να ασχοληθεί ο υπεύθυνος του Σ.Σ.Ν. ειδικά αν αυτά απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις. Λέει χαρακτηριστικά: *«θέλει καλύτερο θεσμικό πλαίσιο έτσι; Όταν λέω καλύτερο θεσμικό πλαίσιο, να προσδιορίζονται καλύτερα οι ρόλοι του καθενός σε ένα συμβουλευτικό σταθμό. Είπαμε υπάρχει χώρος και χρειάζεται να είναι και ο εκπαιδευτικός, να είναι και ο ειδικός, να προσδιορίζεται ο ρόλος του καθένα έτσι; Και το στάτους του, τι μπορεί να κάνει ο καθένας και τι σε συνεργασία μαζί»*. Η πρόταση της έχει βαρύνουσα σημασία καθώς είναι η μοναδική υπεύθυνη Σ.Σ.Ν. της παρούσας έρευνας που κατέχει τη διπλή επαγγελματική ταυτότητα, της εκπαιδευτικού και ψυχολόγου.

Αν και σήμερα οι Σ.Σ.Ν. στελεχώνονται μόνο από ένα άτομο, το αίτημα της διασαφήνισης του καθηκοντολόγιου παραμένει, αυτή τη φορά σε σχέση με τους σχολικούς συμβούλους. Η Γ. υπεύθυνη Σ.Σ.Ν. αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«πρέπει να ξεκαθαρίσουν πλήρως οι αρμοδιότητες των υπευθύνων των συμβουλευτικών σταθμών σε σχέση με τις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων. Γιατί εμείς μπλεκόμαστε τόσο πολύ μεταξύ μας που κάποια στιγμή οδηγείται η κατάσταση σε αδιέξοδο. Υπάρχουν σχολεία που δεν ξέρουν ποιον να καλέσουν όταν έχουν ένα πρόβλημα, τον σχολικό σύμβουλο ή τον υπεύθυνο του συμβουλευτικού σταθμού; Εεε είναι λίγο μακριά θα έλεγα έτσι η μεταξύ μας επικοινωνία και νομίζω πως κυρίως το υπουργείο θα πρέπει να ξεκαθαρίσει ε ποιος και τι ρόλο θα παίζει. και ένα ξεκαθάρισμα και μία διευκρίνιση, μια οριοθέτηση να το πω πιο σωστά των αρμοδιοτήτων των υπευθύνων των συμβουλευτικών σταθμών.»*

Σύμφωνα με το άρθρο 7 της Υ.Α. 93008/Γ7 (ΦΕΚ 2315/2012) οι Σ.Σ.Ν. είναι υπεύθυνοι για την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού, την οποία υλοποιούν μέσα από ένα σχετικά ευρύ καθηκοντολόγιο που περιλαμβάνει από βραχεία υποστήριξη των μαθητών-τριών έως και ευαισθητοποίηση της κοινότητας για θέματα ψυχικής υγείας. Από την άλλη πλευρά, οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν την ευθύνη της παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης των



εκπαιδευτικών των σχολείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (Υ.Α. 105657/Δ1ΦΕΚ 1340/2012) . Φαίνεται πως η γενικόλογη διατύπωση των καθηκόντων των δύο θέσεων οδηγεί σε δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου, των σχολικών συμβούλων και των υπευθύνων των Σ.Σ.Ν. Χαρακτηριστική είναι η φράση που χρησιμοποιεί η Γ «Γιατί εμείς μπλεκόμαστε τόσο πολύ μεταξύ μας που κάποια στιγμή οδηγείται η κατάσταση σε αδιέξοδο».

Για τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., το ζήτημα της νομοθεσίας αφορά κυρίως τον τρόπο λειτουργίας της δομής. Η Ζ., ψυχολόγος σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ανέφερε την ύπαρξη νομοθετήματος που εντατικοποιεί την παροχή διαγνωστικών υπηρεσιών.:

*«Μετά δυσκολίες που έχουν να κάνουν με την νομοθεσία, δηλαδή πράγματα :που εε μας έρχονται από ο υπουργείο αλλά εμείς πάνω στην δουλειά μας βλέπουμε ότι :δεν :α, δεν ισχύουνε ή δεν έχουν καλό αποτέλεσμα και εμείς είμαστε υποχρεωμένοι να λειτουργήσουμε με αυτόν τον τρόπο γιατί έτσι λέει ο νόμος. Να τώρα βγήκε πριν ε φέτος βγήκε μια απόφαση που λέει ότι σε 45 μέρες πρέπει να γίνεται, να ολοκληρώνεται η διαδικασία αξιολόγησης, από την στιγμή που θα κάνει ο γονέας αίτημα μέσα σε 45 ημέρες πρέπει να τον δούμε. Με ποιο προσωπικό; Δηλαδή άμα κάνεις μία βόλτα φέτος εε τέλη Δεκέμβρη ξεκίνησαν να δουλεύουν τα ΚΕΔΔΥ;! Δηλαδή όταν κάποιος έκανε την αίτηση του τον Σεπτέμβρη σε μία υπηρεσία χωρίς κανέναν, χωρίς δάσκαλο ας πούμε πως είναι δυνατόν κάποιος να τελειώσει την αξιολόγηση του μέσα σε 45 μέρες;»*

Η Ζ. επισημαίνει ότι η ισχύουσα νομοθεσία είναι δυνατό να παρεμποδίζει την παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Ο συγκεκριμένος νόμος στον οποίο αναφέρεται η Ζ. φαίνεται να προωθεί την κουλτούρα διάγνωσης που επικρατεί στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και να εντατικοποιεί τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών-τριών. Επίσης σύμφωνα με τα λεγόμενα της Ζ. η νομοθεσία δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη τα προβλήματα στελέχωσης που αντιμετωπίζουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Σημειώνεται ότι τα προβλήματα στελέχωσης αναφέρθηκαν από την πλειονότητα των συμμετεχόντων και θα αναλυθούν στην συνέχεια. Ο τόνος της Ζ. στο συγκεκριμένο απόσπασμα είναι ιδιαίτερα καυστικός και καταγγελτικός σε αντίθεση με την υπόλοιπη συνέντευξη και μαρτυρά την έντονη δυσαρέσκεια της.

Σε κάθε περίπτωση, η πολιτική βούληση και η απορρέουσα από αυτή νομοθεσία είναι εξαιρετικής σημασίας για την τελική παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Οι Cooper και συνεργάτες (2013) σε έρευνα τους στην Σκοτία

παρατήρησαν ότι η εισαγωγή ενός εθνικού σχεδίου στρατηγικής για την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο είχε ως αποτέλεσμα καλύτερα εκπαιδευμένους συμβούλους, καλύτερα σχεδιασμένες παρεμβάσεις και πιο ευρεία διαθεσιμότητα υπηρεσιών. Φαίνεται πως οι νομοθετικές ασάφειες, παραλήψεις ή αστοχίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και χρήζουν άμεσης αλλαγής.

### 3.1.3 Ελλιπής συντονισμός υπηρεσιών ψυχικής υγείας - συμβουλευτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης

Πέντε από τους έντεκα συμμετέχοντες-ουσες, μία κοινωνική λειτουργός σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και όλοι οι υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν., ανέφεραν ότι ο συντονισμός των συμβουλευτικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας είναι προβληματικός. Σε αυτήν την κατάσταση συντελούν πολλοί λόγοι όπως η απουσία πρωτοκόλλων συνεργασίας που θα διευκόλυναν την επικοινωνία μεταξύ των υπηρεσιών και του σχολείου, ο φόρτος εργασίας των υπηρεσιών, η άγνοια των σχολείων για τις διαθέσιμες δομές και κυρίως η απουσία ενός ξεκάθਾਰου οργανωτικού σχεδίου για την παροχή συμβουλευτικών και ψυχολογικών υπηρεσιών προς την σχολική κοινότητα. Πολύ χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα από το λόγο του Δ., υπεύθυνου Σ.Σ.Ν.:

*«επειδή δεν έχουμε και πρόληψη και σύστημα ανίχνευσης καλό, συγκεκριμένο, εμμ(.) το παραμελούν το θέμα και όταν δεν πάει πια άλλο, τότε θυμόμαστε «α! έχουμε και τον συμβουλευτικό σταθμό». Δηλαδή κάθε φορά που χτυπάει το τηλέφωνο, ξέρω ότι είναι κακά μαντάτα. Εντάξει; Οπότε δηλαδή και αυτό που λέμε τα βραχεία υποστήριξη θέλει και προϋποθέσεις. Όταν έρχονται τόσο παραμελημένες περιπτώσεις, στην ουσία είναι για παραπομπή παραπάνω. Άλλο η βραχεία υποστήριξη και άλλο η συστηματική. Δεν υπάρχει ε, επίσημη συνεργασία και συντονισμός υπηρεσιών. Δηλαδή βγαίνει το παιδί από, από την παιδοψυχιατρική μονάδα ύστερα από απόπειρα αυτοκτονίας ή βιασμό και πάει στο σχολείο, χωρίς υποδοχή. Αυτά θέλουνε υποδοχή, δεν μπορείς να τα πας έτσι. Πάνε εκεί, τα κοροϊδεύουνε, ξανά μέσα. Δηλαδή οι υπηρεσίες δεν συντονίζονται. Δεν θα πρέπει να συντονιστούνε;»*

Ο Δ. επισημαίνει στο λόγο του ότι η έλλειψη ενός προγράμματος πρόληψης και πρώιμης ανίχνευσης δυσκολιών των μαθητών-τριών έχει ως αποτέλεσμα να απευθύνονται αιτήματα στους Σ.Σ.Ν., όταν τα προβλήματα έχουν ξεφύγει από την

δικαιοδοσία τους. Επιρρίπτει έμμεσα ευθύνες σε εκπαιδευτικούς και γονείς λέγοντας «το παραμελούν το θέμα και όταν δεν πάει πια άλλο, τότε θυμόμαστε «α! έχουμε και τον συμβουλευτικό σταθμό». Ο λόγος του είναι περιγραφικός, με υπερβολές με σκοπό να καταδείξει το θυμό του για την κατάσταση. Επιπλέον, χρησιμοποιεί την ρητορική ερώτηση στο τέλος για να τονίσει το αυτονόητο της πρότασης του. Ταυτόχρονα, όμως, σε όλο το λόγο του εξαιρεί τον Σ.Σ.Ν. από την ευθύνη για την παρούσα κατάσταση. Η πρόταση που κάνει στην συνέχεια μεταθέτει την ευθύνη για την δικτύωση των υπηρεσιών αποκλειστικά στο Υπουργείο Παιδείας: «*Βάλε ένα ΦΕΚ ή όρισε έναν άνθρωπο, έναν, δεν σου λέω εγώ να είναι συντονιστής υπηρεσιών. Ψυχικής υγείας. Και να τους βάζει, να τους μαζεύει τους φορείς και τα λοιπά, βάση ΦΕΚ όμως, να είναι υποχρεωμένοι οι φορείς*». Η χρήση της λέξης «υποχρεωμένοι» αφήνει υπόνοιες για απροθυμία συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων, που μόνο μια νομοθετική ρύθμιση θα έλυνε. Επιπλέον μεταθέτει πλήρως την ευθύνη οργάνωσης και συντονισμού των εμπλεκόμενων δομών (σχολεία, Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σ.Σ.Ν., ιατροπαιδαγωγικά και παιδοψυχιατρικά τμήματα νοσοκομείων) στο Υπουργείο Παιδείας.

Ένα άλλο μοντέλο συντονισμού των συμβουλευτικών υπηρεσιών προτείνει η Β., έτσι όπως το οργάνωσε η ίδια, όσο ήταν υπεύθυνη του Σ.Σ.Ν.: «*Και αν θέλεις να κάνεις κάτι σωστό για το σχολείο πρέπει να κάνεις για όλους αυτούς(.)και να τους έχεις όλους μαζί. Ως ομάδα. Ο δήμος γιατί και εκεί απασχολείται εξειδικευμένο προσωπικό, η περιφέρεια(.)τα ΚΕΔΔΥ εε η ψυχική υγεία(.)πώρα πολύ καλές σχέσεις με την επιμελήτρια ανηλίκων*». Η Β. απαριθμεί τους φορείς με τους οποίους ήταν σε επαφή προκειμένου να ανταποκριθεί στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Επισημαίνει την αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων φέρνοντας ως παράδειγμα τις δικές της ενέργειες. Επιπλέον ο τρόπος με τον οποίο μιλά μαρτυρά και την ικανοποίηση της για τις προσωπικές πρωτοβουλίες που ανέλαβε για την δικτύωση των υπηρεσιών, καθώς «*αν θέλεις να κάνεις κάτι σωστό για το σχολείο πρέπει να κάνεις για όλους αυτούς(.)και να τους έχεις όλους μαζί. Ως ομάδα.*». Η πρόταση της μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στην λειτουργία των Σ.Σ.Ν., από την στιγμή που η στελέχωση τους είναι μονοπρόσωπη.

Έναν ακόμη πρακτικό λόγο για τον ελλιπή συντονισμό και τις δυσκολίες συνεργασίας των υπηρεσιών ψυχικής υγείας με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες της εκπαίδευσης παρέχει στην αφήγηση της η Γ. σημειώνοντας ότι:

*«οι δομές οι υπόλοιπες είναι ελάχιστες και είναι υπέρ- φορτωμένες, μην νομίζετε δηλαδή ότι εύκολα ότι οι όποιες δομές υπάρχουν στην (περιοχή) που είναι ελάχιστες εύκολα δέχονται την συνεργασία και δέχονται να μιλήσουμε, να με ακούσουν. Και αυτοί έχουν το δικό τους πρόγραμμα, την δική τους οργάνωση και(..)εντάξει με δυσκολία επικοινωνούμε βέβαια κάποιες φορές αλλά δεν μπορώ να πω ότι γίνεται και κάτι τρομερά ουσιαστές.»*

Στο λόγο της η Γ. αναφέρει ότι οι υπόλοιπες δομές που μπορούν να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες στο μαθητικό πληθυσμό είναι αφενός λίγες σε αριθμό, αφετέρου υπερφορτωμένες με αιτήματα, με συνέπεια να μην υπάρχει χρόνος και διάθεση για συνεργασία. Αναφέρει ότι η ίδια έχει κάνει προσπάθειες για επικοινωνία αλλά αυτές πέφτουν στο κενό ακριβώς λόγω έλλειψης διασύνδεσης των δομών, η οποία θα επέτρεπε την μεταξύ τους συνεργασία. Φαίνεται, λοιπόν, να διαμορφώνεται ένας φαύλος κύκλος, καθώς η απουσία πρωτοκόλλων συνεργασίας οδηγεί σε δυσκολίες συνεργασίας και συντονισμού, οι οποίες με την σειρά τους αποτρέπουν τους εμπλεκόμενους φορείς από την δράση για διασύνδεση των δομών και για την μεταξύ τους συνεργασία.

Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι το ζήτημα του συντονισμού των συμβουλευτικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας απασχολεί περισσότερο τους υπευθύνους Σ.Σ.Ν. παρά τους ειδικούς επαγγελματίες των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Αν και δεν υπάρχει βιβλιογραφία για το θέμα της συνεργασίας μεταξύ των δομών ψυχικής υγείας και σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών στην ελληνική πραγματικότητα, η παρούσα έρευνα μπορεί να προσφέρει δύο ερμηνευτικές υποθέσεις. Από την πλευρά των υπευθύνων Σ.Σ.Ν., η έμφαση που έδωσαν οι συμμετέχοντες στην συγκεκριμένη θεματική γίνεται κατανοητή λόγω της μονομελούς στελέχωσης των Σ.Σ.Ν. Προφανώς μόνο ένας υπεύθυνος δεν δύναται να υλοποιήσει το γενικό καθήκοντολόγιο των Σ.Σ.Ν., όπως έχουν χαρακτηριστικά αναφέρει και κάποιοι από τους συμμετέχοντες. Για αυτό το λόγο η διασύνδεση των Σ.Σ.Ν. με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας θα διευκόλυνε την λειτουργία των Σ.Σ.Ν. και θα επέτρεπε την καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους. Από την πλευρά του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και με βάση τις προηγούμενες θεματικές, θα μπορούσε να υποθεθεί ότι η κουλτούρα διαγνώσεων και η αυτοματοποίηση του έργου του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. περιχαρακώνει το εύρος των δραστηριοτήτων που μπορεί να αναλάβει καθημερινά το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, λογοθεραπευτές κ.α.). Αυτό σε

συνδυασμό με την υπερπληθώρα αιτημάτων που λαμβάνει το ΚΕ.Δ.Δ.Υ. δημιουργεί υπερεντατικές συνθήκες εργασίας. Συνεπώς θα μπορούσε να υποθεθεί ότι λόγω του φόρτου εργασίας οι συμμετέχοντες-ουσες εργαζόμενοι-ες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αξιολογούν ως λιγότερο σημαντική την έλλειψη συντονισμού των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας.

### 3.3.2 Προβλήματα Στελέχωσης

Τα προβλήματα στελέχωσης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν. ήταν η θεματική που αναφέρθηκε από την συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων-ουσών. Εννέα από τους έντεκα συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν στο λόγο τους ότι η ασταθής στελέχωση ή/και η υποστελέχωση των δομών δυσχεραίνει την λειτουργία τους και την παροχή υπηρεσιών. Ιδιαίτερα για τους Σ.Σ.Ν. η υποστελέχωση μεταφράζεται σε μονομελή στελέχωση καθώς ο/η υπεύθυνος-η Σ.Σ.Ν. αποτελεί το σύνολο του προσωπικού της δομής. Και οι εννέα συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν στο λόγο τους την ανάγκη για σταθερή στελέχωση από επιστημονικά εξειδικευμένο προσωπικό, η οποία θα επιτρέπει στις δομές να καλύπτουν επαρκέστερα τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

#### 3.2.1 Υποστελέχωση

Από τους/τις επτά εργαζόμενους-ες ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., οι πέντε επισήμαναν ότι τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι υποστελεχωμένα, καθώς το υπάρχον προσωπικό δεν επαρκεί για να καλύψει τα αιτήματα που δέχονται οι δομές. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από τα λόγια της Η. ψυχολόγος σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., που ακολουθεί:

*«Διότι δεν υπάρχει προσωπικό, υπάρχει αυτή η πίεση που σου λέω. με δεδομένο ότι: πρακτικά το προσωπικό είναι ελάχιστο δηλαδή. Καταρχήν ας πούμε φέτος εε οι: εκτός από τους μόνιμους που είναι λίγοι ούτως ή άλλως οι υπόλοιποι που είμαστε αναπληρωτές τοποθετηθήκαμε παραμονές Χριστουγέννων, σημαίνει ότι από τον Σεπτέμβρη μέχρι τα Χριστούγεννα δεν υπήρχε προσωπικό για να κληθείτε τελοσπάντων ούτε καν αυτό με τις αξιολογήσεις. Οπότε αν, αν σε μία κατάσταση υποθετική που θα υπήρχε άφθονο προσωπικό, θα μπορούσαν κάποιιοι να κάνουν να κάνουν τις αξιολογήσεις και κάποιιοι: να λειτουργούν και τον άλλο ρόλο της συμβουλευτικής και της υποστήριξης.»*

Το προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. διαχωρίζεται σε μόνιμο, δηλαδή αυτούς-ες που έχουν διοριστεί στις δομές και σε αναπληρωτές-τριες, που προσλαμβάνονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου για ένα σχολικό έτος. Στο λόγο της η Η. χαρακτηρίζει το υπάρχον προσωπικό του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ελάχιστο και αναφέρει ότι οι προσλήψεις αναπληρωτών καθυστερούν. Στην συνέχεια συμπεραίνει ότι αυτές οι συνθήκες δυσχεραίνουν την παροχή ακόμα και του κύριου έργου της αξιολόγησης και διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών-τριών. Επιπλέον συνδέει την έλλειψη προσωπικού με την πίεση για διαγνώσεις. Στην αρχή του αποσπάσματος σημειώνει ότι η υποστελέχωση έχει ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να πιέζονται προκειμένου να ανταποκριθούν στον όγκο δουλειάς, συνθήκη που θα εξαλειφόταν αν υπήρχε «άφθονο» προσωπικό ώστε να μοιράζονται καλύτερα τα περιστατικά. Το επιχείρημα αυτό υπήρξε κοινή αφήγηση μεταξύ των συμμετεχόντων-ουσών και εμφανίστηκε στο λόγο τους. Η ΙΑ, κοινωνική λειτουργός σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., το διατυπώνει ξεκάθαρα λέγοντας: *«γιατί όταν έχεις αναμονή μήνες, εκ των πραγμάτων αν έρθει ένας καινούριος συνάδελφος ή δύο καινούριοι συνάδελφοι σε κάθε ειδικότητα, εκ των πραγμάτων θα αποσυμφορηθεί αυτή η κατάσταση.»*

Για τους Σ.Σ.Ν. η υποστελέχωση φθάνει σε ακραίο βαθμό καθώς στελεχώνονται μόνο από ένα άτομο, τον/την υπεύθυνη Σ.Σ.Ν., μετά την επαναλειτουργία τους από το σχολικό έτος 2012-13 (Υ.Α. 93008/Γ7 ΦΕΚ 2315/2012). Όλοι-ες οι υπεύθυνοι Σ.Σ.Ν. που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν την μονομελή στελέχωση ως τροχοπέδη στην άσκηση του συνόλου του έργου τους και τόνισαν την ανάγκη να στελεχωθούν οι Σ.Σ.Ν. άμεσα. Η Β. όταν ρωτήθηκε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών απάντησε σχετικά:

*«Η μονοπρόσωπη λειτουργία του συμβουλευτικού σταθμού συνιστά και το μεγαλύτερο πρόβλημα. Γιατί ναι μεν ο άνθρωπος μπορεί και θέλει, υπάρχει περίπτωση να κάνει κάποια πράγματα, αλλά από μόνο του αν το δεις, ένας άνθρωπος(.) σε ένα ολόκληρο νομό, η ποικιλία, η ποικιλομορφία ε εεμμ ο φόρτος και το έκτακτο των περιστατικών, δηλαδή ήσουνα one woman show»*

Στον απόσπασμα η Β συμπυκνώνει με σαφήνεια και χιούμορ την άποψη της για την μονομελή στελέχωση των Σ.Σ.Ν. Αναφέρεται στον όγκο και την ποικιλία των καθηκόντων που ανέλαβε ως υπεύθυνη Σ.Σ.Ν. και επισημαίνει ότι είναι αδύνατο να καλύψει ένα άτομο το καθηκοντολόγιο των Σ.Σ.Ν. όταν αυτό αφορά τον μαθητικό πληθυσμό ενός ολόκληρου νομού. Προσπαθεί μάλιστα να αποφορτίσει την

συναισθηματική της φόρτιση και ταυτόχρονα να καταδείξει το παράλογο της μονομελούς στελέχωσης των Σ.Σ.Ν. κάνοντας χιούμορ: «ήσουνα one woman show»

Στο ίδιο μήκος κύματος κυμαίνεται ο λόγος της Α. για την μονομελή στελέχωση των Σ.Σ.Ν.:

*«Αν και έχει δυσκολέψει πάρα πολύ το γεγονός ότι(.)πια δεν υπάρχει στελέχωση. Αυτή την στιγμή από πέρσι που επαναπροκηρύχτηκαν οι θέσεις δυστυχώς είμαστε μόνοι χωρίς στελέχωση(.) και αυτό είναι που έχει βαρύνει πολύ το δικό μου έργο. Είναι μια πολύ μεγάλη αδυναμία η οποία ουσιαστικά προιόνιζει τον ρόλο μας(γελά) που είναι ένας εξαιρετικά χρήσιμος φορέας. Εγώ λοιπόν προσπαθώ να κάνω και αυτό και εκείνο αλλά με πολύ μεγάλο κόστος, με την έννοια ότι(.) έτσι ένας άνθρωπος, άντε και με την βοήθεια κάποιων άλλων, αλλά καλείται να κάνει πάρα πολλά πράγματα, και το διοικητικό κομμάτι και το επιστημονικό κομμάτι και τα λοιπά.»*

Η Α. θέτει το ζήτημα της μονομελούς στελέχωσης σε χρονικό πλαίσιο και σημειώνει ότι οι Σ.Σ.Ν. αποφασίστηκε να στελεχώνονται από ένα άτομο μετά την αναστολή λειτουργίας τους για ένα έτος. Στον λόγο της αναγνωρίζει ότι η ρύθμιση της μονομελούς στελέχωσης λειτουργεί σε βάρος των παρεχόμενων υπηρεσιών από το Σ.Σ.Ν. Είναι χαρακτηριστική η μεταφορά που χρησιμοποιεί «*προιόνιζει τον ρόλο μας*» για να καταδείξει αφενός ότι η μονομελής στελέχωση λειτουργεί ανασταλτικά στο έργο των Σ.Σ.Ν., αφετέρου ότι οι υπεύθυνοι-ες Σ.Σ.Ν. καλούνται με προσωπικό κόστος να αναπληρώσουν την έλλειψη προσωπικού στις δομές.

Τέλος, και οι εννέα συμμετέχοντες που επισήμαναν τα προβλήματα στελέχωσης των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν. πρόβαλαν στον λόγο την ανάγκη να στελεχωθούν οι δομές σταθερά, με εξειδικευμένο προσωπικό. Η Α. συμπυκνώνει σαφώς στον λόγο της το αίτημα των συμμετεχόντων-ουσών:

*«Η στελέχωση για μένα είναι το πιο σημαντικό. Με βάση αυτό το ΦΕΚ που λέει ότι κάνουμε όλα αυτά που κάνουμε, πώς να το λειτουργήσεις αν δεν έχεις στελέχωση από ειδικό προσωπικό; Και πάλι θα πω είναι απαραίτητο να υπάρχει το κομμάτι των εκπαιδευτικών μέσα, η ματιά του εκπαιδευτικού αλλά χρειάζονται και οι ειδικοί, δεν γίνεται διαφορετικά.»*

### 3.2.2 Ασταθής Στελέχωση

Τρεις συμμετέχουσες ανέφεραν πέρα από την υποστελέχωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν. το ζήτημα της ασταθούς στελέχωσης των δομών. Πιο συγκεκριμένα,

περιέγραψαν τις δυσκολίες που προκύπτουν όταν οι ειδικοί επαγγελματίες προσλαμβάνονται για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα στις υπηρεσίες χωρίς να υπάρχει εγγύηση ότι θα επαναπροσληφθούν στην ίδια δομή το επόμενο σχολικό έτος. Η Ι., κοινωνική λειτουργός σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., όταν ρωτήθηκε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κατά την άσκηση των καθηκόντων της απάντησε:

*«Έχουν να κάνουν με το ότι δουλεύω ως αναπληρώτρια. Οι αναπληρωτές αλλάζουν συνεχώς σχολικό πλαίσιο, θέλω να πω πλαίσιο. Θα πρέπει να προσαρμοστούν σε καινούρια δεδομένα, σε καινούριες συνεργασίες, σε καινούρια πράγματα διότι αλλιώς δουλεύεις σε ένα σχολείο, αλλιώς δουλεύεις σε ένα ΚΕΔΔΥ, αλλιώς δουλεύεις στην πρωτοβάθμια, αλλιώς στην δευτεροβάθμια, ακόμα και οι βαθμίδες παίζουν ρόλο στην παροχή υπηρεσιών. Και τα δεδομένα τα ελληνικά με την έννοια ότι όταν καθυστερούν να σε προσλάβουν: και έχεις να δουλέψεις μόνο πέντε μήνες, μέχρι να μπεις στην δουλειά στο πεντάμηνο ξαναβγαίνεις. Και του χρόνου δεν ξέρεις αν θα είσαι εδώ ή κάπου αλλού. Μέχρι να προσαρμοστώ στον ρυθμό της δουλειάς πρέπει να φύγω»*

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. διακρίνεται μόνιμα διορισμένους και αναπληρωτές-τριες. Οι αναπληρωτές-τριες καταθέτουν αιτήσεις πρόσληψης χωρίς να γνωρίζουν το αν θα προσληφθούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ή ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ο διορισμός τους διαρκεί για ένα σχολικό έτος (εγκύκλιος σχολικού έτους 2014-15: ΑΔΑ: Ω3ΧΟ9-2ΜΗ). Στο λόγο της η Ι. περιγράφει τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις παραπάνω συνθήκες. Σημειώνει ότι κάθε χρόνο καλείται να προσαρμοστεί και να δουλέψει σε διαφορετικό πλαίσιο, είτε αυτό είναι σχολείο, είτε ΚΕ.Δ.Δ.Υ., έχοντας περιορισμένο χρόνο και γνωρίζοντας ότι «μέχρι να προσαρμοστώ στον ρυθμό της δουλειάς πρέπει να φύγω». Στο απόσπασμα διαφαίνεται η ανασφάλεια που νιώθει η Ι. για την εργασιακή της θέση καθώς και μια αίσθηση προβληματισμού και απογοήτευσης για τις ασταθείς συνθήκες εργασίας της.

Παρόμοια για τους Σ.Σ.Ν. δύο συμμετέχουσες ανέφεραν ότι η πρόσληψη ψυχολόγων μέσω προγράμματος κοινωφελούς εργασίας του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) για χρονικό διάστημα πέντε μηνών δεν επαρκεί, αφενός για την κάλυψη των αναγκών στελέχωσης των Σ.Σ.Ν., αφετέρου για την κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών-τριών. Η Γ. αναφέρει χαρακτηριστικά:



*«Πάντως βλέπω ότι το να γίνει μια πρόσληψη μέσω ενός προγράμματος για λίγους μήνες ενός ανθρώπου που είναι ξεκομμένος από τον χώρο του σχολείου, εννοώ και σαν έννοια, έτσι ξεκομμένος από την έννοια του σχολικού χώρου αλλά τελείως ξένος και στο συγκεκριμένο σχολείο και στα προβλήματα του, δεν νομίζω να προσφέρει πολλά. Πηγαίνει λοιπόν σε ένα σχολείο ξαφνικά στο μέσο μιας σχολικής χρονιάς για λίγους μήνες(.) μέχρι να καταλάβει την φυσιολογία του σχολείου, τα προβλήματα, τους ανθρώπους που εργάζονται εκεί, τα παιδιά, έχει λήξει το πρόγραμμα του και έχει φύγει.»*

Η Γ. τονίζει ότι το χρονικό διάστημα των πέντε μηνών δεν επαρκεί για να ενσωματωθεί ο/η ψυχολόγος στο πλαίσιο του σχολείου και να συνεισφέρει ουσιαστικά στο έργο της ψυχοκοινωνικής κάλυψης των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού. Οι λέξεις «ξεκομμένος» και «ξένος» που χρησιμοποιεί είναι ιδιαίτερα φορτισμένες και μαρτυρούν το σθένος της θέσης της. Επιπλέον, η Α., υπεύθυνη Σ.Σ.Ν., επισημαίνει στο λόγο της ότι η έλλειψη εποπτείας δυσχεραίνει την προσαρμογή και την εργασία αυτών των ψυχολόγων στους Σ.Σ.Ν. Μάλιστα εντάσσει αυτήν την έλλειψη εποπτείας σε ένα γενικότερο πλαίσιο έλλειψης οργάνωσης της στελέχωσης των Σ.Σ.Ν.:

*«οι ψυχολόγοι από τον ΟΑΕΔ δεν έχουνε κάποια..έχουν απλά ριχθεί στα σχολεία για να κάνουνε την δουλειά τους, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί. Έχω γνώση για τους ψυχολόγους. Ε δεν έχουνε κάποιο φορέα που θα τους πει, που θα τους εποπτεύσει στην δουλειά τους φυσικά. . Γιατί ακριβώς δεν υπάρχει κάποιο πλαίσιο, απλά πήγαν σε κάποιο σχολείο οι άνθρωποι αυτοί και μόνο το διοικητικό κομμάτι υπάρχει στην διεύθυνση δηλαδή πότε έρχονται, πότε φεύγουν. Το τι κάνουν, το πως, το ποιος εποπτεύει, αν έχουν δυσκολία που θα απευθυνθούνε δεν το λέει κανένας.»*

Φαίνεται, λοιπόν, πως η ασταθής στελέχωση δεν επιτρέπει την οργάνωση και εφαρμογή ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών τόσο στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όσο και στους Σ.Σ.Ν.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών από τα ΚΕΔ.Δ.Υ. παρεμποδίζεται από μία πλειάδα παραγόντων. Η υποστελέχωση σε συνδυασμό με την υπερπληθώρα αιτημάτων για αξιολόγηση διαμορφώνει πιεστικές συνθήκες εργασίας που προκρίνουν την διάγνωση ως κύριο έργο των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε βάρος των συμβουλευτικών υπηρεσιών. Στους Σ.Σ.Ν. οι υπεύθυνοι προβάλλουν ως

τροχοπέδη την μονομελή στελέχωση για την εκπλήρωση όλων των καθηκόντων τους, όχι μόνο για την συμβουλευτική, με την έννοια ότι πρέπει να βρουν τρόπους παροχής των υπηρεσιών των Σ.Σ.Ν. που να καλύπτουν όσο το δυνατό μεγαλύτερο πληθυσμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα σε συνδυασμό με την κατά περίπτωση έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης να προσφέρεται ελάχιστα ατομική ή/και ομαδική συμβουλευτική υποστήριξη προς τους μαθητές-τριες.

## **Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα και περιορισμοί της έρευνας, προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

### **4.3 Συμπεράσματα της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των ειδικών επαγγελματιών που στελεχώνουν τις συμβουλευτικές δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν., σχετικά με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολικό πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον στην Ελλάδα για την μελέτη της ποιότητας των συμβουλευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στο σχολικό πλαίσιο είναι περιορισμένο, καθώς οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες αναπτύσσονται με αργό ρυθμό τα τελευταία είκοσι περίπου χρόνια. Τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα είναι τα εξής:

Οι κύριοι λόγοι που ώθησαν τους/τις συμμετέχοντες-ουσες να ασχοληθούν με τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες ήταν αφενός οι σπουδές τους στην σχολική ψυχολογία για τους/τις ψυχολόγους συμμετέχοντες-ουσες ή γενικότερα οι επιμορφώσεις τους σε θέματα ψυχικής υγείας για τους/τις υπεύθυνους-ες Σ.Σ.Ν, όπως επίσης και το προσωπικό τους ενδιαφέρον για τον χώρο της παιδείας. Οι περισσότεροι-ες συμμετέχοντες-ουσες εξέφρασαν τη βαθιά τους ικανοποίηση από την εργασία τους με παιδιά και εφήβους.

Παρά το ενδιαφέρον, το κίνητρο και την ευχαρίστηση που ανέφεραν από την δουλειά τους, όλοι-ες οι συμμετέχοντες-ουσες σημείωσαν στο λόγο τους δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών τόσο σε προσωπικό, όσο και σε πρακτικό και θεσμικό επίπεδο.

Όσον αφορά αυτές τις δυσκολίες, φαίνεται πως διαφέρουν ανάλογα με την δομή στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες-ουσες. Οι συμμετέχοντες-ουσες που εργάζονται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. ανέδειξαν ως εμπόδιο στην άσκηση του συμβουλευτικού έργου μια γενικότερη κουλτούρα πρόκρισης των αξιολογήσεων και διαγνώσεων των δυσκολιών των μαθητών-τριών έναντι της συμβουλευτικής παρέμβασης. Αυτή η κουλτούρα διαγνώσεων ενισχύεται από διάφορους παράγοντες, όπως η πίεση που νιώθουν οι συμμετέχοντες-ουσες για διαγνώσεις, η υπερπληθώρα αιτημάτων για αξιολόγηση και η έλλειψη χρόνου τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την

αυτοματοποίηση των υπηρεσιών που προσφέρουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει σημειωθεί ότι ο αριθμός των μαθητών ανά σύμβουλο σχετίζεται με το είδος των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνει ο σχολικός σύμβουλος (Curtis et al., 2012. Farrell, 2012 στο Bell & McKenzie, 2013). Ειδικότερα, όσο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών ανά σύμβουλο, οι σχολικοί σύμβουλοι τείνουν να ασχολούνται περισσότερο με δραστηριότητες αξιολόγησης παρά συμβουλευτικής. Το παραπάνω εύρημα σχετίζεται με όσα ανέφεραν οι επαγγελματίες στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για υπερπληθώρα αιτημάτων αξιολόγησης, ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη μας τη κατανομή των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στην ελληνική επικράτεια. Καθώς ένα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι υπεύθυνο για τα σχολεία ενός ολόκληρου νομού και σε συνδυασμό με την υποστελέχωση των δομών, φαίνεται ότι οι δυνατότητες προσφοράς ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής είναι περιορισμένες. Ίσως η οργάνωση των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα πρότυπο των Η.Π.Α στη βάση ολοκληρωμένων προγραμμάτων συμβουλευτικής (ASCA, 2012. Gysbers & Henderson, 2001) θα ήταν χρήσιμη για την παροχή των υπηρεσιών στο μαθητικό πληθυσμό.

Όσον αφορά το πλαίσιο λειτουργίας των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. είναι εμφανής μια κινητικότητα προς ελάφρυνση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. από την υπερπληθώρα αιτημάτων για αξιολόγηση-διάγνωση με την σύσταση των Επιτροπών Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) από το σχολικό έτος 2014-15 (Υ.Α. 17812/Γ6 ΦΕΚ 315/2014). Οι νέες αυτές δομές που στελεχώνονται από ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, στοχεύουν στη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών-τριών σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης και στον συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων ώστε αυτές να ανταποκριθούν στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών-τριών τους.

Οι συμμετέχοντες που εργάζονται στους Σ.Σ.Ν. περισσότερο επισήμαναν θεσμικούς λόγους που δυσχεραίνουν την παροχή του συνόλου των υπηρεσιών των Σ.Σ.Ν. Ειδικότερα ανέδειξαν ως μεγαλύτερο εμπόδιο στην εργασία τους την μονομελή στελέχωση των Σ.Σ.Ν. όπως αυτή έχει θεσμοθετηθεί από το σχολικό έτος 2012-13 (Υ.Α. 93008/Γ7 ΦΕΚ 2315/2012). Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες-ουσες η κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών του μαθητικού πληθυσμού καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη ακόμα και όταν έχουν βοήθεια από άλλες δομές ψυχικής υγείας ή

από ψυχολόγους μέσω επιδοτούμενων προγραμμάτων απασχόλησης του ΟΑΕΔ. Στο ήδη βεβαρημένο πλαίσιο παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών συντελούν νομοθετικές ασάφειες για τα καθήκοντα των υπεύθυνων Σ.Σ.Ν. και ο ελλιπής συντονισμός και διασύνδεση των σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών με άλλες υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Οι νομοθετικές ασάφειες ή ελλείψεις είναι ενδεικτικές σε χώρες, όπου οι σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες αναπτύσσονται την τελευταία εικοσαετία και οι ειδικοί επαγγελματίες που εργάζονται ως σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν την ανάγκη για εκπαιδευτικές πολιτικές που θα βελτιώνουν την οργάνωση και παροχή των υπηρεσιών (Leuwerke & Shi, 2010. Yuen, Leung & Chan, 2013).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες-ουσες στην έρευνα ανέφεραν και κοινές δυσκολίες στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών αναφορικά με την πρακτική λειτουργία των δομών. Οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και χώρους, η υποστελέχωση των δομών και η ανάγκη για επιμόρφωση και εποπτεία αποτέλεσαν ένα κοινό στοιχείο στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων-ουσών τόσο από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. όσο και από τους Σ.Σ.Ν., οι οποίες θα μπορούσαν να συνδεθούν σε θεσμικό επίπεδο με την θεματική της έλλειψης κρατικής χρηματοδότησης. Στη διεθνή βιβλιογραφία οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν συνδέσει τη διαθεσιμότητα πόρων και χώρων με τη στήριξη που λαμβάνουν από τη διοίκηση των σχολείων (Harris, 2009). Όταν δεν τους παρέχονται οι απαιτούμενοι πόροι, οι σύμβουλοι νιώθουν ότι οι διευθυντές των σχολείων ή η διοίκηση δε αναγνωρίζει το έργο τους. Παρομοίως οι συμμετέχοντες-ουσες της παρούσας έρευνας ανέφεραν ότι μέσω της έλλειψης κρατικής χρηματοδότησης, το Υπουργείο Παιδείας δεν αναγνωρίζει το έργο τους.

Αναφορικά με τις ανάγκες που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες-ουσες για καλύτερη παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο, αυτές είναι κοινές με τις ανάγκες που έχουν εκφράσει οι σχολικοί σύμβουλοι στη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί οι ανάγκες των σχολικών συμβούλων για καλύτερη στελέχωση, περισσότερους πόρους και χώρους (Pybis et al., 2012), επαγγελματική ανάπτυξη και εποπτεία, καθώς και για κατευθυντήριες γραμμές για οργάνωση των συμβουλευτικών υπηρεσιών (Inman, Ngoubene, Atioky & Mack, 2009. Leuwerke & Shi, 2010).

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι μια πλειάδα θεματικών από τον λόγο των συμμετεχόντων συνδέεται με την ανάγκη και το αίτημα παροχής των

συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός των σχολικών μονάδων. Κάποιοι-ες από τους/τις συμμετέχοντες-ουσες ανέφεραν σαφώς στο λόγο τους και σε συμφωνία με την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Αθανασιάδου, 2011. Cooper, 2009. Martin & Carey, 2014. VanSchalkwyk, 2014) την ανάγκη για στενότερη επαφή με το σχολείο και τους μαθητές και τόνισαν την σημασία να βρίσκονται ειδικοί επαγγελματίες ψυχικής υγείας εντός των σχολείων. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα προτείνει ότι τα προβλήματα που πηγάζουν από την υπερπληθώρα αιτημάτων και την έλλειψη ή την ακαταλληλότητα των χώρων θα μπορούσαν να επιλυθούν με την μετακίνηση των δομών εντός του σχολείου.

Τέλος, όσον αφορά το ρόλο τους ως άτυποι σχολικοί σύμβουλοι, οι συμμετέχοντες-ουσες δεν εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι με την συχνότητα με την οποία αναλαμβάνουν συμβουλευτικές δραστηριότητες. Αυτό δεν προκαλεί έκπληξη αν αναλογιστεί κανείς τα προβλήματα της υπερπληθώρας αιτημάτων αξιολόγησης στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και την υποστελέχωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και των Σ.Σ.Ν. Η αλλαγή του μοντέλου παροχής των υπηρεσιών των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και Σ.Σ.Ν. είναι συνεπώς απαραίτητη προκειμένου να παρέχονται περισσότερες συμβουλευτικές υπηρεσίες στο μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον φαίνεται πως η αλλαγή αυτή θα έχει και θετική επίδραση στο αίσθημα ικανοποίησης που νιώθουν οι επαγγελματίες των δομών αυτών από τη εργασία τους. Σε έρευνα της Harris (2009) οι σχολικοί σύμβουλοι που συμμετείχαν ανέφεραν ότι αντλούσαν την μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις ατομικές συμβουλευτικές συνεδρίες με μαθητές-τριες. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις απόψεις για το ρόλο του συμβούλου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς – υπεύθυνους Σ.Σ.Ν. και τους ειδικούς επαγγελματίες (ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς) συμμετέχοντες-ουσες.

Συμπερασματικά, αν και κάποια ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για την παροχή σχολικών συμβουλευτικών υπηρεσιών, ταυτόχρονα μέσα από το λόγο των συμμετεχόντων αναδύθηκαν κυρίως οι απόψεις τους για το ιδιαίτερο πλαίσιο οργάνωσης και εφαρμογής των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

#### **4.4 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Ο βασικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι μεθοδολογικός. Η παρούσα έρευνα ακολούθησε ποιοτική μεθοδολογία, τα δεδομένα της προήλθαν από

ημιδομημένες συνεντεύξεις και η ανάλυση τους έγινε με την ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση. Συνεπώς, η παρούσα έρευνα δεν στοχεύει στην γενίκευση των αποτελεσμάτων καθώς το δείγμα της είναι πολύ μικρό για να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του αντίστοιχου πληθυσμού από τον οποίο προήλθε. Αντίθετα, στόχο της έρευνας αποτελεί η εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων-ουσών ώστε να αναδειχθούν οι διάφορες πτυχές του πλαισίου παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι όπως το βιώνουν οι συμμετέχοντες-ουσες της έρευνας. Επιπλέον, θα μπορούσε να αναφερθεί ως περιορισμός το γεγονός ότι δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα οι απόψεις του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, που εργάζεται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Οι ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στα ειδικά σχολεία προσφέρουν συμβουλευτικές υπηρεσίες, όμως οι σχολικές αυτές μονάδες δεν συνιστούν δομές παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών προς το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Για αυτό το λόγο οι απόψεις των ειδικών επαγγελματιών που εργάζονται στα σχολεία ειδικής αγωγής δεν συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα.

Τέλος με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να γίνουν οι εξής προτάσεις για μελλοντική έρευνα:

Γενικότερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον στον ελλαδικό χώρο για την παροχή και την αποτελεσματικότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται στο σχολικό πλαίσιο είναι περιορισμένο. Κρίνεται απαραίτητο να διεξαχθούν έρευνες για τις απόψεις τόσο των ανθρώπων που προσφέρουν τις συμβουλευτικές υπηρεσίες όσο και του πληθυσμού που είναι αποδέκτες των υπηρεσιών αυτών.

Ειδικότερα, τα ευρήματα της αυτοματοποίησης του έργου του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και της μονομελούς στελέχωσης των Σ.Σ.Ν. σε συνδυασμό με τις πιεστικές συνθήκες εργασίας που ανέφεραν οι συμμετέχοντες-ουσες καθιστούν χρήσιμη την διενέργεια έρευνας για την επαγγελματική εξουθένωση των επαγγελματιών που στελεχώνουν τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Επιπλέον, αξίζει να διερευνηθούν οι απόψεις τόσο των ειδικών επαγγελματιών που στελεχώνουν τις σχολικές συμβουλευτικές υπηρεσίες όσο και των εκπαιδευτικών και των σχολικών συμβούλων για τις μεταξύ τους σχέσεις και συνεργασία. Αυτή η έρευνα είναι αναγκαία αν λάβουμε υπόψη το αίτημα των

συμμετεχόντων-ουσών της παρούσας έρευνας για μετακίνηση των συμβουλευτικών δομών εντός των σχολικών μονάδων η οποία θα απαιτεί συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικών επαγγελματιών.

Σε κάθε περίπτωση, η μελλοντική έρευνα πρέπει οπωσδήποτε να συμπεριλάβει τις απόψεις όλων των εμπλεκομένων πληθυσμών στις συμβουλευτικές υπηρεσίες προκειμένου η όποια αναθεώρηση του μοντέλου παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να χαίρει ευρείας αποδοχής από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.



## Βιβλιογραφία

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308

Akos, P., Jain, S., & Gurjar, S. (2014). School Counseling in India. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4, 169-180

ASCA (2012). ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs. Executive Summary. Retrieved from <http://www.ascanationalmodel.org/Ascanationalmodel/media/ANM-templates/ANMExecSumm.pdf>

Bell, H. D., & McKenzie, V. (2013). Perceptions and Realities: The Role of School Psychologists in Melbourne, Australia. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 30, 54-73. doi 10.1017/edp.2013.1

Beesley, D., Frey, L. (2006). Principals' perceptions of school counselor roles and satisfaction with school counseling services. *Journal of School Counseling*, 4, 47-74

Γρηγοράτου, Κ. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για την αναγκαιότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα

Carey, J., Harrington, K., & Stevenson, D. (2012). A Statewide Evaluation of the Outcomes of the Implementation of ASCA National Model School Counseling Programs in Utah. *Professional School Counseling*, 16, 89-99. doi: 10.5330/PSC.n.2012-16.89

Clark, M.A., & Amatea, E. (2004). Teacher Perceptions and Expectations of School Counselor Contribution: Implications for Program Planning and Training. *Professional School Counseling*, 8, 132-140

Christ, J.D., & Tanner, C.A. (2003). Interpretation/ Analysis Methods in Hermeneutic Interpretative Phenomenology. *Nursing Research*, 52, 202-205

Cooper, M. (2009). Counselling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counselling & Psychotherapy Research*, 9, 137-150. doi: 10.1080/14733140903079258

Cooper, M. (2009). *School-based counseling in UK Secondary Schools: A Review and Critical Evaluation*. University of Strathclyde: Glasgow

Cooper, M., Hough, M., Loynd, C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of counseling. *British Journal of Guidance & Counseling, 33*, 199-211

Cooper, M., Pybis, J., Hill, A., Jones, S., & Cromarty, K. (2013). Therapeutic outcomes in the Welsh Government's school based counseling strategy: An evaluation. *Counselling & Psychotherapy Research, 13*, 86-97.  
doi:10.1080/14733145.2012.713372

Cooper, M., Stewart, D., Sparks, J., & Bunting, L. (2013). School-based counseling using systematic feedback: A cohort study evaluating outcomes and predictors of change. *Psychotherapy Research, 23*, 474-488. doi:10.1080/10503307.2012.735777

Daud, N.A. M., & Bond, T. (2013). Cultural values and attitudes towards guidance and counselling services in one secondary school in Malaysia: the role of school culture system. *British Journal of Guidance & Counselling, 41*, 544-558.  
doi:10.1080/03069885.2013.773957

DeKreuyf, L., Auger, R.W., & Trice-Black, S. (2013). The role of school counselors on meeting students' mental health needs: Examining issues of professional identity. *Professional School Counseling, 16*, 271-282

Dimakos, I.C. (2006). The Attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counseling Services. *School Psychology International, 27*, 415-425. doi: 10.1177/0143034306070427

Erguner-Tekinalp, B., & Leuwerke, W. (2009). Emergence of School Counseling Models: Views from the United States and Turkey. *Journal of School Counseling, 7*, 84-114

Farell, P.S., Jimerson, S.R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International, 26*, 525-544. doi: 10.1177/0143034305060787

Hamilton- Roberts, A. (2012). Teacher and counsellor perceptions of a school-based counseling service in South Wales. *British Journal of Guidance & Counselling, 40*, 465-483. doi:10.1080/03069885.2012.718737

- Harris, B. (2009). 'Extra appendage' or intergrated service? School counsellors' reflections on their professional identity in an era of educational reform. *Counselling & Psychotherapy Research*, 9, 174-181. doi: 10.1080/14733140903032208
- Harris, B. (2014). Journal of Counselling in the Asia Pacific Region: Locating School Counselling in the Asia Pacific Region in a Global Context. Brief Reflections on a Scoping Review of School Counselling Internationally. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4, 217-245
- Henderson, P., Cook, K.L., & Zambrano, M.E. (2007). "Today I feel like a professional school counselor!". *Guidance & Counseling*, 21, 128-142
- Ιωσηφίδης, Θ., (2008). Ποιοτική Μέθοδος Έρευνας στις Κοινωνικές επιστήμες, Κριτική
- Inman, A.G., Ngoubene-Atioky, A., Ladany, N., & Mack, T. (2009). School Counselors in International School: Critical Issues and Challenges. *International Journal Advanced Counselling*, 31, 80-99. doi: 10.1007/s10447-009-9070-8
- Johnson, L.S. (2000). Promoting Professional Identity in an Era of Educational Reform. *Professional School Counseling*, 4, 31-40
- Janson, C. (2009). High School Counselors' Views of their Leadership Behaviors: A Q Methodology Study. *Professional School Counseling*, 13, 86-97
- Killips, C., Cooper, M., Freire, E.S., & McGinnis, S. (2012). Motivation as a predictor of outcomes in school-based humanistic counseling. *Counselling & Psychotherapy Research*, 12, 93-99. doi:10.1080/14733145.2011.628030
- Lairio, M., & Nissila, P. (2002). Towards networking in counselling: a follow-up study of Finnish school counseling. *Brithish Journal of Guidance & Counselling*, 30, 159-172. doi: 10.1080/03069880220128038
- Leuwerke, W., & Shi, Q. (2010). The Practice and Perceptions of School Counsellors: A View from Urban China. *International Journal Advanced Counselling*, 32, 75-89. doi: 10.1007/s10447-009-9091-3
- Leuwerke, W., Walker, J., & Shi, Q. (2009). Informing Principals: The Impact of Different Types of Information on Principals' Perceptions of Professional School Counselors. *Professional School Counseling*, 12, 263-271. doi: 10.5330/PSC.n.2010-12.263

- Lynass, R., Pykhtina, O., & Cooper, M. (2012). A thematic analysis of young people's experience of counseling in five secondary schools in the UK. *Counselling & Psychotherapy Research*, 12, 53-62. doi:10.1080/14733145.2011.580853
- Malikiosi-Loizos, M. & Ivey, A. (2012). Counseling in Greece. *Journal of Counseling & Development*, 90, 113-118
- Martin, I., & Carey, J.C. (2014). Key Findings and International Implications of Policy Research on School Counseling Models in the United States. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4, 87-102
- Mason, K.L., & Perera-Diltz, D.M. (2010). Factors That Influence Pre-Service Administrators' Views of Appropriate School Counselor Duties. *Journal of School Counseling*, 8, 43- 71
- McArthur, K., Cooper, M., & Berdondini, L. (2013). School-based humanistic counseling for psychological distress in young people: Pilot Randomized Controlled Trial. *Psychotherapy Research*, 23, 355-365. doi:10.1080/10503307.2012.726750
- McKenzie, K., Murray, G.C., Prior, S., & Stark, L. (2011). An evaluation of school counseling service with direct links to Child and Adolescent Mental Health (CAMH) system. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39, 67-82. doi: 10.1080/03069885.2010.531384
- Morrow, S.L. (2007). Qualitative Research in Counseling Psychology: Conceptual Foundations. *The Counseling Psychologist*, 35, 209-235
- Paisly, P.O., Ziomek-Daigly, J., Getch, Y., & Baily, D.F. (2007). Using State Standards to Develop Professional School Counselor Identity as Both Counselors and Educators. *Guidance & Counseling*, 21, 84-93
- Perusse, R., Goodnough, G.E., Donegan, J. (2004). Perceptions of School Counselors and School Principals about the National Standards for School Counseling Programs and Transforming the School Counseling Initiative. *Professional School Counseling*, 8, 152-161
- Polkinghorne, D.E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 137-145. doi: 10.1037/0022-0167.52.2.137

- Pybis, J., Hill, A., Cooper, M., & Cromarty, K. (2012). A comparative analysis of the attitudes of key stakeholder groups to the Welsh Government's school based counselling strategy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40, 485-498. doi: 10.1080/03069885.2012.718736
- Rupani, P., Haughey, N., & Cooper, M. (2012). The Impact of School-based Counselling on young people's capacity to study and learn. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40, 499-514. doi:10.1080/03069885.2012.718733
- Smith, J.A. (Επιμ. Εκδ.) (2003) *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage Publication Ltd.
- Smith, J.A., Harre, R., Van Laugehove, L. (Επιμ. Εκδ.) (1995). *Rethinking methods in psychology*. London. SAGE Publication Ltd.
- Smith, J.A., & Osborn, M. (2008) *Interpretative Phenomenological Analysis*. Στο Willig (Επιμ. Εκδ.) *Introducing qualitative research in psychology*. New York. Open University Press McGraw-Hill International.
- Studer, J.R. (2008). The School Counselor as an Emerging Professional in the Japanese Educational System. *International Educational*, 37, 30-42
- Suh, S., Darch, E., Huffman, S., & Hansing, K. (2014). School Counseling Practice in the United States and Its Implications for Asia-Pacific Countries. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4, 131-145
- Theodore, L.A., Bray, M.A., Kehle, T.J., & Dioguardi, R.J. (2002). School Psychology in Greece: A System of Change. *School Psychology International*, 23, 148-154. doi: 10.1177/0143034302023002741
- Thielking, M., & Jimerson, S.R. (2006). Perspectives Regarding the Role of School Psychologists: Perceptions of Teachers, Principals, and School Psychologists in Victoria, Australia. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 16, 211-223
- Thomson, J.M., & Moffett, N.L. (2008). Instructional School Leaders and School Counselors Collaborate: Maximizing Data-Driven Accountability. *Georgia School Counselor Association*, 1, 46-53
- VanSchalkwyk, G.J. (2014). Perceptions of School-based Child and Family Counseling in Macao (SAR). *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4, 147-158

- VanSchalkwyk, G.J., & D' Amato, R.C. (2013). Providing psychological services and counseling in South Pacific countries: Where is school psychology in Asia? *School Counseling International*, 34, 123-130. doi: 10.1177/0143034312453389
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Yagi, D.T. (2009). Current developments in School Counseling in Japan. *Asian Journal of Counseling*, 15, 141-155
- Yeh, C.J., & Inman, A.G. (2007). Qualitative Data Analysis and Interpretation in Counseling Psychology: Strategies for Best Practices. *The Counseling Psychologist*, 35, 369-403. doi: 10.1177/0011000006292596
- Yuen, M.S., Leung, S., & Chan, R.T.H. (2014). Professional Counseling in Hong Kong. *Journal of Counseling & Development*, 92, 99-103. doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00135.x

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ



#### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία*

Θεσσαλονίκη, 27/01/2014

Αξιότιμοι/ες κύριοι/ες,

Βεβαιώνεται ότι η κυρία Ζωή Μουλαρά, είναι ψυχολόγος και μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής-διπλωματικής της εργασίας, επιθυμεί συνεργασία με την Υπηρεσία σας. Η μεταπτυχιακή εργασία προϋποθέτει τη διεξαγωγή ατομικών συνεντεύξεων με τους υπεύθυνους των Σ.Σ.Ν και τους εργαζόμενους (ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς) των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι προαιρετική και αφορά αποκλειστικά την εμπειρία των ειδικών επαγγελματιών και τις σκέψεις τους γενικά με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο.

Λόγω της ανάγκης λεπτομερούς ανάλυσης του υλικού, οι συνεντεύξεις χρειάζεται να μαγνητοφωνηθούν, ωστόσο, δεσμευόμαστε να τηρήσουμε την ανωνυμία των συμμετεχόντων και εγγυόμαστε ότι η επεξεργασία των δεδομένων θα αφορά αποκλειστικά τις ανάγκες της παρούσας διερεύνησης. Τέλος, η διεξαγωγή της ερευνητικής συνέντευξης θα πραγματοποιηθεί σε χώρο και χρόνο που θα εγκρίνουν οι ίδιοι/ες οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες.

Για οποιοδήποτε θέμα ή διευκρίνιση χρειάζεστε, μπορείτε να επικοινωνήσετε με την  
ερευνήτρια Ζωή Μουλαρά στο τηλέφωνο: 6973206188.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνεργασία.

Με τιμή

Η επόπτρια της μεταπτυχιακής εργασίας

Αθανασιάδου Χριστίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης



## ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

### Δημογραφικά στοιχεία:

Όνοματεπώνυμο:

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία:

Πτυχίο:

Μεταπτυχιακές σπουδές:

Προηγούμενη εκπαίδευση στη συμβουλευτική (ή σε συναφή κλάδο):

Προϋπηρεσία σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ./Σ.Σ.Ν.:

Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση:

### Ερωτήσεις Συνέντευξης:

1. Τι σας ώθησε να εργαστείτε στο Σ.Σ.Ν./ΚΕ.Δ.Δ.Υ.;
  - 1.1. Ποιοι λόγοι συνέβαλαν στο να ασχοληθείτε με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες στο σχολείο;
2. Περιγράψτε μου τον εργασιακό ρόλο σας στη συγκεκριμένη δομή.
  - 2.1. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες και οι δραστηριότητες σας σε καθημερινή βάση;
3. Ποια είναι η άποψη σας για την ποιότητα και την οργάνωση των συμβουλευτικών υπηρεσιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως προσφέρονται σήμερα;
  - 3.1. Πόσο ικανοποιημένος/η είστε με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως προσφέρονται σήμερα;
  - 3.2. Ποιες ελλείψεις ή αδυναμίες πιστεύετε ότι παρουσιάζει η οργάνωση και η εφαρμογή τους;
  - 3.3. Τι προτάσεις θα κάνατε για τη βελτίωση της παροχής των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο σχολείο;
4. Τι είδους δυσκολίες ή προβλήματα αντιμετωπίζετε καθημερινά στη δουλειά σας, που έχουν να κάνουν με την παροχή των συμβουλευτικών υπηρεσιών στα σχολεία;
5. Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι ανάγκες της δομής στην οποία εργάζεστε (π.χ. σε προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή κ.τ.λ.), ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα των υπηρεσιών της;
6. Δουλεύοντας στη συγκεκριμένη δομή ποιες πιστεύετε ότι είναι οι προσωπικές σας ανάγκες σαν επαγγελματίας;

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### **1.ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ**

#### **1.1 Λόγοι ενασχόλησης με τις συμβουλευτικές υπηρεσίες**

1. Σπουδές
2. Ενδιαφέρον για το χώρο της παιδείας
3. Εργασιακή αυτονομία
4. Οικονομικές απολαβές και ωράριο
5. Προϋπηρεσία
6. Διεπιστημονικότητα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
7. Τυχαία

#### **1.2 Δυσκολίες στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών**

1. Πίεση για διαγνώσεις στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
2. Έλλειψη χρόνου
3. Αυτοματοποίηση έργου ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

### **2.ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ**

#### **2.1 Οριοθέτηση τρόπου λειτουργίας ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ρόλου του ειδικού**

1. Κουλτούρα διαγνώσεων ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
2. Νοηματοδότηση ρόλου ειδικού

#### **2.2 Πρακτικά ζητήματα**

1. Υλικοτεχνική υποδομή
2. Ζητήματα χώρου
3. Υπερπληθώρα περιστατικών στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.
4. Επιμόρφωση – Εποπτεία
5. Ανάγκη για στενή επαφή με το σχολείο

### **ΘΕΣΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ**

#### **3.1 Θεσμικές δυσκολίες στην λειτουργία των συμβουλευτικών υπηρεσιών**

1. Έλλειψη Χρηματοδότησης

2. Ζητήματα νομοθεσίας
3. Ελλιπής συντονισμός υπηρεσιών ψυχικής υγείας - συμβουλευτικών υπηρεσιών εκπαίδευσης

### **3.2 Προβλήματα Στελέχωσης**

1. Υποστελέχωση
2. Ασταθής στελέχωση