



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό Τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Συμβουλευτική ψυχολογία: Ο ρόλος της σε περίοδο  
πανδημίας στο πλαίσιο της Προσχολικής αγωγής.**

POST GRADUATE THESIS

**Counselling Psychology: Its role in a pandemic in the context of Early  
Childhood Education.**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Μανιού Μαρία**

Maniou Maria

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Σιδηροπούλου Τρυφαίνη**

Sidiropoulou Tryfeni

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2022





Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

# **Counselling Psychology: Its role in a pandemic in the context of Early Childhood Education**

MANIOU MARIA

20060

[maromaniou1991@gmail.com](mailto:maromaniou1991@gmail.com)

FIRST SUPERVISOR

SIDIROPOULOU TRYFENI

SECOND SUPERVISOR

FOTI PARASKEYH

AIGALEO 2022



### **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μανιού Μαρία του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 20060, φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών / Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία / Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας / Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από εμένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

## **Ευχαριστίες**

Στην προσπάθεια η πτυχιακή αυτή εργασία να εκπονηθεί, να γίνει πιο ουσιαστική και αξιόπιστη και να συνταχθεί, συνέλαβαν ορισμένοι άνθρωποι. Η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη και θα ήθελα να απευθύνω σε όλους ένα μεγάλο ευχαριστώ για το ενδιαφέρον που έδειξαν, για την στήριξή τους, αλλά και για την υπομονή τους. Οι άνθρωποι αυτοί είναι η Α' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Σιδηροπούλου Τρυφαίνη και η Β' Επιβλέπουσα Καθηγήτρια Φώτη Παρασκευή. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους Καθηγητές και τις Καθηγήτριες του εν λόγω μεταπτυχιακού προγράμματος, για τις πολύτιμες γνώσεις και βοήθεια που μας παρείχαν κατά την φοίτησή μας σε αυτό παρά τις δύσκολες συνθήκες της πανδημίας. Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στην οικογένειά μου για την στήριξη και την συμπαράστασή τους.



## **Αφιερώσεις**

Αφιερώνω την εργασία μου στους γονείς μου, που με μεγάλωσαν με πολύ αγάπη και ενσυναίσθηση.





## Περίληψη

Σήμερα, ένεκα της πανδημίας COVID-19, η ψυχική ευεξία πάρα πολλών ανθρώπων επηρεάστηκε ή/και επηρεάζεται με ένα τρόπο, είτε ως απόρροια της ανησυχίας για μόλυνση, είτε από το άγχος που προξενείται τόσο από μέτρα όπως ο αποκλεισμός εισόδου και εξόδου/καραντίνα, η αυτο-απομόνωση και η κοινωνική απομάκρυνση, όσο και εξαιτίας της αυξημένης πιθανότητας απώλειας της θέσεως εργασίας και του εισοδήματος, του φόβου για ελλειμματική παροχή εκπαίδευσης κ.α. (Haren, 2020). Στην πρωτοφανή αυτή οικουμενική κατάσταση υγειονομικής, οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, δεν είναι πάντα ευχερές να μιλάμε με τα παιδιά μας για σοβαρές και επικίνδυνες καταστάσεις δημόσιας υγείας, ούτε να διαχειριστούμε ως γονείς, κηδεμόνες και παιδαγωγοί τις νέες συνθήκες ζωής, το άγχος και τον φόβο που αυτές προκαλούν και πολύ περισσότερο την απομόνωση στο σπίτι μικρών και μεγάλων και την επακόλουθη έντονη ψυχολογική πίεση που τους δημιουργούν. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο είναι σημαντική, σε καιρό πανδημίας, η συμβολή της συμβουλευτικής ψυχολογίας στον χώρο της προσχολικής αγωγής, πως αυτή μπορεί να εφαρμοστεί και κατά πόσο, καθώς και με ποιον τρόπο επηρεάζει εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς-κηδεμόνες. Η προσέγγιση και απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, αξιοποιώντας την μέχρι στιγμής καταγεγραμμένη επιστημονική γνώση και τα ερευνητικά δεδομένα στην παγκόσμια βιβλιογραφία, καθιστώντας πρόδηλα και τα ζητήματα που ενδεχομένως μένουν ανοιχτά προς διερεύνηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κρίση πανδημίας επηρεάζει την παιδαγωγική πράξη και τις παιδαγωγικές πρακτικές στους χώρους προσχολικής αγωγής, λόγω συνακόλουθου ποικίλου επηρεασμού της ψυχο-σωματικής ευεξίας των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, των παιδιών και των γονέων τους. Ως καθοριστικής σημασίας αντιστάθμισμα στα παραπάνω αναδεικνύεται η συμβουλευτική ψυχολογία, η οποία βοηθά στην ανακούφιση, αντιμετώπιση και βελτίωση των ψυχο-συναισθηματικών προβλημάτων (φόβος, άγχος κλπ.) που δημιουργεί η πανδημία στα ανωτέρω άτομα, τα οποία προβλήματα, συνεκδοχικά, επηρεάζουν αρνητικά την προσχολική αγωγή. Τεκμηριώνεται ότι μέσω επαγγελματιών συμβούλων και με τη χρήση κατάλληλων επιστημονικών παρεμβάσεων, τακτικών και προγραμμάτων μπορούν να μορφωθούν από παιδαγωγούς, παιδιά και γονείς θετικές σχέσεις, να δημιουργεί θετική πεποίθηση για την αξία τους ως άτομα, να εκφράζουν αποτελεσματικά συναισθήματα και να τα ρυθμίζουν,

να εμμένουν και να μετέχουν θετικά σε ποικίλες δραστηριότητες και να υιοθετούν μια θετική προσδοκία γι' αυτούς σε ένα εξελισσόμενο δραστήριο περιβάλλον. Αναδεικνύεται, επιπροσθέτως, η ανάγκη μόνιμης σύνδεσης επαγγελματιών της συμβουλευτικής ψυχολογίας με την προσχολική αγωγή, τόσο εν καιρώ πανδημίας όσο και στη συνέχεια, καθόσον «η προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη των κοινωνικών, συναισθηματικών, γνωστικών και σωματικών αναγκών του παιδιού, προκειμένου να οικοδομηθεί μια σταθερή και ευρεία βάση για τη δια βίου μάθηση και ευημερία του» (Honig, 2002). Η δε συμβουλευτική ψυχολογία από ειδικούς επιστήμονες είναι το «κλειδί» που επιτρέπει στο παιδί να κατανοήσει τον εαυτό του και τους άλλους και να αντιμετωπίσει τις εμπειρίες και τις προκλήσεις της ζωής.

**Λέξεις κλειδιά:** Συμβουλευτική Ψυχολογία, Προσχολική Αγωγή, Πανδημία



## **Abstract**

Today, as a result of the COVID-19 pandemic, the mental wellbeing of too many people has been and/or is being affected in one way or another, either as a result of concerns about infection, or by the stress caused both by measures such as lockdown/quarantine, self-isolation and social withdrawal, and by the increased likelihood of losing their jobs and income, fear of lack of education provision, etc. (Haren, 2020). In this unprecedented universal situation of health, economic and social crisis, it is not always easy to talk with our children about serious and dangerous public health conditions, nor to manage as parents, guardians and educators the new life conditions, the stress and fear they cause, and even more so the isolation at home of young and old and the resulting intense psychological pressure that create them. The aim of this paper is to investigate whether the contribution of Counselling Psychology in the field of Pre-school Education is important in times of pandemic, how it can be applied and to what extent, as well as how it affects teachers, children, and parents-guardians. The approach and answer to the above research questions was carried out through a literature review, utilizing the scientific knowledge recorded so far and the research data in the global literature, making evident the issues that may remain open for investigation. The results showed that the pandemic crisis affects pedagogical practice and pedagogical practices in early childhood education settings, due to the consequent varied impact on the psycho-physical well-being of early childhood educators, children, and their parents. Counselling Psychology emerges as a decisive counterbalance to the above, which helps to alleviate, deal with and improve the psycho-emotional problems (fear, anxiety, etc.) that the pandemic creates in the above-mentioned individuals, which problems, consequently, negatively affect pre-school education. It is documented that through professional counselors and the use of appropriate scientific interventions, tactics and programs, educators, children and parents can form positive relationships, create positive beliefs about their worth as individuals, express emotions effectively and regulate them, engage and participate positively in a variety of activities, and adopt a positive expectation for them in an evolving active environment. It also highlights the need for a permanent link between counselling psychology professionals and pre-school education, both during and after the pandemic, «since pre-school care and education aims at the holistic development of the child's social, emotional, cognitive and physical needs, in order to build a solid and broad basis for lifelong

learning and well-being» (Honig, 2002). Counselling Psychology by expert psychologists is the «key» that allows the child to understand himself/herself and others and to cope with life's experiences and challenges.

**Key words:** Counselling Psychology, Pre-school Education, pandemic

## Περιεχόμενα

|   |      |
|---|------|
| Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....  | v    |
| Ευχαριστίες .....   | vi   |
| Αφιερώσεις .....  | viii |
| Περίληψη .....  | x    |
| Abstract .....  | xiii |
| Συνοτομογραφίες.....  | xvii |
| Πρόλογος .....  | 1    |
| 1. Εισαγωγή.....  | 2    |
| 2. Ο θεσμός της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας.....  | 2    |
| 2.1 Η έννοια της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας .....  | 2    |
| 2.2 Οι στόχοι και οι αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας .....                              | 6    |
| 2.3 Ο ρόλος του συμβούλου και η συμβουλευτική σχέση.....                                    | 8    |
| 2.4 Συμβουλευτική Γονέων .....  | 10   |
| 3. Ο θεσμός της Προσχολικής Αγωγής .....  | 13   |
| 3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός και αξία της Προσχολικής Αγωγής.....                        | 13   |
| 3.2 Αναγκαιότητα και στόχοι της Προσχολικής Αγωγής.....                                     | 15   |
| 3.3 Τύποι ιδρυμάτων Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα.....                                     | 17   |
| 3.4 Προβλήματα ιδρυμάτων Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα .....                               | 18   |
| 4. Σύνδεση Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και Προσχολικής Αγωγής .....                           | 20   |
| 4.1 Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Προσχολική Αγωγή .....                                   | 20   |
| 4.2 Οφέλη ύπαρξης συμβουλευτικής ψυχολογίας στην Προσχολική Αγωγή.....                      | 23   |
| 4.3 Δυσκολίες ύπαρξης συμβουλευτικής ψυχολογίας στην Προσχολική Αγωγή ...                   | 26   |
| 5. Πανδημία .....   | 33   |
| 5.1 Εννοιολογική προσέγγιση και σύντομη ιστορική αναφορά .....                              | 33   |
| 5.2 Η πανδημία του SARS – COV – 2 .....   | 34   |
| 5.3 Επιδράσεις πανδημίας.....   | 39   |
| 5.3.1 Στην κοινωνία.....  | 39   |
| 5.3.2 Στην οικογένεια .....   | 43   |
| 5.3.3 Στην σύγχρονη Προσχολική Αγωγή .....  | 45   |
| 6. Ανάγκη σύνδεσης συμβουλευτικής ψυχολογίας και προσχολικής αγωγής εν καιρώ πανδημίας..... | 48   |
| 6.1 Ψυχικές επιπτώσεις πανδημίας σε εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά.....                  | 48   |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 6.2   | Οφέλη σύνδεσης.....                         | 52 |
| 6.2.1 | Για τους εκπαιδευτικούς .....               | 52 |
| 6.2.2 | Για τους γονείς.....                        | 53 |
| 6.2.3 | Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....      | 54 |
| 6.3   | Προγράμματα σύνδεσης.....                   | 55 |
| 7.    | Συμπεράσματα.....                           | 58 |
| 8.    | Συνεισφορά και περιορισμοί της έρευνας..... | 59 |
| 9.    | Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.....     | 60 |
|       | References.....                             | 62 |



## Συντομογραφίες

|        | <b>Αγγλική ορολογία</b>  | <b>Ελληνική ορολογία</b>   |
|--------|--|--|
| κ. α.  | and others   | και άλλα   |
| etc.   | et cetera  | και λοιπά  |
| BAC    | British Association Counseling                                       | Βρετανική Εταιρεία<br>Συμβουλευτικής   |
| κλπ.   | et cetera  | και λοιπά  |
| Unesco | United Nations Educational, Scientific,<br>and Cultural Organization | Εκπαιδευτική, Επιστημονική και<br>Πολιτιστική Οργάνωση των<br>Ηνωμένων Εθνών |
| ΠΕΦ    | Early childhood Educational and<br>Care                              | Προσχολική Εκπαίδευση και<br>Φροντίδα  |
| Η.Π.Α. | United States of America   | Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής  |
| SEL    | Social Emotional Learning  | Κοινωνικο-Συναιθηματική<br>Μάθηση  |
| ΠΟΥ    | World Health Organization  | Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας   |
| π.Χ.   | before Christ  | προ Χριστού  |
| ΕΟΔΥ   | Ntional Public Health Organization                                   | Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας<br>Υγείας  |
| NIMH   | National Institute of Mental<br>Health                               | Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής<br>Υγείας  |
| π.χ.   | for example  | παραδείγματος χάριν  |
| PA     | Physical Activity  | Σωματική Δραστηριότητα   |
| APA    | American Psychological Associa-<br>tion                              | Αμερικανική Ψυχολογική<br>Εταιρεία   |
| CPSE   | Committee on Preschool Special<br>Education                          | Συνασπισμό για την ψυχολογία<br>στα σχολεία και την εκπαίδευση               |
| PA     | Physical Activity  | Σωματική Δραστηριότητα   |

## Πρόλογος

Στην ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου να πλοηγηθεί σε ένα εκτεταμένο φάσμα προβληματικών καταστάσεων και δυσκολιών της ζωής, τη βοήθεια έρχεται να δώσει η Συμβουλευτική, μέσω μιας διαδικασίας που παρέχει, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, εργαλεία και γνώσεις για τη διαχείριση και αντιμετώπισή τους (Κασσωτάκης, 2004).

Στα ανωτέρω προβλήματα και δυσκολίες συμπεριλαμβάνονται αρρώστιες, φυσικές καταστροφές περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεις (IASC, 2007), όπου αξιώνεται σωστή προεργασία και κατάλληλες επεμβάσεις βοήθειας – υποστήριξη, ώστε, είτε να προληφθεί ή να μειωθεί ο πιθανός κίνδυνος παρουσίασης ή εξέλιξης ψυχολογικών ή και άλλων επακόλουθων, είτε αυτές να θεραπευτούν εάν έχουν ήδη εκδηλωθεί.

Η ανάγκη να πραγματοποιηθεί η εν λόγω έρευνα προέρχεται από μια διεξοδική μελέτη όλης της προϋπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας, που σχετίζεται με το υπό εξέταση θέμα. Πρόκειται για μια καινοτόμο έρευνα γιατί συμπορεύεται με τις επιταγές της σύγχρονης πραγματικότητας. Είναι ευρέως γνωστό ότι ο τομέας της ψυχικής υγείας απασχολούσε ήδη από τα αρχαία χρόνια, τόσο τους επιστήμονες της ιατρικής, όσο και όσους ασχολούνται με την κοινωνιολογία και την παιδαγωγική. Εάν λάβουμε υπόψιν το γεγονός ότι η ψυχή είναι ο προθάλαμος ή η δεύτερη έξις της ανθρώπινης υπόστασής μας, γίνεται αμέσως αντιληπτός ο λόγος όπου αυτό το παρακλάδι της ψυχολογίας αξίζει να διερευνηθεί και να σταχιολογηθούν οι σημαντικότεροι λόγοι της συμβολής του ψυχικού συμβούλου, ο οποίος καλείται μέσα από την χαρτογράφηση της προσωπικότητας του μικρού παιδιά και λαμβάνοντας υπόψιν τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του να το οδηγήσει στον σχεδιασμό μιας πολυσχιδούς προσωπικότητας, καταστρώντας ένα άρτιο και υγιές ψυχικο-κοινωνικά όν.

## **1. Εισαγωγή**

Η πανδημία (Covid-19) πλήττει πολύπλευρα όλους τους ανθρώπους παγκοσμίως. Άγχος, φόβος, ανατροπή των ρουτινών και της φυσιολογικής καθημερινής ζωής, ένας κλοιός περιοριστικών μέτρων και η ζοφερή πρόβλεψη μιας νέας κοινωνιο-οικονομικής κρίσης, είναι ο απόηχος αυτής της πολυσχιδούς κρίσης που συνεχίζεται. Η όλη συνθήκη έχει δυνητικά τραυματικό χαρακτήρα και, μαζί με την ανθεκτικότητα της κοινωνίας, των θεσμών και των υγειονομικών συστημάτων, δοκιμάζονται οι ψυχικές αντοχές όλων των ατόμων, ανεξαρτήτως ηλικίας.

Ο κυρίως κορμός της παρούσας εργασίας διαρθρώνεται σε πέντε (5) κεφάλαια, κατά την διαδοχική ανάπτυξη των οποίων εξετάζονται ενδελεχώς και πολυπρισματικά ο θεσμός της συμβουλευτικής ψυχολογίας, ο θεσμός της προσχολικής αγωγής, η πιθανή σύνδεση μεταξύ συμβουλευτικής ψυχολογίας και προσχολικής αγωγής, η πανδημία (Covid-19) και η ανάγκη σύνδεσης συμβουλευτικής ψυχολογίας και προσχολικής αγωγής εν καιρώ πανδημίας. Στο τέλος της εργασίας παρατίθενται τα συμπεράσματα, η συνεισφορά και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση, όπως αυτά απέρρευσαν από τη συλλογή/παραγωγή των δεδομένων της διερεύνησής μας.

## **2. Ο θεσμός της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας**

### **2.1 Η έννοια της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας**

Η Συμβουλευτική Ψυχολογία είναι ένας συναφής αλλά διακριτός κλάδος της σύγχρονης ψυχολογίας. Οι βάσεις της στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στους κύριους και εφαρμοσμένους κλάδους της ψυχολογίας, αλλά και σε άλλες επιστήμες συμπεριφοράς, όπως η κοινωνιολογική κοινωνική ψυχολογία κ.α. (Berdie, 1959). Αποτελεί μια ειδικότητα γενικής πρακτικής και προσφοράς υπηρεσιών υγείας στην επαγγελματική ψυχολογία (American Psychological Association, 2008). Είναι η μη ιατρική ψυχολογική βοήθεια που δίδεται από ειδικούς (συμβουλευτικοί ψυχολόγοι) σε υγιή άτομα, με σκοπό το διόρθωμα των σχέσεων και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής (Gelso, 2001).

Η λέξη «συμβουλευτική» πηγάζει από το ρήμα «βουλεύομαι» και δηλώνει τη διεργασία της από κοινού εξέτασης ενός ζητήματος και της επιχείρησης εξεύρεσης τρόπου επίλυσής του (Φυτράκης, 1993).

Εντούτοις, ένας επιστημονικός ορισμός πρέπει να καλύπτει όλες τις πλευρές της περιεχόμενης έννοιας και να τη διαχωρίζει από κάθε άλλη. Έτσι, λοιπόν, κατά τον

Δημητρόπουλο (2000), η συμβουλευτική ορίζεται ως «μια διαδικασία κατά την οποία ένας ειδικός συνεξετάζει θέματα που απασχολούν ένα ή και περισσότερα άτομα και διευκολύνει στην επίλυση τους» (Δημητρόπουλος, 2000). Ωστόσο, εντοπίζονται και άλλοι ορισμοί διαχρονικά. Ο Rogers, που πολλοί τον θεωρούν «πατέρα» της συμβουλευτικής, την αναφέρει ως «μια διαδικασία μέσω της οποίας θα βοηθηθεί το άτομο (ατομικά ή ομαδικά) να επιτύχει μια εποικοδομητική αλλαγή, με τη θέλησή του, στην προσωπικότητά του» (Rogers, 1961). Σύμφωνα με τη Βρετανική Εταιρεία Συμβουλευτικής (BAC), ο ορισμός περικλείει τη δραστηριότητα ατόμων για την ανάλυση και υποστήριξη κρίσεων ή την λύση προβλημάτων. Στόχος της δε είναι να προσφέρει στο συμβουλευόμενο ένα βίο περισσότερο ικανοποιητικό και δημιουργικό (McLeod, 2005). Η συμβουλευτική αποτελεί μια διαδική ή και ομαδική επαγγελματική σχέση μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου/-ων (Burks, 1979). Η δομή της δε είναι τέτοια, ώστε οι πελάτες (clients) να κατορθώσουν να επιτύχουν όσα στοχεύουν και ταυτόχρονα να βρουν λύση σε συναισθηματικής και διαπροσωπικής φύσεως θέματα που τους ταλανίζουν (McLeod, 2005). Επίσης, «η συμβουλευτική είναι μια αυστηρά καθορισμένη σχέση κατά την οποία εφαρμόζονται μια ή περισσότερες θεωρίες ψυχολογίας. Κυρίαρχό της στοιχείο είναι πρωταρχικά να διευκολύνει και στη συνέχεια η παροχή συμβουλών ή βοήθειας. Οι άνθρωποι αναζητούν τη βοήθειά της όταν βρίσκονται σε σύγχυση και επιθυμούν να επιλύσουν τα προβλήματά τους» (Feltham, 1993). Ακόμα, ορίζεται ως «τη διαδικασία που περιλαμβάνει ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης μεταξύ ενός ανθρώπου που ζητά βοήθεια επειδή αντιμετωπίζει κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα κι ενός άλλου ανθρώπου που έχει εκπαιδευτεί για να παρέχει τέτοιου είδους βοήθεια» (Patterson, 2000). Τέλος, ένας άλλος ορισμός αναφέρει τη συμβουλευτική ως «μια διαδικασία συστηματοποιημένης επιχείρησης της κοινωνίας με σκοπό την παροχή αρωγής σε κάθε μέλος, προκειμένου να εξελιχθεί ορθά και να ενταχθεί εύρυθμα στο κοινωνικό σύνολο» (Δημητρόπουλος, Μπακατσή, 1996).

Από τις ως άνω παραθέσεις συμπεραίνεται πως η συμβουλευτική έχει διάφορες έννοιες. Ωστόσο, κοινός παρονομαστής όλων των αναφορών είναι ότι η συμβουλευτική ψυχολογία, που αναπτύχθηκε σαν επιστήμη κατά τον 20ο αιώνα και σήμερα επικεντρώνεται σε αρκετούς τομείς συνδιάζοντας-συνδέοντας πρακτικές και σχολές, διακρίνει, ενστερνίζεται, προσεγγίζει και εναρμονίζεται στις αλλαγές των ανθρώπινων αναγκών που αποκυεί η σημερινή κοινωνία. Εστιάζει στο πως λειτουργούν οι άνθρωποι

σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο σε όλο το ηλικιακό φάσμα. Αντιμετωπίζει τις συναισθηματικές, κοινωνικές, εργασιακές, σχολικές και σωματικές ανησυχίες που πιθανόν να εκδηλώνουν οι άνθρωποι σε διάφορες περιόδους του βίου τους, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον σε τυπικά στρες της ζωής, αλλά και πιο σημαντικά προβλήματα με τα οποία αυτοί μπορεί να μάχονται ως άτομα και ως μέλη οικογενειών, ομάδων και οργανώσεων (McLeod, 2005).

Σε κάθε περίπτωση η συμβουλευτική αποτελεί μέρος της οργάνωσης της ανθρώπινης βοήθειας και κατατάσσεται στους «θεσμούς επικούρησης του ανθρώπου» (Δημητρόπουλος, 1996). Είναι μια απάντηση στην αυξημένη ζήτηση για καθοδήγηση και υποστήριξη που προκαλείται από τον γρήγορο ρυθμό της τεχνολογικής εξέλιξης, την κινητικότητα στο χώρο εργασίας, την κοινωνική ανάπτυξη, την τροποποίηση των παραδοσιακών αξιών και τους ρόλους του οικογενειακού και σχολικού πλαισίου. Προσφέρει στους ανθρώπους έναν μέσο να αντιμετωπίσουν τις σημειούμενες κοινωνικές μεταβολές. Ακρογωνιαίος λίθος για την εφαρμογή της συμβουλευτικής είναι ο δεσμός που δημιουργείται ανάμεσα στον συμβούλο και τον συμβουλευόμενο. Η κατάσταση της «σχέσης» σημαίνει σωματική, ψυχική, νοητική, συναισθηματική, γνωστική επαφή μεταξύ των δύο, συνήθως, προσώπων, πρώτα και κύρια οργανωμένη και προγραμματισμένη (Σταλίκας, 2012). «Εάν αυτή η σχέση δεν εδραιωθεί, η συμβουλευτική και η θεραπεία είναι πρακτικά αδύνατες» (Μαλικιώση-Λοίζου, 2012).

Συμβουλευτικοί ψυχολόγοι που έχουν εκπαιδευτεί στο μοντέλο των επαγγελματιών επιστημόνων, υποστηρίζουν άτομα με προβλήματα σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής υγείας να βελτιώσουν την ευημερία τους, να ανακουφίσουν το άγχος και να επιλύσουν κρίσεις (Bingham, 2005). Παρέχουν επίσης αξιολόγηση, διάγνωση και θεραπεία πιο σπουδαίων ψυχολογικών συμπτωμάτων (Howard, 1992).

Στο σημείο αυτό καθίσταται αναγκαίο να γίνει η παρακάτω διευκρίνηση. Στην καθημερινότητά μας ακούμε διαρκώς τους όρους συμβουλευτική ψυχολογία/συμβουλευτική και mentoring να χρησιμοποιούνται σαν έννοιες με ταυτόσημη σημασία. Οφείλουμε, λοιπόν, να διευκρινίσουμε ότι αν και υπάρχει μια σχετική συνάφεια μεταξύ αυτών των δύο όρων και συχνά οι σημασίες τους στην καθημερινότητα αλληλοδιαπλέκονται, πρέπει να υπογραμμιστεί και η ύπαρξη ποιοτικών διαφορών μεταξύ τους, οι οποίες καθιστούν τις έννοιες αυτές αυτοτελείς.

Η έννοια του mentoring προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «μέντορας», η οποία σήμαινε δάσκαλος, καθοδηγητής. Ο μέντορας ήταν ταυτόχρονα πρότυπο, καθοδηγητής και προστάτης (Μαυρόπουλος, 2004).

«Το mentoring είναι μια σχέση συνεργασίας μεταξύ δύο (ή περισσότερων) ατόμων, που μέσω της ανταλλαγής εμπειριών, απόψεων, πληροφοριών και πρακτικών συμβουλών για ένα συγκεκριμένο τομέα εκπαίδευσης, απασχόλησης ή δραστηριότητας, σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και σεβασμού, στοχεύει στην ενίσχυση των επαγγελματικών εκπαιδευτικών και προσωπικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων» (Kenworthy, 2015).

Μπορούμε να πούμε ότι είναι μια πρακτική επιστήμη που διακρίνεται για την διεπιστημονικότητά της, καθώς αντλεί την επιστημονική της θεμελίωση μέσα από τις αρχές και τις μεθόδους των Επιστημών της Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής, του Management, της Παιδαγωγικής Επιστήμης, της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας. Όμως, διακρίνεται από αυτές τόσο ως προς τους στόχους του, όσο και ως προς τις μεθόδους επίτευξής τους (Συγγενιώτη, 2018).

Το mentoring ενσωματώνει πολλές λειτουργίες όπως η διδασκαλία, η συμβουλευτική, η εποπτεία, η καθοδήγηση. Κυρίως όμως είναι μια διαδικασία μάθησης όπου ο συμβουλευόμενος έχει ενεργητικό ρόλο με τον μέντορα, ο οποίος ουσιαστικά προτείνει μία «διαφορετική οπτική παρατήρησης των προβλημάτων», «να επανατοποθετεί τα ζητήματα» και «να προσφέρει μια εποικοδομητική ανάδραση» (Βαλάση, 2015).

Επίσης, ειδική αναφορά θα πρέπει να γίνει στη σχέση του mentoring με την επιστήμη της ψυχολογίας και τη συμβουλευτική. Έτσι, σε συνέχεια των παραπάνω, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το mentoring δεν είναι πρόγραμμα/υπηρεσία συμβουλευτικής υποστήριξης, ούτε οι μέντορες είναι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί.

Στην περίπτωση της συμβουλευτικής ψυχολογίας ένας ειδικά εκπαιδευμένος θεραπευτής/σύμβουλος προσπαθεί μέσα από συγκεκριμένες μεθόδους και ψυχολογικές προσεγγίσεις (συμπεριφοριστική - γνωστική προσέγγιση, ψυχαναλυτική προσέγγιση κλπ.) να διαγνώσει και να βοηθήσει το θεραπευόμενο σε ψυχολογικής φύσεως προβλήματα ή δυσλειτουργίες όπως έχουν διαμορφωθεί στο παρελθόν του.

Το πολυσήμαντο του περιεχομένου του mentoring και η διεπιστημονικότητα που το διέπει παρόλη την αρχική σύγχυση που μπορεί να προκαλεί, δεν του στερεί εντούτοις

την αυτονομία του τόσο ως προς τους στόχους του, όσο και ως προς τις μεθόδους και τα μέσα του.

## **2.2 Οι στόχοι και οι αρχές της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας**

Η συμβουλευτική έχει ως κύριο στόχο να υποστηρίξει τον άνθρωπο να κάνει τις κατάλληλες επιλογές, αφού προηγουμένως κατανοήσει τον ίδιο και το περιβάλλον του, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να αποκρούσει και επιλύσει τα προβλήματα που τον αφορούν, αξιοποιώντας καλύτερα τον εαυτό του (Μαλικιώση-Λοίζου, 2012). Η διασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών για να βοηθηθούν οι συμβουλευόμενοι να επιτύχουν ένα βαθμό αυτονομίας και μεγαλύτερης αυτογνωσίας για την επίτευξη εθελοντικών επικοινωνιακών αλλαγών στην προσωπικότητά τους (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011), θεωρείται ένας από τους κύριους στόχους της συμβουλευτικής. Αυτή η αλλαγή σε ένα άτομο μπορεί να περιλαμβάνει μια γενική ανακατασκευή της συμπεριφοράς του, του τρόπου σκέψης του ή των εσωτερικών σημασιολογικών και συναισθηματικών του προτύπων (Κοσμίδου - Hardy, 1996), οδηγώντας το σε μείωση των εσωτερικών συγκρούσεων και στη χρήση αυξανόμενης ενέργειας για να χτίσει και να βελτιώσει τη ζωή του.

Στόχοι της συμβουλευτικής ψυχολογίας, είναι: α) Η ενόραση: η αναγνώριση – κατανόηση της εκπόρευσης των συναισθηματικών δυσκολιών, με ενίσχυση της επιδεξιότητας παρακολούθησης συναισθημάτων και πράξεων, β) Η κοινωνική συνδιαλλαγή: η δεξιότητα σχηματισμού δημιουργικών προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών σχέσεων, γ) Η αυτογνωσία: η ακριβής γνώση σκέψεων και συναισθημάτων και πως επιδρούν στη συμπεριφορά, δ) Η αυτοαποδοχή: η αποδοχή όλων των ιδιοτήτων του εαυτού μου θετικών ή αρνητικών, ως αποτέλεσμα της αυτογνωσίας, ε) Η αυτοπραγμάτωση: η δράση για εκπλήρωση από τον εαυτό μου των δυνατοτήτων του χαρακτήρα ή της προσωπικότητάς μου, στ) Η διαφώτιση: το ανώτερο επίπεδο πνευματικής έγερσης, ζ) Η επίλυση προβλημάτων: υποστήριξη στην προσπάθεια εξεύρεσης λύσεων, η) Η ψυχολογική εκγύμναση: η αποκόμιση χρήσιμων τεχνικών και πληροφοριών ώστε να δύναμαι να καταλαβαίνω και να παρεμβαίνω στα συναισθήματα και την συμπεριφορά μου, θ) Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως διαπροσωπικές δεξιότητες, έλεγχος θυμού κλπ., ι) Η γνωστική αλλαγή: αντικατάσταση εσφαλμένων - παράλογων πεποιθήσεων και ανάπτυξη ρεαλιστικής σκέψης / αλλαγή του τρόπου

αντίληψης και της διαδικασίας εξέτασης ερεθισμάτων από το περιβάλλον, ια) Η αλλαγή συμπεριφοράς: συμπορεύεται με τη γνωστική αλλαγή, ενίοτε δε προπορεύεται αυτής, ιβ) Η συστημική αλλαγή: η αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας μέσα σε σχέσεις με ισορροπούσες αντίζυγες δυνάμεις που λειτουργούν συνεχώς (οικογένεια, εργασία κλπ.), ιγ) Η ενδυνάμωση: υποστήριξη στο να αποκομίσω πληροφορίες, εμπειρίες και δυνατότητες ως προς τον δημιουργικό έλεγχο του βίου μου, ιδ) Η επανόρθωση: συνδιάλλαξη με προγενέστερη αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, ιε) Η παραγωγικότητα και η κοινωνική δράση: δυνατότητα να ενδιαφέρομαι για τους πέριξ μου και να συμβάλλω στο κοινό καλό (McLeod, 2005).

Επίσης, ένας βασικός στόχος, κατά την συμβουλευτική διαδικασία, είναι να δημιουργηθεί ένα συναισθηματικό κλίμα που θα υποστηρίξει τον συμβουλευόμενο στην εξέλιξή του. Προαπαιτούμενα για κάτι τέτοιο είναι να αισθανθεί ο συμβουλευόμενος τη σιγουριά και την ευχέρεια να γνωρίσει καλύτερα του εαυτό του εξερευνώντας τον και να έρθει σε μεγαλύτερη επαφή με τα συναισθήματά του (Κοσμίδου - Hardy, 1996), αλλά και η επιδεξιότητα του συμβουλευτικού ψυχολόγου να αναπτύσσει συναισθηματική επαφή με τρίτους (Nelson – Jones, 2009).

Οι αρχές που διέπουν τη συμβουλευτική ψυχολογία, είναι: α) Της αποδοχής: δέξου τον συμβουλευόμενο με τα σωματικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά του χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, β) Της επικοινωνίας: η επικοινωνία πρέπει να είναι λεκτική, μη λεκτική και να γίνεται με επιδέξιο τρόπο, γ) Της ενσυναίσθησης: αντί να δείχνετε συμπάθεια, τοποθετείστε τον εαυτό σας στη θέση του συμβουλευόμενου - ταυτιστείτε συναισθηματικά με την ψυχική του κατάσταση - και στη συνέχεια δώστε σκέψεις ανάλογα δ) Της μη επικριτικής στάσης: μην ψέγετε ή σχολιάζετε αρνητικά τη δυσαρέσκεια και τα παράπονα του συμβουλευόμενου, ε) Της εμπιστευτικότητας: να κρατάτε πάντα απόρρητο το όνομα του συμβουλευόμενου και τη δυσκολία που αντιμετωπίζει και να βεβαιώνεται αυτός για το ίδιο, στ) Της ατομικότητας: αντιμετωπίζετε κάθε συμβουλευόμενο ως μοναδικό και δείξτε σεβασμό στο πρόβλημά του, ζ) Της μη συναισθηματικής εμπλοκής: μην εμπλέκεστε συναισθηματικά με τον συμβουλευόμενο και μην παρασύρεσθε από τα συναισθήματά του.

Η προσήλωση στους παραπάνω στόχους και αρχές υποδηλώνει πραγματική υποστήριξη στους ανθρώπους να βοηθήσουν τους εαυτούς τους να σκέπτονται περισσότερο θετικά για τους ίδιους και τις δυνατότητές τους, όπως και για τις δυσμενείς



συνθήκες των προβλημάτων που πρόκειται να αντιμετωπίσουν (Μπρούζος, 2009). Με τον τρόπο αυτό η συμβουλευτική ψυχολογία προμοτάρει ή αποκαθιστά την ψυχική υγεία του ατόμου ή συνόλου ατόμων, που έχει διασαλευτεί είτε από ποικίλους εξωγενείς παράγοντες είτε από εσωτερικά αίτια (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999) και έχει ρόλο προληπτικό, θεραπευτικό και εκπαιδευτικό.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι το ουσιώδες των στόχων και αξιών της συμβουλευτικής είναι πως βοηθούν κάθε άτομο να επιτύχει την προσωπική του αυτοβελτίωση και αυτογνωσία, ώστε να έχει μια εποικοδομητική αλλαγή στον εαυτό του που θα ωφελήσει το ίδιο αλλά και τους ανθρώπους που το περιβάλλουν.

### **2.3 Ο ρόλος του συμβούλου και η συμβουλευτική σχέση**

Ο επιστήμονας που ασχολείται με τη συμβουλευτική ψυχολογία καλείται συμβουλευτικός ψυχολόγος ή σύμβουλος. Ετυμολογικά η λέξη «σύμβουλος» προέρχεται από το συν+βουλή, δηλώνοντας έμμεσα το πρόσωπο που καθοδηγεί και παρέχει συμβουλές, τον συμβουλάτορα (Φυτράκης, 1993).

Όπως προκύπτει από την επιστημονική βιβλιογραφία, ο σύμβουλος κλητεύεται να βοηθήσει τον συμβουλευόμενο μέσα από μια σχέση που στηρίζεται στη σύμπραξη, με σκοπό να καταλάβει τον ψυχισμό του, όπως και τον τρόπο με τον οποίο επεξηγεί και αντιλαμβάνεται τα βιώματά του και στη συνέχεια να τον υποστηρίξει ώστε να διορθώσει τις μη ευλειτουργικές στάσεις και συμπεριφορές του, καθώς και τη διαδικασία της πρόσληψης, αξιολόγησης, κωδικοποίησης και αξιοποίησης από το μυαλό και τη συμπεριφορά του, κάθε εμπειρίας, ερεθίσματος και πληροφορίας που εκπορεύεται από το έσω ή/και το έξω περιβάλλον του. Εντούτοις, ο ρόλος του δεν είναι να ανακαλύψει ο ίδιος τη λύση στο πρόβλημα του συμβουλευόμενου. Με την ενσυναίσθηση και την ενθάρρυνση τον βοηθάει ώστε να καταστεί ελεύθερος. Να πάρει δηλαδή τα αναγκαία χωροχρονικά περιθώρια για να εκφραστεί και να επεξεργαστεί τα όσα έχει και εφόσον το θέλει να αλλάξει. Είναι λοιπόν ο επιστήμονας που προσφέρει συμβουλές σε ένα πρόσωπο ή μια ομάδα ατόμων ώστε να επιτύχουν οι ίδιοι, τους στόχους που έχουν βάλει (Westbrook, 2012).

Ο σύμβουλος δύναται να έχει τους εξής ρόλους (Ζώης, 2003) : α) Ως παράγοντας αλλαγής, β) Ως υπερασπιστής, γ) Ως λειτουργός ανθρώπινων σχέσεων, δ) Ως παράγοντας

μαθησιακής ανάπτυξης, ε) Ως ψυχοπαιδαγωγός, στ) Ως οικογενειακός σύμβουλος, ζ) Ως σύνδεσμος των κοινωνικών υπηρεσιών, η) Ως περιβαλλοντιστής και θ) Ως οδηγητής.

Προκειμένου ο σύμβουλος να ανταπεξέλθει πλήρως στις απαιτήσεις του ρόλου του και να εφαρμόζει τις προαναφερόμενες αρχές της συμβουλευτικής, εκτός από τα τυπικά προσόντα, που αφορούν στην επιστημονική γνώση του αντικειμένου εργασίας του, χρειάζεται να έχει και ορισμένες επίκτητες ικανότητες και προτερήματα, τα οποία στοιχειοθετούν και την ατομική του φιλοσοφία, ήτοι: α) Να συνδυάζει σωστό χαρακτήρα και κατάλληλη εκπαίδευση στις διάφορες τακτικές συμβουλευτικής παρέμβασης, β) Να διακατέχεται από ενσυναίσθηση (Μαλικιώση-Λοίζου, 2012), γ) Να διακρίνεται για την οργάνωση και τη μεθοδικότητά του, δ) Να είναι ικανός να χειρίζεται δύσκολες περιπτώσεις, ε) Να μην διαλέγει τα περιστατικά που χειρίζεται, στ) Να αγαπάει το λειτούργημά του, ζ) Να έχει θετική ψυχική διάθεση, η) Να έχει αυτεπίγνωση (McLeod, 2005), θ) Να έχει κρίση, ι) Να υπακούει τις επιστημονικές αρχές και την ηθική του, ια) Να διαθέτει άνεση στην επικοινωνία, ιβ) Να είναι ευγενικός και με σεβασμό, ιγ) Να έχει ενδιαφέρον για συνεργασία με συνανθρώπους του, ιδ) Να έχει χιούμορ και ανθρωπιά, ιε) Να αποπνέει αξιοπιστία και εμπιστοσύνη, ιστ) Να ξέρει να βάζει όρια στις επαγγελματικές σχέσεις, ιζ) Να είναι ευέλικτος και ευπροσάρμοστος, ιη) Να παίρνει πρωτοβουλίες (Μυλωνά, 2000), ιθ) Να επιδεικνύει ανοχή στην ανομοιότητα, σε καταστάσεις αντινομίας και ταραχής, όπως και σε διαφορετικά συστήματα αξιών, κ) Να μην έχει την τάση να δημιουργεί σχέσεις εξουσίας, κα) Να είναι διορατικός και ενσυναίσθητος, να διατηρεί διατηρεί εκτός συμβουλευτικής σχέσης προσωπικές θέσεις, επιλογές, αξίες και συναισθήματα, κβ) Να μπορεί να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα του ατόμου μέσα στο περιβάλλον του, κγ) Να μην είναι αδρανής επαγγελματικά και να επιδεικνύει ζωηρό ενδιαφέρον για τις εξελίξεις του επιστημονικού του πεδίου, πάνω στον οποίο να επιμορφώνεται διαρκώς (Σταλίκας, 2012).

Ενταύθα κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι όσον αφορά την προσχολική ηλικία, έμφαση πρέπει να δίδεται από τον σύμβουλο στις επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών. «Ενδεδειγμένες τακτικές επικοινωνίας με τα μικρά παιδιά είναι: α) Η χρησιμοποίηση μικρών και ευκολονόητων προτάσεων, β) Η ευκρίνεια στη γλώσσα, γ) Η αποφυγή υποθετικών ερμηνειών, δ) Η επιλογή ουσιαστικών ονομάτων αντί των αντωνυμιών, ε) Η χρησιμοποίηση παραφράσεων-διασκευών και στ) Η μειωμένη χρήση ερωτημάτων κλειστού τύπου» (MacFarlane, 1988).

Η τεχνική της καθοδήγησης πιθανόν να είναι ωφέλιμη στα ενήλικα άτομα, όμως στα μικρά παιδιά είναι καλύτερο ο σύμβουλος να τα αφήνει αβίαστα να εκφραστούν. Επιπροσθέτως, με τη χρήση της «αντανάκλασης συναισθήματος» και την «παράφραση», ο σύμβουλος έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει το παιδί να ταξινομήσει και να εκφράσει τη σκέψη του. Τέλος, «σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο σύμβουλος που ασχολείται με μικρά παιδιά, είναι η γνησιότητα-αυθεντικότητα και η απροσποίητη συμπεριφορά απέναντι σε αυτά, καθώς και η επίτευξη της αυτογνωσίας, ώστε να γνωρίζει τα δυνατά του σημεία, αλλά και τυχόν εμπόδια που καλείται να υπερβεί, προκειμένου να δημιουργήσει μια καλή σχέση με το παιδί και να μπορέσει να το υποστηρίξει ουσιαστικά» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2007).

Εν συνόλω, λοιπόν, ο σύμβουλος προωθεί την ψυχική υγεία, διευκολύνοντας και υποστηρίζοντας την προσπάθεια του ατόμου υποληπτόμενος τις προσωπικές του αξίες, το δυναμικό του, τις αντοχές του καθώς και τις ικανότητες του να καθορίζει τους ατομικούς του στόχους. Έχει τη δυνατότητα να είναι υποστηρικτικός σε δυσχερή βιώματα ζωής, βοηθώντας τον συμβουλευόμενο να προσαρμόζεται, να μεταβάλλεται και να βιεί ευτυχής με ένα λειτουργικό και εποικοδομητικό τρόπο. Για να μπορεί δε να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες του επαγγελματικού του ρόλου, πρέπει να είναι ο ίδιος επαρκώς εκπαιδευμένος και καταρτισμένος, να έχει αφιερώσει αρκετό χρόνο για την προσωπική του εξέλιξη μέσω της δικής του ψυχοθεραπείας, να βρίσκεται σε πρόγραμμα εποπτείας, να μεριμνά για τη δια βίου κατάρτισή του και να εφαρμόζει το γράμμα και το πνεύμα του Κώδικα Δεοντολογίας του επαγγέλματός του.

#### **2.4 Συμβουλευτική Γονέων**

Ως γνωστό, ένας από τους σημαντικότερους δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων είναι εκείνος μεταξύ αυτών και των οικογενειών τους. Καμία όμως οικογένεια δεν είναι χωρίς προβλήματα και άγχος. Η συμβουλευτική γονέων αποτελεί ένα είδος υπηρεσίας βοήθειας που στόχο έχει την παροχή των αναγκαίων γνώσεων, εργαλείων καθοδήγησης και κυρίως υποστήριξης στους γονείς χωρίς την εκδήλωση δυσμείας ή αρνητικής προδιάθεσης και κριτικής. Τοιούτοτρόπως, τους βοηθά να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τις πραγματικές ανάγκες κάθε μέλους στην οικογένειά τους, κυρίως όμως να εξοπλιστούν επαρκώς για τη φροντίδα των παιδιών τους (Fifth Street Counseling Center IV, 2020).

Η συμβουλευτική γονέων υποστηρίζει τους γονείς στο ρόλο τους, φροντίζοντας να τους παρέχει γνώσεις και ευκαιρίες για προβληματισμό και ανταλλαγή εμπειριών σε θέματα που τους προβληματίζουν. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συστηματικής ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στόχοι είναι οι ακόλουθοι (Κόκκος, 2007):

1) Σε επίπεδο γνώσεων: α) Η βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχο-κοινωνικο-πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους και β) Η ενίσχυση των γνώσεων των γονέων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών τους.

2) Σε επίπεδο ικανοτήτων: Η απόκτηση και η βελτίωση των ικανοτήτων των γονέων έτσι, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις δυσκολίες του σχολείου.

3) Σε επίπεδο στάσεων: α) Η βελτίωση της επικοινωνίας εντός της οικογένειας, β) Η ουσιαστική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο-δασκάλους και γ) Η ενίσχυση της διάθεσης των γονέων για συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες και την ανάπτυξη συνεργασίας με τους δασκάλους, για την γονιμότερη παροχή βοήθειας στα παιδιά τους.

Οι κύριοι στόχοι της συμβουλευτικής των γονέων είναι: «α) Η κατανόηση των χαρακτηριστικών ανάπτυξης σε όλους τους τομείς της ζωής των παιδιών, β) Η κατανόηση του γονεϊκού ρόλου και των καθηκόντων ενός γονέα, γ) Η απόκτηση αυτοκριτικής και αυτογνωσίας, δ) Η απόκτηση διαφόρων δεξιοτήτων και τεχνικών επικοινωνίας με τα παιδιά και ε) Η κατανόηση της συμπεριφοράς του παιδιού» (Ασημακοπούλου, Τσώλης, 2015).

Συνεκδοχικά, κύριοι στόχοι της συμβουλευτικής των γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι: α) Να μάθουν και να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης των παιδιών σε όλους τους τομείς (ψυχο-κινητικό, γνωστικό, γλωσσικό, ψυχο-συναισθηματικό, ψυχο-κοινωνικό), β) Να συνειδητοποιήσουν το ρόλο τους ως γονείς και τα εξ αυτού απορρέοντα καθήκοντα, γ) Να έχουν την ικανότητα για αυτοκριτική και αυτογνωσία, δ) Να γνωρίσουν διάφορες τεχνικές και να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας με τα παιδιά τους, ε) Να μάθουν να καταλαβαίνουν τη συμπεριφορά των παιδιών, ώστε να τα επηρεάζουν θετικά και να τα στηρίζουν, προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση και να εξελιχθούν σε λειτουργικά μέλη της κοινωνίας (Λαμπριανίδου, 2012).

Η συμβουλευτική γονέων λειτουργεί είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο. Και οι δύο προσεγγίσεις έχουν τόσο πλεονεκτήματα, όσο και μειονεκτήματα και εξαρτάται από πολλές παραμέτρους ποια θα αποφασίσει κάθε φορά να ακολουθήσει ο σύμβουλος. Σε κάθε πάντως περίπτωση, ο τελευταίος οφείλει να βοηθήσει τους γονείς να κατανοήσουν ότι «αν θέλουν να αλλάξει κάτι, πρέπει να αλλάξουν κάτι» (Molnar, Lindquist, 1995).

Στις μέρες μας, η συμβουλευτική γονέων έχει εξαπλωθεί σε μεγάλη έκταση και στη χώρα μας και διαθέτει αρκετές διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, ανάλογα με το φορέα που αναλαμβάνει κάθε φορά την ευθύνη για την οργάνωση και λειτουργία της. Ο προληπτικός – ενημερωτικός χαρακτήρας των σχετικών προγραμμάτων μεριμνά ώστε το περιεχόμενό τους να περιλαμβάνει όλο το φάσμα των θεμάτων και των υποχρεώσεων που αφορούν στη λειτουργία της οικογένειας, πριν εμφανιστούν τα παραπάνω θέματα ως προβλήματα στη λειτουργία και στην εξέλιξή της. Επιπλέον, οι σύμβουλοι παρεμβαίνουν και στις περιπτώσεις ατομικών και οικογενειακών προβλημάτων, όταν τους ζητηθεί ή κριθεί αναγκαίο (Δράγαση - Σηφάκη, 1999).

Στο σημείο αυτό υπογραμμίζεται ότι αν πληρούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, η συμβουλευτική των γονέων είναι εξίσου σημαντική με την συμβουλευτική των παιδιών, καθόσον εάν αντιμετωπιστεί το εκάστοτε θέμα με ορθό χειρισμό από τον σύμβουλο και σωστό τρόπο από τους γονείς, τότε η συμβουλευτική των γονέων θα αποτελέσει ένα πολύτιμο βοήθημα, ικανό να επιφέρει σημαντικές μεταβολές στους ίδιους και στα παιδιά τους. Άλλωστε δεν πρέπει να λησμονούμε ότι σε ένα πολύπλοκο σύστημα, όπως αυτό της οικογένειας, κατά το οποίο μια αλλαγή στη συμπεριφορά ενός μέλους του επηρεάζει - λόγω αλληλεπίδρασης - και τα υπόλοιπα μέλη, οποιοσδήποτε σχετίζεται κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο με μια προβληματική κατάσταση έχει τη δυνατότητα να την επηρεάσει θετικά και να την αλλάξει (Varma, 1997).

Ένας από τους σημαντικότερους ρόλους του συμβούλου στη συμβουλευτική γονέων είναι να καταστήσει κατανοητό στους γονείς ότι για να βοηθηθεί το παιδί, ο γονεϊκός ρόλος δεν πρέπει να είναι μια προκαθορισμένη, εδραιωμένη και διαμορφωμένη «ταυτότητα», αλλά αντίθετα μια διαρκώς εξελισσόμενη που οφείλει να είναι ανθεκτική στην αμφισβήτηση και την επαναδιαπραγμάτευση όπου κρίνεται αναγκαίο (Τσουντα, 2015). Επίσης, «διαμέσου της συμβουλευτικής των γονέων ο σύμβουλος προσπαθεί να εξασφαλίσει μια εύρυθμη οικογενειακή ζωή μέσα από την επίλυση των προβλημάτων, να

ενημερώνει, αλλά και να εκγυμνάζει τους γονείς σε θέματα διαπαιδαγώγησης και ανατροφής των παιδιών» (Ασημακοπούλου, Τσώλης, 2015).

Κατ' ακολουθία των ανωτέρω γίνεται φανερό ότι η συμβουλευτική γονέων είναι μια δυναμική και ρεαλιστική διαδικασία ανάμεσα στο σύμβουλο και στους γονείς, η οποία θα πρέπει να διακρίνεται από ελευθερία, εμπιστοσύνη, ειλικρίνεια, αξιοπιστία, αυθορμητισμό και ευελιξία. Η επαφή που έχει ο σύμβουλος με τους γονείς, καθώς και η σχέση η οποία οικοδομείται και εδραιώνεται ανάμεσα σε αυτές τις δύο πλευρές είναι εξαιρετικής σπουδαιότητας και σημασίας για την ουσιαστική εξέλιξη των παιδιών αλλά και των ίδιων ως γονέων. Επίσης, ότι «ο σύμβουλος έχοντας την κατάλληλη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, την προερχόμενη από όλες τις θεωρίες γύρω από τη συμβουλευτική διαδικασία, μεταχειρίζεται στοιχεία από όλες, επιλεκτικά, τα οποία, κατά τον, τον βοηθούν να αντιμετωπίζει, να αξιοποιεί και να δραστηριοποιεί καλύτερα τους γονείς ώστε να προκαλεί αλλαγές στη στάση και στην προσωπικότητα τους, προς την κατεύθυνση που οι ίδιοι θέλουν, μέσα από τις άφθονες και συχνά πρωτόγνωρες εμπειρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης» (Μπακιρτζή, 1996).

Τέλος, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του συμβούλου / συντονιστή μιας ομάδας, αξίζει να αναφερθεί πως σε γενόμενη έρευνα σε ομάδες σχολών γονέων που απαρτίζονταν από 109 γονείς παιδιών όλων των ηλικιακών ομάδων (Γιώτσα, Ζεργιώτης, 2010), στην ερώτηση «ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ο συντονιστής», οι γονείς απάντησαν τα εξής με τη σειρά που ακολουθούν: «Να έχει κατανόηση, να είναι φιλικός, να είναι ευχάριστος και χαμογελαστός, να είναι υποστηρικτικός, να συμπεριφέρεται με σεβασμό και εκτίμηση, να είναι διακριτικός και ευγενικός, να είναι μία φωτεινή παρουσία, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να έχει γνώσεις, να ξέρει τη δουλειά του».

### **3. Ο θεσμός της Προσχολικής Αγωγής**

#### **3.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός και αξία της Προσχολικής Αγωγής**

Όπως προκύπτει, ο όρος προσχολική αγωγή δε χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο (Κιτσαράς, 1988). Συνήθως χρησιμοποιείται στα πλαίσια, αφενός μιας ευρύτερης και αφετέρου μιας στενότερης κατανόησής του (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 2012).

Με την ευρύτερή του έννοια, ο όρος αυτός συμπεριλαμβάνει όλες τις επιδράσεις που λαμβάνει το παιδί εξελικτικά, από τη στιγμή που γεννιέται έως το ξεκίνημα της

σχολικής του ζωής. Οι επιρροές δε αυτές πηγάζουν από το οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον του.

Ενταύθα σημειώνεται ότι στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, στην Αυστραλία, στον Καναδά και στις Η.Π.Α., προσχολική αγωγή θεωρείται εκείνη που παρέχεται σε παιδιά ηλικίας κάτω των 6 ετών. Η παροχή προσχολικής αγωγής και το ποσοστό φοίτησης στις δομές της διαφέρει από χώρα σε χώρα (Εγκυκλοπαίδεια, 1990).

Με τη στενότερη έννοια και σύμφωνα με την ανάλογη διεθνή ορολογία, «ο όρος προσχολική αγωγή υποδηλώνει τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές και την κοινωνική φροντίδα που χρησιμοποιούνται - παρέχονται στα νήπια τα οποία φοιτούν σε νηπιαγωγεία ή σε παρεμφερή ιδρύματα, για να υποβοηθήσουν την ψυχο-κινητική, κοινωνικο-συναισθηματική, γνωστική, γλωσσική και αισθητική ανάπτυξή τους». (Εγκυκλοπαίδεια, 1964). Πρόκειται για την ηλικία ομάδα παιδιών 3 έως 6 ετών, ενώ σε ορισμένες χώρες αυτές οι θεσμοθετημένες συστηματικές διαδικασίες μάθησης εφαρμόζονται και σε ηλικία μικρότερη των 3 ετών.

Σήμερα, η επικρατούσα διεθνής ορολογία για την προσχολική αγωγή, είναι Προσχολική Εκπαίδευση ή Early Childhood Education, αντί του Preschool Education ή Éducation Préscolaire ή Vorschulische Erziehung (Γρόσδος, 2008).

Οι σε διεθνές πλαίσιο, παρατηρούμενες ανομοιογένειες στην προσχολική αγωγή, προκύπτουν ένεκα διαφοροποιήσεων στο σκοπό, την οργάνωση, τη διάρθρωση, την ηλικία ένταξης, το χαρακτήρα (υποχρεωτική / προαιρετική) και την κατάρτιση του προσωπικού, ένεκα παράγωγων ιδιαίτερων ιστορικών διαδρομών και διαφορετικών πολιτικών, παιδαγωγικών και πολιτισμικών αντιλήψεων. Πάντως, όπως αποτυπώνεται σε επίσημα κείμενα κυβερνήσεων και οργανισμών, κεντρική θέση στις νέες αντιλήψεις είναι ότι η προσχολική αγωγή αποτελεί τον κατεξοχήν θεσμό για μια «δυνατή» αφετηρία του παιδιού για την απόκτηση ισχυρών θεμελίων αναφορικά με τη μετέπειτα πορεία του (EFA, 2007).

Επιχειρώντας μια γεφύρωση των παραπάνω και έχοντας κατά νου ότι με τον όρο «αγωγή» εννοούμε την επιρροή του κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος, ιδιαιτέρως δε την επιρροή των ενηλίκων (παιδαγωγών, γονέων-κηδεμόνων κ.α.) στο παιδί (Κιτσαράς, 2001), μπορούμε να δεχθούμε ότι «Προσχολική Αγωγή είναι η γνωσιακή και κοινωνική εκπαίδευση που παρέχεται στον άνθρωπο στο πρώτο στάδιο της ζωής του, πριν από την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο. Αποτελεί μέρος της γενικής εκπαίδευσης και

είναι η επέκτασή της προς τα κάτω. Έργο της δε, είναι να ευνοεί την ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο» (Tickell, 2011). Τα νηπιαγωγεία και οι βρεφονηπιακοί – παιδικοί σταθμοί είναι θεσμοί που προσφέρουν προσχολική αγωγή. Ειδικότερα, «η προσχολική αγωγή ως σκόπιμη και συνειδητή ενέργεια επιζητά να στρέψει το μικρό παιδί προς ορισμένους σκοπούς και στόχους, οι οποίοι ευνοούν την ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή του στο κοινωνικό σύνολο, κινητοποιώντας τις ψυχο-πνευματικές και σωματικές του δυνάμεις και ικανότητες» (Pascal, 2013). Έργο της είναι να υποβοηθήσει το παιδί να διοδεύσει ομαλά την αναπτυξιακή του πορεία και να μεταβεί στο επόμενο ηλικιακό στάδιο, εφοδιασμένο με ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες, που θα του επιτρέψουν να ενταχθεί ομαλά στη νέα κοινωνική πραγματικότητα, θέτοντας σε λειτουργία το σύνολο των ψυχο-πνευματικών, δημιουργικών και κινητικών του δυνάμεων, μέσα από τη συμπεριφορά και το παράδειγμα του ενήλικα και την αλληλεπενέργεια μεταξύ αυτού και του παιδιού.

Κατ' ακολουθία των παραπάνω συνάγεται ότι, στην προσχολική ηλικία οι παράγοντες που παρεμβαίνουν και ασκούν αγωγή στο παιδί είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλος, νηπιαγωγός, παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας) και το περιβάλλον. Επίσης, ότι αν και η προσχολική αγωγή είναι η διαδικασία του προσανατολισμού του παιδιού σε ορισμένες αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις με σκοπό την κοινωνικοποίησή του, ο θεσμός που διαθέτει τα κατάλληλα προς τούτο μέσα στον οποίο και συντελείται δομημένα η προσχολική αγωγή, είναι αυτός προσχολικής εκπαίδευσης. Η τελευταία είναι το κομμάτι εκείνο του εκπαιδευτικού συστήματος (με την ευρύτερη του όρου έννοια), που αφορά στην ηλικία πριν το δημοτικό σχολείο.

### **3.2 Αναγκαιότητα και στόχοι της Προσχολικής Αγωγής**

Η σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής αναγνωρίζεται διεθνώς. Σύμφωνα με την UNESCO, είναι ανάγκη να διασφαλιστεί στο παιδί, από την μικρότερή του ηλικία, φροντίδα και εκπαίδευση που εξυπηρετεί την πνευματική, ηθική και σωματική του εξέλιξη. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας χρειάζεται ποσότητα και ποιότητα εμπειριών για να αυξήσει στο μέγιστο τις κάθε μορφής ικανότητές του, για να, ανακαλύψει, να μάθει και να αποδεχτεί τον εαυτό του και το κοινωνικό και φυσικό σύνολο που το περιβάλλει και να σχηματίσει δημιουργική σχέση αλληλεπίδρασης μαζί του. Όσο και αν η οικογένεια παραμένει το κατάλληλο περιβάλλον για την ανάπτυξη του παιδιού, έχει ανάγκη να βοηθηθεί, γιατί και



με τις ευνοϊκότερες ακόμα προϋποθέσεις δεν μπορεί να ικανοποιήσει όλες τις ανάγκες του για αγωγή και εκπαίδευση, κυρίως όταν αυτό προσεγγίζει την ηλικία των τεσσάρων ετών (UNESCO-IBE, 1961).

Έκτοτε (1961), πολλά άλλα συνέδρια και μελέτες κινήθηκαν στα ίδια επίπεδα και τόνισαν την αναγκαιότητα της προσχολικής αγωγής. Ενδεικτικά, σε αυτά, μεταξύ άλλων, υπογραμμίστηκε πως «η αρχή της κάλυψης των ουσιωδέστερων αναγκών του παιδιού συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την αποστολή της προσχολικής αγωγής». Επίσης, ότι «η ανωτερότητα της πρόληψης σε σύγκριση με τη διόρθωση, καθιστούν επιτακτική την ύπαρξή της προσχολικής αγωγής» (Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, 2018).

Το σημερινό παιδί προσχολικής ηλικίας που ζει σε ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα και ταχύτατες εξελίξεις στον τομέα της πληροφορίας και των γνώσεων, χρειάζεται να καλύπτεται, καταρχήν, συναισθηματικά, τοποθετημένο σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό με πολλά ερεθίσματα και δραστηριότητες, το οποίο θα το βοηθά στη νοητική του εξέλιξη και στην ανταπόκριση των απαιτήσεων του περιβάλλοντος (Melhuish, Petrogiannis , 2007).

Υπάρχουν ολοένα και περισσότερα σημάδια ότι, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά βιώματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας μπορούν να έχουν μακροχρόνιες σοβαρές συνέπειες στη ζωή ενός ενήλικα (Almond, 2011). Επομένως, όταν τα παιδιά δεν λαμβάνουν τα αναγκαία ερεθίσματα σε ένα πρόσφορο φροντιστικό περιβάλλον, στο οποίο δεν υπάρχει εντατικοποίηση, δεν αξιοποιούν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και μπορεί να μείνουν πίσω, έναντι συνομηλίκων τους με καλύτερης ποιότητας φροντίδα. Επιπλέον, η επιστήμη της νευρολογίας έχει δείξει ότι η πλαστικότητα του εγκεφάλου είναι στο απώτατο κατά τα πρώτα 3-4 έτη της ζωής του ανθρώπου. Κατά συνέπεια, το περιβάλλον στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά σε αυτό το πρώιμο στάδιο και τα ερεθίσματα που τους προσφέρονται είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξή τους.

Η προσχολική αγωγή, λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά παραμέτρων αναφορικά με το ηλικιακό στάδιο του παιδιού και των εξ αυτού απορρεουσών αναγκών του, στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που θα το ευκολύνουν να χειρίζεται καταστάσεις που συναντά στο περιβάλλον του, να αλληλεπενεργεί με ενήλικες και συνομηλίκους, να συμπράττει και να ανταλλάσει σκέψεις μέσα στην ομάδα των ομηλίκων του, να είναι αυτόνομο και να λαμβάνει πρωτοβουλίες, καθώς επίσης να

προσδιορίζω εκ νέου έννοιες και ρόλους. Επιπλέον, η έγκαιρη αναγνώριση στοιχείων της προσωπικότητας του παιδιού, που επιδέχονται καλυτέρευση, είναι ένας άλλος σημαντικός στόχος της προσχολικής αγωγής, όπως, τέλος, και η ευαισθητοποίηση των γονέων στα σύγχρονα ζητήματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας, μέσω της ανάδρασης των παιδαγωγών, από την δημιουργική επικοινωνία μαζί τους.

### **3.3 Τύποι ιδρυμάτων Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, η δικαιοδοσία για την προσχολική αγωγή (0-4 ετών) είναι χωρισμένη ανάμεσα σε διαφορετικούς φορείς, με ένα νομοθετικό πλαίσιο επικεντρωμένο στη λειτουργία και τα κτηριακά στάνταρ των οικοδομημάτων, ενώ λείπουν οι παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές κατευθύνσεις για τις ίδιες τις δομές και τους/τις παιδαγωγούς.

Ο όρος «προσχολική αγωγή και εκπαίδευση», παράλληλα με παρεμφερείς όρους (όπως «νηπιαγωγείο», «προσχολική αγωγή»), αναφέρεται στην ελληνική βιβλιογραφία για να προσδιορίσει θεσμούς όπως τα νηπιαγωγεία και οι παιδικοί σταθμοί (Κυπριανός, 2007). Πρόκειται για δημοτικές, δημόσιες και ιδιωτικές εκπαιδευτικές δομές στις οποίες φοιτούν παιδιά ηλικίας 0 έως 4 ετών. Τα παιδιά 4 έως 6 ετών ξεκινούν την υποχρεωτική εκπαίδευση φοιτώντας σε πρωτοβάθμιες δομές εκπαίδευσης, όπως το προνήπιο και το νηπιαγωγείο και τα παιδιά μικρότερα των 4 ετών φοιτούν σε δημόσιους, δημοτικούς ή ιδιωτικούς βρεφικούς, παιδικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς.

Στην Ελλάδα, η προσχολική αγωγή και φροντίδα για παιδιά 0 έως 4 ετών παρέχεται:

1) Σε δημοτικούς βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς που υπάγονται στην αρμοδιότητα των Δήμων (Υπουργείο Εσωτερικών) ή των νομικών προσώπων αυτών. Στην αρμοδιότητα των Δήμων συμπεριλαμβάνεται επίσης η χορήγηση άδειας ίδρυσης και λειτουργίας δημοτικών και ιδιωτικών βρεφικών, βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών (Νόμος 3852/2010 - ΦΕΚ 87Α/7-6-2010, 2010).

2) Σε ανάλογες δομές προσχολικής αγωγής και φροντίδας του ιδιωτικού τομέα (κερδοσκοπικού ή μη χαρακτήρα), όπως επίσης και μονάδες απασχόλησης βρεφών ή/και παιδιών για λίγες ώρες, που υπάγονται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων (Υπουργική Απόφαση Δ22/οικ. 11828/293/2017- ΦΕΚ 1157/Β/4-4-2017, 2017).

3) Σε δημόσιους βρεφικούς, βρεφονηπιακούς και παιδικούς σταθμούς, που είναι στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.

Ειδικότερα: α) Σε βρεφικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς μπορούν να εγγραφούν βρέφη από 2 μηνών, υπό όρους, έως την ηλικία εγγραφής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση (από 4 ετών), β) Οι παιδικοί σταθμοί παρέχουν φιλοξενία σε παιδιά από 2,5 ετών μέχρι την ηλικία εγγραφής τους στο Νηπιαγωγείο, γ) Η λειτουργία των δημοτικών βρεφικών, βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών ρυθμίζεται από το (Προεδρικό Διάταγμα 99/2017) και τον «Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών» (Κοινή Υπουργική Απόφαση 41087/29-11-2017). Δυνάμει αυτού, οι βρεφικοί, βρεφονηπιακοί και παιδικοί σταθμοί είναι χώροι αγωγής και ασφαλούς διαμονής για παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Επίσης, δυνάμει του ως άνω κανονισμού λειτουργίας, σκοπός των δομών αυτών είναι: α) Να παρέχουν αδιάσπαστη/αδιαίρετη προσχολική αγωγή, βάσει των πλέον σύγχρονων επιστημονικών δεδομένων, β) Να στηρίζουν τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα, σωματικά, νοητικά συναισθηματικά και κοινωνικά, γ) Να καταπολεμούν, κατά το δυνατό, τις ανομοιότητες που τυχόν προκύπτουν από το πολιτιστικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, δ) Να διευκολύνουν τους γονείς και ταυτόχρονα να τους ευαισθητοποιούν πάνω σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, ε) «Να βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για εύκολη μετάβασή τους από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολικό, στ) Να προσφέρουν ημερήσια φροντίδα και διατροφή στα παιδιά που φιλοξενούν, σύμφωνα με τους ισχύοντες κανόνες υγιεινής και ασφάλειας.

Τέλος, όπως οι παραπάνω νόμοι ορίζουν, στις οικογένειες των φιλοξενουμένων στις δομές αυτές παιδιών, μπορεί να επιβάλλεται μηνιαία οικονομική συμμετοχή (τροφεία), ανάλογα με την οικονομική τους δυνατότητα.

### **3.4 Προβλήματα ιδρυμάτων Προσχολικής Αγωγής στην Ελλάδα**

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Έρευνας και Ανάλυσης (Γεωργακόπουλος, 2021), παρά το γεγονός ότι η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας (ΠΕΦ) για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών είναι ευρύτατα διαδεδομένη, στην χώρα μας μάλλον δεν χαρακτηρίζεται από συνέπεια και συνέχεια τόσο σε επίπεδο προγραμμάτων ΠΕΦ όσο και σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης των παιδαγωγών (Rentzou, 2019). Κι αυτό, τη

στιγμή που ένα πλήθος στρατηγικών για την ανάπτυξη της τακτικής στον τομέα της ΠΕΦ έχουν υιοθετηθεί σε διαφορετικές χώρες (Haddad, 2006).

Το κύριο ζήτημα που ανακύπτει στην Ελλάδα είναι ότι οι αποφάσεις για την προσχολική αγωγή διαμοιράζονται ανάμεσα στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και το Υπουργείο Εσωτερικών. Αυτό οδηγεί σε μια πολυσύνθετη και θρυμματισμένη διαχειριστική δομή που είναι απαραίτητο να συντονιστεί, προς όφελος των παιδιών.

Επίσης, ένα από τα σπουδαιότερα γνωρίσματα του παρόντος εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι ότι η «εκπαίδευση» και η «φροντίδα» συνιστούν δύο ξεχωριστούς τομείς. Έτσι, τα σχετικά με στους βρεφονηπιακούς και τους παιδικούς σταθμούς νομοθετήματα εμπεριέχουν μια μικρή μόνο αναφορά στην παιδαγωγική και την εφαρμογή αναπτυξιακά αρμοζόντων προγραμμάτων. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει το γεγονός ότι ο διαχωρισμός μεταξύ φροντίδας, εκπαίδευσης και ανάπτυξης είναι δυσδιάκριτος (MacFarlane, 1988) και κατ' επέκταση δίνεται διαφορετικός τονισμός στις έννοιες αυτές, παρόλο που πραγματικά αποτελούν μια ενότητα (Rentzou, 2018). Επακόλουθο αυτού είναι η φροντίδα, συχνά, να θεωρείται από τους παιδαγωγούς ως περιορισμός, έλλειμμα και πρόσθετο βάρος για αυτούς (Langford, 2017), γιατί αντιμετωπίζεται ως απλή διατήρηση της σωματικής υγείας των μικρών παιδιών σε μια προσπάθεια ανεξαρτητοποίησής τους. Αποτέλεσμα είναι στις δομές φροντίδας να μην υπάρχει, τις περισσότερες φορές, επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και οι υπηρεσίες να χαρακτηρίζονται από μη τυπικές ενέργειες (Walsh, Mcguinness, Sproule, Trew, 2010). Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση, καθιερωμένα, αναφέρεται, στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και συνδέεται με τη συστηματοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δομές εκπαίδευσης ενστερνίζονται πιο τυπικές διεργασίες - παρεμβάσεις μέσω επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων με μαθησιακούς στόχους και επιζητούν την προετοιμασία του παιδιού για το δημοτικό σχολείο (Γεωργακόπουλος, 2021).

Τοιουτοτρόπως, λοιπόν, στη χώρα μας, οι βρεφικοί, παιδικοί και βρεφονηπιακοί σταθμοί λειτουργούν περισσότερο ως «σταθμοί» φροντίδας. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι το 2009 το Υπουργείο Εσωτερικών, κατόπιν ανάθεσης στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, δημιούργησε το «Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΤΑΘΜΩΝ», το οποίο ήταν μια προσαρμογή του προγράμματος του Βερολίνου, που στα

αγγλικά μεταφράζεται ως: Bridging Diversity - An Early Childhood Curriculum , 2016. Ωστόσο, το πρόγραμμα αυτό δεν τέθηκε σε εφαρμογή και παρέμεινε ως ενδιάμεσο παραδοτέο ( Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών, 2009).

Περαιτέρω, θέματα σχετικά με την κατάρτιση και την επαγγελματική των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής, τον συνιστώμενο χρόνο παραμονής των παιδιών στα ιδρύματα προσχολικής αγωγής, την απαιτούμενη αφιέρωση ποιοτικού χρόνου στα παιδιά από τους παιδαγωγούς των ιδρυμάτων αυτών, καθώς και την αξιοπιστία της ποιότητας των δομών/εγκαταστάσεων, αλλά και των παροχών των ιδρυμάτων, αποτελούν μερικά ακόμα εντοπισμένα σημεία προβλημάτων.

#### **4. Σύνδεση Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και Προσχολικής Αγωγής**

##### **4.1 Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Προσχολική Αγωγή**

Όπως προαναφέρθηκε, η καλλιέργεια των αισθήσεων του παιδιού και η απόκτηση βιωμάτων που τα ενθαρρύνουν, αποτελούν τις βάσεις δημιουργίας της προσχολική αγωγής, μέριμνα της οποίας είναι ο προσανατολισμός του παιδιού σε ορισμένες αξίες, στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις με σκοπό την κοινωνικοποίησή του.

Αναφέρθηκε, ακόμα, ότι η «φοίτηση» των πολύ μικρών «μαθητών» στα προσχολικά ιδρύματα προετοιμάζει τη σωστή και ομαλή τους μετάβαση από την οικογενειακή ζωή στο σχολικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα να εντοπιστούν εγκαίρως ενδεχόμενα ψυχολογικά ή σωματικά προβλήματα, που βελτιώνονται ή και θεραπεύονται πιο εύκολα, όταν γίνεται η διάγνωση τους νωρίς.

Περαιτέρω, επειδή τα συναισθήματα παίζουν σπουδαίο ρόλο στη διάταξη των ανθρώπινων βιωμάτων αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο της συμβουλευτικής. Κι αυτό, γιατί τα συναισθήματα είναι πάντα το ερέθισμα ή το κίνητρο για μια ενέργεια. Είναι η δύναμη που έλκει ή απωθεί τα πρόσωπα μεταξύ τους, που ενώνει τους ανθρώπους και τους κάνει να προσφέρουν. «Είναι το επακόλουθο της αλληλεπίδρασης, το οποίο περιβάλλει την ερμηνεία των μηνυμάτων, την εικόνα του εαυτού και των άλλων και την κατανόηση της σχέσης που το δημιουργεί» (Harris, Donnelly, Pitt-Watson, 1996). Έτσι, λοιπόν, ο σύμβουλος στην προσχολική αγωγή ή και ο δάσκαλος, ως δάσκαλος σύμβουλος στην αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά μπορεί να αφουγκράζεται τα συναισθήματά τους, επιτρέποντας την ελεύθερη έκφρασή τους και με κατανόηση και ευαισθησία να

χρησιμοποιεί τη συζήτηση γι' αυτά ως πηγή ουσιαστικής γνώσης και μάθησης (Rogers, 2006).

Στην περίπτωση του δασκάλου, ως δασκάλου συμβούλου, τονίζεται ότι «οι σύγχρονοι παιδαγωγοί εκτός από καλοί δάσκαλοι, είναι αναγκαίο να είναι και καλοί σύμβουλοι» (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2001). Επίσης, «καθίσταται πρόδηλο ότι τα διακριτικά γνωρίσματα ενός «ευσυνείδητου παιδαγωγού» βρίσκονται σε άμεση σχέση με εκείνα ενός «καλού συμβούλου».» Καθώς: «Όπως ο καλός σύμβουλος χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, κάνει δεκτό το θεραπευόμενό του άνευ όρων και διαθέτει ενσυναίσθηση, την ίδια στάση είναι σημαντικό να έχει και ο εκπαιδευτικός – παιδαγωγός προς τα παιδιά και να εκτελεί ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις μαζί τους και με τους γονείς τους, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός στον ρόλο του» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012).

Σε κάθε περίπτωση, «με αυτού του είδους την επικοινωνία», «ο σύμβουλος θα μπορέσει να εισχωρήσει στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και να εντοπίσει τα προβλήματά του, «τι είναι σημαντικό γι' αυτό και τι το ενδιαφέρει να μάθει» (Aspy, 1967). Επιπροσθέτως, «σύμφωνα με την επιστημονική έρευνα, «η αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στα μικρά παιδιά αποτελεί πρωταρχική προτεραιότητα της προσχολικής αγωγής». Η επιτυχής «ολοκλήρωση αυτής της αναπτυξιακής περιόδου περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων πολύτιμων αποκτημάτων, τη δυνατότητα να μορφώνει κανείς θετικές σχέσεις, να δημιουργεί θετική πεποίθηση για την αξία του ως άτομο, να εκφράζει αποτελεσματικά συναισθήματα και να τα ρυθμίζει, να εμμένει και να μετέχει θετικά σε ποικίλες δραστηριότητες και να υιοθετεί μια θετική προσδοκία γι' αυτόν σε ένα εξελισσόμενο δραστήριο περιβάλλον» (Oades, 2011). Ως εκ τούτου, «η αυξανόμενη επικέντρωση στην ψυχολογική και ψυχική υγεία στο θεμελιώδες αναπτυξιακό στάδιο της πρώιμης παιδικής ηλικίας, έχει οδηγήσει σε διεθνές ενδιαφέρον για την περαιτέρω ώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης και των προσωπικών δυνατοτήτων στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση» (Honig, 2002). «Πολλές από τις δεξιότητες που θα αποκτηθούν κατά τη διάρκεια αυτής της εξελικτικής περιόδου, αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος της συμβουλευτικής ψυχολογίας, καθώς επικεντρώνεται στη βέλτιστη λειτουργία των παιδιών στα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.» Η σημαντικότητα λοιπόν της εφαρμογής της στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, έγκειται (McLaughlin, 1999), ««αφενός στην ατομική και κοινωνική πρόοδο/εξέλιξη του μικρού μαθητή και αφετέρου στην τελεσφόρο

λειτουργία του σχολείου, η οποία σχετίζεται με την επίλυση των προβλημάτων των παιδιών». «Μελετώντας δε τη συμπεριφορά των μικρών παιδιών», διαπιστώθηκε ότι τα πιο πολλά ψυχολογικά προβλήματά τους έχουν κατά κανόνα την απαρχή τους σε αγχογόνες καταστάσεις που πηγάζουν από την οικογένεια. Έτσι, λοιπόν, όταν το παιδί παρουσιάζει συναισθηματική δυσπροσαρμοστικότητα κρίνεται αναγκαία η βοήθεια από ειδικούς (συμβουλευτικοί ψυχολόγοι κ.α.), οι οποίοι θα εργαστούν για την αποκάλυψη των εσωτερικών συγκρούσεων του παιδιού, ώστε να επιτύχει την επίλυσή τους» (Μαλικιώση-Λοϊζου, 1999). Οι τεχνικές δε που έχει στη διάθεσή του ο σύμβουλος είναι ποικίλες, «με χρησιμότερη ίσως, όταν αναφερόμαστε σε μικρά παιδιά, εκείνη του παιχνιδιού ή της ζωγραφικής.»

Η θεραπευτική αξία του παιχνιδιού έχει τονιστεί από πολλούς και χρησιμοποιείται από διάφορες θεραπευτικές προσεγγίσεις. Ο λόγος που θεωρείται μια από τις καταλληλότερες τεχνικές στη συμβουλευτική με παιδιά είναι ότι «τα βοηθάει να εκφράσουν μέσα από αυτό τα συναισθήματά τους, με ένα τρόπο γνώριμο, καθημερινό και ευχάριστο» (Downey, 1996).

Καθίσταται επομένως σαφές ότι εκτός από τη συνέργεια μεταξύ του γνωστικού και του κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα, η εστίαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας μεταξύ των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι σημαντική από μόνη της. «Η πρώιμη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη προσφέρει ένα προσχέδιο για την επακόλουθη ψυχική υγεία, καθώς θέτει είτε ένα εύρωστο, είτε ένα εύθραυστο ικρίωμα για θετικές ή αρνητικές τροχιές» (Shonkoff, Phillips, 2000).

Πράγματι, ο επιπολασμός των συναισθηματικών διαταραχών στα μικρά παιδιά τυγχάνει παγκόσμιας προσοχής (Coté, 2009). Μελέτες αναφέρουν υψηλά επίπεδα χρόνιων ήπιων έως μέτριων προβλημάτων ψυχικής υγείας και συμπεριφοράς, ιδιαίτερα μεταξύ μικρών παιδιών από οικογένειες με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Qi, Kaiser, 2003). Η Εθνική Διαχρονική Μελέτη Πρώιμης Παρέμβασης των Ηνωμένων Πολιτειών προσδιόρισε ότι το 10-40% των βρεφών και των νηπίων που μελετήθηκαν έχουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες (United States Department of Education, 2001).

Η πρώιμη, λοιπόν, εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς προκαλεί την ανάγκη για την προώθηση μιας ισχυρής κοινωνικής και συναισθηματικής βάσης στο προσχολικό περιβάλλον. Η παραπομπή σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας σε αυτή την τρυφερή ηλικία

είναι ιδιαίτερα, τολμηρή, καθιστώντας την προσχολική ηλικία ένα φυσικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών των παιδιών και την προώθηση των δυνατοτήτων, των ικανοτήτων και των θετικών αναπτυξιακών τροχιών (Hemmeter, 2006). Από αυτή την άποψη, η συμβουλευτική στην προσχολική αγωγή μπορεί να λειτουργήσει διττά, προσφέροντας ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης για προβλήματα ψυχικής υγείας που εφαρμόζει καθολικές πρακτικές εμπλοκής, και διευκολύνοντας την ιδιωτική ευδοκίμηση-ευζωία, την αίσθηση της ευτυχίας και την αυτοπραγμάτωση (Sloane, 2014). Η εισαγωγή της, λοιπόν, στην προσχολική αγωγή είτε από εκπαιδευτικούς – παιδαγωγούς με μετεκπαίδευση και εξειδίκευση στη συμβουλευτική, είτε από συμβούλους που πλαισιώνονται και υποστηρίζονται από τον δάσκαλο και τους γονείς, όχι μόνο συμβάλει στην περαιτέρω επίτευξη του πρωταρχικού στόχου της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, αλλά συνδράμει και στην ποιοτική αναβάθμιση των προσχολικών δομών και της λειτουργίας τους.

#### **4.2 Οφέλη ύπαρξης συμβουλευτικής ψυχολογίας στην Προσχολική Αγωγή**

Κατ' ακολουθία των προαναφερθέντων γίνεται φανερό ότι, η συμβουλευτική ως ψυχοπαιδαγωγική λειτουργία, λογιζόμενη μέσα στο όλο πλέγμα δράσεων και σκοπών της προσχολικής αγωγής, προβάλλει τόσο τη σημασία της συμβουλευτικής διάστασης του θεσμού, όσο και τα εξ αυτής απορρέοντα οφέλη.

Διατυπώνεται η άποψη ότι «η λειτουργία της αγωγής και η λειτουργία της συμβουλευτικής στο σχολείο πιο πολύ συμπίπτουν ή μοιάζουν παρά διαφοροποιούνται ή ξεχωρίζουν, τόσο σε σχέση με τη φιλοσοφία και το σκοπό τους όσο και σε σχέση με τη μεθοδολογία τους και τις προσεγγίσεις υλοποίησής τους» (Δημητρόπουλος, 1996). Και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι θα είναι πολύ ουσιαστική και ωφέλιμη η προσπάθεια συνδυασμού των δυο αυτών λειτουργιών, κάτι που υιοθετείται κι από εμάς. Άλλωστε, όλοι οι αναφερόμενοι σε προηγούμενο κεφάλαιο σκοποί της συμβουλευτικής, όπως η στήριξη, η βοήθεια για αυτοβοήθεια, η ενδυνάμωση, η εμπύχωση και η θωράκιση των ατόμων με θάρρος, τόλμη, αποφασιστικότητα, αυτοπεποίθηση κλπ. (Μπρούζος, 2009), συνθέτουν και την πεμπτούσια της αποστολής του σχολείου (συμπεριλαμβανομένης στην έννοια και της προσχολικής αγωγής), που δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση πληροφοριών, αλλά υπηρετεί και όλους αυτούς τους σκοπούς. Έτσι, οι ευρύτεροι σκοποί



της αγωγής, ιδιαίτερα μάλιστα στο σχολείο, ταυτίζονται με τους γενικούς και τους ειδικούς σκοπούς της σχολικής – προσχολικής συμβουλευτικής. Στην ουσία, λοιπόν, οι δυο λειτουργίες, Αγωγή και Συμβουλευτική, τα μέσα και οι προσεγγίσεις μοιάζουν. Αλλά και όταν διαφοροποιούνται, σύμφωνα με ειδικές κατά περίπτωση ανάγκες, και αυτό είναι απόλυτα θεμιτό. Εξάλλου, η ευελιξία προσέγγισης είναι εκ των ουκ άνευ στη δυναμική μαθητοκεντρική αγωγή και στην πράξη της συμβουλευτικής.

Τα αποτελέσματα ερευνών σε σχολεία για τη χρησιμότητα της συμβουλευτικής φανερώνουν ότι: α) μειώθηκε η παραπομπή παιδιών σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας μετά την παρέμβαση της συμβουλευτικής, β) η ικανότητα της επίλυσης ψυχολογικών προβλημάτων των παιδιών από τα ίδια και η απόκτηση συμβουλευτικών ικανοτήτων από τους παιδαγωγούς φάνηκε γενικεύσιμη σε διαφορετικά πλαίσια, γ) οι παιδαγωγοί απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις δεξιότητές τους και δ) οι παιδαγωγοί κατανόησαν καλύτερα τα προβλήματα των παιδιών και τη σημασία της αντιμετώπισής τους (Gutkin, Curtis, 1999).

Με γνώμονα τα όσα μέχρι στιγμής έχουν αναφερθεί μπορούμε να πούμε ότι στόχος όλων όσων εμπλέκονται στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση και κυρίως των επαγγελματιών συμβούλων που εργάζονται με παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας, είναι η καλύτερευση της ποιότητας ζωής των παιδιών, η βελτίωση της αναπτυξιακής τους πορείας και η ενίσχυση της ευημερίας τους. Προς αυτή την κατεύθυνση η συνεισφορά της συμβουλευτικής ψυχολογίας μπορεί να είναι καθοριστική, όχι μόνο στον τομέα της οργάνωσης και της εφαρμογής καθολιστικών υπηρεσιών που θα ανταποκρίνονται στις ψυχο-κοινωνικές ανάγκες των παιδιών, όπως και των οικογενειών τους (συμβουλευτική γονέων: βοήθεια σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων για θέματα που αποσταθεροποιούν την οικογένεια και επηρεάζουν το παιδί (Κόκκος, 2007), αλλά και στον τομέα της εκπαίδευσης των δασκάλων - παιδαγωγών σε βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας) (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Δημητροπούλου, Κατή, 2004).

Στις Η.Π.Α. η συμβουλευτική εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ ο ρόλος της αφορά τη στήριξη των μαθητών για μια ομαλή και θετική προσωπική, εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη (Τριάρχη - Herrmann, 2005). Περεταίρω, «η ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα έχει επιβεβαιωθεί από διάφορους ερευνητές, οι οποίοι επισημαίνουν πως μια τέτοια

συνεργασία μπορεί να καλύψει το σύνολο των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος» (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009). Με σκοπό την εξασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής για τα μικρά παιδιά, «η συμβουλευτική μπορεί να συντελέσει αφενός στην εφαρμογή υπηρεσιών ανάλογων με τις ανάγκες τους και των οικογενειών τους και αφετέρου στην εκπαίδευση των παιδαγωγών στις δεξιότητες της συμβουλευτικής» (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2001).

Μέσα από τη συμβουλευτική «το άτομο παίρνει ανατροφοδότηση, σκέφτεται πάνω στον εαυτό του, βλέπει από νέες πλευρές θέματα που το απασχολούν και αποκτάει μεγαλύτερη συνείδηση για πλευρές της συμπεριφοράς του» (Μάτσα, 2020). Συνεκδοχικά, λοιπόν, το ίδιο συμβαίνει και στο παιδί προσχολικής ηλικίας κατά τη φοίτησή του στα προσχολικά ιδρύματα, όπου εφαρμόζεται από ειδικούς επιστήμονες η συμβουλευτική ψυχολογία.

«Η συμβουλευτική είτε σε ατομικό, είτε σε ομαδικό επίπεδο, μπορεί να αποδειχθεί μια πολύτιμη εμπειρία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, τόσο για τον άνθρωπο που λαμβάνει, όσο και για τον άνθρωπο που παρέχει τη συμβουλευτική υποστήριξη» (Kruck, 2013). Η άποψη αυτή συνάδει απόλυτα με μια βασική αρχή της παροχής θεραπευτικής βοήθειας, σύμφωνα με την οποία «στη θεραπευτική σχέση επωφελούνται από κοινού και τα δύο συμβαλλόμενα μέρη, θεραπευτής και θεραπευόμενος» (Schutt, 2009). Ιδιαίτερα, «το επωφελούμενο άτομο (παιδί), λαμβάνοντας πληροφορίες από μία αξιόπιστη πηγή (σύμβουλο), ωθείται να επανεξετάσει την άποψη που έχει διαμορφώσει σχετικά με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, με αποτέλεσμα να καταστεί ικανός υπερασπιστής του εαυτού του» (Χατζηαποστόλου, 2006). Αναφέρεται ότι «η ύπαρξη συμβούλου και η εγκαθίδρυση μιας ιδιαίτερης σχέσης μεταξύ αυτού και του καθοδηγούμενου ατόμου (παιδιού), η οποία ενέχει στοιχεία αυθεντικότητας ακόμη και αγάπης, μεγιστοποιεί τα αναμενόμενα οφέλη για τον συμβουλευόμενο» (Scott, 2011). Εξαιτίας δε των αισθημάτων εμπιστοσύνης και σεβασμού που τρέφει για τον σύμβουλο, τα οποία είναι συνέπεια της υποδειγματικής στάσης και συμπεριφοράς του, «το επωφελούμενο άτομο (παιδί) κατορθώνει να ισχυροποιήσει τον μεταξύ τους δεσμό και να αυξήσει την ικανοποίηση που αντλεί από την συμβουλευτική παρέμβαση» (Yuki, 2012).

Επιπρόσθετα, η εν λόγω συμβουλευτική παρέμβαση τοποθετεί τα προβλήματα στην πραγματική τους διάσταση. «Προσφέρει έξοδο από πιθανή κοινωνική απομόνωση,

σιγουριά και ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον των καθοδηγούμενων (παιδιών), τα οποία πηγάζουν από τη στάση και τη συμπεριφορά των συμβούλων» (Ahmad, 2010). Επίσης, τα παιδιά (συμβουλευόμενοι), δύνανται να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες των προβλημάτων τους και να βελτιώσουν το επίπεδο της υποκειμενικής τους ευημερίας (Kölbl, 2011), στηριζόμενα υγιώς και από το οικογενειακό τους περιβάλλον (γονείς ή κηδεμόνες).

Αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν για τους ίδιους τους συμβούλους, η υπερηφάνεια και η αίσθηση πληρότητας ενισχύονται μέσα από τη διαδικασία συμβουλευτικής υποστήριξης παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν μια αίσθηση του σκοπού και μια μεγαλύτερη αίσθηση ταυτότητας, καθώς συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής αυτών των παιδιών (Plamondon, 2019).

Έχοντας την ευκαιρία να γνωρίσουν, να πλησιάσουν και να βοηθήσουν νέους ανθρώπους να επιτύχουν υψηλότερο βαθμό αυτογνωσίας, οι σύμβουλοι καταφέρνουν και οι ίδιοι να αυξήσουν το επίπεδο αυτοεκτίμησης τους και παράλληλα να μάθουν ή να ενισχύσουν ένα διαφορετικό σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες ενδέχεται να αποδειχθούν εξαιρετικά χρήσιμες για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. «Μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι το έργο που προσφέρουν τυγχάνει αποτελέσματος και αναγνώρισης, ωθούνται ώστε να βοηθούν αποτελεσματικότερα τους συνανθρώπους τους» (Kruck, 2013).

Τέλος, «η αποτελεσματικότητα, η γνώση που αναδύεται μέσα από τα λάθη, ακόμη και η επιδοκιμασία, την οποία πιθανόν να υφίστανται από τους συμβουλευόμενούς τους, συγκαταλέγονται μεταξύ των επωφελών αποτελεσμάτων της παροχής συμβουλευτικής στήριξης» (Miyamoto, 2012). Έτσι, η αναγνώριση των λαθών και η προσπάθεια επικοδομητικής αξιοποίησης τους, καθώς επίσης ο σεβασμός της συναισθηματικής κατάστασης των συμβουλευόμενων και η ηθική δέσμευση για την εκπλήρωση των υποχρεώσεων που έχουν αναλάβει απέναντι τους, συμβάλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη των συμβούλων.

#### **4.3 Δυσκολίες ύπαρξης συμβουλευτικής ψυχολογίας στην Προσχολική Αγωγή**

Όπως έχει αναφερθεί, η έννοια της συμβουλευτικής είναι πολυμορφική και προσαρμόζεται ανάλογα με τα άτομα, το περιβάλλον στον οποίο βρίσκονται και τα

προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν. Στο σχολείο, με τη γενική του όρου έννοια, η συμβουλευτική πραγματοποιείται σε διάφορες μορφές. Συμβουλευτική εκτελεί ο συμβουλευτικός ψυχολόγος ή ο σχολικός ψυχολόγος, σε δασκάλους και μαθητές, αλλά και ο δάσκαλος, ως ένα μέρος του λειτουργήματός του, προς τους μαθητές του. Η συνύπαρξη όμως διαφορετικών προσωπικοτήτων, αλλά και η υποχρέωση του καθενός να φέρει εις πέρας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ρόλο που έχει αναλάβει, δημιουργεί μια πολύπλοκη και απαιτητική καθημερινότητα, την οποία κάποια άτομα δυσκολεύονται να διαχειριστούν. Έτσι, η ανάγκη ύπαρξης της συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο, όπου δραστηριοποιείται ένα πλήθος ατόμων, είναι επιτακτική. Αναφέρθηκε, επίσης, ότι η συμβουλευτική λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα και συνεργατικά. Δηλαδή, όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει μια δυσκολία ή έχει ένα πρόβλημα, αυτή λειτουργεί ως προς το παιδί, αλλά και ως προς τον δάσκαλό του και το οικογενειακό του περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι αν ένα πρόβλημα αφορά ένα παιδί, τότε οι αρχές του σχολείου, οι παιδαγωγοί, η οικογένεια και το ίδιο το παιδί καλούνται να ασχοληθούν με την επίλυση του προβλήματος. Ειδάλλως, η μονομερής προσπάθεια επίλυσης του κρίνεται συχνά αποτυχημένη.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η απόκλιση του συμβούλου από τους στόχους και τους σκοπούς της συμβουλευτικής ψυχολογίας, καθιστούν αυτοδίκαια μη αποδεκτή την ύπαρξή του στην προσχολική αγωγή.

Πέραν όμως από το αυτονόητο που αφορά τον συμβουλευτικό ψυχολόγο, παλαιότερα το λειτούργημα του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας ήταν συνδεδεμένο με στοιχεία των ατομικών του γνωρισμάτων. «Ο παιδαγωγός -που ήταν και είναι τις περισσότερες φορές γυναίκα- πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά που να ανταποκρίνονται στα πρότυπα μιας καλής μητέρας, όπως είναι η υπομονή και η τρυφερότητα» (Pascucci, 1996). Σήμερα, καθώς μεγαλώνουν οι απαιτήσεις για τον ρόλο της προσχολικής αγωγής στην ολιστική καλλιέργεια του παιδιού, μεγαλώνουν και οι απαιτήσεις για τον ρόλο που πρέπει να έχουν οι παιδαγωγοί (Pascucci, 2004). Συγκείμενη συνιστώσα αποτελεί δίχως άλλο η υποστήριξη από αυτούς και το σχολείο γενικότερα, της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, η οποία δύναται να πραγματοποιηθεί αφενός μεν στο κομμάτι των δραστηριοτήτων και ρουτινών που πλαισιώνουν το ημερήσιο πρόγραμμα, αφετέρου δε στο κομμάτι ειδικά προγραμματισμένων παραινήσεων ή και συνεργασιών με ειδικούς επιστήμονες και επαγγελματίες, που στόχο έχουν την υποβοήθηση των παιδιών για καλλιέργεια συγκεκριμένων κοινωνικών και

συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως και την αντιμετώπιση τυχόν ψυχοκοινωνικών πιέσεων που αυτά βιώνουν. Και τούτο, βέβαια, «μέσα από τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς πλαισίου λεκτικής – μη λεκτικής επικοινωνίας, που να υποστηρίζει τόσο τη μάθηση όσο και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών και την καλλιέργεια των συναισθημάτων τους, ώστε να παρέχονται ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των ιδίων και των παιδιών, αλλά και των παιδιών μεταξύ τους» (Mathiew, 2010). Γιατί είναι πολύ σημαντικό τα παραπάνω άτομα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, κάτι που «προϋποθέτει ενεργητική ακρόαση και παρακολούθηση της συμπεριφοράς των παιδιών, όπως και αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που αυτά μεταφέρουν μέσα από τη λεκτική και μη επικοινωνία» (Pollard, 2006).

Ωστόσο, τα όποια προβλήματα και οι δυσλειτουργικές αντιδράσεις των παιδιών δεν λύνονται άμεσα από μια απλώς «θετική στάση» του παιδαγωγού ή της σχολικής μονάδας. Όπως απορρέει από την επιστημονική έρευνα, «η ψυχολογία και οι δυσκολίες του παιδιού αναγνωρίζονται ως μέρος ενός δυναμικού πλαισίου αλληλεπίδρασης ατομικών και εξωγενών παραγόντων» (Sameroff, Fiese, 2000). Τα όποια προβλήματα αρμόζει να αντικρούονται με μια «ψυχοδυναμική οικοσυστημική οπτική», που εντοπίζει τα «φαινόμενα» αλληλενέργειας και τη σπουδαιότητα του περιγύρου και την αιτίαση των δυσχερειών και τη «θεραπεία» τους, χωρίς να παραβλέπει το ίδιο το παιδί ως άτομο με δική του προσωπικότητα και υπόσταση. Από την άλλη πλευρά, ψάχνει να ανιχνεύσει τα υποσείνηδητα μηνύματα και τις ατομικευμένες παραινέσεις που χρειάζονται (Dowling, 2001). Προκειμένου, λοιπόν, να διαγνωστούν και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και σωστά τέτοιες περιπτώσεις, όπως επίσης να προληφθεί ο κίνδυνος εμφάνισής τους, η εμπλοκή της συμβουλευτικής ψυχολογίας και στην προσχολική αγωγή καθίσταται αναγκαία.

Παρ' όλα αυτά, μέσα από την επιστημονική έρευνα έχει παρατηρηθεί ότι στο σχολείο, στον αντίποδα της συμβουλευτικής ψυχολογίας, λειτουργεί ένα μοντέλο που εκτελείται με όμοιο σχεδόν τρόπο σχετικά με τα προβλήματα και τις όποιες «ελλείψεις» του παιδιού, που οδηγείται να παραγκωνίζει, αν όχι να καταργεί, τη συμβουλευτική και την σπουδαιότητα της προσωπικής ανάπτυξης, όπως και των ειδικών παραινέσεων, «χάρη ενός οράματος, που βλέπει μέσα από την αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου τη θεραπεία όλων των προβλημάτων της παιδικής ηλικίας» (Lindsay, 2003). Η σπουδαιότητα της έννοιας του παιδαγωγού γίνεται ευρέως αντιληπτή για την προώθηση της κοινωνικοποίησης και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, αλλά η ακύρωση του ρόλου

άλλων ειδικών προς μια επικράτηση του ιδίου είναι αδύνατο να αποδειχθεί με επιστημονικά ντοκουμέντα (Kaufman, 2001). Ο κάθε δάσκαλος, ασχέτως της βαθμίδας εκπαίδευσης που βρίσκεται και της ποιότητας της εκπαίδευσής του, θα του είναι πάντα χρήσιμο να υποστηρίζεται από τους ειδικούς (στην περίπτωσή μας συμβουλευτικοί ψυχολόγοι), ώστε να υποστηριχθεί και να αντιληφθεί τα προβλήματα και την πολυσχεδή προσωπικότητα του παιδιού, να καταλάβει τον τρόπο που δρα η οικογένεια και επηρεάζει το παιδί, προκειμένου να ελευθερωθεί και ο ίδιος από τυχόν άσχημα συναισθήματα και «νοητική σύγχυση», ως απόρροια των δυσνόητων συμπεριφορών των παιδιών, παρά τα όποια εγχειρήματα των ίδιων των δασκάλων (Weare, 2000).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι μια τέτοια στάση που εδράζεται στη θεώρηση μη προσαρμογής αναγκαίων παραινήσεων σε μια «επιστημονική λογική» που δέχεται την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού με τα συνοδά προβλήματα κατά την εξελικτική του πορεία και την ανάγκη στοχευμένων επεμβάσεων, πέρα των ατομικών, ενώ το όλο σχέδιο της παραινέσης δημιουργείται αναλόγως της περιπτώσεως και με εφαρμογή ποικίλων ψυχολογικών προσεγγίσεων που οφείλουν να αξιολογηθούν ακολούθως, αποτελεί μια πραγματική δυσκολία για την ύπαρξη συμβουλευτικής ψυχολογίας στην προσχολική αγωγή (Roeser, 2000).

Περεταίρω, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Cole (2008), «η προσχολική ηλικία αποτελεί αναπτυξιακά την κατάλληλη περίοδο για την πρώιμη ανίχνευση δυσκολιών και αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων που σχετίζονται με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, πριν αυτές παγιωθούν και εξελιχθούν, μελλοντικά, σε σοβαρές διαταραχές».

Βάσει ερευνών σε διάφορα κράτη προκύπτει ότι η ποσόστωση των παιδιών με ψυχολογικά ζητήματα κυμαίνεται από 10% έως 20% και ότι στα περισσότερα από αυτά δεν προσφέρεται συμβουλευτική βοήθεια (National Association for the Education of Young Children, 2009). Για το λόγο αυτό και η ευρωπαϊκή ένωση, μετά από απόφαση του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου, προέτρεψε τα κράτη-μέλη της να υιοθετήσουν «προγράμματα παρέμβασης στην προσχολική αγωγή». Σκοπός αυτών είναι η παροχή ίσων ευκαιριών ανάπτυξης των παιδιών, η παροχή γευμάτων σε παιδιά οικογενειών με χαμηλό εισόδημα, η υιοθέτηση μαθητο-κεντρικής μάθησης, καθώς και η ανάδειξη κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων και συμπεριφορών, αναγκαίων για τη ζωής τους.

Ειδικότερα, τα «προγράμματα εκμάθησης κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων» στην προσχολική αγωγή, συνιστούν βοηθητικό παράγοντα ιδίως, για τα παιδιά με παρεκκλίνουσες συμποριφορές (Bierman, Cole, Dodge, Greenberg, 2002). Τονίζεται ότι στη περίπτωση που υπάρξει παρέμβαση στα προσχολικά ιδρύματα, θα είναι εφικτή η άμεση αντιμετώπιση των δυσχερειών, πρωτού τα παιδιά μεταβούν στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, παρακάμπτοντας έτσι την πιθανή «ετικετοποίησή» τους από συνομηλίκους ή/και παιδαγωγούς (McCabe, 2011). Επιπλέον, παρατηρείται ότι η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων βοηθά στην ελάττωση της επιθετικότητας και της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς όλων όσων μετέχουν σε αυτά (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, Λαμπροπούλου, 2009), στην ανάδειξη ομαδο-συνεργατικού πνεύματος, στην καλύτερη προσαρμογή σε μεταβαλλόμενες συνθήκες, στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Koglin, 2011), καθώς και στην αύξηση της δυνατότητας των παιδιών για εξεύρεση διάφορων πρόσφορων τεχνικών απόκρουσης ποικίλων δυσχερειών.

«Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελούν την κατάλληλη ηλικιακή ομάδα για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης με σκοπό την καλλιέργεια αξιών και κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων» (Arnold, 2006). Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη διαθέσιμου χρόνου από την πλευρά των παιδαγωγών (Αλευριάδου, 2008), τη φύση του αναλυτικού προγράμματος των δομών προσχολικής αγωγής, που πρέπει να είναι «ανοιχτό» και «ευέλικτο» σε διαφοροποιήσεις, όπως επίσης και την συμμετοχή – «φοίτηση» των μικρών μαθητών στις δομές αυτές, που μεγαλώνει τον αριθμό προσέλευσής τους στα εν λόγω προγράμματα (Γκλιάου, 2017).

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, οι κατηγορίες παρεμβάσεων είναι οι εξής:

α) «Καθολικές παρεμβάσεις - universal interventions», που αφορούν όλο τον πληθυσμό (τάξη ή σχολείο) και τείνουν να εμβαθύνουν στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος.

β) «Επικεντρωμένες/επιλεκτικές - selective interventions», που αφορούν μια ομάδα ή ένα άτομο που βρίσκεται σε οριακό επίπεδο εμφάνισης κοινωνικο-συναισθηματικών δυσκολιών ή προβλημάτων συμπεριφοράς, χωρίς απαραίτητα να έχει τη στιγμή που εφαρμόζεται η παρέμβαση κάποια δυσκολία.

γ) «Ενδεδειγμένες - indicated interventions», για άτομα που έχουν εμφανή ή διαγνωσμένα συμπτώματα, τα οποία αργότερα μπορούν να εξελιχθούν σε σοβαρές δυσλειτουργίες.

Οι εν λόγω παρεμβάσεις δημιουργούνται και παρακολουθούνται, ως επί τω πλείστον, από μια επιστημονική συλλογικότητα, όπου μετέχουν εκτός από ακαδημαϊκούς και δασκάλους/παιδαγωγούς, συμβουλευτικοί ψυχολόγοι, σχολικοί ψυχολόγοι και ειδικοί παιδαγωγοί (Κουρκούτας, Γεωργιάδη, 2011).

«Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης έχουν ως βραχυπρόθεσμο στόχο την προαγωγή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ενώ μακροπρόθεσμα στοχεύουν στη βελτίωση της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, στην εκδήλωση λιγότερων προβλημάτων συμπεριφοράς και στη μείωση της συναισθηματικής τους δυσφορίας (distress)» (Κουρμούση, 2012). Τα παιδιά εφαρμόζουν δεξιότητες και τεχνικές που διδάχθηκαν από τα συγκεκριμένα προγράμματα και τις χρησιμοποιούν και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Στα παραπάνω προγράμματα παρέχεται εκπαιδευτικό υλικό με συγκεκριμένη δομή, καθώς και κατευθυντήριες γραμμές για την υλοποίηση των δράσεων εν τω πράττεσθαι. Επιπλέον, σε ορισμένα παρέχεται η δυνατότητα διεύρυνσης των εκπαιδευτικών οριζόντων των παιδαγωγών, ενώ σε άλλα παρέχεται η δυνατότητα συμμετοχής των γονέων στην παιδαγωγική διαδικασία (Κουρμούση, 2012). Μελετήθηκε η αξία μαθησιακών προγραμμάτων κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων SEL (Social Emotional Learning), που έλαβαν χώρα σε τάξεις προσχολικής αγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά που έλαβαν μέρος στα συγκεκριμένα προγράμματα εκδήλωσαν σπουδαία βελτίωση σε κοινωνικό, συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο (Durlak, 2011).

Η απουσία, λοιπόν, τέτοιων προγραμμάτων από τις προσχολικές δομές αγωγής, φροντίδας και εκπαίδευσης, τα οποία να εφαρμόζονται είτε από ειδικούς συμβουλευτικούς ψυχολόγους, είτε και από τους ίδιους τους παιδαγωγούς, μετά από επιμόρφωση, εξειδικευμένη κατάρτιση σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, το περιεχόμενο και τη διαδικασία εφαρμογής των και εποπτεία, αποτελεί ένα ακόμα εμπόδιο για την ύπαρξη συμβουλευτικής ψυχολογίας στην προσχολική αγωγή.



Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που δεν διευκολύνεται ο ρόλος των παιδαγωγών δια ομάδων στήριξης μεταξύ αυτών και προγραμμάτων συμβουλευτικής, που στοχεύουν στην αυτογνωσία και στην εκτόνωση των συναισθημάτων τους.

Προϊόντος του χρόνου, η χρήση συμβουλευτικών προγραμμάτων ψυχολογίας από τους παιδαγωγούς, κερδίζει διαρκώς έδαφος παγκοσμίως (Κατσουρού, 2008). Μάλιστα η διαλεκτική συμβουλευτική προκρίνεται ως η πλέον κατάλληλη επιλογή για τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας. «Η διαλεκτική συμβουλευτική είναι μία διαδικασία αλληλεπίδρασης συμβούλου-συμβουλευόμενου όπου ο δεύτερος ζητά τη βοήθεια του πρώτου για ένα εργασιακό πρόβλημα το οποίο αντιμετωπίζει» (Brown, Pryzwansky, Sculte, 2011).

Το κύριο γνώρισμα της διαλεκτικής συμβουλευτικής είναι η «τριαδική της φύση» που σχετίζεται με ειδικό ψυχικής υγείας, συμβουλευόμενο και πελάτη. Στόχος της δε είναι η παροχή υποστήριξης στον συμβουλευόμενο για τη διευθέτηση ενός τρέχοντος εργασιακού ζητήματος, αλλά και για την αντιμετώπιση με μεγαλύτερη ευχέρεια παρεμφερών μελλοντικών ζητημάτων.

Η διαλεκτική συμβουλευτική στο χώρο του σχολείου ενδέχεται να αποβλέπει στην αποτροπή ή στη διαχείριση ζητημάτων σχετιζομένων με την ψυχική υγεία ή την εκπαίδευση. Εάν το ζήτημα πλήττει την καθημερινή ομαλή σχολική ροή, η διαλεκτική συμβουλευτική προσφέρεται προς το οικογενειακό – συγγενικό περιβάλλον ή και προς άλλα πρόσωπα της κοινότητας, για την ελάττωση των συνεπειών του ζητήματος. «Ο σύμβουλος μπορεί να είναι ένας ειδικός επιστήμονας όπως συμβουλευτικός ψυχολόγος, σχολικός ψυχολόγος ή εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ανάλογα με το αίτημα για διαλεκτική συμβουλευτική, το οποίο μπορεί να αφορά ένα άτομο ή μια ομάδα ανθρώπων ή το σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων» (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, Λαμπροπούλου, 2009).

Εν κατακλείδι, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας χρήζουν διαρκούς υποβοήθησης και ανατροφοδότησης διαμέσου εποπτείας (Nelson – Jones, 2009). Οι Rnotek, Rosenfield, Gravois και Babinski (2003), διαπίστωσαν ότι «εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ομάδες εκπαιδευτικής διαλεκτικής συμβουλευτικής προέβησαν σε θεμελιώδεις αλλαγές, ήτοι, βελτίωσαν τις επαγγελματικές τους ικανότητες όπως την ικανότητα τους προς επίλυση προβλημάτων και αντιμετώπισης παρόμοιων προβλημάτων στο μέλλον» (Brown, Pryzwansky, Sculte, 2011).

Άλλη δυσκολία ύπαρξης συμβουλευτικής ψυχολογίας στην προσχολική αγωγή μπορεί να είναι η μη αποδοχή της από το σχολείο. Επιστημονική έρευνα που έγινε σε σχολικές δομές της Μ. Βρετανίας έδειξε ότι η ποιότητα των συμβουλευτικών υπηρεσιών και το έργο των συμβούλων επηρεάζεται αρνητικά, όταν το σχολείο δεν είναι δεκτικό στην έννοια και την πρακτική της συμβουλευτικής, όταν οι σύμβουλοι αισθάνονται παραγκωνισμένοι από το υπόλοιπο προσωπικό και αποκομμένοι από το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, χωρίς την απαραίτητη στήριξη του διευθυντηρίου (Αθανασιάδου, 2011).

Η παραπάνω δυσκολία υπάρχει και στην περίπτωση μη αποδοχής εκ μέρους των γονέων ή των δασκάλων ενός μοντέλου συνθετικής συμβουλευτικής εργασίας (integrative counseling models) στα σχολεία, που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών, σε συνεργασία με τις οικογένειες και τους δασκάλους τους, προκειμένου να ενισχύει τις δεξιότητες γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά και των παιδιών. Άλλωστε μην ξεχνάμε ότι στο ηλικιακό στάδιο των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η έλλειψη πληροφόρησης, η γνώση διαθέσιμων επιλογών και εναλλακτικών, η συναισθηματική αμφιθυμία απέναντι στις επιλογές αυτές και η γνωστική αδυναμία συνολικής διαχείρισης των επιλογών είναι περισσότερο έντονες. Έτσι, σε ένα τέτοιο μοντέλο, με την πλαισίωση και την εποπτική στήριξη – καθοδήγηση γονέων και παιδαγωγών, ο συμβουλευτικός ψυχολόγος τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα το ψυχολογικό προφίλ του παιδιού πέρα από τις προβληματικές αντιδράσεις, να κατανοήσουν τις βαθύτερες ανάγκες, επιθυμίες και φαντασιώσεις του, τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και επιδιώξεις, όπως και τους λόγους που χρησιμοποιεί αυτές τις στρατηγικές (Κουρκούτας, Κοκκιάδη, 2015).

## **5. Πανδημία**

### **5.1 Εννοιολογική προσέγγιση και σύντομη ιστορική αναφορά**

Ο όρος «πανδημία» προκύπτει από τις λέξεις πας (όλος) και δήμος (πληθυσμός) και είναι επιδημία λοιμωδών ασθενειών που διαδίδεται με ταχείς ρυθμούς σε μια ευρεία γεωγραφική περιοχή (π.χ. ήπειρο) ή σε παγκόσμια κλίμακα και απειλεί όλον σχεδόν τον πληθυσμό. Ως επιδημία χαρακτηρίζεται μια λοιμώδης ασθένεια που διαδίδεται σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού (ανθρώπων, ζώων ή φυτών), ο οποίος ζει σε έναν τόπο ή μια χώρα. Μια επιδημική ασθένεια που ο αριθμός των καινούργιων κρουσμάτων της είναι

αμετάβλητος με το πέρασμα του χρόνου δεν λογίζεται ως πανδημία. Επίσης, οι πανδημίες γρίπης δεν σχετίζονται με την επανεκδηλούμενη εποχική γρίπη.

Ο ορισμός της αφορά βασικά τη διεύρυνση και την διασπορά της ασθένειας και δεν έχει να κάνει με τη θνητότητά της. Μια ασθένεια δεν είναι πανδημία μόνο και μόνο επειδή είναι διαδεδομένη ή θανατώνει πολλούς ανθρώπους. Πρέπει επιπλέον να είναι και μολυσματική. Επί παραδείγματι, ο καρκίνος ευθύνεται μεν για πληθώρα θανάτων, όμως δεν λογίζεται ως πανδημία, καθόσον δεν είναι ούτε μεταδοτικός, ούτε και λοιμώδης (Dumar, 2009).

Η πανδημία αρχίζει με τη μόλυνση ζώων από τον ιό. Ακολούθως, σε λίγες των περιπτώσεων, τα ζώα μολύνουν ανθρώπους. Εν συνεχεία, ο ιός αρχίζει να εξαπλώνεται από άνθρωπο σε άνθρωπο. Τέλος, η πανδημία ολοκληρώνεται όταν λοιμώξεις από τον νέο ιό έ-χουν εξαπλωθεί σε ολόκληρο σχεδόν τον κόσμο.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) έχει δημιουργήσει μια εξαβάθμια κατάταξη που περιγράφει το *modus operandi* κάθε νέου ιού γρίπης από τις πρώτες λοιμώξεις στον άνθρωπο έως την πανδημία.

Στην ανθρώπινη ιστορία έχουν καταγραφεί πολλές πανδημίες, όπως: α) ο Λοιμός των Αθηνών το 430 π.Χ., όταν τυφοειδής πυρετός σκότωσε πάνω από το μισό πληθυσμό της Αθήνας, β) η Μαύρη πανώλη τον 14ο αιώνα στην Ευρώπη, όπου οι νεκροί έφτασαν περί τα 75 εκατομμύρια (MOL, 2009) και γ) πανδημίες χολέρας κατά τον 19ο αιώνα, που προκάλεσαν το θάνατο πολλών εκατομμυρίων ανθρώπων (Lee, 2003).

Οι πανδημίες γρίπης, όπως: α) η Ισπανική γρίπη τα έτη 1918-1920, η οποία προκάλεσε 50 εκατομμύρια νεκρούς κατά το πρώτο εξάμηνο (Taubenberger, 2006), β) η πανδημία του ιού του AIDS (HIV) το έτος 1981 (Shubhadeep, 2020), γ) η πανδημία γρίπης το έτος 2009 και δ) η πανδημία της ασθένειας κορονοϊού (ή κορωνοϊού) σήμερα (2019), που οφείλεται στον κορονοϊό της Wuhan, είναι οι πιο πρόσφατες (World Health Organization, 2020).

## **5.2 Η πανδημία του SARS – COV – 2**

Ο SARS-CoV-2, είναι ένα νέο στέλεχος κορονοϊού που εντοπίστηκε για πρώτη φορά στην πόλη Wuhan της Κίνας, τον Δεκέμβριο του 2019 (World Health Organization, 2022). Την 11-03-2020, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ) χαρακτήρισε την εξάπλωση της COVID-19 ως πανδημία, υποδεικνύοντας την πρώτη παγκόσμια πανδημία μετά την

πανδημία της γρίπης των χοίρων το 2009. Μέχρι σήμερα ο SARS-CoV-2 έχει προκαλέσει πλήθος περιπτώσεων οξείας αναπνευστικής νόσου, η οποία αναφέρεται ως ασθένεια κορονοϊού 2019 (COVID-19). Ο Covid-19 συνεχίζει να εξαπλώνεται με παραλλαγές/μεταλλάξεις σε όλον τον πλανήτη, με σχεδόν 300 εκατομμύρια επιβεβαιωμένα κρούσματα και περισσότερους από πέντε εκατομμύρια θανάτους σε σχεδόν 200 χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Οι μεγαλύτερες εστίες εμφανίζονται στη Βραζιλία, τη Ρωσία, την Ινδία, το Μεξικό, το Περού, τη Νότια Αφρική, τη Δυτική Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες (Worldometers, 2021).

Κατά την έναρξη της έξαρσης του ιού στη Wuhan, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα ονόματα για την περιγραφή του, όπως «κορονοϊός» ή «κορονοϊός της Γούχαν». Τον Ιανουάριο του 2020, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας συνέστησε τη χρησιμοποίηση της προσωρινής ονομασίας «νέος κορονοϊός 2019» (2019-nCoV). Στις 11-02-2020, η Διεθνής Επιτροπή Ταξινόμησης των ιών υιοθέτησε την επίσημη ονομασία του ιού ως «κορονοϊός σοβαρού οξέος αναπνευστικού συνδρόμου τύπου 2». Αναλόγως, ο ΠΟΥ αναφέρεται στις δημόσιες αναφορές στον ιό αυτόν ως ο «ιός SARS-CoV-2» και σε ορισμένα ερευνητικά άρθρα ως «HCoV-19». Το πλατύ κοινό απέδωσε στον ιό το προσωνύμιο «κορονοϊός» και την ασθένεια που προκαλεί «COVID-19». Σημειώνεται ότι η ονομασία COVID-19 αποτελεί ένα ακρωνύμιο των γραμμάτων, CO, από το COrona, που σημαίνει κορώνα, VI, από το Virus, που σημαίνει ιός, D από το Disease, που σημαίνει ασθένεια και το 19 από το έτος 2019 της πρώτης καταγραφής της ασθένειας (World Health Organization, 2022).

Ο νέος CoV απομονώθηκε από δείγμα ασθενούς στα τέλη Δεκεμβρίου 2019. Ακολούθησε ο προσδιορισμός της αλληλουχίας των δομικών λίθων του γενετικού υλικού του, η οποία έγινε διαθέσιμη στη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα στις 7 Ιανουαρίου 2020 (Wu, 2020). Ήταν ένα τεράστιο παγκόσμιο γεγονός, καθώς σηματοδοτούσε την έναρξη των μελετών για την κατανόηση και αντιμετώπιση του ιού.

Έκτοτε, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, το Ευρωπαϊκό Κέντρο Πρόληψης και Ελέγχου Νόσων, άλλοι διεθνείς Οργανισμοί και κρατικοί Οργανισμοί Δημόσιας Υγείας, όπως ο ΕΟΔΥ, εκδίδουν ανελλιπώς δελτία ενημέρωσης των πολιτών για την εξέλιξη της ασθένειας (Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας, 2022).

Από τις επιστημονικές έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα έχει διαπιστωθεί ότι ο νέος CoV μπορεί να μεταδοθεί μεταξύ ανθρώπων μέσω σταγονιδίων του αναπνευστικού. Επίσης, πηγή μετάδοσής του είναι και η στενή επαφή. Για παράδειγμα, ο

SARS-CoV-2 μπορεί να μεταδοθεί μέσω άμεσης ή έμμεσης επαφής με τους βλεννογόνους στα μάτια, το στόμα ή τη μύτη (Meyerowitz, 2021). Υπάρχει ακόμα πιθανότητα μετάδοσης αερολύματος σε σχετικά κλειστό περιβάλλον με συνεχή έκθεση σε υψηλές συγκεντρώσεις αυτού (Holshue, 2019) . Επιπλέον, έχει αναφερθεί ότι οι ασθενείς με COVID-19 έχουν ορισμένα γαστρεντερικά συμπτώματα, όπως διάρροια, ναυτία και έμετο, υποδηλώνοντας ότι και η πεπτική οδός είναι μια οδός μόλυνσης από SARS-CoV-2 (Wang, Hu, Hu, Zhu, Liu, Zhang, 2020).

Σύμφωνα με τις ίδιες έρευνες, όλοι οι πληθυσμοί είναι γενικά ευαίσθητοι στον SARS-CoV-2. Οι ηλικιωμένοι και τα άτομα με υποκείμενα νοσήματα (π.χ. σακχαρώδη διαβήτη και καρδιαγγειακά νοσήματα) ή χαμηλή ανοσοποιητική λειτουργία είναι πιο πιθανό να εξελιχθούν σε σοβαρές περιπτώσεις (Chen, 2020). Ακόμα, οι έγκυες γυναίκες και τα νεογνά που έχουν μολυνθεί από τον SARS-CoV-2 είναι επίσης επιρρεπείς να αναπτύξουν σοβαρή πνευμονία (Chen, 2020). Επομένως, αυτοί οι ευάλωτοι ασθενείς θα πρέπει να θεωρούνται ως εστίαση στην πρόληψη και διαχείριση της λοίμωξης SARS-CoV-2.

Μια πρόσφατη μελέτη που δημοσιεύθηκε στο επιστημονικό περιοδικό «Clinical Science and Epidemiology», έδειξε ότι η μετάδοση του SARS-CoV-2 δεν μπορεί να συμβεί μέσω του μητρικού γάλακτος κατά τον θηλασμό ή κάθετα από τη μητέρα στο βρέφος (Ryan, 2021). Σύμφωνα με τη δημοσίευση, οι ερευνητές στο Ιατρικό Κέντρο του Πανεπιστημίου του Rochester στις ΗΠΑ διαπίστωσαν ότι οι θηλάζουσες γυναίκες που είχαν διαγνωστεί με COVID-19 δεν μεταφέρουν τον ιό μέσω του μητρικού γάλακτος στα βρέφη. Αντιθέτως, εντόπισαν αντισώματα στο μητρικό γάλα ικανά να εξουδετερώσουν τον ιό. Επιπλέον διαπίστωσαν ότι και δια της δερματικής επαφής είναι σχεδόν απίθανο να μολύνει η θηλάζουσα μητέρα το βρέφος της. Αυτή η μελέτη παρέχει επίσης σημαντικά στοιχεία που υποδηλώνουν ότι οι μητέρες πρέπει να μην διαχωρίζονται από τα νεογνά τους, ακόμα και όταν βρεθούν θετικές στην COVID-19 (Clinical Science and Epidemiology) (Williams, 2021).

Από μια άλλη πρόσφατη μελέτη του Εθνικού Ινστιτούτου Υγείας των ΗΠΑ (National Institute of Mental Health, NIMH), η οποία θεωρείται μια από τις πιο ολοκληρωμένες ανασκοπήσεις σχετικά με το πώς ο ιός αναπαράγεται στα ανθρώπινα κύτταρα και παραμένει για μεγάλο διάστημα στο ανθρώπινο σώμα, προκύπτει ότι ο ιός SARS-CoV-2 μπορεί να εξαπλώνεται στην καρδιά και στον εγκέφαλο μέσα σε λίγες μέρες

από την αρχική μόλυνση και να επιβιώνει για μήνες σε διάφορα όργανα. Περαιτέρω, ο ιός έχει τη δυνατότητα να προσβάλλει σχεδόν κάθε όργανο και να εξαπλωθεί σε όλα τα συστήματα του οργανισμού, γεγονός που μπορεί να ερμηνεύσει τα συνεχιζόμενα συμπτώματα που παρατηρούνται σε ασθενείς με μακρά νόσο COVID (Chertow, 2021).

Η μέση περίοδος επώασης του SARS-CoV-2 εκτιμάται ότι είναι 3–7 ημέρες (εύρος, 2–14 ημέρες), υποδεικνύοντας μια μακρά περίοδο μετάδοσης του SARS-CoV-2, κατά την οποία και οι ασυμπτωματικοί ασθενείς με COVID-19 μπορούν να μεταδώσουν αποτελεσματικά τον SARS-CoV-2 (Rothe, 2020). Συνολικά, αυτά τα δεδομένα υποστηρίζουν πλήρως την τρέχουσα περίοδο ενεργού παρακολούθησης που συνιστάται από τον ΠΟΥ για 14 ημέρες (Backer, 2020).

Κατά την έναρξη της νόσου, οι κύριες εκδηλώσεις του COVID-19 είναι κόπωση, πυρετός, ξηρός βήχας, μυαλγία και δύσπνοια, με λιγότερο συχνά συμπτώματα ρινική συμφόρηση, πονοκέφαλο, καταρροή, πονόλαιμο, έμετο και διάρροια. Οι σοβαρά νοσούντες ασθενείς έχουν συχνά δύσπνοια και/ή υποξαιμία. Ωστόσο σημειώνεται ότι σοβαρά νοσούντες ασθενείς ή και ευρισκόμενοι σε κρίσιμη κατάσταση μπορεί να εμφανίσουν μόνο χαμηλό πυρετό ή ακόμη και καθόλου. Επίσης, ήπια νοσούντες ασθενείς μπορεί να εμφανίσουν μόνο χαμηλό πυρετό ή και καθόλου, ήπια κόπωση, όπως και καθόλου πνευμονία. Αυτές οι ασυμπτωματικές ή ήπιες περιπτώσεις μπορούν επίσης να μεταδώσουν τον SARS-CoV-2 μεταξύ των ανθρώπων (Huang, Wang, Ren, Zhao, Hu, 2020).

Η γρήγορη και με ακρίβεια ανίχνευση του νέου CoV-2 είναι απαραίτητη για τον έλεγχο της πανδημίας. Για το σκοπό αυτό διατίθενται ειδικά διαγνωστικά τεστ κορονοϊού, οι βασικότεροι τύποι των οποίων είναι: α) η μοριακή μέθοδος ανάλυσης (realtimeRT-PCR) για ανίχνευση του RNA του ιού, β) η ταχεία ανίχνευση του αντιγόνου του ιού με τη μέθοδο ανοσοχρωματογραφίας και γ) τα διάφορα τεστ ανίχνευσης των αντισωμάτων έναντι του ιού με ανοσοαναλύσεις (χημειοφωταύγεια ή ELISA).

Κάθε τύπος τεστ παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, γι' αυτό και η χρήση τους κρίνεται ανάλογα με το σκοπό διενέργειας του ελέγχου, την περίπτωση, όπως και με βάση τα διαθέσιμα μέσα (Corman, 2020).

Τα ύποπτα και επιβεβαιωμένα κρούσματα αντιμετωπίζονται κατ' οίκον ή σε καθορισμένα νοσοκομεία με αποτελεσματικές συνθήκες απομόνωσης και προστασίας. Τα ύποπτα περιστατικά αντιμετωπίζονται σε μονόκλινο δωμάτιο και απομονώνονται, ενώ τα

επιβεβαιωμένα κρούσματα μπορούν να αντιμετωπίζονται στον ίδιο θάλαμο. Επιπλέον, τα κρίσιμα περιστατικά εισάγονται στη μονάδα εντατικής θεραπείας το συντομότερο δυνατό.

Οι γενικές στρατηγικές θεραπείας περιλαμβάνουν ανάπαυση στο κρεβάτι και υποστηρικτικές θεραπείες, εξασφάλιση επαρκούς πρόσληψης ενέργειας, διατήρηση σταθερού εσωτερικού περιβάλλοντος (νερό, ηλεκτρολύτες και άλλοι παράγοντες εσωτερικού περιβάλλοντος) και παρακολούθηση ζωτικών σημείων (καρδιακός ρυθμός, σφυγμός, αρτηριακή πίεση, κορεσμός οξυγόνου, αναπνευστικός ρυθμός κ.λπ.).

Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του SARS-CoV-2, είναι σημαντικό να διακοπεί η εξάπλωση του ιού μέσω μεθόδων πρόληψης και ελέγχου της πανδημίας, όπως η απομόνωση των μολυσμένων ασθενών και ο έλεγχος της πηγής μόλυνσης. Επίσης δεν πέπει να μας διαφεύγει ότι σε περίπτωση εμφάνισης μιας λοιμώδους ασθένειας πρέπει να κερδίσουμε χρόνο. Ο χρόνος που κερδίζουμε καθυστερώντας τη διάδωσή της έχει τεράστια σημασία στη μάχη κατά της ασθένειας. Μας δίνει τη δυνατότητα να ελαττώσουμε τις απώλειες, να μελετήσουμε τον παθογόνο παράγοντα και να βαδίσουμε στην ανακάλυψη αποτελεσματικής θεραπείας ή/και εμβολίου.

Το ισχυρότερο ίσως όπλο που έχουμε κατά των ιών είναι το εμβόλιο, καθόσον είναι γνωστό ότι οι ιώσεις δεν πατάσσονται με αντιβιοτικά. Ο εμβολιασμός μπορεί να συντείνει στη δημιουργία του «τείχους ανοσίας» έναντι του κορονοϊού, χωρίς οι άνθρωποι να εκτεθούν σε κίνδυνο. Το «τείχος ανοσίας» ή «η ανοσία της αγέλης» άπτεται του επιπέδου συλλογικής ανοσίας, μετά το οποίο η διάδοση του παθογόνου παράγοντα δεν επαρκεί για να συντηρήσει την πανδημία, οπότε σταδιακά αυτή εξαλείφεται (Fine, 2011). Για να «ανεγερθεί» αυτό το τείχος είναι ανάγκη να αναπτυχθεί ανοσία σε περίπου 60-65% του ανθρώπινου πληθυσμού. Βέβαια, η ανοσία θα μπορούσε να δημιουργηθεί και με την έκθεση των ανθρώπων στον ιό. Στην περίπτωση όμως αυτή ο αναμενόμενος αριθμός απωλειών σε ζωές θα ήταν πολύ υψηλός.

Το εμβόλιο προφυλάσσει όχι μόνο όσους το έκαναν αλλά και τους γύρω τους, ελαττώνοντας έτσι τον κίνδυνο εξάπλωσης της ασθένειας μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Επιπλέον συντελεί στην ελάττωση του κοινωνικού, ψυχολογικού και οικονομικού βάρους που επιφέρει η νόσος στον πληθυσμό και στις κυβερνήσεις, καθώς περιορίζει τις πιέσεις που ασκούνται στα συστήματα υγείας και κοινωνικής περίθαλψης, επιπλέον δε, επιτρέπει στους ανθρώπους να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, όπως είναι η εκπαίδευση, η εργασία και η κοινωνική συναναστροφή. Ειδικότερα, στην περίπτωση του

SARS-CoV-2, μέχρι τον Μάρτιο του 2021, δέκα εμβόλια είχαν εγκριθεί από τουλάχιστον μία εθνική ρυθμιστική αρχή για δημόσια χρήση: δύο εμβόλια RNA (το εμβόλιο Pfizer-BioNTech και το εμβόλιο Moderna), τρία συμβατικά αδρανοποιημένα εμβόλια (BBIBP-CorV, Covaxin και CoronaVac), τέσσερα εμβόλια ιικού φορέα (Sputnik V, το εμβόλιο Oxford-AstraZeneca, Convidicea και το εμβόλιο Johnson & Johnson) και ένα εμβόλιο πεπτιδίου (EpiVacCorona). Η αποτελεσματικότητα των εμβολίων αυτών έναντι του κορονοϊού έχει τεκμηριωθεί στην πράξη σε περιοχές που η εμβολιαστική κάλυψη είναι υψηλή, όπως π.χ. στο Ισραήλ (Haas, 2021).

Τόσο για την ατομική μας προστασία όσο και για την –δια μέσου αυτής– αναχαίτιση της εξάπλωσης μιας λοιμώδους νόσου, εν προκειμένω της COVID-19, κεντρική ιδέα είναι η τήρηση των εκπορευομένων από τους επίσημους φορείς του κράτους παρεναίσεων, οδηγιών, κανόνων και υποχρεώσεων (π.χ. τήρηση αποστάσεων, τακτικό πλύσιμο των χεριών, χρήση προστατευτικής μάσκας), έως ότου εμβολιαστεί ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, περίπου 7 στους 10. Πάντως το σίγουρο είναι ότι ένας τέτοιος ιός δεν μπορεί να καταπολεμηθεί τοπικά, αφορά ολόκληρο τον πλανήτη μας. Ως εκ τούτου απαιτείται κοινή προσπάθεια και οικουμενική αλληλεγγύη.

### **5.3 Επιδράσεις πανδημίας**

#### **5.3.1 Στην κοινωνία**

Η τρέχουσα πανδημία COVID-19 έχει επηρεάσει ολόκληρο τον κόσμο σε ασύγκριτο βαθμό, με πολλαπλές επιδράσεις σε μια σειρά τομέων της ζωής των ανθρώπων. Πέραν των σοβαρών επιπτώσεων, που υπερβαίνουν τα λεπτά και εύφθαστα όρια της ασφάλειας υγείας των ανθρώπων, επέδρασε αρνητικά στην ψυχολογία των πολιτών, στη λειτουργία του κράτους, στην οικονομική δραστηριότητα, στην εκπαίδευση, στον αθλητισμό, όπως και σε πολλούς άλλους τομείς.

Επιστήμονες, παγκοσμίως, δημιούργησαν συγκεκριμένα ερωτηματολόγια με σκοπό την αποτίμηση των επενεργειών της πανδημίας στο βίο των ανθρώπων, αλλά και η επιβολή των ποικίλων προστατευτικών περιορισμών στην καθημερινή τους ζωή. Τέτοιου είδους ερωτηματολόγια αποβλέπουν στη στάθμιση των επιδράσεων από μια σειρά παραγόντων της πανδημίας COVID-19, όπως:

α) Η επιβολή περιορισμού κυκλοφορίας ή απομόνωση στα πιθανώς μολυσμένα άτομα.



β) Η κοινωνική απομάκρυνση ή μετάθεση ή ματαίωση συγκεντρώσεων ατόμων σε διάφορες εκδηλώσεις όπως γαμήλιες τελετές, βαπτίσεις κλπ..

γ) Το σύστημα λειτουργίας των σχολικών δομών όλων των βαθμίδων, που υποχρεώνει ιδίως τους μικρούς μαθητές να διαφοροποιήσουν σε σημαντικό βαθμό τη συνηθισμένη επικοινωνία τους με τα άλλα παιδιά, γεγονός που λόγω ηλικίας δεν είναι απολύτως αντιληπτό στο μυαλό τους, οδηγώντας τα έτσι σε υποβάθμιση του κινδύνου, σε μη ενστερνισμό των επιβαλλομένων προληπτικών περιορισμών και σε ψυχολογική αποσταθεροποίηση.

δ) Οι σημαντικές συνέπειες στη ψυχολογία από την μεγάλη διάρκεια αβεβαιότητα για το μέλλον, τον εύλογο, εν πολλοίς, φόβο και αγωνία που προξενεί το ενδεχόμενο μόλυνσης από τον ιό και η σκέψη του επερχόμενου μοιραίου.

ε) Οι σημαντικές επιδράσεις στον ψυχισμό από τις σοβαρές οικονομικές συνέπειες που προκαλεί η μακρά οικονομική ύφεση, που προκαλεί διακοπή ή αναστολή της επιχειρηματικής δραστηριότητας και σε αυξημένη ανεργία.

στ) Η σημαντική δημοσιονομική επιδείνωση που επηρεάζεται εκτός της ελάττωσης των εσόδων του δημοσίου λόγω της οικονομικής ύφεσης και από το αυξημένο υγειονομικό κόστος που είναι αναγκαίο για την περίθαλψη ατόμων προσβληθέντων από κορονοϊό.

ζ) Η εξουθένωση του ιατρικού και νοσηλευτικού προσωπικού από την απαιτητική σε χρόνο και ψυχικές αντοχές εργασία.

Η πανδημία Covid-19 είναι τόσο κοινωνική και οικονομική κρίση όσο και υγειονομική – οι επιπτώσεις της, σοβαρές και εκτεταμένες, γίνονται αισθητές σε όλο τον κόσμο.

Οι συνέπειες στην υγεία των ανθρώπων, που επιδρούν στην ποιοτική στάθμη του βίου τους, σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες απαντήσεις στα ανωτέρω ερωτηματολόγια, σχετίζονται με νοητικο-ψυχο-σωματικές λειτουργίες τους.

Σοβαρές συνέπειες παρατηρούνται επίσης στις διαπροσωπικές σχέσεις, στις ατομικές ενασχολήσεις - δραστηριότητες, στην εκπαίδευση και στην επαγγελματική εξέλιξη, οι οποίες σχετίζονται τόσο με αυτή καθεαυτή τη νόσο, όσο και μέσω άγχους, πίεσης, εξάντλησης και φόβου λόγω μη επαρκούς ποιοτικού ύπνου και εξουθένωσης. Σοβαρά προβλήματα παρατηρούνται ακόμα στην πνευματική συγκέντρωση με μείωση της αποδοτικότητας και εκπαιδευτικές υστερήσεις.

Σε μια σπουδαία επιστημονική έρευνα που δημοσιεύτηκε το 2020 στο έγκυρο ιατρικό περιοδικό «New England Journal of Medicine», η οποία αφορούσε τις επιπτώσεις των μεγάλων καταστροφών στην ψυχική υγεία των ατόμων, κατέδειξε ότι η συναισθηματική δυσφορία (δυσάρεστα συναισθήματα) είναι πανταχού παρούσα στους πληγέντες πληθυσμούς και η οποία παρουσιάζεται με κατάθλιψη και αυτοκτονικές προδιαθέσεις.

Σε εθνική έρευνα που πραγματοποιήθηκε πορόσφατα στις ΗΠΑ από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία διαπιστώθηκε ότι «η σημερινή πανδημία επηρεάζει σοβαρά την ψυχική υγεία των πολιτών, με τους μισούς ενήλικες να αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους» ( American Psychiatric Association, 2020). «Επιστήμονες στην Κίνα συνδέουν την πανδημία COVID-19 με ήπιο αγχωτικό αντίκτυπο, η ποιότητα ζωής ήταν έντονα επηρεασμένη, ενώ οι ασθενείς υπέφεραν από σημαντική σωματική και ψυχολογική εξασθένηση» (Zhengjia, 2020).

Από έρευνες σε επίπεδο γενικού πληθυσμού που διενεργήθηκαν στην Κίνα σχετικά με την ψυχολογική επίδραση του COVID-19, πρέκυψε ότι περίπου το 1/3 των ατόμων αντιμετώπιζαν σημαντικά συμπτώματα άγχους και το 1/5 μέτρια έως σοβαρά συμπτώματα κατάθλιψης. Επίσης, από μια άλλη έρευνα προέκυψε ότι το 16,5% των συμμετεχόντων αντιμετώπιζαν κλινικά συμπτώματα άγχους, άγχους και κατάθλιψης, αντίστοιχα, και δεν υπήρξαν σημαντικές αλλαγές μετά από 4 εβδομάδες παρακολούθησής τους (Wang, 2020).

Η ξαφνική αλλαγή του προσχολικού περιβάλλοντος φροντίδας, αγωγής και μάθησης και οι περιορισμένες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και δραστηριότητες, δημιουργούν μια παράξενη κατάσταση για τα αναπτυσσόμενα παιδικά μυαλά. Η διακοπή λειτουργίας των δομών προσχολικής αγωγής, όπως και όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η κοινωνική απομάκρυνση και τα διάφορα περιοριστικά μέτρα αυξάνουν τον κίνδυνο κακής διατροφής των παιδιών και την έκθεσή τους στην ενδοοικογενειακή βία, ενώ παράλληλα αυξάνεται αισθητά το στρες και το άγχος τους.

Ερευνητές διατείνονται πως το υγειονομικό προσωπικό έχει αυξημένες πιθανότητες για εκδήλωση ψυχικών ασθενειών και διαταραχών ύπνου. Η τρέχουσα πανδημία ενδέχεται να οδηγήσει σε αγχωγόνες καταστάσεις. Ο «πανδημικός φόβος» σχετίζεται άμεσα με την συναισθηματική ευφορία που είναι άμεσα συνυφασμένη με χαμηλά επίπεδα ποιοτικού βίου. Υπάρχει αγωνία για την όξυνση της επιθετικότητας σε

μια καθημερινότητα που χαρακτηρίζεται από κοινωνική απομόνωση, απώλεια θέσεων εργασίας και μεγάλης οικονομικής δυσχέρειας. Δυνητικοί παράγοντες μείωσης της ποιότητας ζωής είναι επίσης τα πενιχρά εισοδήματα και οι μείωση οικονομικών εισροών. Επιπροσθέτως, παρατηρείται ότι η πανδημία επηρεάζει σημαντικά και τη σεξουαλική ζωή των ανθρώπων.

Από το κλείσιμο των σχολείων έως τις κατεστραμμένες βιομηχανίες και τις εκατομμύρια θέσεις εργασίας που χάθηκαν, το κοινωνικό και οικονομικό κόστος της πανδημίας είναι πολύ και ποικίλο. Ο Covid-19 απειλεί να διευρύνει τις ανισότητες παντού, να υπονομεύσει την πρόοδο στην παγκόσμια φτώχεια και την καθαρή ενέργεια και πολλά άλλα. Οι επιχειρήσεις έκλεισαν επίσης, με αποτέλεσμα να χαθούν εκατομμύρια θέσεις εργασίας πλήρους απασχόλησης. Μεταξύ των χειρότερων πληγών είναι οι εργαζόμενοι στην άτυπη οικονομία, οι νέοι και οι γυναίκες. Οποιαδήποτε οικονομική ανάκαμψη πιθανότατα θα είναι άνιση, οδηγώντας σε μεγαλύτερη ανισότητα τα επόμενα χρόνια (UNESCO, 2020).

Όσον αφορά τις γυναίκες αυτές έχουν πληγεί περισσότερο οικονομικά από την πανδημία, επειδή είναι ένα μεγάλο ποσοστό των εργαζομένων σε τομείς που πλήττονται σοβαρά από τον Covid-19, συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών διαμονής και διατροφής, και σε επαγγέλματα πρώτης γραμμής, όπως οι τομείς της υγείας και της κοινωνικής φροντίδας. Με το κλείσιμο των σχολείων, έπρεπε επίσης να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες φροντίδας στο σπίτι. Είτε λόγω απώλειας θέσεων εργασίας είτε λόγω κλεισίματος σχολείων, η πανδημία απειλεί να αναιρέσει την πρόοδο δεκαετιών στην ισότητα των φύλων (World Health Organization, 2020).

Ο Covid-19 επιβραδύνει επίσης την πρόοδο στην καθαρή ενέργεια, τουλάχιστον προσωρινά, περιορίζοντας τις επενδύσεις και καθυστερώντας την επέκταση των τεχνολογιών καθαρής ενέργειας.

Από τον Μάρτιο του 2020, οι κυβερνήσεις έχουν ξοδέψει ένα εκπληκτικό ποσό 16 τρισεκατομμυρίων δολαρίων παρέχοντας δημοσιονομική στήριξη – και τα ελλείμματα είναι τα υψηλότερα από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Melinda, 2019).

Η έκθεση Wellcome Global Monitor 2020: Covid-19, η μεγαλύτερη μελέτη του είδους της, διαπίστωσε ότι η πανδημία είχε δυσανάλογο αντίκτυπο σε χώρες χαμηλού εισοδήματος και σε άτομα με χαμηλά εισοδήματα σε όλες τις χώρες. Σχεδόν οι μισοί (45%) των εργαζομένων σε χώρες χαμηλού και χαμηλότερου μεσαίου εισοδήματος έχασαν

δουλειά ή επιχείρηση λόγω της πανδημίας, σε σύγκριση με μόλις 10% των ανθρώπων σε χώρες υψηλού εισοδήματος (Welcome, 2021).

Αν και καμία οικονομία δεν μένει ανέγγιχτη, οι χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα πλήττονται περισσότερο επειδή έχουν αδύναμη άμυνα έναντι των οικονομικών κραδασμών και τείνουν να εξαρτώνται περισσότερο από λίγους τομείς, όπως τα εμπορεύματα και ο τουρισμός (Wellcome, 2020).

Εκατομμύρια άνθρωποι έχουν ήδη πέσει κάτω από το όριο της φτώχειας. Σε λίγους μόνο μήνες του Covid-19, η ακραία φτώχεια αυξήθηκε για πρώτη φορά μετά από 20 χρόνια (Gates, Gates, 2020).

Οι πλούσιες χώρες είχαν τα μέσα να επέμβουν νωρίς για να προστατεύσουν ανθρώπους και επιχειρήσεις, αντλώντας 9,8 τρισεκατομμύρια δολάρια στις οικονομίες τους, το μεγαλύτερο κομμάτι από τα συνολικά 11,7 τρισεκατομμύρια δολάρια που δαπανήθηκαν παγκοσμίως το 2020, για να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις από την πανδημία. Αλλά οι χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος δεν μπόρεσαν να κάνουν το ίδιο (United Nations Coordinated Appeal, 2020).

Μια έκθεση της Oxfam εξέτασε τα κυβερνητικά μέτρα για την υποστήριξη των ανθρώπων κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε 126 χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος, συμπεριλαμβανομένων πολλών ειδών παροχών για τους πληγέντες, και διαπίστωσε ότι το 97% της υποστήριξης που παρείχε ήταν ανεπαρκές για την κάλυψη βασικών αναγκών (Oxfam, 2021).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η νέα πανδημία προκαλεί σημαντικές αλλαγές στη ροή της ζωής μας, εμποδίζει εξαιρετικά το διεθνές οικονομικό σύστημα και έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ευμάρεια των ανθρώπων διεθνώς, πλήττοντας δραματικά την φυσική, ψυχική και κοινωνική ευεξία των ατόμων, με συγκεκριμένα τμήματα του πληθυσμού να βάλλονται περισσότερο, όπως είναι τα παιδιά, οι γυναίκες, τα άτομα που ζουν μόνα τους, εκείνοι με πενιχρό εισόδημα, οι μη εργαζόμενοι κπλ.. Η τρέχουσα κρίση (COVID-19) αποτελεί το αίτιο εκτεταμένης αναταραχής, τρόμου, μελαγχολίας και άγχους μεταξύ των ανθρώπων παγκοσμίως.

### **5.3.2 Στην οικογένεια**

Όπως προαναφέρθηκε, η πανδημία του COVID-19 οδήγησε σε πρωτοφανή παγκόσμια νοσηρότητα και θνησιμότητα, με τις επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του πληθυσμού να

αναγνωρίζονται ως αυξανόμενη ανησυχία (Jenkins, 2020) και με ιδιαίτερους κινδύνους που εντοπίζονται στο οικογενειακό πλαίσιο (Holmes, 2020). Συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από πλειάδα ερευνών, η πανδημία COVID-19 έχει θέσει νέες απειλές για τις οικογένειες μέσω της κοινωνικής απομόνωσης λόγω μέτρων φυσικής απόστασης, του κλεισίματος σχολείων/παιδιών, της οικονομικής και εργασιακής ανασφάλειας, της ανεργίας, της αστάθειας στη στέγαση, καθώς και των αλλαγών στην πρόσβαση στην υγεία και την κοινωνική περίθαλψη. Αυτές οι αλλαγές έχουν διακόψει απότομα τα συστήματα και τις δομές που λειτουργούσαν προηγουμένως για να υποστηρίξουν την ψυχική υγεία και την ευημερία των οικογενειών και να μετριάσουν τους κινδύνους που συμβάλλουν στην υγεία και τις κοινωνικές ανισότητες (Gassman-Pines, 2020).

Οι καταγραφόμενες δυσμενείς επιπτώσεις στην οικονομική ενεργητικότητα των οικογενειών, οι οποίες μπορεί να οφείλονται σε νόσηση ή και απώλεια μελών της, σε υποαπασχόληση, σε αναστολή εργασίας ή σε απόλυση/ανεργία, δημιουργούν κατά κανόνα αυξημένες πιέσεις και διαβρώσεις στα μέλη της, με επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία. Το πρόβλημα δε εντείνεται όταν πρόκειται για οικογένειες με παιδιά.

Σε σχετική έρευνα στις ΗΠΑ, η πλειοψηφία των γονέων εξέφρασε ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ανησυχίες για τα οικονομικά, την κοινωνική απομόνωση, την κριτική από άλλους, καθώς και συναισθηματικές εμπειρίες θλίψης και μοναξιάς τους επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό (Lee, Ward, 2020).

Επίσης, παγκοσμίως, το κλείσιμο των σχολείων και η παύση ή η σημαντική μείωση των δραστηριοτήτων των παιδιών, ένεκα αυτού, έχει προσθέσει πίεση στους γονείς για εξισορρόπηση των ευθυνών, συμπεριλαμβανομένου του να γίνουν οι μοναδικοί πάροχοι φροντίδας, επίβλεψης και εκπαίδευσης για τα παιδιά τους – όλα αυτά ενώ βιώνουν αυξημένο οικονομικό και συναισθηματικό στρες (Cluver, Lachman, Sherr, Wessels, Krug, Rakotomalala, 2020). Οι οικογένειες, γενικά, πλήττονται από την πανδημία. Ωστόσο, οι πιέσεις επηρεάζουν δυσανάλογα τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν υγειονομικές και κοινωνικές ανισότητες, συμπεριλαμβανομένων λιγότερων οικονομικών και κοινωνικών πόρων, πολυσύχναστων κατοικιών και περιορισμένης τεχνολογίας και πρόσβασης στο διαδίκτυο (Compton, 2020). Η σύγκρουση αυτών των στρεσογόνων παραγόντων έχει συμβάλει στην αύξηση της ενδοοικογενειακής βίας (Pfefferbaum, 2020) και αναδυόμενες μελέτες έχουν δείξει αυξημένη συχνότητα φωνών και σωματικής τιμωρίας των παιδιών από την έναρξη της πανδημίας (Lee, Ward, 2020).

### 5.3.3 Στην σύγχρονη Προσχολική Αγωγή

Ως γνωστό, μετά την εκδήλωση της πανδημίας και με σκοπό τον περιορισμό της, τα περισσότερα κράτη στον κόσμο εφάρμοσαν μέτρα έκτακτης ανάγκης, στα οποία περιλαμβάνεται και το κλείσιμο των σχολείων. Έτσι, μέχρι την άρση του μέτρου, τα περισσότερα παιδιά λάμβαναν πλέον εκπαίδευση στο σπίτι. Αν και αναγνωρίζεται ότι ένα τέτοιο μέτρο αποτρέπει τα υψηλά ποσοστά μετάδοσης του ιού (Sun, 2020), το να είσαι απομονωμένος στο σπίτι, είναι από μόνο του μια δυσάρεστη εμπειρία, καθώς μπορεί να δώσει ένα αίσθημα απώλειας ελευθερίας, πλήξης και αβεβαιότητας (Mattioli, 2020).

Σε τέτοιες περιόδους, οι άνθρωποι είναι πιθανό να βιώσουν φόβο, αδυναμία ή και στίγμα (επειδή οι ίδιοι ως νοσούντες ή εκτεθέντες στον SARS-CoV-2, ενδέχεται να νιώθουν ότι αποφεύγονται από συνανθρώπους τους που ανησυχούν ότι θα μολυνθούν από αυτούς, όπως επίσης και όταν μπορεί να νιώθουν τα ίδια συναισθήματα ως μέλη της οικογένειας ενός ατόμου που νοσεί από COVID-19, καθώς αισθάνονται ότι έχουν διαφοροποιηθεί από την υπόλοιπη κοινωνική τους ομάδα) (Jeong, 2016), και με το κλείσιμο σχολείων και επιχειρήσεων, τέτοια συναισθήματα μπορεί να επιδεινωθούν (Hall, 2008).

Το lockdown, λοιπόν, έφερε μια νέα πραγματικότητα στη ζωή των μικρών παιδιών. Στερώντας τη μάθηση στο σχολείο, τον ελεύθερο χρόνο παιχνιδιού σε εξωτερικούς χώρους και χωρίς ευκαιρίες να περνούν χρόνο με φίλους, τα παιδιά ξαφνικά απομονώθηκαν στα σπίτια τους και αντιμετώπισαν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στο σπίτι. Παρόλο που επιτρέπονταν σύντομοι περίπατοι και υπαίθριος χρόνος παιχνιδιού κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, όλες οι εξωτερικές παιδικές χαρές έκλεισαν και τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να διατηρούν κοινωνική απόσταση μεταξύ τους.

Αυτό ξεκίνησε μια μακρά περίοδο αδράνειας και περιορισμού διαφόρων δραστηριοτήτων τους, αλλά κυρίως του παιχνιδιού, κάτι, που σύμφωνα με τους επιστήμονες, μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές συνέπειες για τη σωματική και ψυχική τους υγεία (Grabe, 2020). Σύμφωνα με τις μελέτες, οι χαμηλές τιμές της σωματικής δραστηριότητας των παιδιών (physical activity, PA) και οι υψηλές τιμές της καθιστικής συμπεριφοράς έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κινητική τους ικανότητα (Vandorpe, 2010), στη σύνθεση του σώματος και στην καρδιαγγειακή ικανότητα (Tomkinson, 2007). Παράλληλα με την παροχή σημαντικών πλεονεκτημάτων για την υγεία (υψηλή οστική

πυκνότητα, υψηλά επίπεδα κινητικής ικανότητας, καλύτερη φυσική κατάσταση και υγιές βάρος), η φυσική δραστηριότητα προάγει την ψυχική υγεία των παιδιών, τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Biddle, 2004) και πολλά άλλα, όπως ισχυρό ανοσοποιητικό σύστημα (Lasselin, 2016).

Τα διαθέσιμα στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι αλλαγές στην πρόσβαση έχουν επηρεάσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, με διάφορους τρόπους, στην κοινωνικο-συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη και την ψυχική τους υγεία, όπως επίσης και στην σωματική τους ανάπτυξη και την σχολική ετοιμότητα. Αυτά τα νέα πρότυπα καθημερινής ρουτίνας θεωρούνται παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση οξέων συμπτωμάτων άγχους, στρες, ευερεθιστότητας, απροσεξίας και δυσκολιών συναισθηματικής ρύθμισης, συναισθημάτων, που έχουν επίσης αναφερθεί από παιδιά και όσους τα φροντίζουν κατά τη διάρκεια της σημερινής πανδημίας (Idoiaga, 2020).

Το αρχικό lockdown ήταν αρκετά αποτελεσματικό για τη μείωση της εξάπλωσης του ιού και οδήγησε σε σταδιακή άρση των έκτακτων μέτρων, πράγμα που σήμανε και το άνοιγμα των σχολείων. Έτσι λοιπόν και τα μικρά παιδιά επέστρεψαν στις τάξεις τους, κάτι που απαιτούσε από τις δομές προσχολικής αγωγής μια πιο περίπλοκη οργάνωση. Λόγω της επιμονής της πανδημίας COVID-19 και της αύξησης του ημερήσιου ποσοστού μόλυνσης, οι παραπάνω δομές έπρεπε τώρα να αντιμετωπίζουν καθημερινά το δύσκολο δίλημμα της εκπλήρωσης των υγειονομικών συστάσεων, αποφεύγοντας να βάλουν τα παιδιά τους σε μια νέα μορφή lockdown, στην οποία δεν μπορούσαν να παίξουν με τους φίλους τους όπως συνήθιζαν στην περίοδο πριν από το lockdown. Αυτό το δίλημμα έχει προκαλέσει τα σχολεία να αναδιοργανώσουν χώρους και πρακτικές που προάγουν την ευημερία των παιδιών και τις ευκαιρίες για ενεργό παιχνίδι, χωρίς να θέτει σε κίνδυνο την υγεία τους (Moreira, Veiga, Lopes, Cordovil, 2021).

Κατά την ανάλυση των ευκαιριών για ενεργό παιχνίδι, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες δράσης που προσφέρει το περιβάλλον σε κάθε παιδί, ανάλογα με τις ανάγκες, τις προτιμήσεις, τα κίνητρα και τις δυνατότητές του (Gibson, 1979). Αυτές οι δυνατότητες δράσης προκύπτουν όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικο-φυσικού περιβάλλοντος, αλλά και από τις εκπαιδευτικές εφαρμογές, που ορίζονται από τους παιδαγωγούς, οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν ή να περιορίσουν την εξερεύνηση του περιβάλλοντος από το παιδί (Kyttä, 2002). Στη συνέχεια, τόσο το κοινωνικο-φυσικό

περιβάλλον όσο και οι παιδαγωγικές πρακτικές διαμορφώνουν τις ευκαιρίες ενεργού παιχνιδιού των παιδιών (Berti, 2019).

Μελέτες αναφέρουν ότι η ποιότητα του κοινωνικο-φυσικού περιβάλλοντος συμβάλλει στην κινητική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Wick, 2017). Προκειμένου να προωθηθεί η υγιής ανάπτυξη των παιδιών, τα περιβάλλοντα εκπαίδευσης στην πρώιμη παιδική ηλικία θα πρέπει να είναι υγιεινά και ασφαλή, όχι χαοτικά ή πολυσύχναστα. Ομοίως, θα πρέπει να έχουν ποικιλία και πολυπλοκότητα υλικών και διευθετήσεων που ενθαρρύνουν και διευκολύνουν το παιχνίδι, καθώς και σαφή χωρικό ορισμό (αναγνωσιμότητα χώρου, σαφήνεια των θεματικών περιοχών), με φιλόξενους χώρους όπου τα παιδιά μπορούν να αποσυρθούν και να βρουν ιδιωτικότητα και οικειότητα (Berti, 2019).

Τα υλικά που χρησιμοποιούνται πρέπει να είναι κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών και τις προτεινόμενες παιδαγωγικές προθέσεις. Οι εξωτερικοί χώροι πρέπει να προσφέρουν μια ποικιλία στοιχείων, φυσικά και κατασκευασμένα, σχεδιασμένα να διευρύνουν τις ευκαιρίες των παιδιών για παιχνίδι και κίνηση. Ενισχύοντας αυτήν την ιδέα, οι (Sandseter, 2021), τόνισαν ότι τα βέλτιστα φυσικά περιβάλλοντα για τα παιδιά θα πρέπει να έχουν πολλαπλές ευκαιρίες παιχνιδιού και δραστηριότητας σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους, επιτρέποντας εξερεύνηση, κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και μάθησης. Τέλος, το φυσικό περιβάλλον της προσχολικής ηλικίας θα πρέπει να υποστηρίζει και να ενισχύει τις παιδαγωγικές πρακτικές (Bilton, 2010), βοηθώντας τους παιδαγωγούς να επικεντρωθούν στην παροχή στα παιδιά διαφορετικών ευκαιριών για δράση που ενισχύουν την ανάπτυξή τους.

Έτσι, λοιπόν, κατά την εξέλιξη της πανδημίας COVID-19, οι δομές προσχολικής αγωγής έπρεπε και πρέπει να προσαρμόσουν το φυσικό τους περιβάλλον και τις παιδαγωγικές πρακτικές τους ώστε να συμμορφώνονται με τις συστάσεις για την υγεία. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τον αντίκτυπο μιας τέτοιας αναδιοργάνωσης στις ευκαιρίες των παιδιών για δράση, να προσπαθήσουμε να διασφαλίσουμε ότι ο χρόνος και ο χώρος για ενεργό παιχνίδι θα συνεχίσουν να είναι εγγυημένα στην καθημερινή ρουτίνα των παιδιών (Commission of the European Communities 356, 2004).

Από τα αναφερθέντα στο κεφάλαιο αυτό, αλλά και από την πραγματικότητα που όλοι βιώνουμε, καθίσταται σαφές ότι τα προγράμματα προσχολικής αγωγής που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών έχουν διαταραχθεί σημαντικά



από την πανδημία. Εάν οι αντίστοιχες προσχολικές δομές, μέσω των παιδαγωγών ή και άλλων ειδικών, δεν παρέχουν αντισταθμιστικές υπηρεσίες, η εξασφάλιση της εκπαιδευτικής επιτυχίας μάλλον αποτελεί ζητούμενο. Εάν δε στο έως τώρα «μείγμα» προστεθούν ο πιθανός φόβος, το άγχος και η εξουθένωση των δασκάλων ή/και των γονέων - φροντιστών των παιδιών, λόγω της πανδημίας, τότε οι προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η σύγχρονη προσχολική αγωγή είναι πραγματικά τεράστιες.

## **6. Ανάγκη σύνδεσης συμβουλευτικής ψυχολογίας και προσχολικής αγωγής εν καιρώ πανδημίας**

### **6.1 Ψυχικές επιπτώσεις πανδημίας σε εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά**

Η παγκόσμια επέκταση της πανδημίας COVID-19 έχει επιφέρει πολλές συνέπειες που μπορεί να επηρεάσουν τη γενική υγεία των ανθρώπων. Από τη μια πλευρά, ο ίδιος ο ιός δημιουργεί προσωπικές καταστάσεις στις οποίες, εκτός από τα συμπτώματα της νόσου, ανθρώπινα συναισθήματα όπως ο φόβος (Asmundson, 2020), η ανησυχία, ο πανικός, το άγχος ή η δυσφορία που σχετίζεται με την κατάθλιψη (Bao, Deng, Qin, 2020) μπορεί να εμφανίζονται πιο συχνά μεταξύ των ανθρώπων.

Πράγματι, σε πρόσφατες μελέτες σχετικά με τον ψυχολογικό αντίκτυπο αυτής της πανδημικής νόσου στον γενικό πληθυσμό, έχει διαπιστωθεί αύξηση των επιπέδων κατάθλιψης και στρες (Ozamiz-Etxebarria, 2020), (Rodríguez-Rey, 2020). Επιπλέον, το άγχος έχει συσχετιστεί με διαταραχή ύπνου σε πολλές μελέτες (Rajkumar, 2020). Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές καταστάσεις έχουν αλλάξει λόγω της νόσου και της επακόλουθης καραντίνας (Zhang, 2020), καθώς και λόγω της φροντίδας εξαρτημένων ή μολυσμένων ατόμων ή εκείνων που βρίσκονται κάτω από άλλες ιατρικές καταστάσεις στο οικογενειακό περιβάλλον. Επίσης, οφείλονται στα προληπτικά μέτρα που εφαρμόζονται, όπως ο περιορισμός ή το lockdown (Liu, 2020).

Επιπλέον, οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο έχουν βρεθεί να αντιμετωπίζουν νέες επαγγελματικές προκλήσεις. Μερικοί από αυτούς έχουν σταματήσει εντελώς τη δουλειά τους και θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το μέλλον τους με αβεβαιότητα. Άλλοι εργάστηκαν ή/και εργάζονται υπερωριακά, διαχειριζόμενοι επικίνδυνες καταστάσεις (π.χ. λειτουργοί υγείας ή προμηθευτές προϊόντων) (Zhang, 2020).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τα προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά πεδία των ενηλίκων είναι αυτός που σχετίζεται με το κλείδωμα των

παιδιών στο σπίτι επειδή, πολλές φορές, οι γονείς εμπλέκονται σε πολλούς ρόλους και καθήκοντα κάθε φορά (Orte, 2020).

Εν τω μεταξύ, σε συνάρτηση με τα παραπάνω, πρόσφατες μελέτες έχουν επισημάνει ότι κατά τη διάρκεια του lockdown, οι δάσκαλοι υπέστησαν άγχος επειδή έπρεπε να προσαρμοστούν (σε χρόνο ρεκόρ) σε νέα δεδομένα, προκειμένου να παρέχουν διαδικτυακά μαθήματα (Besser, 2020). Αυτό το άγχος συχνά συνοδεύεται από συμπτώματα κατάθλιψης και διαταραχών ύπνου, ως συνέπεια του αυξημένου φόρτου εργασίας που προκύπτει από το «home teaching». Μια αραβική μελέτη έδειξε ότι αυτή η κρίση έχει προκαλέσει στους δασκάλους προβλήματα που σχετίζονται συχνά με μια κατάσταση πανδημίας, όπως άγχος, κατάθλιψη ενδοοικογενειακή βία και διαζύγιο, τα οποία περιορίζουν την ικανότητά τους να διδάσκουν σωστά (Lily, 2020). Άλλη μελέτη που διεξήχθη σε τρεις πόλεις της Κίνας κατά τη διάρκεια της πανδημίας αξιολόγησε τον επιπολασμό του άγχους μεταξύ των δασκάλων και βρήκε επικράτηση 13,67%, με τις γυναίκες να είναι πιο αγχώδεις από τους άνδρες και τις μεγαλύτερες σε ηλικία πιο συμπτωματικές (Lin, 2020). Σε άλλη μελέτη που διεξήχθη επίσης στην Κίνα έδειξε ότι ο επιπολασμός των συμπτωμάτων στρες στους δασκάλους ήταν 9,1% και ότι ήταν σημαντικό να υποστηριχθούν ψυχολογικά (Zhoo, 2020). Σε ακόμα μια μελέτη που διεξήχθη στην Ισπανία στην αρχή της πανδημίας, οι δάσκαλοι ανέφεραν επίσης ότι είχαν φόρτο εργασίας, ψυχοσωματικά προβλήματα και εξάντληση.

Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί ότι σε καταστάσεις κρίσης, οι δάσκαλοι μπορεί να διαδραματίσουν έναν επιπλέον και καθοριστικό ρόλο. Μπορούν να παρέχουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη στους μαθητές. Για παράδειγμα, μπορούν να δημιουργήσουν μια ασφαλή και υποστηρικτική αλληλεπίδραση, όπου τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους. Ακόμα, μπορούν να περιλαμβάνουν συγκεκριμένες δομημένες ψυχοκοινωνικές δραστηριότητες στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία που μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές και κυρίως τους πιο ευπαθείς (Inter Agency Standing Committee, 2007). Ως εκ τούτου, ο φόρτος εργασίας τους μπορεί να θεωρηθεί αρκετά υψηλός, και κατά συνέπεια, το επάγγελμά τους μπορεί να χαρακτηριστεί από υψηλά επίπεδα άγχους και σωματικής καταπόνησης (Bogaert, 2014).

Ως εκ τούτου, σε τέτοιες πρωτόγνωρες και αβέβαιες στιγμές, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται, πράγματι, κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν την πρόσθετη πίεση που τους ασκείται για την παροχή μάθησης (UNESCO, 2020). Επιπλέον, η

παροχή υποστήριξης για την ψυχοκοινωνική ευημερία τους είναι ένα ουσιαστικό συστατικό της υποστήριξης των μαθητών ( Inter Agency Standing Committee, 2007).

Στις καλύτερες στιγμές, η ανατροφή των παιδιών μπορεί να είναι δύσκολη. Οι ανησυχίες για τη συμπεριφορά, την υγεία, την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση, ακόμη και τις καθημερινές εργασίες, μπορούν να χρησιμεύσουν ως σημαντικοί παράγοντες άγχους για τους γονείς. Όταν αυτά τα συνηθισμένα στρες εντείνονται, καταλήγουν σε γονική εξουθένωση, που χαρακτηρίζεται ως εξάντληση του γονικού ρόλου κάποιου, συναισθηματική αποστασιοποίηση από τα παιδιά του και απώλεια γονικής αποτελεσματικότητας και αίσθησης ολοκλήρωσης (Roskam, 2018). Η έρευνα έχει αποδείξει σταθερά μια σχέση μεταξύ της γονικής εξουθένωσης και των αυξημένων ποσοστών εξάντλησης, σωματικών παραπόνων, κακής ποιότητας ύπνου, αίσθησης ανικανότητας ως γονέα (Mikolajczak, 2019), αίσθημα εγκλωβισμού σε μια άβολη κατάσταση χωρίς διέξοδο (Hubert, 2018), γονική κατάθλιψη και άγχος, και παιδική παραμέληση και κακοποίηση (Cluver, Lachman, Sherr, Wessels, Krug, 2020).

Αν στους παραπάνω συμβατικούς στρεσογόνους παράγοντες της ανατροφής των παιδιών προστεθούν και εκείνοι που προκαλούνται από την απειλή ή την πραγματικότητα της ανεργίας των γονέων, η οικονομική ανασφάλεια, τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης, η αυξημένη κοινωνική απομόνωση, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου κ.λπ. που χαρακτηρίζουν τις συνθήκες που σχετίζονται με την πανδημία, τότε το κανονιστικό στρες ενισχύεται και προκαλείται σημαντική ψυχολογική δυσφορία (Brooke, 2020). Πράγματι, η έρευνα που εξετάζει τα αποτελέσματα ψυχικής υγείας των γονέων κατά τη διάρκεια προηγούμενων καταστροφών/κρίσεων, το υποστηρίζει σθεναρά, καταδεικνύοντας εκτεταμένο αρνητικό αντίκτυπο τέτοιων εμπειριών, ιδιαίτερα για τις οικογένειες. Πρόσθετες έρευνες επισημαίνουν συγκεκριμένα την αυξημένη γονική κατάθλιψη, το στρες και το άγχος μετά από τέτοια γεγονότα (Bolt, 2020).

Πιο πρόσφατα, έρευνα που εξετάζει τις επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στους γονείς, καταδεικνύει παρόμοια ευρήματα σχετικά με τον αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχική τους υγεία, συμπεριλαμβανομένων του αυξημένου άγχους, της κατάθλιψης, της εξουθένωσης, του αισθήματος νευρικότητας και αγανάκτησης (Alonzo, 2021).

Το κλείσιμο σχολείων, παιδικών χαρών και εγκαταστάσεων αναψυχής έχει διαταράξει σημαντικά τα κοινωνικά δίκτυα των παιδιών. Οι επαφές με τους συνομηλίκους, που είναι μια σημαντική πηγή βοήθειας για την κοινωνικοποίηση και την

καλή ψυχική τους υγεία, δια-κόπηκαν απότομα ή ελαχιστοποιήθηκαν. Ως εκ τούτου, τα παιδιά μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στις επιπτώσεις που προκαλούνται από μέτρα σωματικής απόστασης και να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα μοναξιάς, κατάθλιψης και άγχους κατά τη διάρκεια και μετά την επιβαλλόμενη κοινωνική απομόνωση (Loades, 2020).

Τα παιδιά και οι γονείς τους δέχτηκαν μια πρωτοφανή πρόκληση από το κλείσιμο των σχολείων και την ανάγκη για μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο σπίτι. Τέτοιες προκλήσεις επιδεινώνονται για οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, περιορισμένες συνθήκες διαβίωσης, οικονομική αβεβαιότητα και ικανότητα να εργαστούν εξ αποστάσεως. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αγωνία στις αλληλεπιδράσεις παιδιού-γονέα με αρνητικό αντίκτυπο στη σχέση τους ή ακόμα και σε αυξημένα ποσοστά γονικής εξουθένωσης και κακοποίησης παιδιών (Cluver, Lachman, Sherr, Wessels, Krug, Rakotomalala, 2020). Επιπλέον, το κλείσιμο των σχολείων μπορεί να έχει πυροδοτήσει ή να έχει ενισχύσει τις ανησυχίες στους μαθητές και τους γονείς τους για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και μπορεί να έχει αυξήσει τα υπάρχοντα προβλήματα ψυχικής υγείας λόγω απώλειας σχολικής ρουτίνας, κοινωνικής σταθεροποίησης και πρόσβασης σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Lee, Ward, 2020).

Λόγω της περιορισμένης γνωστικής και λεκτικής τους ικανότητας, τα πολύ μικρά παιδιά μπορεί να έχουν δυσκολίες στην κατανόηση των αλλαγών στην καθημερινή τους ρουτίνα (π.χ. απουσία τακτικών φροντιστών) και στην επεξεργασία σύνθετων πληροφοριών σχετικά με τον COVID-19. Πρέπει επίσης να αντιμετωπίσουν τις ανησυχίες των γονιών τους για την πανδημία και τις συνέπειές της (π.χ. φόβος θανάτου συγγενών, οικονομική απώλεια), κάτι που είναι ιδιαίτερα δύσκολο δεδομένου του περιορισμένου συλλογισμού και των δεξιοτήτων αντιμετώπισης. Περαιτέρω, μελέτες υποδεικνύουν ότι τα πολύ μικρά παιδιά είναι μια μοναδικά ευάλωτη ομάδα για να βιώσουν ανεπιθύμητα και τραυματικά γεγονότα, να αντιδράσουν σε αυτά με ιδιαίτερο δυσάρεστο τρόπο και να υποφέρουν από επιζήμιες μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στην ανάπτυξή τους (Haag, 2020). Συνολικά, αυτοί οι πιθανοί κίνδυνοι για τα παιδιά τα καθιστούν ευάλωτη ομάδα, στην οποία θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην έρευνα (Holmes, 2020).

Επίσης, μια μελέτη διαπίστωσε ότι πάνω από το 30% των παιδιών, σε ένα δείγμα γενικού πληθυσμού της Κίνας ηλικίας 3-18 ετών, παρουσίασαν συμπτώματα προσκολλητικότητας, απροσεξίας και ευερεθιστότητας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά

προσχολικής ηλικίας είχαν ση-μαντικά πιο σοβαρά συμπτώματα προσκόλλησης και φόβου για την υγεία των συγγενών, σε σύγκριση με μεγαλύτερης ηλικίας παιδιών. Επιπλέον, είχαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα απροσεξίας και εμμονικά αιτήματα για ενημερώσεις σχετικά με την πανδημία (Jiao, Wang, Liu, Fang, Jiao, Pettoello-Mantovani, Somekh, 2020). Μια ακόμη μελέτη, συμπεριλαμβανομένου ενός δείγματος παιδιών προσχολικής ηλικίας, βρήκε στοιχεία για διαταραχές ύπνου που χαρακτηρίζονται από μεταγενέστερες ώρες ύπνου και αφύπνιση καθώς και μεγαλύτερη διάρκεια νυχτερινού ύπνου και μικρότερη διάρκεια ύπνου (Liu, 2020). Οι αλλαγές στη διατροφική συμπεριφορά, το άγχος, η μειωμένη έκθεση στο ηλιακό φως και η περισσότερη χρήση τεχνολογίας κατά τη διάρκεια του lockdown μπορεί να έχουν ασκήσει μια τέτοια αρνητική επίδραση στα πρότυπα ύπνου των παιδιών (Becker, 2020).

## **6.2 Οφέλη σύνδεσης**

### **6.2.1 Για τους εκπαιδευτικούς**

Η πανδημία του Covid 19 θα συνεχίσει να παρουσιάζει προκλήσεις για την ποιότητα της προσχολικής αγωγής, όπως γενικότερα και για εκείνη της εκπαίδευσης σε πολλά διαφορετικά επίπεδα. Η διατήρηση δε και η προώθηση της ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών – παιδαγωγών, η οποία έχει θεωρηθεί ως η απουσία αρνητικών συνθηκών όπως το άγχος, η αποδυνάμωση, η εξουθένωση κ.λπ. (Bastías, 2021), είναι σημαντικότερη σε αυτή τη δύσκολη περίοδο που διανύουμε, καθόσον έχει τρωθεί σημαντικά και επηρεάζει και την ευημερία των παιδιών στην τάξη (Waters, 2021). Μελέτες έχουν αποκαλύψει τη συνάφεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων και παιδιών σε ένα περιβάλλον όπως το σημερινό (Jelińska, 2021).

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί ένεκα του ψυχολογικού και επαγγελματικού στρες που έχουν υποστεί είναι σημαντικό να εμπιστευτούν την συμβουλευτική ψυχολογία, η οποία μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων προσαρμοσμένων σε διαφορετικές συνθήκες, που στοχεύουν στην προώθηση της ευημερίας τους και που περιλαμβάνουν πρακτικές στρατηγικές για τη βελτίωση των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, της ενσυνειδητότητας, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, της διεκδίκησης, της δημιουργικότητας, της γενναιότητας, της αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων κ.λπ., δύναται να επηρεάσει θετικά την ψυχολογία και το κοινωνικο-συναισθηματικό τους «είναι», προς όφελος της ευημερίας τους και κατ' επέκταση της

ικανότητάς τους να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των παιδιών και των οικογενειών που τους εμπιστεύονται (White, 2021).

### **6.2.2 Για τους γονείς**

Η ψυχολογική δυσφορία διαταράσσει την ικανότητα αυτορρύθμισης, αλλά η ρυθμιστική συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα είναι κρίσιμη για την αυτορρύθμιση των σχέσεων και της συμπεριφοράς (Leary, 2009). Επιπλέον, η ψυχολογική δυσφορία, όπως η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης ή η γονική κατάθλιψη, μπορεί να επιφέρει αλλαγές στην αυτοαποτελεσματικότητα των γονέων, η οποία είναι η πεποίθηση ότι οι γονείς οφείλουν να δύνανται να διαχειρίζονται τα γονικά τους καθήκοντα με επιτυχία, κάτι που με τη σειρά του σχετίζεται με την προσαρμογή των παιδιών (Jones, 2005).

Κάποιες προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ της γονικής ψυχικής υγείας και της συναισθηματικής και συμπεριφορικής ευεξίας των παιδιών διαμεσολαβείται από θετικές στρατηγικές γονικής μέριμνας (Giallo, 2014). Η θετικότητα και η ζεστασιά των γονιών μπορούν να προωθήσουν τον επίπονο έλεγχο στα παιδιά, μειώνοντας τις εξωτερικευτικές συμπεριφορές τους (Eisenberg, 2005). Ομοίως, η αυτοαποτελεσματικότητα, συγκεκριμένα η γονεϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα, μπορεί να λειτουργήσει ως μεσολαβητής μεταξύ περιβαλλοντικών μεταβλητών ή ψυχολογικών συνθηκών που σχετίζονται με μια εξωτερική κατάσταση (π.χ. το άγχος που σχετίζεται με την πανδημία) και της γονικής ικανότητας. Στην πραγματικότητα, οι περιβαλλοντικές πτυχές μπορεί επίσης να επηρεάσουν έμμεσα την πεποίθηση των γονέων ότι είναι ικανοί στη διαχείριση των γονικών καθηκόντων, και αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε λιγότερη ψυχολογική ευημερία των παιδιών (Jones, Prinz, 2005). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό οι γονείς να έχουν καλή γονική αυτο-αποτελεσματικότητα προκειμένου να επιδεικνύουν θετικές γονικές στρατηγικές που μπορούν να προωθήσουν την προσαρμοστική λειτουργία και τη ρύθμιση των συναισθημάτων στα παιδιά (Stack, 2010).

Κατόπιν αυτών, οι γονείς πρέπει να υποστηρίζονται για να βελτιώσουν τις δυνάμεις τους και να αισθάνονται ικανοί να διαχειριστούν τον γονεϊκό τους ρόλο και τα συναισθήματά τους. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι γονείς αποτελούν το μοναδικό ίσως σημείο αναφοράς για τα παιδιά τους, ιδίως εκείνων της προσχολικής ηλικίας, τα οποία βασίζονται πολύ σε αυτούς. Είναι σημαντικό λοιπόν να γνωρίζουν ότι μπορούν να τα προστατεύσουν, αποτρέποντας τη συναισθηματική απορρύθμισή τους,

χρησιμοποιώντας τις δυνάμεις και την αυτοπεποίθησή τους, ακόμα κι αν βιώνουν φόβο και έντονο άγχος για την κατάσταση έκτακτης ανάγκης υγείας. Επιπλέον, ακόμα κι αν οι ίδιοι εκτίθενται σε υψηλά επίπεδα στρες, μπορούν να προάγουν μια θετική συναισθηματική λειτουργία στα παιδιά τους, εάν αισθάνονται ικανοί να τα καθησυχάσουν σχετικά με την βιούμενη κατάσταση, να οργανώσουν την καθημερινή τους ζωή και να τους εξηγήσουν τι συμβαίνει.

Αυτή, λοιπόν, η αναμενόμενη υποστήριξη μπορεί σίγουρα να τους προσφερθεί από την συμβουλευτική ψυχολογία, η οποία, επί τη βάση των επιστημονικών στοιχείων που παρατέθηκαν σε προγενέστερο κεφάλαιο, είναι σε θέση να ρυθμίσει την αυτοαποτελεσματικότητα τους (που σχετίζεται με την τρέχουσα πανδημία), με συνέπεια τη βελτίωση της ψυχο-συναισθηματικής και σωματικής τους υγείας, που συνεκδοχικά ενδυναμώνει τον γονεϊκό τους ρόλο και αποκτούν μια βαθιά συναίσθηση και ουσιαστική σχέση με τα παιδιά τους που εμπεριέχει τη φροντίδα, την αγάπη, τη σωματική εγγύτητα, την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία.

### **6.2.3 Για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας**

Ο πρωταρχικός παράγοντας για την προστασία ή την ανάρρωση από ένα τραυματικό γεγονός είναι η παρουσία ενός υποστηρικτικού, φροντιστικού ενήλικα στη ζωή ενός μικρού παιδιού. Ακόμη και όταν ένας γονέας δεν είναι διαθέσιμος, τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν πολύ από τη φροντίδα που παρέχουν άλλοι ενήλικες (π.χ. συγγενείς, φίλοι, ειδικοί επιστήμονες) που μπορούν να τους προσφέρουν συνεπή, ευαίσθητη φροντίδα και ουσιαστική υποστήριξη που βοηθά στην προστασία τους από τις αρνητικές συνέπειες μιας παγκόσμιας κρίσης, όπως αυτές της πανδημίας COVID-19.

Οι επαγγελματίες της συμβουλευτικής ψυχολογίας βοηθούν τους μικρούς μαθητές να αποκωδικοποιήσουν και να διαχειριστούν τον προσωπικό τους συναισθηματικό κόσμο και συμπεριφορά, απαλλάσσοντάς τα από ένα συνεχές μοτίβο συναισθηματικών ή συμπεριφορικών ανησυχιών (π.χ. φόβος, εφιάλτες, υπερβολική εστίαση σε άγχη, αυξημένη επιθετικότητα, οπισθοδρομικές συμπεριφορές ή αυτοτραυματισμό), που ενδεχομένως παρουσιάζουν, λόγω της πανδημίας. Μέσω κατάλληλων στρατηγικών προσεγγίσεων, τεχνικών και πόρων που ενεργοποιούν και βελτιώνουν τις αναπτυσσόμενες επικοινωνιακές τους δεξιότητες, επιτυγχάνεται η συναισθηματική ρύθμιση (δηλαδή, θετικά συναισθήματα, να μπορούν να δώσουν φωνή

στα αρνητικά συναισθήματά τους) και ο έλεγχος της αστάθειας/αρνητικότητας (δηλαδή, θυμός, ενοχλητικές συμπεριφορές, υπερβολική έξαρση) των παιδιών, που αυξάνουν την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητά τους και ευνοούν την ευημερία και την ενδυνάμωσή τους, καθόσον: α) Αρχίζουν σταδιακά να ωριμάζουν συναισθηματικά, β) Αισθάνονται ότι οι συναισθηματικές τους ανάγκες καλύπτονται και ότι γίνονται αποδεκτά, γ) Μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και κατ' επέκταση των γύρω τους και δ) Αντιλαμβάνονται την επίδραση των συναισθημάτων στο περιβάλλον τους και μαθαίνουν πως να τα εκφράζουν με ένα λειτουργικό τρόπο. Όλα τα παραπάνω τα οδηγούν στο να γίνονται πιο ευέλικτα στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων και «δύσκολων» συναισθημάτων, να ελέγχουν την παρόρμησή τους, να αποκτούν περισσότερο αυτοέλεγχο και να νοηματοδοτούν όλα αυτά που μπορεί να συμβαίνουν γύρω τους (Fiorillo, 2020).

### **6.3 Προγράμματα σύνδεσης**

Η πρόδειξη γενικευμένη ανάγκη συμβουλευτικών παρεμβάσεων εν καιρώ πανδημίας, οδήγησε στη βελτίωση και περαιτέρω ανάπτυξη υπαρχόντων προγραμμάτων, αλλά και στη δημιουργία νέων, που στηρίζουν, ανακουφίζουν, καθοδηγούν και εξοπλίζουν παιδαγωγούς, γονείς και παιδιά με τις δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν.

Τέτοια προγράμματα είναι τα προγράμματα στήριξης και συμβουλευτικής που απευθύνονται στους γονείς (Συμβουλευτική Γονέων, Σχολές Γονέων, Εκπαίδευση Γονέων, Γονεϊκότητα σε καιρό πανδημίας, κ.α.), τα οποία περιλαμβάνουν κυρίως τρόπους αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού, διαχείριση αρνητικών συμπεριφορών των παιδιών και ανάπτυξη θετικών συμπεριφορικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των γονέων (Beth, 2021).

Από τη Θεολογική Σχολή της Κύπρου δημιουργήθηκε το έργο «Συμβουλευτική παιδιών, εφήβων και γονέων εν καιρώ πανδημίας», με σκοπό να παρέχει εξ' αποστάσεως - Διαδικτυακά υπηρεσίες συμβουλευτικής για στήριξη παιδιών (προσχολικής, σχολικής ηλικίας), εφήβων και γονέων, καθώς και φοιτητών της Σχολής. Συγκεκριμένα δημιουργήθηκε ένα μοντέλο λειτουργικής αντιμετώπισης της κρίσης που μέσω συγκεκριμένων δράσεων αποσκοπεί: α) στη συζήτηση ανησυχιών και προβληματισμών αναφορικά με τα όσα συμβαίνουν, β) στην καθοδήγηση και στήριξη των ατόμων ως προς



τη διαχείριση κρίσεων και δύσκολων καταστάσεων, γ) στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας και δ) στην ενθάρρυνση και δημιουργία προϋποθέσεων για ενασχόληση των ατόμων, με δραστηριότητες που ενισχύουν τη δημιουργικότητα, αλλά και διάφορους τομείς ανάπτυξης (Θεολογική Σχολή Εκκλησίας Κύπρου, 2019).

Περαιτέρω, σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (APA), στις Η.Π.Α., δάσκαλοι ενσωματώνουν πλέον επίσημα μαθήματα ψυχικής υγείας στο πρόγραμμα σπουδών τους με τη βοήθεια συμβουλευτικών ψυχολόγων, για βοήθεια σε θέματα σχετικά με την πανδημία, όπως άγχος, κατάθλιψη, τραύμα κλπ..

Επίσης, άλλα σχολεία, επενδύουν σε προγράμματα εκπαίδευσης για την κοινωνική και συναισθηματική υγεία του προσωπικού, όπως το πρόγραμμα RULER του Πανεπιστημίου Γέιλ, το οποίο διδάσκει στους δασκάλους πώς να εξοπλίζουν τα παιδιά με δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Επιπλέον, από τον Συνασπισμό για την Ψυχολογία στα Σχολεία και την Εκπαίδευση (CPSE), αναπτύχθηκαν μέσω συγκεκριμένου υποστηρικτικού προγράμματος τα «Αφαβητάρια Ψυχικής Υγείας» (Mental Health Primers), που παρέχουν πληροφορίες στους παιδαγωγούς για να εντοπίσουν συμπεριφορές στην τάξη που είναι συμπτώματα ψυχικής υγείας και άλλα ψυχολογικά ζητήματα συνδεδεμένα με την πανδημία, με στόχο να τους κατευθύνουν σε κατάλληλους πόρους για τους μαθητές τους (Abramson, 2022).

Πέραν αυτών, σε πολλά κράτη γίνονται έντονες προσπάθειες για τη «μεταμόρφωση» των υπηρεσιών ψυχικής υγείας και τη διεύρυνση των τρόπων παροχής υποστήριξης, μέσω προγραμμάτων διαδικτυακών και εικονικών παρεμβάσεων που μπορούν να χρησιμεύσουν ως εναλλακτικές και συμπληρωματικές σε άλλες υπηρεσίες. Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις τέτοιων διαδικτυακών και εικονικών παρεμβάσεων για παιδιά, με την πλειονότητα να επικεντρώνεται στις γνωστικές-συμπεριφορικές αρχές. Αυτά τα εργαλεία επεκτείνουν την πρόσβαση σε υπηρεσίες, δημιουργώντας χαμηλού κόστους, ευρέως διαθέσιμους πόρους και μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά περιβάλλοντα από άτομα με ή χωρίς ειδική εκπαίδευση ψυχικής υγείας.

Η χρήση εικονικών συναντήσεων για τη δημιουργία εντελώς νέων μορφών θεραπευτικών αλληλεπιδράσεων, άνοιξε νέους δρόμους για την προσέλκυση ενός συμβουλευόμενου, παρέχοντας ίσως ένα μέσο που είναι πιο αποδεκτό για τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με πληροφορίες ψυχικής υγείας. Ένα παράδειγμα αυτού είναι ο «Προσωπικός Ερευνητής» (Personal Investigator), ένα διαδραστικό παιχνίδι υπολογιστή

που έχει σχεδιαστεί για χρήση σε συνεδρίες ψυχοθεραπείας. Στον ΡΙ, τα παιδιά κάθονται δίπλα στο σύμβουλο ενώ παίζουν το παιχνίδι, με στόχο το υλικό του παιχνιδιού να βοηθήσει στο άνοιγμα της συζήτησης στη συνεδρία. Άλλωστε, σε δοκιμές του ΡΙ, πολλά υποσχόμενα στοιχεία υποστήριξαν αυτή την ιδέα με τη μορφή αυξημένης συμβουλευτικής-θεραπευτικής σχέσης, βελτιωμένης δομής στη συνεδρία και ενίσχυση της δέσμευσης των παιδιών. Η παιγνιοποιημένη προσέγγιση του ΡΙ είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ως εκ τούτου, εν μέσω πανδημίας, η συμβουλευτική ψυχολογία προσέλυσε και ενεπλάκη μοναδικά με τα παιδιά μέσω της δημιουργίας παρόμοιων οπτικοποιημένων προγραμμάτων και αλληλεπιδράσεων, που πραγματοποιούνται σε πραγματικό χρόνο και μπορεί να είναι πιο προσωπικά από τις τηλεφωνικές κλήσεις ή τη διαδικτυακή συμβουλευτική θεραπεία μέσω κειμένου (Schueller, 2017).

Τέλος, για να υποστηριχθούν τα παιδιά που επλήγησαν σκληρά από την πανδημία και όλα τα σχολεία να βοηθηθούν να επαναλειτουργήσουν με ασφάλεια και να αντιμετωπίσουν τις ψυχικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των παιδιών, δημιουργούνται χρηματοδοτούμενα από το κράτος προγράμματα για την πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων, συμβούλων και άλλων επαγγελματιών ψυχικής υγείας.

Επίσης, δημιουργούνται προγράμματα πρόσβασης στην παιδική ψυχική υγεία, τα οποία θα συνεχίσουν να υποστηρίζουν την ανάπτυξη ή τη βελτίωση προγραμμάτων τηλευγείας για την φροντίδα της ψυχικής υγείας των παιδιών. Αυτά τα προγράμματα παρέχουν τηλεδιαβουλεύσεις, εκπαίδευση, τεχνική βοήθεια και συντονισμό φροντίδας στους επαγγελματίες ψυχικής υγείας για να υποβοηθήσουν το έργο τους στη διαχείριση παιδιών με παθήσεις συμπεριφοράς.

Επιπλέον, άλλα προγράμματα όπως το Project AWARE, για την προώθηση της ευεξίας και της ανθεκτικότητας για παιδιά σε σχολικά περιβάλλοντα, χρηματοδοτούν σχολικές δραστηριότητες που αποσκοπούν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης των παιδιών για θέματα ψυχικής υγείας και παρέχουν εκπαίδευση σε επαγγελματίες του σχολείου για να τους βοηθήσει να εντοπίσουν και να ανταποκριθούν σε ζητήματα ψυχικής υγείας και να συνδέσουν τα παιδιά με τις υπηρεσίες (White, 2021).

## 7. Συμπεράσματα

Δυνάμει όλων όσων αποτυπώθηκαν στην παρούσα εργασία, συμπαιρένεται ότι ο ψυχοκοινωνικός και εξελικτικός προσανατολισμός της συμβουλευτικής ψυχολογίας, που παρέχει το ακριβές θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο για αποτελεσματικότερες επεμβάσεις σε εκπαιδευτικούς, παιδιά και κηδεμόνες, καθώς και η επιστημονική γνωστική πληρότητα και τα προγράμματα που έχει δημιουργήσει έως τώρα ο τομέας της συμβουλευτικής ψυχολογίας στον τμήμα της πρόληψης, αποτελούν δύο τουλάχιστον από τα πολλά δυνατά στοιχεία της συμβουλευτικής, τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν στην προσχολική αγωγή και να ενισχύσουν σημαντικά τους παιδαγωγούς, τα παιδιά και τους γονείς τους.

Αυτή η θεώρηση προϋποθέτει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη επηρεάζεται από το εκάστοτε περιβάλλον, αφορά διάφορους τομείς (π.χ. βιολογικός, ψυχολογικός, κοινωνικός), διαδραματίζεται σε όλο το φάσμα της ζωής, και ενσωματώνει τόσο τις ανθρώπινες δυνατότητες όσο και τα ελαττώματα.

Οι αρχές αυτές συνεπάγονται αντίστοιχα πολύ χρήσιμες παρεμβάσεις και εφαρμογές στην προσχολική αγωγή. Για παράδειγμα, η κατανόηση της επιρροής του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των παιδιών συνεπάγεται ενημερωμένες παρεμβάσεις και συνεργασίες σε διαφορετικά πλαίσια και οργανισμούς, πέρα από το άτομο, όπως το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα. Επίσης, η αναγνώριση της αλληλεξάρτησης των διαφόρων τομέων της ανάπτυξης, υποδηλώνει την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών (π.χ. εκπαιδευτικών, συμβουλευτικών ψυχολόγων, ψυχιάτρων, παιδιάτρων) για τη συντονισμένη παροχή καθολικών και διεπιστημονικών υπηρεσιών πρόληψης και παρέμβασης στις προσχολικές δομές. Ακόμα, η άποψη για συνέχεια της ανάπτυξης σε όλες τις ηλικίες και τα στάδια της ζωής προσφέρει δυνατότητες συνεργασίας με τους γονείς, καθώς και ευκαιρίες προετοιμασίας των παιδιών για το επόμενο ηλικιακά στάδιο. Επιπλέον, η έμφαση στις αναπτυξιακές ικανότητες, αλλά και στις αδυναμίες, προσφέρει τη δυνατότητα ολιστικών παρεμβάσεων, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τόσο τους προστατευτικούς παράγοντες, όσο και τους παράγοντες κινδύνου που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των παιδιών και των οικογενειών τους. Επιπροσθέτως, οι επιπτώσεις της εφαρμογής των παραπάνω στην εκπαίδευση των συμβουλευτικών ψυχολόγων περιλαμβάνει επαρκείς γνώσεις για την καλλιέργεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας, για το παιδαγωγικό σύστημα και τους επαγγελματικούς ρόλους όλων όσων εργάζονται σε

αυτό, για την εφαρμογή συστημικών παρεμβάσεων που αφορούν την πρόληψη, δεξιότητες συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες, καθώς και δεξιότητες αξιολόγησης τέτοιου είδους παρεμβάσεων.

## **8. Συνεισφορά και περιορισμοί της έρευνας**

Το δικαιολογημένο εν πολλοίς έλλειμμα της μέχρι σήμερα παραχθείσας επιστημονικής γνώσης και των ερευνητικών δεδομένων γύρω από διάφορες πτυχές του εν πραγματεύου θέματος, πυροδότησε την επιθυμία για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Παρόλο δε που πρόκειται για μια βιβλιογραφική ερευνητική εργασία, φιλοδοξεί να αποτελέσει μια καινοτομία, καθόσον αγγίζοντας ένα σύγχρονο ζήτημα που αποτελεί πρόκληση για την προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση, ταυτόχρονα συζητά πώς η έρευνα μπορεί να συμβάλει στην εποικοδομητική αντιμετώπιση του ζητήματος αυτού.

Εκτός από τον αρχικό της σκοπό, που είναι η διερεύνηση της σπουδαιότητας ύπαρξης συμβουλευτικής ψυχολογίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής σε καιρό πανδημίας, η παρούσα έρευνα καθίσταται ένας οδηγός για να ασχοληθούν και άλλοι ερευνητές με το θέμα αυτό.

Αυτή καθεαυτή η διερεύνηση της σπουδαιότητας σύνδεσης συμβουλευτικής ψυχολογίας και προσχολικής αγωγής εν μέσω πανδημίας, δημιουργεί τη δυναμική της εξέλιξης, η οποία από το προηγούμενο, προχωράει και βελτιώνεται, δίνοντας ταυτόχρονα άλλη διάσταση σε έννοιες «κλειδιά» όπως για παράδειγμα τον ρόλο της συμβουλευτικής ψυχολογίας στην προσχολική αγωγή και τον ρόλο της προσχολικής αγωγής και των εμπλεκόμενων σε αυτή σε συνθήκες κρίσης.

Επίσης, είναι δυνατόν να υπάρξει προβληματισμός – ενδιαφέρον σχετικά με την σπουδαιότητα της σύνδεσης των παραπάνω θεσμών, όπως και να δωθεί η δυνατότητα άντλησης συμπερασμάτων, χρήσιμων για την βελτίωση – ενίσχυση της σύνδεσης αυτής. Έτσι, αν κάποιος μελλοντικά θελήσει να αντλήσει σχετικές πληροφορίες, μπορεί να χρησιμοποιήσει τα προκύπτοντα αποτελέσματα, ως νέα ευρήματα.

Επιπροσθέτως, είναι δυνατόν να υπάρξει συμβολή στην κατανόηση του ότι η προσχολική αγωγή και η συμβουλευτική ψυχολογία δεν είναι θεσμοί με στατικό χαρακτήρα, αλλά ότι είναι «ζωντανοί» και «ευέλικτοι» οργανισμοί που μπορούν να αλλάζουν, να μεταβάλλονται και να προσαρμόζονται ανάλογα με τους ποικίλους παράγοντες διαμόρφωσης των συνθηκών, όπως μεταξύ άλλων είναι η πανδημία.

Του παραπάνω ως δεδομένου, και τα εφαρμοζόμενα μεταξύ τους προγράμματα σύνδεσης είναι δυναμικά, όχι στατικά, ούτε διαμορφωμένα εφ' όρου ζωής. Κατά την εφαρμογή τους η συνεχής διαφοροποίηση και η προσαρμογή τους σε νέες πραγματικότητες είναι δεδομένη.

Η επιλεγείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, ως μέθοδος έρευνας, για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, συνοδεύτηκε από συγκεκριμένες δυσκολίες. Έτσι, το γεγονός ότι η πανδημία (Covid-19) προέκυψε πρόσφατα, ξαφνικά και συνεχίζει να εξελίσσεται δεν έχει δώσει περιθώριο ύπαρξης πολλών επιστημονικών πηγών, τα δε ευρήματα της επιστημονικής έρευνας δεν αποτελούν τελεσίδικη γνώση.

Ακόμα, επειδή πρόκειται για μια εργασία γενίκευσης για την απόκτηση της γνώσης, θα ήταν ωφέλιμο το θέμα να διερευνηθεί από την επιστημονική κοινότητα στην πράξη, μέσω συγκεκριμένου δείγματος πληθυσμού και αντιπαραβολής του με άλλες ποσοτικές συνιστώσες, με απώτερο σκοπό την εξαγωγή εγκυρότερων συμπερασμάτων. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί τον προθάλαμο, ώστε η επιστημονική κοινότητα να προχωρήσει από την θεωρία στην πράξη και να προσφέρει ένα πρωτοποριακό και χειροπιαστό επιστημονικό σενάριο.

## **9. Προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση**

Αναλογιζόμενη τις δυσκολίες που ανέκυψαν από την παρούσα μελέτη και τα επιστημονικά ελλείμματα, έγινε μια προσπάθεια σταχυολόγησης μερικών προτάσεων που εν δυνάμει θα βοηθήσουν την επιστημονική κοινότητα να δώσει νέες διαστάσεις στις έρευνες αναφορικά με το εν λόγω θέμα.

Ειδικότερα, το ίδιο θέμα μπορεί να επεκταθεί και σε ερευνητικό πλαίσιο με ποσοτικές συνιστώσες και μεγάλο δείγμα, ώστε τα αποτελέσματα να χαίρουν αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Επιπλέον, μπορεί να επεκταθεί η ίδια έρευνα και σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ακόμα, μπορεί να γίνει έρευνα για το πως η τηλεεκπαίδευση στην εποχή της πανδημίας επηρεάζει την ψυχολογία εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών.

Άλλη έρευνα που θα μπορούσε να γίνει είναι σχετικά με τις επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19 σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές και τον ρόλο του συμβούλου ψυχικής υγείας στα Ειδικά Σχολεία.

Ιδιαίτερα ωφέλιμο θα ήταν να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, σχετικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης συμβούλου ψυχικής υγείας στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Εν κατά κλείδι, καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται και η εκπαίδευση συμπορεύεται μαζί της, μία πρόταση προς διερεύνηση είναι εάν η εξ αποστάσεως παροχή συμβουλευτικής ψυχολογίας παρέχει τα ηθικά εχέγκεια για εφαρμογή της σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ή και στους γονείς τους. Σαν περαιτέρω διερεύνηση αυτού θα μπορούσε να είναι το κατά πόσο είναι αυτό εφικτό σε δομές προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα.

## References

- Abramson, A. (2022, January). Children's mental health is in crisis: As pandemic stressors continue, kids' mental health needs to be addressed in schools. *American Psychology Association*.
- Ahmad, M. (2010). *Weekend Learning Islamic Studies: Level 1*. Weekend Learning Publishers.
- Almond, D. (2011). *Human Capital Development Before Age Five*. NBER.
- Alonzo, D. (2021, January). Mental health impact of the Covid-19 pandemic on parents in high-risk, low income communities. *International Journal of Social Psychiatry*.
- American Psychiatric Association. (2020, April). COVID-19 Pandemic Is Taking MH Toll, Finds APA Poll. Retrieved from [psychnews.psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.pn.2020.5a10](https://psychnews.psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.pn.2020.5a10): <https://psychnews.psychiatryonline.org/doi/10.1176/appi.pn.2020.5a10>
- Arnold, R. (2006). Changes in Personal control as a predictor of quality of life after pulmonary rehabilitation. *Patient Educational and Counseling, 2006, Vol. 61*, 99-108.
- Asmundson, J. (2020, March). Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of anxiety disorders*.
- Backer, J., A. (2020, January). Incubation period of 2019 novel coronavirus (2019-nCoV) infections among travellers from Wuhan, China. *Euro Surveill (25)*.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bao, L., Deng, W., Qin, C. (2020, May). The pathogenicity of SARS-CoV-2 in hACE2 transgenic mice. *Nature 583*, pp. 830-833.
- Bastías, L. (2021). El Bienestar subjetivo y la Calidad de vida: una aproximación desde el ejercicio de la docencia. *Educere, 25*, pp. 897-908.
- Beck, J. (2004). *Εισαγωγή στη Γνωστική Θεραπεία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Becker, S. (2020, May). Editorial Perspective: Perils and promise for child and adolescent sleep and associated psychopathology during the COVID-19 pandemic. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 61 (7)*, pp. 757-759.
- Berdie, R. (1959). Counseling principles and presumptions. *Journal of Counseling Psychology, 6(3)*, pp. 175–182.
- Berti, S. (2019, December). Early Childhood Education and Care Physical Environment and Child Development: State of the art and Reflections on Future Orientations and Methodologies. *Springer*.

Besser, A. (2020). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*.

Beth, A. (2021). *Choosing a Parent Training Program: How to tell which one is right for you*. Retrieved from [childmind.org/article/choosing-a-parent-training-program/](https://childmind.org/article/choosing-a-parent-training-program/): <https://childmind.org/article/choosing-a-parent-training-program/>

Bierman, K., Cole, J., Dodge, K., Greenberg, M. (2002). Using the Fast Track randomized prevention trial to test the early-starter model of the development of serious conduct problems. *Development and Psychopathology* 14(4), 925-43.

Biddle, S. J. (2004, August). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *Journal of sports sciences* 22 (8), σσ. 679-701.

Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in the Early Years. Management and Innovation (3rd Edition)*. New York: Routledge.

Bingham, R. (2005). Setting the counseling psychology agenda: Principled commitments balanced with market realities. *The Counseling Psychologist*, 33, pp. 676-682.

Bogaert, P. V. (2014, November). Nurse work engagement impacts job outcome and nurse-assessed quality of care: model testing with nurse practice environment and nurse work characteristics as predictors. *Frontiers Psychology*.

Bolt, J. (2020, October). Maddison style estimates of the evolution of the world economy. A new 2020 update. *Maddison-Project Working Paper WP-15*.

Brooke, J. (2020, April). Older people and COVID-19: Isolation, risk and ageism. *Journal of Clinical Nursing* 29 (13-14), σσ. 2044-2046.

Brown, D., Pryzwansky, W., B., Sculte, A., C. (2011). *Psychological Consultation and Collaboration: Introduction to Theory and Practice, 7th Edition*. Pearson.

Burks, H. (1979). *Theories of Counseling*. McGraw-Hill.

Chen, N. (2020). Epidemiological and clinical characteristics of 99 cases of 2019 novel coronavirus pneumonia in Wuhan, China: a descriptive study. *Lancet* 395, pp. 507-513.

Chertow, D. (2021, December). SARS-CoV-2 infection and persistence throughout. *Research Square*.

Cluver, L., Lachman, J., Sherr, L., Wessels, I., Krug, E. (2020, April). Parenting in a time of Covid-19. *Lancet* 395.



Cole, P. M. (2008). Emotions and the development of childhood depression: Bridging the gap. *Child Development Perspectives*, 2(3), 141-148.

Commission of the European Communities 356. (2004). E-Health - making healthcare better for European citizens: an action plan for a European e-Health Area. <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vikqh1l779z1>, σ. eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vikqh1l779z1.

Compton, M. T. (2020, September). Mental Illness Prevention and Mental Health Promotion: When, Who, and How.

Corey, G. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Thomson.

Corman, V. (2020). Detection of 2019 novel coronavirus (2019-nCoV) by real-time RT-PCR. *Euro Surveill* (25).

Coté, J. (2009). The benefits of sampling sports during childhood. *Health Educational Journal*, 74 (4), pp. 6-11.

Dowling, G. (2001). *Creating Corporate Reputations: Identity, Image, and Performance*. Oxford University Press.

Downey, G. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Personality and Social Psychology*, 70, (6), 1327-1343.

Dumar, A. (2009). Swine Flu: What You Need to Know. Brownstone Books.

Durlak, J. (2011, February). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development* 82(1), pp. 405-32.

European Centre for Disease Prevention and Control. (2022). ECDC is monitoring the COVID-19 pandemic and assessing the risk to the EU, follow our latest updates. *An agency of the European Union*.

EFA. (2007). *Strong foundations : early childhood care and education*. . United Nations Educational, Scientific and cultural organization.

Eisenèberg, N. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: a three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76, pp. 1055-1071.

Feltham, C. D. (1993). *Dictionary of Counselling*. Whurr.

Fifth Street Counseling Center IV. (2020). Retrieved from <https://www.fifthstreetcounseling.org/>

- Fine, P. (2011, April). "Herd Immunity": A Rough Guide. *Clinical Infectious Diseases* 52 (7), pp. 911-916.
- Fiorillo, A. (2020, December). The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. *European psychiatry : the journal of the Association of European Psychiatrists*, 63(1).
- Fussell, E. (2014, September). Measuring the Environmental Dimensions of Human Migration: The Demographer's Toolkit. *Global environmental change* 28, pp. 182-191.
- Gassman-Pines, A. A.-H. (2020, October). COVID-19 and Parent-Child Psychological Well-being. *Pediatrics* 146(4).
- Gates, B., Gates, B. (2020, September). *COVID-19 A global perspective*. Retrieved from [gatesfoundation.org/goalkeepers/report/2020-report/#GlobalPerspective](https://www.gatesfoundation.org/goalkeepers/report/2020-report/#GlobalPerspective):  
<https://www.gatesfoundation.org/goalkeepers/report/2020-report/#GlobalPerspective>
- Gelso, C. (2001). Clinical implications of research on countertransference: Science informing practice. *Journal of Clinical Psychology*, 57(8), pp. 1041–1051.
- Giallo, R. (2014). Maternal postnatal mental health and later emotional-behavioural development of children: the mediating role of parenting behaviour. *Child Care Health*, 40, pp. 327-336.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception: Classic Edition*. Houghton Mifflin.
- Grabe, K. (2020). *A rapid review of the impact of quarantine and restricted environments on children's play and health outcomes*. Psy Ar Xiv.
- Gutkin, T., Curtis, B.(1999). School based consultation theory and practice: The art and science of indirect service delivery. *School Psychology International*, 24 (1), pp. 5-19.
- Haas, E. (2021, May). Impact and effectiveness of mRNA BNT162b2 vaccine against SARS-CoV-2 infections and COVID-19 cases, hospitalisations, and deaths following a nationwide vaccination campaign in Israel: an observational study using national surveillance data. *Lancet* 15 (397), pp. 1819-1829.
- Haddad, C. R. (2006). A new species of *Corinnomma* (Araneae: Corinnidae) from southern and eastern Africa, with taxonomic notes on *C. olivaceum* and *C. semiglabrum*. *African Invertebrates* 47: 71-83.

Hall, R. (2008, July). *The 1995 Kikwit Ebola outbreak: lessons hospitals and physicians can apply to future viral epidemics*. Retrieved from [pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18774428/](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18774428/): <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18774428/>

Haren, P. (2020). "How Coronavirus Could Impact the Global Supply Chain by Mid-March,". Harvard Business Review.

Hemmeter, M. (2006). Social and emotional foundations for early learning: a conceptual model for intervention. *Sch. Psychology, 35*, pp. 583-601.

Holmes, E. (2020, June). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *Lancet 7(6)*.

Honig, A. (2002). *Secure Relationships: Nurturing Infant/Toddler Attachment in Early Care Settings*. Washington: Eric.

Howard, G. (1992). Behold our creation! What counseling psychology has become and might yet become. *Journal of Counseling Psychology, 39*, pp. 419-442.

Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *Lancet 395*, pp. 497-506.

Hubert, S. (2018, June). Parental Burnout: When Exhausted Mothers Open Up. *National Library of Medicine*.

IASC. (2007, June). Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings.

IASC. (2020, June). Light Guidance on Collective Outcomes.

Idoiaga, N. B. (2020, August). Exploring Children's Social and Emotional Representations of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in psychology*.

Inter Agency Standing Committee. (2007). Resolution 46/182 introduced cohesion to humanitarian responses through creation of the IASC. Retrieved from [interagencystandingcommittee.org/](https://interagencystandingcommittee.org/): <https://interagencystandingcommittee.org/>

Jelińska, M. P. (2021). Teachers' perception of student coping with emergency remote instruction during the COVID-19 pandemic: the relative impact of educator demographics and professional adaptation and adjustment. *Psychology 12*.

Jenkins, K. (2020). Loneliness, adolescence, and global mental health: Soledad and structural violence in Mexico. *Transcultural psychiatry 57(5)*, pp. 673-687.

Jeong, H. (2016, November). Mental health status of people isolated due to Middle East Respiratory Syndrome. *Epidemiology and health 5 (38)*.

- Jiao, W., Wang, M. (2020, July). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *Public health emergency collection*, pp. 264-266.
- Jones, T., Prinz, H. (2005). Potential Roles of Parental Self-Efficacy in Parent and Child Adjustment: A Review. *Clinical Psychology Review*, 25, pp. 341-363.
- Kaufman, R. (2001, January). Coalition Activity of Social Change Organizations: Motives, Resources and Processes. *Journal of Community Practice*. 9(4), pp. 21-42.
- Kenworthy, J. (2015). What's the difference between coaching, mentoring, counselling, training and managing?
- Koglin, U. (2011). The effectiveness of the behavioural training for preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal* 19(1), 97-111.
- Kölbel, T. (2011, January ). EGS Cost and Cost Reduction Potential. Conference: International Geothermal Conference. Freiburg, Germany.
- Kruck, S. (2013). Research in Information Systems Education: Scope and Productivity. *Journal of Computer Information Systems* 54(1), 34-41.
- Kyttä, M. (2002, March). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology* 22(1), pp. 109-123.
- Langford, J. (2017). Evaluation of coping as a mediator of the relationship between stressful life events and cancer-related distress. *Pub med.gov*.
- Lasselin, J. A.-S. (2016, August). Well-being and immune response: a multi-system perspective. *Current opinion in pharmacology* 29, pp. 34-41.
- Lee, K. (2003). Health impacts of globalization: towards global governance. Palgrave Macmillan.
- Lee, J., Ward, K. (2020, March). Stress and parenting during the Coronavirus Pandemic. *Research Lab*.
- Lily, A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Teaching in Society*, 63, pp. 1-11.
- Lin, Q. (2020, April). A conceptual model for the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in Wuhan, China with individual reaction and governmental action. *Elsevier* 93, pp. 211-216.
- Lindsay, G. (2003, March). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education* 30, (1), pp. 3-12.

- Liu, Y. (2020, April). Aerodynamic analysis of SARS-CoV-2 in two Wuhan hospitals. *Nature* 582, pp. 557-560.
- Loades, M. (2020, November). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Child Adolescent Psychiatry*.
- MacFarlane, K. (1988). *Response, child sexual abuse: the clinical interview*. New York: Guilford.
- Mathiew, J. (2010, March ). Teacher and child talk in active learning and whole-class contexts: Some implications for children from economically less advantaged home backgrounds. *Literacy* 44(1), pp. 12-19.
- Mattioli, V. (2020, August). Quarantine during COVID-19 outbreak: Changes in diet and physical activity increase the risk of cardiovascular disease. *Nutricion, metabolism, and cardiovascular diseases* 30(9), pp. 1409-1417.
- McCabe, P. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*. 48(5), 513-540.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. In *British Journal of Guidance & Counselling* (pp. 13-22).
- Mcleod, J. (2005). *Εισαγωγή στη συμβουλευτική*. . Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Meadetal., A. (2016). *Review of Counselling and Guidance*. Πεδίο.
- Melhuish, E., Petrogiannis, A. (2007). *Early Childhood Care & Education*. Routledge.
- Melinda, B. (2019, September). Covid-19: A Global Perspective. *Goalkeepers*.
- Mikolajczak, M. G. (2019, April). Parental Burnout: What Is It, and Why Does It Matter? *Clinical Psychological Science* 7(6).
- Miyamoto, Y. (2012). Lessons from peer support among individuals with mental health difficulties: A review of the literature. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 8, pp. 22-29.
- MOL. (2009). New Archaeology monograph: Black Death. *Wayback Machine*.
- Molnar, A., Lindquist, B. (1995). *Πρόβλημα Συμπεριφοράς στο Σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση*.
- Monaghan, A. (2013, April ). Foreign Policy Concept: Evolving Continuity. *Chatham House*.

- Moreira, M., Veiga, O., Lopes, F., Cordovil, R. (2021, Jun). The Impact of Kindergarten Outdoor Policies and Physical Environments on Children's Affordances to Play. *Sakarya University Journal of Education Faculty*.
- National Association for the Education of Young Children. (2009, July). A position statement of the National Association for the Education of Young Children. *NAEYC Standards for Early Childhood*.
- Nelson – Jones, R. (2009). *Βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής. Ένα εγχειρίδιο για βοηθούς*. Πεδίο.
- Oades, L. (2011). Towards a Positive University 6(6). *The Journal of Positive Psychology* , 432-439.
- Orte, C. (2020). *poyo Familiar ante el COVID-19 en España*.
- Oxfam. (2021, August). *Adding fuel to fire: How IMF demands for austerity will drive*. Retrieved from [reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/bp-social-protection-covid-19-151220-en.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/bp-social-protection-covid-19-151220-en.pdf): <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/bp-social-protection-covid-19-151220-en.pdf>
- Ozamiz-Etxebarria, N. (2020, April). Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain. *Cadernos de saude publica 36 (4)*.
- Pascal, P. (2013). Pro-environmental behavior at work: construct validity and determinants. *Journal of Environmental Psychology*.
- Pascucci, J. (1996). *The manhunter*.
- Pascucci, M. (2004). *Gli insegnanti e i loro problemi*. Roma: Carocci.
- Patterson, C. (2000). *Understanding psychotherapy: Fifty years of client-centred theory and practice*. PCCS Books.
- Pfefferbaum, B. (2020, August). Mental Health and the Covid-19 Pandemic. *The New England journal and medicine 6 (383)*, pp. 510-512.
- Plamondon, K. (2019, September). The CCGHR Principles for Global Health Research: Centering equity in research, knowledge translation, and practice. *Social Science Medicine 239:112530*.
- Pollard, A. (2006). *Reflective Teaching*. London: Continuum.
- Qi, C., Kaiser, A. (2003). Behavior Problems of Preschool Children From Low-Income Families: Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*.

- Rajkumar, P. R. (2020, August). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal Psychiatric* 52.
- Rentzou, K. (2019). *The vicious circle of ECEC dichotomy: How dichotomy in and focus of initial professional preparation programs preserve the segregation between care and education*. In I. Jones and M. Lin. Information Age Publishing.
- Rentzou, K. (2018). Are we ready for integrated ECEC Systems? Greek in-service early childhood educators level of preparation for implementing educare systems. *Global Education Review*, 5(2), 69-84.
- Rodríguez-Rey, R. (2020, June). Psychological Impact and Associated Factors During the Initial Stage of the Coronavirus (COVID-19) Pandemic Among the General Population in Spain. *Frontiers in psychology*.
- Roeser, R. (2000). Schooling and mental health. *Handbook of developmental psychopathology*, 135-156.
- Rogers, S. (1961). *On Becoming a person: A psychotherapists view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, S. (2006). Evidence-Based Interventions for Language Development in Young Children with Autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social & Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Intervention, Diagnosis, & Intervention*.
- Roskam, I. (2018, June). A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA). *Psychological Sciences Research Institute*.
- Rothe, C. (2020). Transmission of 2019-nCoV infection from an asymptomatic contact in Germany. *N Engl J Med*.382, pp. 970-971.
- Ryan, M. (2021). Characterization of SARS-CoV-2 RNA, Antibodies, and Neutralizing Capacity in Milk Produced by Women with COVID-19. *ASM Journals*, 12 (1).
- Sameroff, A. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12(3), pp. 297-312.
- Sandseter, E. (2021, January). The relationship between indoor environments and children's play – confined spaces and materials.
- Schueller, S. (2017, January). Online Treatment and Virtual Therapists in Child and Adolescent Psychiatry. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 26(1), pp. 1-12.

Schutt, R. (2009). Empowerment and peer support: Structure and a process of self-help in a consumer-run center for individuals with mental illness. *Journal of Community Psychology, 37*(6), 697–710.

Scott, A. (2011). Authenticity Work: Mutuality and Boundaries in Peer Support. *Society and Mental Health*.

Shonkoff, J., Phillips, A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Research gate.

Shubhadeep, R. (2020, December). Viral Pandemics of the Last Four Decades: Pathophysiology, Health Impacts and Perspectives. *International Journal of Environmental Research and Public Health 17* (24).

Slone, M. (2014). *The centrality of the school in a community during war and conflict*. London: Routledge.

Sun, P. (2020, Jun). Understanding of COVID-19 based on current evidence. *Journal of medical virology 92*(6), pp. 548-551.

Taubenberger, T. (2006, January). 1918 Influenza: the mother of all pandemics. *Emerging Infectious Diseases 12* (1), pp. 15-22.

Tickell, C. (2011). The early years: Foundations for life, health and learning. An Independent Report on the Early Years Foundation Stage to Her Majesty’s Government.

Tomkinson, G. (2007). Secular Changes in Pediatric Aerobic Fitness Test Performance: The Global Picture. *Medicine and Sport Science, 50*, pp. 46-66.

UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Retrieved from [en.unesco.org/covid19/educationresponse](https://en.unesco.org/covid19/educationresponse):  
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO-IBE. (1961). *Records of the General Conference. Resolutions 11th session*. Paris.

United Nations Coordinated Appeal. (2020, April – December). *Global Humanitarian Response Plan Covid - 19*. Retrieved from [unocha.org/sites/unocha/files/GHRP-COVID19\\_July\\_update.pdf](https://www.unocha.org/sites/unocha/files/GHRP-COVID19_July_update.pdf):  
[https://www.unocha.org/sites/unocha/files/GHRP-COVID19\\_July\\_update.pdf](https://www.unocha.org/sites/unocha/files/GHRP-COVID19_July_update.pdf)

United States Department of Education. (2001). *To assure the free appropriate public education of all children with disabilities. Individuals with Disabilities Act*. Washington: Author.



- Vandorpe, B. (2010). *The KörperkoordinationsTest für Kinder: reference values and suitability for 6-12-year-old children in Flanders*. Pub med.
- Varma, V. (1997). *Τα δύσκολα παιδιά: η βοήθεια και η θεραπευτική αντιμετώπιση των παιδιών με διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς*. Ελληνικά Γράμματα.
- Walsh, G., Mcguinness, C., Sproule, L., Trew, K. (2010). Implementing a play-based and developmentally appropriate curriculum in Northern Ireland primary schools: What lessons have we learned? *Early Years An International Journal of Research and Development* 30(1), pp. 53-66.
- Wang, D., Hu, B., Hu, C., Zhu, F., Liu, X., Zhang, J. (2007, January). Clinical characteristics of 138 hospitalized patients with 2019 novel coronavirus-infected pneumonia in Wuhan, China. *JAMA*.
- Wang, D., Hu, B., Hu, C., Zhu, F., Liu, X., Zhang, J. (2020). Clinical characteristics of 138 hospitalized patients with 2019 novel coronavirus-infected pneumonia in Wuhan, China. *JAMA*.
- Waters, L. (2021). Positive education pedagogy: shifting teacher mindsets, practice, and language to make wellbeing visible in classrooms. *Positive Education*, pp. 137-164.
- Weare, K. (2000). *Promoting Mental, Emotional and Social Health: A Whole School Approach*.
- Wellcome. (2021, November). *Wellcome Global Monitor 2020: Covid-19*. Retrieved from [wellcome.org/reports/wellcome-global-monitor-covid-19/2020](https://wellcome.org/reports/wellcome-global-monitor-covid-19/2020):  
<https://wellcome.org/reports/wellcome-global-monitor-covid-19/2020>
- Wellcome. (2020, August). *More than a health crisis: Covid-19 impacts are far-reaching and long-term*. Retrieved from [wellcome.org/news/more-health-crisis-covid-19-impacts-are-far-reaching-and-long-term](https://wellcome.org/news/more-health-crisis-covid-19-impacts-are-far-reaching-and-long-term):  
<https://wellcome.org/news/more-health-crisis-covid-19-impacts-are-far-reaching-and-long-term>
- Westbrook, D. (2012). *Εισαγωγή στη γνωσιακή συμπεριφορική θεραπεία, τεχνικές και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο.
- White, M. (2021). Positive Professional practice: a strength-based reflective practice teaching model. *Positive Education*, pp. 165-204.
- Wick, R. (2017, June). Unicycler: Resolving bacterial genome assemblies from short and long sequencing reads. *Plos computational biology*.

- Williams, J. (2021, February ). Characterization of SARS-CoV-2 RNA, Antibodies, and Neutralizing Capacity in Milk Produced by Women with COVID-19. *ASM Journal*, 12 (1).
- World Health Organization. (2020, September). ACT-Accelerator Plan and Investment Opportunity presentation.
- World Health Organization. (2022). *Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. Retrieved from covid19.who.int/region/euro/country/es:
- Yuki, M. (2012). Lessons from peer support among individuals with mental health difficulties: A review of the literature. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 8, pp. 22-29.
- Zhang, J. (2020 , April 368). Changes in contact patterns shape the dynamics of the COVID-19 outbreak in China. *Science*, pp. 1481-1486.
- Zhengjia, R. (2020). The psychological burden experienced by Chinese citizens during the COVID-19 outbreak: prevalence and determinants. *BMC Public Health*, 1617.
- Zhoo, M. (2020, April). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): a clinical update. *Front Med*, pp. 1-10.
- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, 289-308.
- Αλευριάδου, Α. (2008). Ο αφηγηματικός λόγος ενός παιδιού με σύνδρομο Williams. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 155, pp. 177-189.
- Ασημακοπούλου, Τσώλης. (2015). *Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην διαπαιδαγώγηση - αγωγή του παιδιού*. Πάτρα: Πτυχιακή Εργασία.
- Βαλάση Δ., (2015), *Οδηγός εφαρμογής εκπαιδευτικής συμβουλευτικής- mentoring*, ΙΜΕΓΣΕΒΕΕ, Αθήνα.
- Γεωργακόπουλος, Θ. (2021, Ιούλιος). Ένα Νέο Πρόγραμμα Για Την Προσχολική Αγωγή Στην Ελλάδα. *διαΝΕΟσις*. Retrieved from [dianeosis.org/2021/07/prosxoliki/](https://www.dianeosis.org/2021/07/prosxoliki/)  
<https://www.dianeosis.org/2021/07/prosxoliki/>
- Γιώτσα, Α., Ζεργιώτης, Α. (2010). *Δεν μαθαίνουν μόνο τα παιδιά, μαθαίνουν και οι γονείς*. Αθήνα.
- Γκλιάου, Ν. (2017). *Η σχολική μετάβαση στο σταυροδρόμι των κοινωνικών αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών και γονέων*. Δίσιγμα: Δίσιγμα.
- Γρόσδος, Σ. (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Επίκεντρο.

- Δημητρόπουλος, Ε., Μπακατσή, Α. (1996). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2000). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός Α' Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Γρηγόρη.
- Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. (2018). Θεσσαλονίκη.
- Δράγαση - Σηφάκη, Ε. (1999). *Σωστοί γονείς, ευτυχισμένα παιδιά*. Καστανιώτη.
- Εγκυκλοπαίδεια. (1964). *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τομ. 4*.
- Εγκυκλοπαίδεια. (1990). *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (Τομ. Στ)*. Ελληνικά Γράμματα.
- Εθνικός Οργανισμός Δημόσιας Υγείας. (2022). Ημερήσιες Εκθέσεις COVID-19. Retrieved from [eody.gov.gr/epidimiologika-statistika-dedomena/imerisies-ektheseis-covid-19/](https://eody.gov.gr/epidimiologika-statistika-dedomena/imerisies-ektheseis-covid-19/): <https://eody.gov.gr/epidimiologika-statistika-dedomena/imerisies-ektheseis-covid-19/>
- Ζώης, Γ. (2003). *Εγχειρίδιο Συμβουλευτικής Στήριξης Γονέων με Αυτιστικά Παιδιά*. Πάτρα: των συγγραφέων.
- Θεολογική Σχολή Εκκλησίας Κύπρου. (2019). *Στόχος του έργου «Συμβουλευτική εν καιρώ Πανδημίας»*. Retrieved from [theo.ac.cy/covid-19/στόχος-του-έργου-συμβουλευτική-εν-κα/](https://www.theo.ac.cy/covid-19/στόχος-του-έργου-συμβουλευτική-εν-κα/): <https://www.theo.ac.cy/covid-19/στόχος-του-έργου-συμβουλευτική-εν-κα/>
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Κατσουρού, Ε. Δ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κιτσαράς, Γ. (1988). *Εισαγωγή στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Εισαγωγή στην προσχολική Αγωγή*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κοινή Υπουργική Απόφαση 41087/29-11-2017. (n.d.). *Taxheaven*. Retrieved from [taxheaven.gr/circulars/27623/k-y-a-ariom-41087-2017](https://www.taxheaven.gr/circulars/27623/k-y-a-ariom-41087-2017): <https://www.taxheaven.gr/circulars/27623/k-y-a-ariom-41087-2017>
- Κόκκος, Α. (2007). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως Διακριτό Θεσμικό και Επιστημονικό Πεδίο. *Διά Βίου, 1*, 45-48.
- Κοσμίδου – Hardy Χρ. (1996). *Συμβουλευτική (πρώτος τόμος) Θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη αυτογνωσίας και δεξιοτήτων συμβουλευτικής*. Πολιτεία.

- Κουρκούτας, Ε. Κ. (2015, January). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 8, pp. 56-89.
- Κουρκούτας, Η. Γ. (2011). Πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης σε εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές. *Διεπιστημονική προσέγγιση*.
- Κουρμούση, Κ. (2012). Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο. Πανεπιστημίο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Gutenberg.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Α. (2012). *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τομ. 4. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λαμπριανίδου, Ε. (2012). *Συμβουλευτική γονέων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ζήτημα οριοθέτησης*. Ίδρυμα Ηπείρου.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου. (2007). *Συμβουλευτική ψυχολογία: Σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μάτσα, Κ. (2020). *Νιόβη: Το αδύνατο πένθος στον καιρό της πανδημίας*. Αθήνα: Άγρα.
- Μαυρόπουλος, Θ. Γ. (2004). *Ομήρου Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη.
- Μπακιρτζή, Κ. (1996). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνά, Ν. (2000). Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του συμβούλου. *πιθεώρηση συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 54-55, 97-101.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Πολιτεία.

Νόμος 3852/2010 - ΦΕΚ 87Α/7-6-2010. (2010). *e-νομοθεσία.gr*. Retrieved from *e-nomothesia.gr/autodioikese-demoi/n-3852-2010.html*: <https://www.e-nomothesia.gr/autodioikese-demoi/n-3852-2010.html>

Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών. (2009). Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σταλίκας, Ε. (2012). *Θεραπευτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.

Συγγενιώτη, Α. (2018). Ο θεσμός του mentoring (Συμβουλευτική Καθοδήγηση) κατά την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Τριάρχη - Herrmann, Β. (2005). *Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.

Τσουντα, Χ. (2015). Στάση των γονέων απέναντι στη Συμβουλευτική. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαιδευτικής*.

Υπουργική Απόφαση Δ22/οικ. 11828/293/2017- ΦΕΚ 1157/Β/4-4-2017. (2017). *e-νομοθεσία.gr*. Retrieved from *e-nomothesia.gr/kat-ygeia/paidikoi-stathmoi/upourgike-arophase-d22-oik-11828-293-2017.html*: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ygeia/paidikoi-stathmoi/upourgike-arophase-d22-oik-11828-293-2017.html>

Φυτράκης, Τ. (1993). *Ελληνικό λεξικό Ορθογραφικό ερμηνευτικό ετυμολογικό συνώνυμων αντίθετων κύριων ονομάτων*. Αθήνα: Ελευθεροτυπία.

Χαρίλα, Ν. (1995). *Γνωσιακή Θεραπεία της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηαποστόλου, Κ. (2006). Συμβουλευτική ομοτίμων. *Αναπηρία τώρα*, 24.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Λυκισάκου, Κ., Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Psychology, Special Issue: Current Issues in School Psychology*, 16(3), 381-401.