



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

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΦΗΒΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

POST GRADUATE THESIS

**ADOLESCENT COUNSELLING FROM THE TEACHER'S PERSPECTIVE**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

**Αικατερίνη Χρυσομαλλίδη**

Aikaterini Chrysomallidi

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Καλλιόπη Κουνενού**

Kalliopi Kounenou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



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



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

POST GRADUATE THESIS  
**Adolescent Counselling from the Teacher's Perspective**

Aikaterini Chrysomallidi  
21917  
mscedt21917@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR  
Kalliopi Kounenou

SECOND SUPERVISOR  
Lambros Polkas

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 8/7/2024

Όνοματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής

Καλλιόπη Κουνενού

2<sup>ος</sup> Εξεταστής

Λάμπρος Πόλκας

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Αικατερίνη Χρυσομαλλίδη του Αναστασίου**, με αριθμό μητρώου **21917** φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες Αγωγής 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 μένα 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

Αικατερίνη Χρυσομαλλίδη

## **Ευχαριστίες**

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλες τις καθηγήτριες και καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη συμβολή τους στην ακαδημαϊκή μου πορεία. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην κα. Κουνενού που με ενέπνευσε για το θέμα της εργασίας μέσω του μαθήματός της καθώς επίσης στον κ. Πόλκα, οι οποίοι ως επιβλέποντες με κατηύθυναν στην συγγραφή της διπλωματικής εργασίας.

## **Αφιερώσεις**

Η εργασία είναι αφιερωμένη σε όλες τις μαθήτριες και μαθητές μου που με εμπνέουν να εξελίσσομαι και να συμβάλλω θετικά στην ακαδημαϊκή τους πορεία και εξέλιξη!

*«Όλα τα δάκρυα είναι αλμυρά. Όποιος το κατανοεί, μπορεί να ασκεί αγωγή, όποιος δεν το συναισθάνεται, δεν μπορεί».*

*Korczak Janus*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη συμβουλευτική διαδικασία, όπως πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό προς τους έφηβους μαθητές. Αρχικά, με στόχο να γίνει κατανοητή η περίοδος της εφηβείας, επισημαίνονται βασικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης περιόδου καθώς επίσης τα ζητήματα που παρουσιάζουν οι έφηβοι, αναφορικά με το άγχος, την κατάθλιψη, την επιθετική συμπεριφορά ή τις μαθησιακές δυσκολίες. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται αναλυτικά η μορφή της συμβουλευτικής καθώς επίσης τα στάδια που ακολουθούνται από τον εκπαιδευτικό με στόχο να είναι επιτυχής. Ακολούθως, αναλύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου, ο οποίος αφενός έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και διακριτά όρια, αφετέρου, προκειμένου να αναλάβει τον συγκεκριμένο ρόλο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καταρτισμένος με τις κατάλληλες επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες. Αναντίρρητα, στη συμβουλευτική διαδικασία απαραίτητη συνιστώσα αποτελεί η συνεργασία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον, από την οποία επωφελείται ο ίδιος ο μαθητής. Ακόμη, χάρη στη συμβουλευτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όσο και στη συνεργασία του εκπαιδευτικού – συμβούλου με τους γονείς, ασκείται θετική επίδραση στην εικόνα των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον. Καταληκτικά, επισημαίνονται οι δυσκολίες που προκύπτουν στο συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού καθώς επίσης οι απόψεις που επικρατούν για την ανάθεση του συμβουλευτικού ρόλου στους εκπαιδευτικούς. Στο τέλος της εργασίας δίνονται προτάσεις για την εφαρμογή της συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο.

**Σκοπός:** Η συγκεκριμένη εργασία αποβλέπει στην ανάδειξη της σημασίας του συμβουλευτικού ρόλου των εκπαιδευτικών και στην παρουσίαση της συμβουλευτικής αυτής διαδικασίας από τον εκπαιδευτικό.

**Μέθοδος:** βιβλιογραφική έρευνα

**Αποτελέσματα:** Βάσει της βιβλιογραφικής έρευνας τα πορίσματα που προκύπτουν αφορούν στη σημασία και αναγκαιότητα εφαρμογής του συμβουλευτικού ρόλου από τον εκπαιδευτικό προς τους εφήβους.

**Συμπεράσματα:** Η σύγχρονη πραγματικότητα επιβάλλει την ανάγκη εφαρμογής του συμβουλευτικού ρόλου από τον εκπαιδευτικό, καθώς προκύπτουν πολλά οφέλη από τη συμβουλευτική σχέση για τους ίδιους τους εφήβους.

**Λέξεις κλειδιά:** συμβουλευτική εφήβων, συμβουλευτική σχέση, συμβουλευτικός ρόλος, σύμβουλος – εκπαιδευτικός, εφηβική περίοδος

## **Abstract**

This paper is about the counselling process as carried out by the teacher towards adolescent students. Initially, in order to understand adolescence, the main characteristics of this period are highlighted, as well as the issues that adolescents present with regard to anxiety, depression, aggressive behaviour or learning difficulties. Then, the form of counselling is presented in detail, as well as the stages followed by the teacher in order to be successful. Moreover, the role of the teacher as a counsellor is analysed, which on the one hand has specific characteristics and distinct boundaries, on the other hand, in order to take on this role, the teacher must be trained with the appropriate communication and counselling skills. The teacher's cooperation with the families is an indispensable component of the counselling process, from which students themselves benefit. Furthermore, thanks to the counselling relationship that develops among the teacher and students as well as the cooperation among the teacher-counsellor and parents, a positive effect is exerted on the students' image of the school environment. In conclusion, the difficulties encountered in the counselling process of the teachers as well as the prevailing views on the assignment of the counselling role to them are highlighted. At the end of the paper, suggestions are given for the implementation of counselling in the school environment.

**Purpose:** This paper aims to highlight the importance of the counselling role of teachers and the presentation of this counselling process by the teacher.

**Method:** literature research

**Results:** Based on the literature research, the findings that emerge, relate to the importance and necessity of the implementation of the counselling role of the teacher towards adolescents.

**Discussion:** The modern reality highlights the need for the teacher to implement the counselling role as there are many benefits from the counselling relationship for the adolescents themselves.

**Key words:** adolescent counselling, counselling relationship, counselling role, counsellor - teacher, adolescence



## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	vii
Abstract.....	viii
Συνοτομογραφίες.....	xi
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή .....	3
1ο Κεφάλαιο: Χαρακτηριστικά & Προβλήματα Εφηβικής Περιόδου .....	4
Χαρακτηριστικά Εφηβικής Περιόδου .....	4
Προβλήματα Εφηβικής Περιόδου .....	6
Αγχώδεις Διαταραχές .....	6
Κατάθλιψη .....	8
Επιθετικότητα.....	11
Νεανική Βία & Σχολικός Εκφοβισμός .....	12
Μαθησιακές Δυσκολίες.....	15
2ο Κεφάλαιο: Συμβουλευτική Ψυχολογία.....	16
Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση.....	17
Η Σημασία της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση .....	18
Συμβουλευτική & Θεωρητικές Προσεγγίσεις .....	19
Α. Προσωποκεντρική Προσέγγιση.....	19
Β. Θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών .....	21
Γ. Ανθρωπιστική Προσέγγιση της Μάθησης .....	23
Στάδια & Δεξιότητες της Συμβουλευτικής Διαδικασίας στην Εκπαίδευση .....	24
Συνεργασία Εκπαιδευτικού - Οικογένειας .....	32
3ο Κεφάλαιο: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού ως Συμβούλου .....	36
Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού ως Συμβούλου.....	38
Ανασταλτικοί Παράγοντες στον Συμβουλευτικό Ρόλο.....	41
4ο Κεφάλαιο: Διεθνής & Ελληνική Πραγματικότητα.....	44

5ο Κεφάλαιο: Προτάσεις για τη Συμβουλευτική Εφήβων εντός του Σχολικού Πλαισίου .	47
Επίλογος .....	50

## Συντομογραφίες

	<b>Αγγλική ορολογία</b>	<b>Ελληνική ορολογία</b>
<b>MOODLE</b>	Modular object-oriented dynamic learning environment	Αρθρωτό αντικειμενοστραφές δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης
<b>IA</b>	Imaginary Audience	Φανταστικό Κοινό
<b>PF</b>	Personal Fable	Προσωπικός Μύθος
<b>B - Γνώση</b>	B-cognition: cognition of Being	Γνώση του εαυτού
<b>D - Γνώση</b>	D-cognition: Deficiency cognition	Γνώση που οργανώνεται από τις στερητικές ανάγκες του ατόμου

## Πρόλογος

Στη σύγχρονη εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός κατέχει πολλαπλούς ρόλους εκ των οποίων ένας είναι και του συμβούλου. Η συμβουλευτική στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μία προσέγγιση, η αξιοποίηση της οποίας υποβοηθά τον εκπαιδευτικό να προσφέρει την απαιτούμενη ψυχολογική στήριξη στους μαθητές (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση παρουσιάζει διάφορα προβλήματα, που προκύπτουν από τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις της κοινωνίας, τα οποία επηρεάζουν άμεσα το περιβάλλον της. Παράλληλα, η ανομοιογένεια εντός των σχολικών τάξεων δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αδυνατούν να διεκπεραιώσουν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος αποτελεσματικά και να συνάψουν ταυτόχρονα μια ουσιαστική σχέση με τους μαθητές, ανταποκρινόμενοι στις εξατομικευμένες ανάγκες τους (Μπρούζος, 2009).

Το σχολείο, αν και αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στάδια της ζωής του ανθρώπου, που θέτει ως στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξή του, εντούτοις γονείς, παιδιά αλλά και εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στον χρησιμοθηρικό του χαρακτήρα, ο οποίος προάγει κατά κύριο λόγο τη βαθμοθηρία καθώς επίσης την προαγωγή στην ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης. Υπό το πρίσμα αυτό το σχολείο δεν δύναται να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Οι ανάγκες των εφήβων συχνά δεν καλύπτονται ούτε από την ίδια την οικογένεια, η οποία μεταβιβάζει την ευθύνη στο σχολείο. Οι μεταβολές στην κοινωνία και στους θεσμούς της κάνουν επιτακτική την ανάγκη για παροχή συμβουλευτικής σε μαθητές (Μπρούζος, 2009).

Η θεμελίωση μιας ουσιαστικής επικοινωνίας και, συνεπώς, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις εντός της σχολικής μονάδας συμβάλλουν θετικά στην εξέλιξη των εφήβων και ταυτόχρονα ρυθμίζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Εντός του σχολικού πλαισίου, η συμβουλευτική παρέχει ένα θετικό και πρόσφορο έδαφος για μάθηση και ταυτόχρονα συμβάλλει, ώστε να καλλιεργήσουν οι μαθητές δια βίου κοινωνικές δεξιότητες (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Από τη μία πλευρά συνίσταται στην παροχή στήριξης και από την άλλη προάγει την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, την ουσιαστική μάθηση και την αρμονική συμβίωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μπρούζος, 2009). Επιπροσθέτως, συμβάλλει θετικά στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Χατζηχρήστου, 2011). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί μία επικοινωνιακή σχέση, η οποία θα βασίζεται σε συναισθηματικούς όρους και θα αναδεικνύονται οι δεξιότητες και οι κλίσεις όλων των μαθητών. Παράλληλα,

προαπαιτούμενο για την διδασκαλία αποτελεί να τοποθετεί ο εκπαιδευτικός στο επίκεντρο τον μαθητή, ενώ ο ίδιος να υποβοηθά στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Φρυδάκη, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εξέταση της εφηβείας ως ηλικιακής ομάδας για την εφαρμογή της συμβουλευτικής από τον εκπαιδευτικό, δεν αποτελεί τυχαία επιλογή. Η εφηβεία αποτελεί μία περίοδο έντονων βιολογικών, σωματικών, γνωστικών και ψυχολογικών αλλαγών. Χαρακτηρίζεται, επίσης, ως μια περίοδος έντονων συναισθηματικών διεργασιών, καθώς ο έφηβος βιώνει αυξημένα επίπεδα άγχους προκειμένου να εδραιώσει μία ανεξάρτητη προσωπική ταυτότητα (Adeyemi & Olanrewaju, 2019). Επιπλέον, η ψυχική υγεία των εφήβων χρήζει περαιτέρω εξέτασης, καθώς τα ψυχικά προβλήματα σε εφήβους που σχετίζονται με το άγχος και την κατάθλιψη είναι ιδιαίτερα αυξημένα. Η συμβουλευτική δύναται να αποτελέσει την απαρχή για την αντιμετώπιση των ψυχικών προβλημάτων μέσω της καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας και άλλων δεξιοτήτων (Dray, et al., 2017). Παράλληλα, η συμβουλευτική μέσω του εκπαιδευτικού, αποσκοπεί στο να ανακαλύψουν οι ίδιοι οι έφηβοι, σταδιακά, τα ζητήματα που τους αφορούν και με τις κατάλληλες δεξιότητες να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της ζωής τους (Zhang, Zhou, & Zhang, 2021).

Αναντίρρητα, η συνεργασία των δύο θεσμών, σχολείου και οικογένειας, είναι βασικός παράγοντας που επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή πορεία των εφήβων. Η διαδικασία της συμβουλευτικής σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον αυξάνει τα κίνητρα μάθησης των εφήβων. Οι γονείς σε αρμονική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών (Γκλιάου-Χριστοδούλου, και συν., 2005).

Η παρούσα εργασία θέτει ως πρωταρχικό στόχο την διερεύνηση του ζητήματος της συμβουλευτικής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία προσφέρουν πληθώρα πληροφοριών, ωστόσο επιδιώκεται να δοθεί περισσότερη έμφαση και να αναδειχθεί ως βασική προϋπόθεση η εφαρμογή της στις σχολικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου των συνθηκών που βιώνουν οι έφηβοι εξαιτίας κοινωνικών προβλημάτων, της κρίσης διάφορων θεσμών αλλά και της έξαρσης της βίας, οφείλουν να παραστέκονται στους μαθητές τους με τις κατάλληλες δεξιότητες και να επιδιώκουν μία ουσιαστική αλληλεπίδραση και αρμονική σχέση. Η συμβουλευτική, ακόμη, δύναται να προσφέρει ένα θετικό κλίμα και να επηρεάσει την αντίληψη των εφήβων για το σχολικό περιβάλλον.

## Εισαγωγή

Η εφηβεία αποτελεί το μεταβατικό στάδιο από την παιδική ηλικία προς την ενηλικίωση, με απαρχή το 9<sup>ο</sup> με 10<sup>ο</sup> έτος και διαρκεί μέχρι το 18<sup>ο</sup> με 20<sup>ο</sup> έτος της ηλικίας του ατόμου. Παρά τον μεταβατικό της χαρακτήρα, αποτελεί μία ξεχωριστή περίοδο ανάπτυξης με έντονες αλλαγές σε τέσσερις βασικούς τομείς ανάπτυξης, τον βιολογικό, γνωστικό, ψυχολογικό – συναισθηματικό και κοινωνικό (Φλουρής, 2013). Πρόκειται για μία σημαντική περίοδο στην εξέλιξη του ανθρώπου, εφόσον διαμορφώνονται σταδιακά τα προσωπικά γνωρίσματα, οι πεποιθήσεις, οι ιδεολογίες καθώς επίσης οι σκέψεις, οι συναισθηματικές συμπεριφορές και αντιδράσεις του ατόμου.

Η εικόνα που αφορά τους εφήβους στον σύγχρονο κόσμο παρουσιάζει σημαντικές και θετικές αλλαγές σε σχέση με προηγούμενες γενιές. Το βιοτικό επίπεδο έχει βελτιωθεί σε σημαντικό βαθμό και ως εκ τούτου βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση ως προς την παροχή υλικών αγαθών και υγειονομικής περίθαλψης. Παρ' όλα αυτά, εξετάζοντας εις βάθος τις συνθήκες διαβίωσης στη σύγχρονη κοινωνία απομυθοποιείται η θετική αυτή εικόνα. Η έντονη εστίαση στα υλικά αγαθά ως μέσα συναισθηματικής κάλυψης και ικανοποίησης, οδηγεί τους εφήβους σε έναν άκρατο και υπέρμετρο καταναλωτισμό που υπόρρητα αποσκοπεί στον ανταγωνισμό με συνομηλίκους. Αδιαμφισβήτητα, ο σύγχρονος κόσμος ως προς το κοινωνικό επίπεδο παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες και προβλήματα. Πιο αναλυτικά, οι διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων χαρακτηρίζονται επισφαλείς, ενώ, ακόμη και στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον είναι εκτεθειμένοι στον κίνδυνο είτε της συναισθηματικής παραμέλησης είτε της υπερπροστατευτικής διαπαιδαγώγησης από τους γονείς με υπέρμετρες προσδοκίες. Οι έφηβοι, παρόλο που απολαμβάνουν την υλική ευημερία, είναι εντούτοις φορείς των ψυχοκοινωνικών παρενεργειών του σύγχρονου τρόπου διαβίωσης, με εμφανέστερη επίπτωση, τα υψηλά ποσοστά άγχους. Ωστόσο, πέραν των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι, όπως είναι το άγχος, παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως αναλύονται παρακάτω, τα οποία σε συνδυασμό με τις δυσκολίες που προκύπτουν στη ζωή τους επιβάλλουν την ανάγκη για συμβουλευτική αρωγή (Μπρούζος, 2009).

# **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Χαρακτηριστικά & Προβλήματα Εφηβικής Περιόδου**

## **Χαρακτηριστικά Εφηβικής Περιόδου**

Αρχικά, αξίζει να αναφερθούν συγκεκριμένα γνωρίσματα τα οποία προκύπτουν από πληθώρα ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών αλλαγών που επέρχονται κατά την εφηβεία. Χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης περιόδου αποτελεί ο έντονος εγωκεντρισμός που δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό τις ψυχοκοινωνικές καταστάσεις ενός εφήβου. Σύμφωνα με τον Elkind (1967) ο εφηβικός εγωκεντρισμός παρουσιάζει δύο συγκεκριμένα μοτίβα συμπεριφοράς, το «φανταστικό κοινό» (Imaginary Audience) και τον «προσωπικό μύθο» (Personal Fable).

Όσον αφορά το «φανταστικό κοινό», οι έφηβοι έχουν την εντύπωση ότι συνεχώς κρίνονται και αξιολογούνται οι αντιδράσεις, οι συμπεριφορές τους, οτιδήποτε εν γένει αφορά τους ίδιους, από τους άλλους, είτε θετικά είτε αρνητικά. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται αρκετά ενδοσκοπικοί κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, ενώ αδυνατούν να διαχωρίσουν τις ανησυχίες προς τις οποίες οι ίδιοι είναι εστιασμένοι, εν αντιθέσει προς εκείνες στις οποίες, στην πραγματικότητα, επικεντρώνονται οι άλλοι και δεν αφορούν τους ίδιους. Με άλλα λόγια, είναι έντονα πεπεισμένοι ότι οι άλλοι εστιάζουν ακριβώς σε ό,τι απασχολεί τους ίδιους σε σχέση με τον εαυτό τους (Elkind, 1967). Ιδιαίτερα, όσον αφορά την αυτοαντίληψη τους, την ταυτίζουν με την εικόνα που θεωρούν ότι οι άλλοι διαμορφώνουν για εκείνους και δύναται να βιώσουν έντονη απογοήτευση και απελπισία στην περίπτωση που είναι αρνητική (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Ακόμη, πολλά από τα συναισθήματα τα οποία βιώνουν, όπως είναι η ντροπή ή οι ενοχές, πηγάζουν από το «φανταστικό κοινό» τους (Elkind, 1967). Κατά αυτόν τον τρόπο, θεωρώντας ότι αποτελούν συνεχώς το επίκεντρο της προσοχής των υπολοίπων, ενισχύεται ο εγωκεντρισμός τους. Επιπλέον, ο Elkind (1985) επεσήμανε ότι το φανταστικό κοινό δύναται να αποτελέσει τον πυρήνα ανάλυσης και επεξήγησης κλινικών ψυχικών ασθενειών στους εφήβους, όπως είναι η νευρική ανορεξία.

Το δεύτερο μοτίβο σκέψης, ο «προσωπικός μύθος» σχετίζεται με διάφορες ιδέες και μύθους που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι οι έφηβοι για τους εαυτούς τους και τοιουτοτρόπως αναδεικνύεται για τους ίδιους η μοναδικότητά τους, που διαφοροποιείται, κατά την πεποίθησή τους, από το σύνολο. Η μοναδικότητα αυτή παρουσιάζεται, ιδιαίτερα, σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, καθώς αισθάνονται ότι κανένας δεν μπορεί να κατανοήσει ή δεν έχει βιώσει αντίστοιχα τα ίδια συναισθήματα με τους ίδιους. Ταυτόχρονα,

ένα ακόμη στοιχείο, το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό του προσωπικού μύθου, είναι το γεγονός ότι διακατέχονται από την έντονη αίσθηση ότι τίποτα δεν δύναται να τους φθείρει, εφόσον αισθάνονται δυνατοί και ανίκητοι. Η παραπάνω άποψη αιτιολογεί και την άγνοια κινδύνου που παρουσιάζουν σε πολλές περιπτώσεις (Elkind, 1967). Παρ' όλα αυτά η κοινωνικότητα και οι εμπειρίες τους συμβάλλουν, ώστε να εξαλειφθεί η εγωκεντρική αυτή υπόθεση και να συνειδητοποιήσουν ότι δύναται να ταυτιστούν ως προς τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις συμπεριφορές τους και με άλλους ομηλίκους.

Ο Bloss συμφωνεί ως έναν βαθμό με τη θεωρία του Elkind, ωστόσο διαφοροποιείται σε ορισμένα σημεία. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να περιγράψει το «φανταστικό κοινό», εισάγει την έννοια του «αντικειμενικού σχεσιακού ιδεασμού» ως εναλλακτική του μορφή. Για τον Bloss η έννοια αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι οι έφηβοι πλάθουν φανταστικά σενάρια που ενέχουν δοκιμαστικές ενέργειες και πλασματικές σχέσεις που τους προετοιμάζουν, ώστε να πραγματοποιήσουν με ωριμότητα την πραγματική διαπροσωπική σύνδεση. Από την άλλη πλευρά, τοιούτοτρόπως αποζημιώνονται για την απώλεια ή απουσία υπαρκτών σχέσεων (Lapsley, 1993).

Από την άλλη πλευρά τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στους εφήβους αποτελούν σημαντικούς μηχανισμούς άμυνας χάρη στους οποίους ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα και δύνανται να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τη διαδικασία διαμόρφωσης προσωπικής ταυτότητας και σταδιακής ανεξαρτητοποίησης (Lapsley, 1993). Ακόμη, το «φανταστικό κοινό» παρουσιάζει υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης σε εφήβους των οποίων οι διαπροσωπικές σχέσεις και ειδικότερα οι σχέσεις με τους γονείς είναι συγκρουσιακές, προβληματικές ή δεν υφίστανται. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι το «φανταστικό κοινό» λειτουργεί ως μηχανισμός άμυνας λόγω του άγχους αποχωρισμού και του φόβου κατά τη διαδικασία ανεξαρτητοποίησης. Απεναντίας ο «προσωπικός μύθος» υποβοηθά στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και εν προκειμένω της ανεξαρτητοποίησής τους (Lapsley, 1993). Όσον αφορά τις φυλετικές διαφοροποιήσεις, στα κορίτσια, ειδικότερα, παρουσιάζεται πιο έντονα το άγχος αποχωρισμού. Επομένως το «φανταστικό κοινό» αξιοποιείται περισσότερο ως αμυντικός μηχανισμός, εν αντιθέσει προς τα αγόρια, στα οποία ως μηχανισμός άμυνας στη σταδιακή τους ανεξαρτητοποίηση ενεργοποιείται κατά κύριο λόγο ο «προσωπικός μύθος» (Galanaki & Christopoulos, 2011).



## Προβλήματα Εφηβικής Περιόδου

Από την παιδική ηλικία και στη συνέχεια στην εφηβική πραγματοποιείται η ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων ζωής, με στόχο τη ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων και συνακόλουθα τη λειτουργικότητά τους στο οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους (Παπαδοπούλου, 2023). Τα προβλήματα που εντοπίζονται κατά την εφηβική περίοδο δύναται να ταξινομηθούν σε δύο ευρείες κατηγορίες: τις συμπεριφορές εσωτερίκευσης, υπερ-ελεγχόμενες, και εξωτερίκευσης, υπο-ελεγχόμενες. Πιο αναλυτικά, τα προβλήματα εσωτερίκευσης δύναται να εμφανίζονται με λανθάνοντα τρόπο και συνεπώς να είναι δύσκολα ανιχνεύσιμα εν συγκρίσει προς τα προβλήματα εξωτερίκευσης. Την πρώτη κατηγορία διαμορφώνουν τρεις κλίμακες συνδρόμων, το άγχος/κατάθλιψη, η απόσυρση/κατάθλιψη και οι σωματικές ενοχλήσεις. Οι τρεις αυτές κλίμακες δύναται να είναι αλληλένδετες και εν προκειμένω να υπάρχουν υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας. Όσον αφορά το άγχος και την κατάθλιψη, υπάρχει στενή εγγύτητα στις δύο έννοιες, παρόλο που αποτελούν δύο ξεχωριστές διαταραχές. Ακόμη, η συνύπαρξή τους αποδίδεται και με τον όρο «αρνητική συναισθηματικότητα» (Wilmshurst, 2011).

## Αγχώδεις Διαταραχές

Η εφηβεία, καθώς αποτελεί μία μεταβατική περίοδο στη ζωή του ατόμου, συνοδεύεται συχνά από έντονο άγχος στην καθημερινή ζωή, το οποίο δύναται να εξελιχθεί, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, σε αγχώδεις διαταραχές. Συμπτώματα άγχους από την παιδική ηλικία προμηνύουν την εμφάνισή τους και κατά την εφηβεία. Οι συνηθέστερες μορφές αγχωδών διαταραχών στην εφηβεία κατηγοριοποιούνται ως εξής: κοινωνική φοβία, διαταραχή πανικού με ή χωρίς αγοραφοβία, γενικευμένη αγχώδης διαταραχή και ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή (Wilmshurst, 2011). Οι παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση τους αφορούν τις αλλαγές που προκύπτουν στην εφηβεία. Η έκθεση σε ένα νέο στάδιο ζωής για τους εφήβους αποτελεί έντονη στρεσογόνο συνθήκη, όπως είναι η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, βιώνουν έντονα αισθήματα ανασφάλειας προς την πορεία της ανεξαρτητοποίησης, τα οποία εν μέρει δικαιολογούν το άγχος. Από την άλλη πλευρά, εμπλέκονται βιολογικοί και γενετικοί παράγοντες, όπως για παράδειγμα η ιδιοσυγκρασία του ατόμου, η οποία έχει συνδεθεί με την προδιάθεσή του ως παιδί να παρουσιάσει κάποια μορφή αγχώδους διαταραχής. Σημαντική παρατήρηση αποτελεί το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα,

καθώς τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εμφάνισης γενικευμένης αγχώδους διαταραχής (Wilmshurst, 2011).

Η γονική συμπεριφορά και διαπαιδαγώγηση επηρεάζουν σημαντικά την εξέλιξη των εφήβων. Πιο συγκεκριμένα, η αυταρχικότητα, η παρεμβατικότητα, ο συνεχής έλεγχος και η υπερπροστασία αποτελούν συμπεριφορές οι οποίες επιδρούν αρνητικά στην αυτοπεποίθηση του παιδιού και στη συνέχεια στη συμπεριφορά τους ως εφήβων. Συνεπώς, συγκεκριμένες συμπεριφορές των γονέων, όπως προαναφέρθηκαν, σε συνδυασμό με το αναπτυξιακό στάδιο, το φύλο των γονέων και του εφήβου αποτελούν παράγοντες που επιδρούν αρνητικά (Rapee, Creswell, Kendall, Pine, & Waters, 2023). Αναντίρρητα, το οικογενειακό περιβάλλον και συγκεκριμένα ο τρόπος διαπαιδαγώγησης συμβάλλουν στην ανάπτυξη κάποιας μορφής αγχώδους διαταραχής, ιδιαίτερα όταν οι γονείς είναι υπερπροστατευτικοί απέναντι στα παιδιά τους, παρόλο που απαιτείται περισσότερη ανάλυση και έρευνα για να αποδειχθεί επακριβώς το συγκεκριμένο επιχείρημα (Oort, Ormel, Greaves-Lord, & Huizink, 2009).

Οι αγχώδεις διαταραχές, ακόμη, δύναται να εμφανιστούν μαζί με άλλες διαταραχές που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) ή η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, που αφορά σε συμπεριφορικά προβλήματα. Επιπλέον, σε εφήβους που ανήκουν στα φάσμα του αυτισμού είναι δυνατόν να εκδηλωθούν αγχώδεις διαταραχές (Rapee, Creswell, Kendall, Pine, & Waters, 2023). Επιπροσθέτως, έφηβοι με αγχώδεις διαταραχές παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς ενδέχεται να απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, να μην ανταποκρίνονται επαρκώς στις σχολικές υποχρεώσεις και τείνουν να τερματίζουν νωρίτερα την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Rapee, Creswell, Kendall, Pine, & Waters, 2023).

Το σχολείο συγκεκριμένα αποτελεί ένα από τους πιο στρεσογόνους παράγοντες στη ζωή των εφήβων, ιδιαίτερα εκείνων που παρουσιάζουν κάποια μορφή αγχώδους διαταραχής, κάτι το οποίο θα έπρεπε να ανησυχεί την εκπαιδευτική κοινότητα. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν αποδείξει ότι αυταρχικά μοντέλα διδασκαλίας ενδέχεται να εντείνουν την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών προβλημάτων σχετικών με το άγχος τόσο σε παιδιά όσο και σε εφήβους. Ακόμη, η αρνητική κοινωνική αξιολόγηση είτε προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς είτε από συνομηλίκους έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχοσύνθεση των εφήβων (Rapee, Creswell, Kendall, Pine, & Waters, 2023).

Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, εκτός από την ακαδημαϊκή επίδοση, οι έφηβοι με αγχώδεις διαταραχές ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη σύναψη

διαπροσωπικών σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα, σε εφήβους που βιώνουν έντονο κοινωνικό άγχος ελλοχεύει ο κίνδυνος να υποπέσουν σε αρνητικές για τους ίδιους σχέσεις στις οποίες διαδραματίζουν τον ρόλο του θύματος. Σε άλλη περίπτωση, ενδέχεται να μην κατορθώνουν να συνάψουν θετικές και υποστηρικτικές φιλίες. Ακόμη, αρνητικές εμπειρίες στις σχέσεις με συνομηλίκους στην παιδική ηλικία προοικονομούν την εμφάνιση κοινωνικού άγχους σε μεγαλύτερη ηλικία και εν προκειμένω στην εφηβεία (Rapee, Creswell, Kendall, Pine, & Waters, 2023).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο αναφορικά με τις αγχώδεις διαταραχές με απαρχή την πρώιμη παιδική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί ιδιαίτερα στις συνθήκες καθώς επίσης εμπειρίες, συμπεριλαμβανομένου αρνητικών γεγονότων που βιώνουν τα παιδιά, οι οποίες δημιουργούν έντονα αισθήματα ανασφάλειας και άγχους και επιδρούν αρνητικά στην ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες προκλήσεις της ζωής αποτελεσματικά. Σε συνδυασμό με τις εσωτερικές ψυχικές διεργασίες του ατόμου καθώς επίσης του τρόπου αντίληψης και αυτοαντίληψής του ενισχύουν ή διατηρούν τις αγχώδεις διαταραχές.

Πέραν των περιβαλλοντικών παραγόντων που κατά κύριο λόγο επηρεάζουν τους εφήβους, γενετικοί, συμπεριφορικοί και κληρονομικοί παράγοντες εξίσου κατέχουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση αγχώδων διαταραχών. Επιπροσθέτως, η ιδιοσυγκρασία του ατόμου από την πρώιμη παιδική ηλικία παρουσιάζει μία προοπτική συσχέτισης με κάποια μορφή αγχώδους διαταραχής, κυρίως το κοινωνικό άγχος καθώς επίσης συγκεκριμένα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, όπως υψηλά ποσοστά αναστολής και ντροπαλότητας, προμηνύουν την εμφάνιση τους κατά την εφηβική περίοδο, αν και η παραπάνω άποψη από μόνη της δεν ευσταθεί για να οδηγηθούμε στο συγκεκριμένο πόρισμα.

## **Κατάθλιψη**

Όπως προαναφέρθηκε στις αγχώδεις διαταραχές, με τον ίδιο τρόπο η εφηβεία ως μεταβατική περίοδος για το άτομο, που συνοδεύεται από έντονες αλλαγές, ενέχει τον κίνδυνο εμφάνισης κατάθλιψης. Συγκεκριμένα, η εφηβική περίοδος παρουσιάζει υψηλά ποσοστά εμφάνισης καταθλιπτικών συμπτωμάτων και ιδιαίτερα κατά την ύστερη εφηβική περίοδο, εν συγκρίσει με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες (G. Davey & D. McGorry, 2019). Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνισή της είναι διάφοροι, γενετικοί, περιβαλλοντικοί, ακόμη και στοιχεία του χαρακτήρα του ίδιου του ατόμου όπως η έλλειψη αυτοεκτίμησης. Επιπλέον, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η διαπαιδαγώγηση των γονέων προς τους εφήβους που

κρύβει μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης κατάθλιψης (Kang, et al., 2023). Αξίζει να σημειωθεί ότι παρουσιάζεται ετερογένεια στα συμπτώματα της κατάθλιψης, ενώ, ακόμη, μια μορφή σύνθετης καταθλιπτικής διαταραχής παρουσιάζει σοβαρά συμπτώματα, όπως αυτοκτονικές σκέψεις και συμπεριφορές (G. Davey & D. McGorry, 2019). Ακόμη, το κορίτσια εν συγκρίσει προς τα αγόρια είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν κατάθλιψη στην εφηβεία (Wilmshurst, 2011).

Όσον αφορά την διαπαιδαγώγηση, ο τρόπος που επιλέγουν οι γονείς να αναθρέψουν τα παιδιά τους εξαρτάται από τις αξίες, τα ιδανικά, τους στόχους καθώς επίσης τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική τους στάση προς αυτά. Χαρακτηριστικά της κακής ανατροφής ενός εφήβου αποτελούν η επιθετικότητα, λεκτική και σωματική βία, υπερπροστασία και συνεχής έλεγχος, τιμωρητικός χαρακτήρας διαπαιδαγώγησης καθώς επίσης παρεμβατικός ρόλος στη ζωή του εφήβου. Τα συγκεκριμένα στοιχεία διαπαιδαγώγησης αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης συμπτωμάτων κατάθλιψης στους εφήβους. Γίνεται αντιληπτό ότι ένα θετικό οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί ζωτικής σημασίας παράγοντα για την ομαλή εξέλιξη των ατόμων ιδιαίτερα κατά την εφηβεία (Kang, et al., 2023). Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος της αυτοεκτίμησης και της αναγνώρισης της αξίας του ατόμου από τον ίδιο, δρα καταλυτικά στην εμφάνιση ή μη της κατάθλιψης. Οι γονείς επιδρούν σημαντικά στην αυτοεκτίμηση του εφήβου και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από εκείνους αν θα κατορθώσει να την αποκτήσει. Η αρνητική ανατροφή επηρεάζει εσωτερικές ψυχολογικές διεργασίες του εφήβου και συνεπώς σχετίζεται με καταθλιπτικά συμπτώματα. (Kang, et al., 2023).

Εν συνεχεία, συνδεδεμένος κρίκος ανάμεσα στο γονικό προφίλ και την αυτοεκτίμηση και κατ' επέκταση την κατάθλιψη αποτελεί η κοινωνική υποστήριξη που συνοδεύεται από την αίσθηση κατανόησης, αποδοχής και στήριξης που λαμβάνει ο έφηβος από τους συνομηλίκους του και δύναται να επιδράσει θετικά και κατασταλτικά σε έντονες στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνει (Kang, et al., 2023). Ακόμη και αν δεν λαμβάνει αυτού του είδους την υποστήριξη ο έφηβος από τους γονείς του, εντούτοις το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον μπορεί να προστατεύσει την ψυχική του υγεία και να λειτουργήσει ως μηχανισμός άμυνας απέναντι στην κατάθλιψη και το άγχος. Ταυτόχρονα, επιδρά θετικά στην αυτοεκτίμηση και αναγνώριση της αξίας του εαυτού. Ακόμη, και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αν και σε μικρότερο βαθμό, δύναται να επηρεάσει θετικά την αυτοαντίληψη των εφήβων. Σε μεγαλύτερο βαθμό η στήριξη από τους συνομηλίκους θα μπορούσε να μειώσει την επίδραση της χαμηλής αυτοεκτίμησης στην εφηβική κατάθλιψη.

Συμπερασματικά: θα πρέπει να παρέχεται κοινωνική υποστήριξη στους εφήβους από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ως ανασταλτικός παράγοντας της κατάθλιψης (Kang, et al., 2023). Επιπροσθέτως, θα πρέπει να προβλέπεται μέριμνα για την άμεση και πρώιμη παρέμβαση σε εφήβους με καταθλιπτική προδιάθεση, προτού εξελιχθεί σε κλινική περίπτωση μέσω ψυχοεκπαιδευτικών και ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων (G. Davey & D. McGorry, 2019).

Η κατάθλιψη κατά την εφηβική περίοδο παρουσιάζεται σε συνδυασμό με αγχώδεις διαταραχές. Η συννοσηρότητα οποιασδήποτε μορφής αγχώδους διαταραχής και κατάθλιψης παρουσιάζει ιδιαίτερα αυξημένα ποσοστά στα κορίτσια εν συγκρίσει προς τα αγόρια αυτής της ηλικίας. Οι διαταραχές διάθεσης, με πρωτεύουσα την καταθλιπτική διαταραχή, ενέχουν σημαντικό γενετικό κίνδυνο εμφάνισης, σε συνδυασμό με αγχώδεις διαταραχές (Oort, Ormel, Greaves-Lord, & Huizink, 2009). Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εφήβων σε όλο τον κόσμο, περίπου το 20%, βιώνουν κλινική κατάθλιψη μέχρι το τέλος της σχολικής τους πορείας (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Αφενός η κατάθλιψη, όπως εμφανίζεται σε εφήβους και ενήλικες, παρουσιάζει ουσιώδεις διαφορές, αφετέρου δύναται να λεχθεί ότι η εμφάνιση συμπτωμάτων κατά την εφηβική περίοδο αποτελεί πρώιμο στάδιο κατάθλιψης στην ενήλικη ζωή.

Τα κυριότερα συμπτώματα της κατάθλιψης σε εφήβους αποτελούν η διαταραχή όρεξης και βάρους καθώς επίσης η αϋπνία και η υπερκόπωση (Rice, et al., 2019). Η υπερκόπωση, ιδιαίτερα, αποτελεί βασικό καταθλιπτικό σύμπτωμα κατά την εφηβεία και δύναται να πυροδοτήσει την εμφάνιση και άλλων συμπτωμάτων. Η αϋπνία συνοδεύεται κατά κύριο λόγο με άλλα συμπτώματα, τοιουτοτρόπως η διαταραχή ύπνου από μόνη της δε συνάδει με την κατάθλιψη. Η μείζων καταθλιπτική διάθεση στους εφήβους παρουσιάζει σημαντικά κοινά σημεία με αυτή που εμφανίζεται σε ενήλικες κυρίως στο επίπεδο της διάθεσης, ενώ, παράλληλα, έντονα συμπτώματα αποτελούν η καταθλιπτική διάθεση και η έντονη αίσθηση ανικανότητας και αναξιότητας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η κληρονομικότητα διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην κατάθλιψη. Συνεπώς θα πρέπει να εξετάζεται η οικογενειακή συμβολή, εν προκειμένω το οικογενειακό ιστορικό, ιδιαίτερα όταν κάποιος γονέας παρουσιάζει ιστορικό καταθλιπτικής διαταραχής (Rice, et al., 2019). Εκτός από τη συννοσηρότητα με τις αγχώδεις διαταραχές, η κατάθλιψη στο συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο συνδέεται με διαταραχές συμπεριφοράς, τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), τις διαταραχές χρήσης ουσιών ή πρόσληψης τροφής (Wilmshurst, 2011).

## **Επιθετικότητα**

Όπως προαναφέρθηκε, οι αγχώδεις και καταθλιπτικές διαταραχές αφορούν στις διαταραχές εσωτερίκευσης. Εν αντιθέσει προς αυτές η επιθετική ή η διασπαστική συμπεριφορά πηγάζει από προβλήματα εξωτερίκευσης. Σύμφωνα με το DSM-IV-TR, η επιθετική και η διασπαστική συμπεριφορά ανήκουν στην κατηγορία των διαταραχών διασπαστικής συμπεριφοράς, στις οποίες περιλαμβάνονται, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), η εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η διαταραχή αγωγής, με έναρξη είτε την παιδική είτε την εφηβική ηλικία. Το είδος της επιθετικής συμπεριφοράς ποικίλλει ανάλογα με την ένταση της αλλά και τους λόγους αντίδρασης, ενώ η μορφή της είτε είναι λεκτική είτε σωματική. Πιο αναλυτικά, εντοπίζονται δύο είδη, η προδρομική και εν ψυχρώ, δηλαδή οργανωμένη και σχεδιασμένη, και από την άλλη πλευρά η αντιδραστική και εν θερμώ.

Κατά το στάδιο της εφηβείας εντοπίζεται κυρίως το φαινόμενο, αναφορικά με την επιθετικότητα, οι έφηβοι να εμπλέκονται σε αποκλίνουσες ομάδες συνομηλίκων και να επιδίδονται σε μορφές «κοινωνικοποιημένης» επιθετικότητας. Η επιθετική συμπεριφορά, εν προκειμένω, εκφράζεται υπό τη πρόδρομη μορφή της, ως προμελετημένη επιθετικότητα (Wilmshurst, 2011). Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή στην εφηβεία εντοπίζεται κυρίως στα αγόρια, εν συγκρίσει με τα κορίτσια, καθώς επίσης είναι πιο εμφανή τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διαταραχής στα αγόρια (Pal, Arya, & Mahour, 2021). Όσον αφορά τα κορίτσια, έχουν τάση προς τη διαπροσωπική επιθετικότητα, εκδηλώνοντάς τη μέσω της διάδοσης φημών για τα άτομα που στοχοποιούν ή τον αποκλεισμό από την ομάδα (Wilmshurst, 2011).

Κατά την εφηβεία είναι πιο εύκολος ο εντοπισμός κάποιας μορφής διαταραχής και παρέμβασης σε σχέση με την επιθετικότητα, καθώς τα άτομα αποκτούν την ικανότητα για αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς τους. Ταυτόχρονα, υπάρχουν πολλοί παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτοελέγχου, όπως είναι η κοινωνικοποίηση, η γνωστική ικανότητα καθώς επίσης η ρύθμιση του συναισθήματος. Ως προς τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οφείλεται τόσο στη δύσκολη ιδιοσυγκρασία ενός ατόμου, το οποίο χαρακτηρίζεται υπερκινητικό και με ελλιπή ικανότητα αναστολής των αντιδράσεων, όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά: οι πιεστικές πρακτικές στη διαπαιδαγώγηση από τους γονείς σε συνδυασμό με άλλους κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι η ένδεια, δύναται να εντείνουν την επιθετική συμπεριφορά σε έναν έφηβο (Wilmshurst, 2011).

Αξίζει να επισημανθούν τα δύο είδη διαταραχών που σχετίζονται με την επιθετικότητα, η εναντιωματική προκλητική διαταραχή καθώς επίσης η διαταραχή διαγωγής. Η τελευταία παρουσιάζεται ιδιαίτερα σοβαρή και το μεγαλύτερο ποσοστό των εφήβων με διαταραχή διαγωγής επιδίδεται σε έκδηλες και συγκεκριμένες συμπεριφορές που παραβιάζουν κοινωνικούς κανόνες ή ατομικά δικαιώματα. Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή προμηνύει την ανάπτυξη της διαταραχής αγωγής σε ένα σημαντικό ποσοστό των εφήβων (Wilmshurst, 2011).

## **Νεανική Βία & Σχολικός Εκφοβισμός**

Στο πλαίσιο της επιθετικότητας, χρειάζεται να επισημανθεί η έξαρση της νεανικής βίας και παραβατικότητας καθώς επίσης του σχολικού εκφοβισμού, όπως εντοπίζεται στην Ελλάδα αλλά και στις υπόλοιπες χώρες του κόσμου την τελευταία δεκαετία. Η οικονομική κρίση, η κατάρρευση των κοινωνικών και ανθρωπιστικών αξιών, τα κοινωνικά προβλήματα σε συνδυασμό με την πληθώρα προβλημάτων που αντιμετωπίζει κάθε κοινωνία ξεχωριστά, συντελούν στην αύξηση του προβλήματος της βίας στους νέους, με αποτέλεσμα να αποτελεί πλέον φαινόμενο κοινωνικής παθογένειας (Σταθοπούλου & Νικολαράκη, 2017). Παράλληλα, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύγχρονο κοινωνικό ζήτημα, καθώς σύμφωνα με επιδημιολογικές έρευνες ένα στα δέκα παιδιά έχει υποπέσει θύμα σχολικής βίας και εκφοβισμού (Κοφίδου, 2021). Συγκεκριμένα, ο σχολικός εκφοβισμός (bullying), δύναται να εκφραστεί είτε ως σωματική (φυσικές επιθέσεις, τσακωμοί, σωματική τιμωρία, πρόκληση πόνου κ.ά.), είτε ως ψυχολογική (λεκτική/συναισθηματική βία, κοινωνικός αποκλεισμός, ψυχολογικός εκφοβισμός, διάδοση φημών, απειλές κ.ά.) ή σεξουαλική βία (εκφοβισμός σεξουαλικής φύσεως, απόπειρες ή ολοκληρωμένες σεξουαλικές ενέργειες παρά τη συγκατάθεση του θύματος, σεξουαλική παρενόχληση κ.ά.) είτε ως εκφοβισμός (UNESCO, 2019).

Η νεανική παραβατικότητα αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο, στο οποίο συντελούν διάφοροι οικονομικής και κοινωνικής φύσεως παράγοντες. Όσον αφορά τη σύγχρονη πραγματικότητα, τα προβλήματα που εντοπίζονται εντός του οικογενειακού πλαισίου, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να υποστηρίξει τους μαθητές και εν γένει οι δυσμενείς οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της χώρας μας, ενισχύουν παραβατικές και βίαιες συμπεριφορές ιδιαίτερα από τους εφήβους (Αλεξόπουλος, Αποσκίτης, Αρβανίτης, & Γιάτσιος, 2024). Τα βασικά χαρακτηριστικά των εφήβων που παρουσιάζουν παραβατική και βίαη συμπεριφορά αποτελούν οι έντονες θυμικές αλλαγές,

ξεσπάσματα θυμού, μνησικακία, προκλητικότητα, έντονη παρόρμηση και η αδυναμία για αυτοέλεγχο. Επίσης παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εφήβων με παραβατική συμπεριφορά προέρχεται από βίαια οικογενειακά περιβάλλοντα ή οικογένειες που αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα. Ακόμη, εντοπίζεται φυλετική διάκριση, καθώς τα αγόρια παρουσιάζονται πιο επιρρεπή σε τέτοιου είδους συμπεριφορές. Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα παρουσιάζεται έξαρση της βίας και των παραβατικών συμπεριφορών εξαιτίας της οικονομικής κρίσης και των επιπτώσεων που αυτή προκαλεί, καθώς επίσης της κρίσεως των αξιών αναφορικά με τον θεσμό της οικογένειας (Σταθοπούλου & Νικολαράκη, 2017). Ο βασικός φορέας υποστήριξης των εφήβων αποτελεί το σχολείο, το οποίο σε γενικές γραμμές δεν δίνει την απαραίτητη σημασία στα προαναφερθέντα δεδομένα. Σε αυτό συντελούν διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο εστιάζει περισσότερο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στην αδυναμία τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε τέτοιου είδους καταστάσεις, καθώς επίσης στους στόχους που θέτει ο θεσμός του σχολείου εν γένει, οι οποίοι δεν επικεντρώνονται στην παροχή κατάλληλης και ουσιαστικής υποστήριξης των μαθητών.

Σύμφωνα με εκθέσεις της UNESCO, το 32% των παιδιών παγκοσμίως έχει πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού. Η αναλογία είναι 1 στα 3 παιδιά, ενώ αξιοσημείωτα είναι τα δεδομένα για τις ηλικίες των παιδιών: υπολογίζεται ότι το 29% των θυμάτων είναι παιδιά ηλικίας 9-10 ετών. Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι η συνηθέστερη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι η σωματική βία, το 16,1%, ενώ για τους εφήβους, 33,1% στην Ελλάδα, είναι συνηθέστερη η μορφή του διαδικτυακού εκφοβισμού (cyberbullying), που ενέχει διάφορες μορφές, όπως: αποστολή χυδαίων μηνυμάτων και ακατάλληλης φρασεολογίας, δημιουργία ψεύτικων προφίλ σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης με σκοπό την παραπλάνηση, διαδικτυακή παρενόχληση που περιλαμβάνει απειλές, αποστολή ή δημοσίευση ευαίσθητων προσωπικών πληροφοριών ενός ατόμου κ.ά. (Φιλιππίδης, 2020). Η μορφή του διαδικτυακού εκφοβισμού συνδέεται τόσο με τον εθισμό των εφήβων στο διαδίκτυο. Επίσης αποτελεί επέκταση του σχολικού εκφοβισμού (Athanasiades, Psalti, Kamariotis, & Costanza Baldry, 2015). Παρ' όλα αυτά, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι σε μη ευρωπαϊκές χώρες τα ποσοστά αυτού του είδους εκφοβισμού είναι υψηλότερα, 16%, εν συγκρίσει με τις ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες το ποσοστό των θυμάτων ανέρχεται σε 6% για τις ηλικίες 9-16 ετών, χωρίς ωστόσο να υπονοείται ότι δεν αποτελεί ένα σημαντικό ποσοστό το οποίο επιτάσσει την ανάγκη να εξαλειφθεί πλήρως (UNESCO, 2019).

Ως επακόλουθο, συνεπώς, των οικονομικών και κοινωνικών ζητημάτων, σύμφωνα με ελληνικά δεδομένα ερευνών, εντοπίζεται αύξηση του ποσοστού των θυμάτων σχολικού



εκφοβισμού, το οποίο σε πρόσφατη έρευνα για το σχολικό έτος 2022-2023 ανέρχεται στο 32,4% για τις σχολικές τάξεις του Γυμνασίου και Λυκείου ολόκληρης της Ελλάδας. Οι λόγοι για τους οποίους ένας έφηβος αποτελεί στόχο εκφοβισμού ποικίλλουν. Αναλυτικότερα, αποδεικνύεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται άμεσα με το φύλο, καθώς καταγράφεται υψηλότερο ποσοστό κοριτσιών, το 35,2% συγκριτικά με το 27% των αγοριών, ως θυμάτων σχολικής βίας, ενισχύοντας την άποψη της ανισότητας των φύλων εις βάρος των κοριτσιών στη χώρα μας. Σε διεθνή, ωστόσο, κλίμακα τα ποσοστά κυμαίνονται το ίδιο και για τα δύο φύλα (UNESCO, 2019). Ένας ακόμη παράγοντας που συμβάλλει στον σχολικό εκφοβισμό αποτελεί η δομή της οικογένειας, καθώς μαθητές που διαβιούν σε μονογονεϊκές οικογένειες με κύριο φροντιστή τη μητέρα είναι πιο σύνηθες να πέσουν θύματα βίας, το 40,5%, εν συγκρίσει με μαθητές οικογενειών με δύο γονείς ή μονογονεϊκή οικογένεια με κύριο φροντιστή τον πατέρα. Παράλληλα, η σχολική επίδοση των μαθητών συσχετίζεται με το συγκεκριμένο ζήτημα, εφόσον το 37,7% των μαθητών που παρουσιάζουν μέτρια επίδοση επίσης αποτελεί στόχο. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ότι η σχολική επίδοση των παιδιών που χαρακτηρίζεται ως μη καλή δεν αποτελεί στον ίδιο βαθμό κίνητρο στοχοποίησης με εκείνους των οποίων, όπως προαναφέρθηκε, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι μέτριες, καθώς το ποσοστό που σημειώνεται είναι 34,3%. Στο πλαίσιο των παραγόντων που εντείνουν τον σχολικό εκφοβισμό, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η εθνικότητα των μαθητών, καθώς παρατηρείται ότι το 38,9% των θυμάτων είναι αλλοδαπής καταγωγής (Λεριού, 2023). Ταυτόχρονα η εξωτερική εμφάνιση δύναται να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στην έκθεση ενός παιδιού σε κάποια μορφή βίας, καθώς ενδέχεται να στοχοποιηθεί λόγω των εξωτερικών χαρακτηριστικών της εθνικότητάς τους, ενώ σε μεγαλύτερο ποσοστό λόγω της μορφής του προσώπου ή του σώματός τους. Τέλος, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση ενός μαθητή αποδεικνύεται ότι αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη θυματοποίησή του, εφόσον το 40% των μαθητών που προέρχονται από κατώτερη κοινωνική τάξη έχει υποπέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού, εν συγκρίσει με το 27,4% που αποτελούν μαθητές με υψηλό κοινωνικό στάτους, αν και θεωρείται εξίσου υψηλό ποσοστό (UNESCO, 2019).

Όσον αφορά τις επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού και της βίας, παρατηρείται ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών δεν αισθάνεται ότι αποτελεί κομμάτι της σχολικής κοινότητας, ενώ, ιδιαίτερα η ψυχολογική βία επηρεάζει αρνητικά την κοινωνικοποίηση και το αίσθημα αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του. Συνακόλουθα, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού παρουσιάζονται σημαντικά χαμηλές, ενώ σε ακραίες συνθήκες ενδέχεται ακόμη και να εγκαταλείψουν το σχολείο, μην

έχοντας ολοκληρώσει τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο ψυχικός και συναισθηματικός κόσμος των μαθητών διαταράσσεται, καθώς παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά του αισθήματος μοναχικότητας, έχουν διαταραχές στον ύπνο καθώς επίσης έντονα αρνητικά συναισθήματα που σε πολλές περιπτώσεις οδηγούν σε αυτοκτονικές τάσεις (UNESCO, 2019).

## **Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η μάθηση στηρίζεται στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών. Συνεπώς οι επιδόσεις ενός εφήβου θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη συνδυαστικά με τις συναισθηματικές του λειτουργίες, οι οποίες, όπως προαναφέρθηκε, είναι εντονότερες κατά την περίοδο της εφηβείας. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθησιακοί στόχοι γίνονται πιο σύνθετοι, καθώς απαιτούνται ιδιαίτερες γνωστικές και οργανωτικές δεξιότητες με τις οποίες οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυξάνονται και συνεπώς δεν είναι εύκολος ο διαχωρισμός τους από τις μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, οι αυξημένες απαιτήσεις που παρουσιάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε συνδυασμό με μαθησιακές διαταραχές καθιστούν δυσκολότερη την ανταπόκριση των εφήβων στις σχολικές απαιτήσεις.

Αξίζει να επισημανθεί ότι τα χαρακτηριστικά των εφήβων που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους μαθησιακή διαταραχή ποικίλλουν και κατά συνέπεια δεν είναι πάντα ξεκάθαρα. Παρουσιάζεται, εν προκειμένω, εξαιρετική ανομοιογένεια αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσας, 2004). Αναφορικά με τα γενικά χαρακτηριστικά, που παρουσιάζουν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες, αφορούν περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, δυσκολίες οργάνωσης και προγραμματισμού, ανεπαρκή έλεγχο και αυτοκαθοδήγηση καθώς επίσης ταχεία εναλλαγή της κατεύθυνσης της προσοχής και του προσανατολισμού (Αλεξόπουλος Χ. , 2005). Συνοπτικά, οι μαθησιακές δυσκολίες που εντοπίζονται κατά την εφηβεία αφορούν στη δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσγραφία και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας.

Η αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφηβεία πραγματοποιείται προκειμένου να επισημανθεί ο σημαντικός αντίκτυπος τους τόσο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των εφήβων όσο και στη συναισθηματική τους ευημερία. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δύναται να μη συμβαδίζουν με τον μέσο όρο των συνομήλικων τους, συνεπώς, βιώνουν έντονα συναισθήματα απογοήτευσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης

(Geary, 2011). Ταυτόχρονα, αισθήματα μοναξιάς και κατάθλιψης είναι αρκετά σύνηθες να εμφανίζονται σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα όταν το σχολικό περιβάλλον δεν είναι συμπεριληπτικό. Ιδιαίτερα, οι έφηβοι με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας βιώνουν εντονότερα άγχος, παρουσιάζοντας ακόμη και κάποιου είδους αγχώδους διαταραχής όπως αναλύθηκε παραπάνω. Στα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ σημειώνονται μεγαλύτερα ποσοστά εμφάνισης αγχώδων διαταραχών εν συγκρίσει με τα αγόρια (Okyar, Bozath, Görker, & Okyar, 2023). Επιπλέον, αναφορικά με τους εφήβους στο φάσμα του αυτισμού έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό ενδέχεται να παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης (G. Davey & D. McGorry, 2019).

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε περίπτωση εφήβου με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση και έχει ιδιαίτερη σημασία η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης. Στόχος του σχολικού και οικείου περιβάλλοντος των εφήβων αυτών αποτελεί η συμβολή και βοήθειά τους, ώστε να ξεπεράσουν κατά το δυνατόν τις ακαδημαϊκές προκλήσεις και να προωθήσουν τη θετική συναισθηματική ανάπτυξή τους με γνώμονα την εν γένει βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Geary, 2011).

## **Κεφάλαιο 2ο: Συμβουλευτική Ψυχολογία**

Σε συνέχεια όσων αναλύθηκαν παραπάνω, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα της εφηβείας, αξίζει να πραγματοποιηθεί η ανάλυση του όρου της συμβουλευτικής ψυχολογίας καθώς επίσης η διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συμβούλου προς τους εφήβους. Η συμβουλευτική ψυχολογία ορίζεται ως ο κλάδος της ψυχολογίας ο οποίος συμβάλλει στην ομαλή διά βίου προσωπική και διαπροσωπική λειτουργικότητα του ατόμου, αντιμετωπίζοντας τις όποιες ανησυχίες πηγάζουν από τον ίδιο ή ακόμη και ψυχικές διαταραχές του. Επιπλέον, ενισχύει τα προτερήματα του με στόχο να προωθηθούν και να επιτευχθούν οι προσωπικοί στόχοι. Κύριος στόχος, συνεπώς, της συμβουλευτικής αποτελεί η αποσαφήνιση, αναγνώριση και αποδοχή των συναισθημάτων, σκέψεων και της συμπεριφοράς του συμβουλευόμενου και επομένως η απόκτηση αυτογνωσίας, με απώτερο στόχο να γίνει το άτομο πιο λειτουργικό στα καθημερινά ζητήματα που προκύπτουν (Martin, et al., 2011). Η συμβουλευτική δύναται να εφαρμοστεί και στον χώρο της εκπαίδευσης, με στόχο να δημιουργούνται τα θεμέλια για την προάσπιση της ψυχικής υγείας από μικρή ηλικία και να προάγεται σταδιακά η μορφή μιας αρμονικής και ευημερούσης κοινωνίας που απαρτίζεται από ψυχικά υγιή άτομα (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Τα ερωτήματα που προκύπτουν από τις προαναφερθείσες επισημάνσεις αφορούν τη

σημασία και τα οφέλη της συμβουλευτικής εντός του σχολικού πλαισίου καθώς επίσης τις δεξιότητες με τις οποίες οφείλουν να καταρτίζονται οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διεκπεραιώνουν τις υποχρεώσεις τους ως σύμβουλοι προς τους μαθητές.

## **Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση**

Η σχολική συμβουλευτική αποτελεί τον τομέα της ψυχολογίας, ο οποίος σχετίζεται με την προσαρμογή και εξέλιξη παιδιών και εφήβων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επίσης συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς. Εκτός από τους μαθητές, μέρος της συμβουλευτικής διαδικασίας αποτελούν, επίσης, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, μέλη της διοίκησης του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμβουλευτική ψυχολογία δύναται να παρέμβει άμεσα σε παιδιά και εφήβους με ειδικές ανάγκες (Martin, et al., 2011).

Όσον αφορά τη συμβουλευτική σε συνδυασμό με την εκπαίδευση, η τελευταία συντελεί διάφορες ψυχικές διεργασίες στο άτομο, συνεπώς ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του παιδαγωγού – ψυχολόγου. Η συμβουλευτική στον εκπαιδευτικό τομέα επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στη ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, εν αντιθέσει προς τη συμβουλευτική διαδικασία ως μορφή ψυχοθεραπείας. Οι εκπαιδευτικοί με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες δύναται να συνάψουν και να εδραιώσουν θετικές και ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, οι οποίες βασίζονται στην εμπιστοσύνη, τον σεβασμό και την ψυχολογική βοήθεια και υποστήριξη των τελευταίων. Η ανάπτυξη της σχέσης αυτής είναι επιτακτική και καθοριστική, αφενός λόγω της καθημερινής επαφής και επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τη σχέση τους, αφετέρου λόγω των ψυχικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τόσο τα παιδιά όσο και οι έφηβοι (Αθανασιάδου, 2011). Συνεπώς, η συμβουλευτική επιδιώκει την ενίσχυση της ψυχικής υγείας των μαθητών, προκειμένου να αποκτήσουν αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση και εν συνεχεία να διαμορφώσουν ρεαλιστικές θετικές στάσεις απέναντι σε ζητήματα που αφορούν την προσωπική τους ζωή ή τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Ταυτόχρονα, η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσής τους και της ποιότητας της ζωής τους (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Η συμβολή της συμβουλευτικής ψυχολογίας είναι καθοριστική τόσο για τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών όσο και για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής, εφόσον πολλές από τις αξίες της συμβουλευτικής ταυτίζονται με πρωταρχικούς παιδαγωγικούς

στόχους, αναφορικά με το δικαίωμα στη διαφορετικότητα και την ισότητα (Αθανασιάδου, 2011).

## **Η Σημασία της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση**

Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στην εποχή μας, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας, η αύξηση της βίας και της εγκληματικότητας και διάφοροι ακόμη παράγοντες επηρεάζουν έντονα την ψυχοσύνθεση του ατόμου. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το ενδιαφέρον εστιάζεται στη επίδραση που ασκείται τόσο στην ψυχοσύνθεση των εφήβων όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. και ως εκ τούτου στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι αποτελούν φορείς των ψυχοκοινωνικών παρενεργειών της σύγχρονης ζωής. Τα κυριότερα προβλήματα σχετίζονται άμεσα με επισφαλείς διαπροσωπικές σχέσεις, τον αυξημένο κίνδυνο συναισθηματικής παραμέλησης ή υπερβολικής προστασίας, που δύναται να βιώσουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ταυτόχρονα, ο σύγχρονος τρόπος ζωής που βασίζεται στην υπερκάλυψη των υλικών αγαθών έχει δημιουργήσει ένα ανεξέλεγκτο καταναλωτικό ανταγωνισμό στους εφήβους με τους συνομηλίκους. Ακόμη, παρατηρείται ότι βιώνουν έντονο στρες καθώς επίσης σε μεγάλο βαθμό εκδηλώνονται ψυχικές διαταραχές αλλά και χρόνιες ασθένειες που συνδέονται άμεσα με το έντονο άγχος στη ζωή τους (Μπρούζος, 2009). Αποτελεί, επομένως, αδήριτη ανάγκη η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης καθώς επίσης προβάλλεται η ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον αναφορικά με την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών στους εφήβους, δεδομένων των δυσμενών κοινωνικών συνθηκών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και αδυνατούν να ανταπεξέλθουν. Οι συμβουλευτικές υπηρεσίες πλέον προσαρμόζονται όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες τους, οι οποίες διαφοροποιούνται εν συγκρίσει με των ενηλίκων, με στόχο να είναι πιο προσφιλείς σε αυτούς. Σταδιακά, έχουν ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και δίνεται σημασία όχι μόνο στη συμβουλευτική διαδικασία αλλά και στη συμβολή των εφήβων αναφορικά με τις πρακτικές και τον σχεδιασμό των συμβουλευτικών πρακτικών (Hanley, Humphrey, & Lennie, 2013). Η συμβουλευτική εντός του σχολικού πλαισίου αποτελεί τη συνηθέστερη μορφή υπηρεσιών ψυχικής υγείας, ως εκ τούτου αξίζει να επισημανθεί η σημασία και συμβολή της για τους μαθητές. Πιο αναλυτικά, μεταξύ των θετικών επιδράσεων της συμβουλευτικής σε παιδιά και εφήβους, εντοπίζονται καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις εν συγκρίσει με μαθητές στους οποίους δεν υπάρχει η προαπαιτούμενη υποστήριξη σε θέματα ψυχικής υγείας. Σαφώς στις σημαντικές ωφέλειες

προστίθεται η γενικότερη αίσθηση ψυχικής ευεξίας που αισθάνονται σε συνδυασμό με τη σταδιακή επίλυση των ψυχικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Finning, et al., 2021). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί παγκοσμίως αποδεικνύουν ότι τα αποτελέσματα της συμβουλευτικής είναι εμφανή στους μαθητές σε σύντομο κιάλας χρονικό διάστημα καθώς επίσης οι θετικές επιδράσεις της είναι ορατές αξιολογώντας και μετά από ένα χρονικό διάστημα 12 μηνών. Όπως προαναφέρθηκε, τα οφέλη της συμβουλευτικής σχετίζονται με την υγιή ψυχική κατάσταση των μαθητών, τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, την επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς επίσης συμβάλει στη μείωση του άγχους, που παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό των εφήβων, τον σχολικό εκφοβισμό και τη βία και εν γένει τα προβλήματα που εντοπίζονται εντός του σχολικού πλαισίου από τους μαθητές (Manthei, Agee, & Gardiner, 2022).

Βασικός στόχος εν προκειμένω τίθεται η βελτίωση πρωτίστως της ποιότητας ζωής των εφήβων και εν συνεχεία η ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους πορείας. Σαφώς, οι στόχοι αυτοί δεν δύναται να επιτευχθούν με τη συμβολή απλώς του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εντούτοις θα πρέπει η προσπάθεια αυτή να ενισχυθεί από επαγγελματίες ψυχικής υγείας καθώς επίσης οι εκπαιδευτικοί να καταρτίζονται με τις απαραίτητες συμβουλευτικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί, πιο συγκεκριμένα, δύναται να επιμορφωθούν σε θέματα ψυχοκοινωνικής υποστήριξης παιδιών και εφήβων, διαχείρισης κρίσεων, λήψης αποφάσεων, ισοτιμίας των σχέσεων, συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και τοιουτοτρόπως να προσφέρουν υπηρεσίες συμβουλευτικής και οι ίδιοι (Αθανασιάδου, 2011). Η συμβουλευτική, εντός του σχολικού πλαισίου, προάγει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, τη συνεργασία καθώς επίσης την ενεργό συμμετοχή όλων στη μαθησιακή διαδικασία (Μπρούζος, 2009).

## **Συμβουλευτική & Θεωρητικές Προσεγγίσεις**

### **A. Προσωποκεντρική Προσέγγιση**

Πρωτίστως, χρήζει σημασίας να επισημανθούν οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις σε συνάρτηση με την συμβουλευτική και την εκπαίδευση, προκειμένου να αναλυθεί και να κατανοηθεί περαιτέρω ο όρος. Σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση του Carl Rogers, η εμπειρία του ανθρώπου αποτελεί μία υποκειμενική πραγματικότητα που έχει άμεση συνάρτηση με τη δομή και αντίληψη του εαυτού. Συνεπώς γίνεται λόγος για φαινομενολογική πραγματικότητα (Rogers, 1973a). Η παραπάνω προσέγγιση βασίζεται στην άρχουσα πεποίθηση του Rogers ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα, ακόμη και με

λανθάνων τρόπο, της αντίληψης και κατανόησης του εαυτού τους και δύνανται να ξεπερνούν τις δυσκολίες που προκύπτουν στη ζωή τους καθώς επίσης να επιδιώκουν την αυτοπραγμάτωσή τους. Όσον αφορά τη συμβουλευτική, αποτελεί μια διαδικασία μάθησης μέσω της διαπροσωπικής σχέσης του θεραπευτή με τον θεραπευόμενο. Συγκεκριμένα, ο θεραπευόμενος δύνανται να ξεπεράσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη ζωή του μέσω της θεραπευτικής σχέσης που βασίζεται στην κατανόηση και αποδοχή του από τον σύμβουλο. Οι παράγοντες που συνηγορούν στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης αποτελούν η αναγνώριση του προβλήματος, η «συμφωνία» μεταξύ της εμπειρίας και της επίγνωσης του εαυτού, η απεριόριστη και άνευ όρων θετική αναγνώριση και αποδοχή του συμβούλου προς τον θεραπευόμενο καθώς επίσης η ενσυναίσθηση του πρώτου. Αναφορικά με την αναγνώριση και άνευ όρων αποδοχή, τα δύο αυτά στοιχεία αποτελούν και βασικά χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ο σύμβουλος σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση μιας ισχυρής προσωπικότητας που διατηρεί την ανεξαρτησία της. Ο άνθρωπος δύνανται να εξελίσσεται και να οδεύει προς την αυτοπραγμάτωσή του και μέσω της σχέσης του με τους άλλους ανθρώπους, οι οποίοι σαφώς επιδιώκουν το ίδιο και βρίσκονται σε αρμονία με τον εαυτό τους (Wright, 2012).

Η προσωποκεντρική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί στον χώρο της εκπαίδευσης και να αποτελέσει, όπως επισημαίνει ο Rogers, «μαθητοκεντρική διδασκαλία» (Rogers, 1947a), καθώς η μάθηση δύνανται να μεταβάλλει στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος σχετίζεται με την άποψη του ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον οι μαθητές βρίσκουν νόημα για τους ίδιους στη μαθησιακή διαδικασία και εν προκειμένω δύνανται να την επηρεάσουν άμεσα. Ανεξάρτητα από το μαθησιακό επίπεδο, η εφαρμογή της προσέγγισης αυτής τους επιτρέπει να έρχονται σε ουσιαστική επαφή με τον εαυτό τους καθώς επίσης να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται και να είναι σε θέση να τις αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά. Εν συνεχεία, πρόκειται για μία διαδικασία οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας από τον μαθητή, εφόσον δεν συμμετέχει απλώς στο στάδιο της διδασκαλίας· εντούτοις έχει ενεργό ρόλο ακόμη και στην επιλογή του περιεχομένου της (Μπρούζος, 2009). Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με τον εκπαιδευτικό στον ρόλο του συμβούλου, οφείλει να κατανοεί και να αποδέχεται τους μαθητές και τα συναισθήματά τους, μέσω της ενσυναίσθητης επικοινωνίας. Παράλληλα, θα πρέπει να κατανοήσει τον ρόλο του όχι ως πηγή και κέντρο γνώσεων. Όχι όμως ως ανιχνευτή των ποικίλων γνώσεων και καθοδηγητή των μαθητών, οι οποίοι τις αξιοποιούν εφόσον είναι αντιληπτές και χρήσιμες για τους ίδιους. Οι γνώσεις

αυτές προάγουν την αυτοπραγμάτωσή τους, επομένως ο στόχος της συγκεκριμένης προσέγγισης επιβεβαιώνεται τόσο στη θεραπευτική εφαρμογή, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικός στόχος του εκπαιδευτικού αποτελεί η συμβολή και βοήθειά του στην αναγνώριση των αναγκών και αξιών των μαθητών, με στόχο να αποφασίζουν οι ίδιοι για την προσωπική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη (Wright, 2012). Η μέθοδος που εφαρμόζεται στη συγκεκριμένη διαδικασία αποτελεί η συνέντευξη, που αποτελεί εμπειρία μάθησης. Ο εκπαιδευτικός ορίζεται στη συγκεκριμένη διαδικασία ως ο διευκολυντής και εστιάζει στα συναισθήματα και προβληματισμούς των μαθητών εξατομικευμένα. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν συνεπάγεται την επίλυση των προβλημάτων των μαθητών. Στο πλαίσιο της συμβουλευτικής τους σχέσης ενθαρρύνει τον κάθε μαθητή να εκφράζεται ελεύθερα δημιουργώντας ένα κλίμα πλήρους αποδοχής, ενσυναίσθησης και ειλικρινούς ενδιαφέροντος προς το πρόσωπο των μαθητών (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011).

## **B. Θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών**

Σύμφωνα με τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών, ή της αυτοπραγμάτωσης του Abraham Maslow, οι άνθρωποι διαθέτουν εγγενώς μία φύση που σχετίζεται με το καλό ή τουλάχιστον με το ουδέτερο. Συνεπώς, στόχος τίθεται η συνεχής εξέλιξη αυτού του είδους της φύσης με υγιή τρόπο. Η υγιής εξέλιξη επέρχεται μέσω ενός υγιούς περιβάλλοντος, υπό την έννοια του μη περιοριστικού για το άτομο. Εν συνεχεία, οι άνθρωποι υποκινούνται από την ανάγκη κάλυψης δύο βασικών ειδών αναγκών: τις βασικές ή στερητικές και τις μετα-ανάγκες ή εξελικτικές. Στην ιεράρχηση των αναγκών, που απεικονίζεται από τον Maslow μέσω μιας πυραμίδας, οι βασικές ανάγκες τοποθετούνται στη βάση και εν προκειμένω ιεραρχούνται πρώτες. Οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες, διαφορετικά στερητικές, είναι βιολογικές και σχετίζονται με τις βιολογικές ενορμήσεις του ανθρώπου, την ανάγκη ασφάλειας, αγάπης, αποδοχής και εκτίμησης από το περιβάλλον του. Στην περίπτωση που ο άνθρωπος αδυνατεί να καλύψει τις βασικές αυτές ανάγκες, παρουσιάζονται παθολογικά προβλήματα (Maslow, 1971).

Εν αντιθέσει προς τις βασικές, όσον αφορά τις εξελικτικές ανάγκες, δεν πραγματοποιείται ιεράρχηση, εφόσον στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι υποκειμενική, ορίζεται από τον κάθε άνθρωπο διαφορετικά, και συνεπώς οι ανάγκες αυτές είναι ισοδύναμες. Ο Maslow συμπεριέλαβε στην ιεράρχηση των αναγκών και τις γνωστικές, ανάγκη για γνώση και κατανόηση, καθώς επίσης τις αισθητικές, ανάγκη για οργάνωση και τάξη, που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών. Όπως και στη προσωποκεντρική προσέγγιση, και στη συγκεκριμένη θεωρία βασικός στόχος του



ανθρώπου τίθεται η αυτοπραγμάτωσή του, η οποία σχετίζεται άμεσα με τα δύο είδη ανάγκης που προαναφέρθηκαν. Πιο αναλυτικά, η αυτοπραγμάτωση αποτελεί μία εξελικτική ανάγκη η οποία προκύπτει όταν έχουν καλυφθεί οι βασικές ανάγκες. Επέρχεται με τη γνωστική κατανόηση, που επίσης αποτελεί εξελικτική ανάγκη και αφορά στην κατανόηση της δομής και λειτουργίας του κόσμου από την οπτική αντίληψη του ατόμου. Αξίζει να επισημανθεί ότι η εκπλήρωση των αναγκών του ανθρώπου πραγματοποιείται, εφόσον έχουν κατοχυρωθεί οι δέουσες ελευθερίες του, όπως η ελευθερία έκφρασης, πραγμάτωσης των επιθυμιών του, υπεράσπισης του εαυτού. Επιπλέον, η αυτοπραγμάτωση απαιτεί να βρίσκεται ο άνθρωπος στον ίδιο βαθμό τόσο στη D-γνώση, η οποία σχετίζεται με τις στερητικές ανάγκες και γι' αυτό οι εμπειρίες χαρακτηρίζονται από κριτική και αποδοκιμασία του εαυτού και των άλλων αλλά και ανάγκη για ασφάλεια, όσο και στη B-γνώση, δηλαδή την γνώση του εαυτού, η οποία χαρακτηρίζεται από εμπειρίες που σχετίζονται με την έλλειψη μόχθου, παροδικότητας και αυτοεπιβεβαίωσης (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Τοιουτοτρόπως, η πορεία προς την αυτοπραγμάτωση περιλαμβάνει συγκρούσεις, αβεβαιότητα του ατόμου καθώς επίσης τύψεις και ενοχές και από την άλλη πλευρά υπέρτατη ευχαρίστηση. Η αυτοπραγμάτωση αποτελεί την κορύφωση της εξελικτικής πορείας ενός ψυχικά υγιούς ανθρώπου. Η πραγματικότητά του περιλαμβάνει αφενός την αποδοχή του εαυτού και αφετέρου την αποδοχή των άλλων. Η συμβουλευτική δύναται να βοηθήσει τον άνθρωπο να επιδιώξει την αυτοπραγμάτωση, καθώς εστιάζει στις εξελικτικές τους ανάγκες. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η αντιμετώπιση των διάφορων προβληματισμών του, ενώ μέσω της συμβουλευτικής σχέσης, αρχικά με τη βοήθεια του συμβούλου, σταδιακά ανεξάρτητα, ο άνθρωπος διαχειρίζεται τις καταστάσεις είτε μόνος είτε μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον του. Κατ' αυτόν τον τρόπο ολοκληρώνεται η συμβουλευτική βοήθεια. Σύμφωνα με τον Maslow, ο άνθρωπος διαθέτει από τη φύση την ικανότητα να ελέγχει ένας μέρος της συμπεριφοράς του, αφενός να επηρεάζεται από τις σκέψεις και τα συναισθήματά του αλλά και τις εμπειρίες του, αφετέρου να μην επιτρέπει να κυριαρχείται από αυτά (Wright, 2012).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα στο άτομο από την παιδική ηλικία κιόλας να κάνει αυτόβουλα τις επιλογές του αναφορικά με την εξελικτική του πορεία. Γονείς και εκπαιδευτικοί ικανοποιούν τις βασικές ανάγκες των μαθητών και η προσφορά τους όσον αφορά τις εξελικτικές στην εκπλήρωσή τους θα πρέπει να συνδέεται με την υποστήριξη στην εξελικτική πορεία, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση και όχι στον έλεγχο της ανάπτυξής τους. Πιο συγκεκριμένα, η μέριμνα και το έργο του εκπαιδευτικού αφορά στην κάλυψη των βασικών αναγκών, όπως προαναφέρθηκε, οι οποίες

σχετίζονται με την αίσθηση του ανήκειν σε μία ομάδα (Wright, 2012). Ακόμη, καθήκον αποτελεί και η δημιουργία ενός ελκυστικού και παραγωγικού κλίματος μάθησης, το οποίο εστιάζει στις εξελικτικές ανάγκες. Συνεπώς, η επιλογή της εξέλιξης από τους μαθητές πρέπει να παρουσιάζεται ως ορθή επιλογή σε ένα ασφαλές και πρόσφορο έδαφος από τον εκπαιδευτικό. Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού καταδεικνύεται ως ρόλος εμπνευστή, υποστηρικτή με ευαισθησία και διάθεση φροντίδας προς τους μαθητές (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011).

### **Γ. Ανθρωπιστική Προσέγγιση της Μάθησης**

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση έμφαση δίνεται στο πρόσωπο και στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Στο σύνολό της, η εκπαιδευτική διαδικασία εστιάζει στους μαθητές και θέτει γνωστικούς και θυμικούς στόχους. Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση, γι' αυτό οφείλει να τους ενθαρρύνει να διερευνούν τον συναισθηματικό τους κόσμο καθώς επίσης ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει μεθόδους που εστιάζουν στους ίδιους, τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, εφόσον οι παραπάνω παράγοντες διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη μάθηση. Ταυτόχρονα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού απαιτεί κοινωνικές και συμβουλευτικές δεξιότητες, καθώς ταυτίζεται με τον ρόλο του παιδαγωγού – ψυχολόγου. Η αυτογνωσία, η θετική σκέψη, η κοινωνική προσαρμογή και τα θετικά κίνητρα είναι κάποια από τα στοιχεία που διαμορφώνουν τον ρόλο αυτό. Η ανθρωπιστική προσέγγιση ορίζει τη συμβουλευτική ως τη ψυχολογική υποστήριξη στους μαθητές, εφόσον υπάρχει καθημερινή επαφή, η οποία αποβλέπει στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας τους, με στόχο να δημιουργούν ρεαλιστικές και θετικές στάσεις απέναντι στην πραγματικότητα και τους άλλους. Ο όρος που χρησιμοποιείται κατάλληλα για τους εκπαιδευτικούς είναι «ενδιάμεσοι σύμβουλοι». Στη συμβουλευτική αυτή σχέση επιδιώκεται η αναζήτηση μιας κοινά αποδεκτής λύσης που εξυπηρετεί και τις δύο πλευρές (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011).

Παράλληλα, συνδυαστικά με την ανθρωπιστική προσέγγιση, η προδραστική προσέγγιση στηρίζεται στην άποψη ότι η συμβουλευτική σχέση, όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δύναται να κριθεί επιτυχής με τη συνεχή προσαρμογή των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη συμπεριφορά καθώς επίσης τις ανάγκες των μαθητών. Αποτελεί αναγκαία και ωφέλιμη προϋπόθεση να συμμετέχουν και οι ίδιοι οι μαθητές στην αναζήτηση της λύσης που αφορά εξολοκλήρου τους ίδιους εν αντιθέσει προς

την επιβολή αυτής από τους εκπαιδευτικούς. Τοιούτοτρόπως, δίνονται θετικά κίνητρα και ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθησή τους να ενεργούν υπεύθυνα (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011).

## **Στάδια & Δεξιότητες της Συμβουλευτικής Διαδικασίας στην Εκπαίδευση**

Η συμβουλευτική ψυχολογία στον χώρο της εκπαίδευσης διασφαλίζει την αρμονική λειτουργία της σχολικής κοινότητας και ταυτόχρονα προσαρμόζεται στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στους στόχους που θέτει με σκοπό να βελτιωθεί η ποιότητά του. Εν συνεχεία, η συμβουλευτική διαδικασία αφορά στη διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του μαθητή και του συμβούλου – εκπαιδευτικού, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη και η οποία αποσκοπεί στην επίλυση των ζητημάτων που απασχολούν τον μαθητή (Adu, 2022). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί - σύμβουλοι αναλαμβάνουν την ηθική υποχρέωση να υποστηρίζουν τους μαθητές και να συμβάλουν στην εξάλειψη των ποικίλων εμποδίων, με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι και που αφορούν στην προσωπική, ακαδημαϊκή και κοινωνική τους εξέλιξη (Coleman & Yeh, 2008). Στόχος, εν προκειμένω, της σχολικής συμβουλευτικής αποτελεί η καλλιέργεια πλήθους γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και η παροχή ευκαιριών μάθησης με γνώμονα την ακαδημαϊκή, επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου. Οι σύμβουλοι οφείλουν να ενθαρρύνουν τη θετική και λειτουργική συμπεριφορά των μαθητών που θα επιφέρει την ακαδημαϊκή, κοινωνική και προσωπική επιτυχία και η οποία σαφώς ανταποκρίνεται στους στόχους ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σχολικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής. Παράλληλα, απαραίτητη κρίνεται η ορθή ενημέρωση αναφορικά με τις παροχές και τις ωφέλειες της συμβουλευτικής προς τους μαθητές, προκειμένου να προσελκυστεί μεγαλύτερος αριθμός μαθητών που θα δέχεται τακτικά τη συμβουλευτική βοήθεια (Arfasa & Weldmeskel, 2020). Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμβουλευτική διαδικασία προωθεί τη συμπερίληψη εντός του σχολικού πλαισίου και συμβάλλει στην αντιμετώπιση τόσο ψυχολογικής φύσεως ζητημάτων, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, όσο και μαθησιακών δυσκολιών (Therese, Ernest, & Ntawiha, 2023).

Προτού γίνει αναφορά στα στάδια που ακολουθούνται κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, αξίζει να σημειωθούν τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τη συμβουλευτική σχέση του εκπαιδευτικού – συμβούλου με τον μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία εμπλέκονται δύο μέλη, σύμβουλος και συμβουλευόμενος καθώς επίσης βασίζεται στην αμοιβαία συμφωνία και των δύο μελών

προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συμβουλευτική διαδικασία. Παράλληλα, πρόκειται για μία μη – ιεραρχική σχέση στην οποία δεν υπηρετούνται διακρίσεις προς τον συμβουλευόμενο, ενώ, απαιτεί την κατάλληλη επιμόρφωση από πλευράς συμβούλου, εφόσον δεν περιορίζεται στην παροχή συμβουλών. Η συμβουλευτική διαδικασία αφορά ακόμη στην προσπάθεια να εξελιχθεί ο συμβουλευόμενος μέσα από τα στάδια που διέπουν αυτού του είδους τη διαδικασία (Adu, 2022). Ο σύμβουλος οφείλει να δείχνει σεβασμό και ενσυναίσθηση προς τον συμβουλευόμενο καθώς επίσης να δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον εντός του οποίου ο συμβουλευόμενος δύναται να εκφράσει ελεύθερα και χωρίς τον φόβο της κριτικής ή απόρριψης, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Το τελευταίο δύναται να επιτευχθεί μέσω της ενεργητικής ακρόασης, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, σύμφωνα με την οποία τα εμπόδια στην επικοινωνία και συμβουλευτική σχέση, που προκύπτουν από τις διαφορές που διέπουν τα δύο πρόσωπα, αναφορικά με την κουλτούρα, τις αξίες και αρχές καθενός, είναι εφικτό να ξεπεραστούν, όταν ο σύμβουλος αποδέχεται πλήρως τον συμβουλευόμενο (Chinwuba, 2024).

Παρακάτω αναλύονται τα στάδια της συμβουλευτικής διαδικασίας, όπως ακριβώς εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον, από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές εξατομικευμένα. Μία από τις βασικές προϋποθέσεις για μια εποικοδομητική συμβουλευτική σχέση αποτελεί η ορθή αντίληψη της κατάστασης την οποία βιώνουν οι μαθητές. Αφορά, πιο συγκεκριμένα, στην ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης συγκεκριμένων πτυχών μίας κατάστασης και στη συμβολή επιλογής της ορθής ενέργειας από το άτομο, που θα ακολουθήσει (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη συγκεκριμένη δεξιότητα, αποτελούν η αυτογνωσία καθώς επίσης η εμπειρία του εκπαιδευτικού, που παρέχεται από το εύρος γνώσεων και τη χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αναφορικά με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, η ενσυναίσθητη κατανόηση είναι δεούσης σημασίας για την αποτελεσματική συμβουλευτική σχέση. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δείχνει πλήρη κατανόηση στους μαθητές με στόχο να τους παρέχει τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα για τους προβληματισμούς και τα θέματα που τους απασχολούν. Τοιουτοτρόπως, θεμελιώνοντας τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και θέτοντας ως βασικούς πυλώνες, την εμπιστοσύνη και την κατανόηση, δύναται να διεξαχθεί μία αποτελεσματική συμβουλευτική διαδικασία με πολλά οφέλη (Volungis & Goodman, 2017).

Η εστίαση, συμπληρωματικά, αποτελεί μία ακόμη δεξιότητα που αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη συμβουλευτική σχέση. Κατά το στάδιο στο οποίο οι μαθητές διερευνούν, ο καθένας για τον εαυτό του, τα διάφορα ζητήματα που τους απασχολούν, ο εκπαιδευτικός

υποβοηθά, ώστε να εστιάζουν στο κατάλληλο ζήτημα την προσοχή τους, αναφορικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους ή τις σχέσεις τους με το ευρύτερο περιβάλλον και άλλους εξωγενείς παράγοντες που τους επηρεάζουν (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Ο τρόπος με τον οποίο δύναται ο εκπαιδευτικός να υποβοηθά τους μαθητές, ώστε να εστιάζουν στα συγκεκριμένα ζητήματα που τους απασχολούν και ενδεχομένως τίθενται ως εμπόδιο για τους ίδιους, δύναται να αξιοποιήσει την τεχνική των ανοιγμάτων επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, σε αρκετές περιπτώσεις ο μαθητής χρειάζεται παραπάνω ενθάρρυνση προκειμένου να εκφραστεί και να εμβαθύνει σε ό,τι τον προβληματίζει. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί ερωτήσεις και δηλώσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες σαφώς δεν αποσκοπούν σε καμία είδους αξιολόγηση. Οι δηλώσεις και οι ερωτήσεις τέτοιου είδους αφορούν σε προτάσεις στις οποίες ζητείται να εκφραστούν πιο ελεύθερα ή να δηλωθεί και κατά μία έννοια να επιβεβαιωθεί η συναισθηματική κατάσταση στην οποία περιέρχεται ο μαθητής (Gordon, 2021).

Ταυτόχρονα, στη συμβουλευτική αλληλεπίδραση, θα πρέπει να υπάρχει αμεσότητα, η οποία πιθανώς ενέχει την παρουσίαση αρνητικών στοιχείων στη συζήτηση. Η συγκεκριμένη δεξιότητα θα πρέπει να αξιοποιείται με ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό, ώστε να μην επηρεάζει αρνητικά την εικόνα του εαυτού του κάθε μαθητή καθώς επίσης την αυτοπεποίθησή του. Συνεπώς, απαιτούνται σταθερές βάσεις στη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή προκειμένου να είναι αποτελεσματική η όλη διαδικασία (Volungis & Goodman, 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό το γεγονός ότι οι μαθητές ανήκουν στην ηλικιακή φάση της εφηβείας, η οποία χαρακτηρίζεται σε μεγάλο ποσοστό από χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Ως εκ τούτου θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην αξιοποίηση της συγκεκριμένης δεξιότητας. Οι δεξιότητες που προαναφέρθηκαν δύναται να εφαρμοστούν σε όλα τα επίπεδα και στάδια της συμβουλευτικής αλληλεπίδρασης (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011).

Παράλληλα, η αναζήτηση και ανάδειξη των προσόντων των μαθητών αποτελεί μία ακόμη δεξιότητα που δύναται να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε στάδιο της συμβουλευτικής διαδικασίας. Πιο αναλυτικά, θα πρέπει η συζήτηση να εστιάζει και στα θετικά χαρακτηριστικά που διέπουν την προσωπικότητα του μαθητή. Τοιουτοτρόπως, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό πρωτίστως να αναγνωρίσει τα προσόντα του κάθε μαθητή και στη συνέχεια να τα αξιοποιήσει για την αντιμετώπιση μιας κατάστασης που τον προβληματίζει (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Η ανάδειξη των θετικών στοιχείων των εφήβων αποβλέπει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους και στην αξιοποίησή τους για την αντιμετώπιση και επίλυση των ζητημάτων που τους απασχολούν.

Το στάδιο της διερεύνησης, που αποτελεί και το πρωταρχικό στάδιο στην εκπαιδευτική συμβουλευτική διαδικασία, προσιδιάζει στο αντίστοιχο στάδιο μίας συμβουλευτικής σχέσης. Αρχικά, το στάδιο αυτό αφορά στη διερεύνηση των ζητημάτων που απασχολούν τον μαθητή και τοιουτοτρόπως διευκολύνεται η σχέση με τον σύμβουλο – εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, εκτός του μαθητή επωφελείται και ο εκπαιδευτικός, εφόσον δίνεται η δυνατότητα να αντλήσει πληθώρα πληροφοριών, οι οποίες θα συμβάλλουν στη μέγιστη δυνατή βοήθεια του μαθητή (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αναπτύξει την ικανότητα να ερμηνεύει ορθά τις πληροφορίες, οι οποίες παρέχονται από τον μαθητή – συμβουλευόμενο, μέσω των λεκτικών και μη μηνυμάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις ο συμβουλευόμενος εσκεμμένα ή όχι αποφεύγει να αναφερθεί σε κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τον ίδιο, εντούτοις ενδέχεται να εκφράζει με έμμεσο τρόπο τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για τέτοιου είδους θέματα. Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, οφείλει να κατανοεί και να ερμηνεύει σωστά οποιαδήποτε πληροφορία παρέχεται από τον μαθητή, ακόμη και αν την παρουσιάζει ως επουσιώδους σημασίας (Chinwuba, 2024).

Πέραν της ενθάρρυνσης, όπως έχει προαναφερθεί, ως βασικής δεξιότητας, δύναται να αξιοποιηθούν και άλλες από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, απαραίτητη είναι η ενεργητική ακρόαση καθώς επίσης η προσεκτική παρακολούθηση, ως δεξιότητες μη λεκτικής συμπεριφοράς, στα λεγόμενα του μαθητή, οι οποίες σαφώς εφαρμόζονται καθόλη τη διάρκεια της επικοινωνίας και δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας στον μαθητή, με στόχο να εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία διαδικασία ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού αναφορικά με τα λεγόμενα ενός μαθητή, στην προσπάθειά του να αποκωδικοποιήσει τα λεκτικά μηνύματα του. Αποτελεί, δηλαδή, μία μέθοδο που στοχεύει στην προσπάθεια ακριβούς ερμηνείας των λεγομένων ενός μαθητή και εν προκειμένω στην κατανόηση του συναισθηματικού του κόσμου, με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία (Gordon, 2021). Η ενεργητική ακρόαση δύναται να εφαρμοστεί μέσω διάφορων πρακτικών, που έχουν προαναφερθεί, όπως η προσοχή στα λεκτικά και μη μηνύματα ενός μαθητή, η παράφραση, η περίληψη των λεγομένων του ή ακόμη και η αντανάκλαση των συναισθημάτων του. Ταυτόχρονα, οι κιναισθητικές αντιδράσεις, οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος αποτελούν χαρακτηριστικά της ενεργητικής ακρόασης (Chinwuba, 2024). Ωστόσο, η αξιοποίηση της συγκεκριμένης πρακτικής δεν αποφέρει πάντοτε ξεκάθαρα και θετικά αποτελέσματα στη συμβουλευτική. Παρ' όλα αυτά, δε σημαίνει ότι επειδή δεν επιτυγχάνεται άμεσα η επίλυση ενός προβλήματος ή δεν έχει

θετική επίδραση τόσο στον ίδιο τον έφηβο, όσο και στην επικοινωνία του με τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να απορριφθεί. Η ενεργητική ακρόαση συμβάλλει στο να αισθάνονται οι μαθητές ότι οι απόψεις και τα συναισθήματά τους γίνονται σεβαστά, κατανοητά και αποδεκτά από ένα πρόσωπο αναφοράς, όπως είναι ο εκπαιδευτικός. Επιπροσθέτως, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει την αντίστοιχη εσωτερική στάση. Αναλυτικότερα, οφείλει να εμπιστεύεται ειλικρινά την ικανότητα των μαθητών να επιλύουν οι ίδιοι τα προβλήματά τους και προπαντός να έχει πίστη στη συγκεκριμένη διαδικασία, καθώς οι έφηβοι ενδέχεται να παρουσιάζονται ιδιαίτερα αποπροσανατολισμένοι και αναποφάσιστοι αναφορικά με τα ζητήματα που τους απασχολούν. Η ενεργητική ακρόαση αποβλέπει στην διευκόλυνση της ανεύρεσης λύσεων από τους ίδιους τους μαθητές και ενδεχομένως απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να κριθεί επιτυχής, κάτι το οποίο εξαρτάται από τους ίδιους. Εν συνεχεία, όπως επισημαίνεται και σε άλλα σημεία της εργασίας, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αποδέχεται άνευ κριτικής τα συναισθήματα των μαθητών, εφόσον οι τελευταίοι απελευθερώνονται όταν έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται ελεύθερα (Volungis & Goodman, 2017). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη ότι τα συναισθήματα είναι ευμετάβλητα και διαρκούν μία δεδομένη χρονική στιγμή. Η ενεργητική ακρόαση αποβλέπει στο να αποδεχθούν, αρχικά, και στη συνέχεια να ξεπεράσουν οι μαθητές τα αρνητικά συναισθήματα. Συνεπώς, απαιτείται η στήριξή τους έτσι, ώστε να οδηγηθούν πιο κοντά στη ρίζα του προβλήματος και εν προκειμένω στην επίλυσή του. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν πρόκειται για κάποιου είδους τέχνασμα. Απεναντίας, πρόκειται για μια συγκεκριμένη μέθοδο, ένα διδακτικό εργαλείο, το οποίο ενεργοποιεί συγκεκριμένες στάσεις και προωθει νοητικές διεργασίες, που σχετίζονται με τους μαθητές και τα ζητήματα τους καθώς επίσης με τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου. Ταυτόχρονα, συμβάλλει στη δημιουργία ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Gordon, 2021). Η δεξιότητα της ακρόασης, γενικότερα, αποβλέπει στο να γίνονται αντιληπτά από τον εκπαιδευτικό και τα μη λεκτικά μηνύματα των μαθητών, το οποία σχετίζονται με τις εκφράσεις και τις κιναισθητικές τους αντιδράσεις. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες απαιτούν την απαιτούμενη κατάρτιση του εκπαιδευτικού, σε σύγκριση με τις κοινές δεξιότητες, όπως είναι η προσοχή και η ακρόαση (Volungis & Goodman, 2017).

Επιπλέον η χρήση ανοιχτού κατά κύριο λόγο αλλά και κλειστού τύπου ερωτήσεων σε αυτού του είδους την επικοινωνία είναι σημαντικά ωφέλιμη και για τις δύο πλευρές, εφόσον επιτρέπει, πρωτίστως, στον εκπαιδευτικό να συγκεντρώσει πληθώρα πληροφοριών για τον μαθητή και τα ζητήματα που τον απασχολούν. Χρήζει σημασίας να τονιστεί ότι οι

ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να καθοδηγούν τη συζήτηση, αλλά θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να ηγείται ο ίδιος της συζήτησης και να επισημαίνει τα ζητήματα που τον απασχολούν έντονα (Chinwuba, 2024). Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δεν αποσκοπούν απαραίτητα σε συγκεκριμένη απάντηση, αντίθετα συμβάλλουν, ώστε να ανιχνεύσει πιο αποτελεσματικά ο έφηβος τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στη διατύπωση του συγκεκριμένου είδους ερωτήσεων, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διερευνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με τα σημαντικά ζητήματα που τους αφορούν. Από την άλλη πλευρά, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν έχουν ιδιαίτερη συμβολή, ωστόσο δύναται να αξιοποιηθούν προκειμένου να δοθούν κάποιες διευκρινήσεις οι οποίες ενδέχεται να μην ήταν ξεκάθαρες στον εκπαιδευτικό (Volungis & Goodman, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό της συμβουλευτικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας χρήσιμη είναι και η αξιοποίηση της αναδιατύπωσης, επανάληψης ή παράφρασης των λεγόμενων του μαθητή, προκειμένου να επιτύχει ο εκπαιδευτικός διάφορους στόχους. Από τη μία πλευρά επιδιώκει να δείξει ότι παρακολουθεί προσεκτικά και με αμείωτο ενδιαφέρον τον συνομιλητή του και δεν επιδιώκει άμεσα να ερμηνεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Από την άλλη να επιβεβαιώσει ότι έχει κατανοήσει ορθώς ή να αποσαφηνίσει την ίδια του τη σκέψη, μέσω της παράφρασης. Η παράφραση των λεγομένων του μαθητή αποσκοπεί ακόμη στο να παρουσιαστεί μία διαφορετική πτυχή ενός ζητήματος που απασχολεί τον μαθητή και η οποία συμβάλει σημαντικά στη μείωση του στρες που ενδεχομένως βιώνει ο μαθητής εξαιτίας μιας συγκεκριμένης συνθήκης. Ταυτόχρονα, μέσω της περίληψης όσων έχουν ειπωθεί από τον μαθητή, τους δίνεται η δυνατότητα να ξεκαθαρίσουν και να γνωστοποιήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Volungis & Goodman, 2017). Επιπλέον, χρησιμοποιώντας τη κατάλληλη «γλώσσα» δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να μην εστιάζει μεμονωμένα την προσοχή του, εντούτοις να βλέπει τη γενική εικόνα εντός της οποίας τοποθετείται το ζήτημα που τον απασχολεί (Chinwuba, 2024). Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα δύναται να αξιοποιηθεί με αποτελεσματικό τρόπο ιδιαίτερα σε ομαδικές συζητήσεις, σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής ή ακόμη και στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς (Wright, 2012).

Στην ανάπτυξη ουσιαστικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η έκφραση των συναισθημάτων, που σχετίζονται με καταστάσεις τις οποίες βιώνουν οι μαθητές. Συνεπώς, η αναγνώριση και αποσαφήνισή τους με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού συμβάλλει στη καλύτερη διαχείριση των καταστάσεων



αυτών. Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αντανάκλαση των συναισθημάτων έχει μεγάλη σημασία, ιδιαίτερα στην περίπτωση που οι μαθητές δε δύνανται να εκφραστούν σε άλλο πρόσωπο. Δημιουργείται το αίσθημα της ασφάλειας και της σταθερότητας, όταν αισθάνονται ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο πλευρό τους και επιτυγχάνουν να ισορροπήσουν τα συναισθήματα με τη συμπεριφορά τους (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα συναισθήματα, ακόμη και αν εντοπίζεται αντίφαση, και στις σκέψεις των μαθητών, μέσω της αντανάκλασης και ανατροφοδότησής τους, εστιάζοντας τόσο σε εκείνα που αναγνωρίζονται και εκφράζονται άμεσα από τον ίδιο τον μαθητή όσο και στα συναισθήματα που αναγνωρίζει ο εκπαιδευτικός μέσω των μη λεκτικών μηνυμάτων και τα οποία έχει σημασία να αναγνωριστούν από τον μαθητή. Τοιουτοτρόπως, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν όλα τους τα συναισθήματα, ακόμη και εκείνα τα οποία οι ίδιοι παραβλέπουν στην προσπάθειά τους να μην τα βιώσουν, σε ένα πλαίσιο που τους δημιουργείται ασφάλεια. Ο άμεσος στόχος είναι να επιτευχθεί η ανακούφιση και η συναισθηματική κάθαρση, το οποίο δεν είναι εύκολα εφικτό να πραγματοποιηθεί στην επικοινωνία με συνομηλίκους (Volungis & Goodman, 2017). Ακόμη, η αντανάκλαση δεν περιορίζεται στα συναισθήματα του μαθητή, εντούτοις δύναται να αξιοποιηθεί και στα λεγόμενά του. Με αυτό τον τρόπο, του δίνεται η δυνατότητα να εξερευνήσει ενδελεχώς τον ψυχικό του κόσμο καθώς επίσης να γνωστοποιηθεί η συναισθηματική του κατάσταση τόσο από τον ίδιο, όσο και από τον εκπαιδευτικό (Chinwuba, 2024).

Στο δεύτερο στάδιο της συμβουλευτικής διαδικασίας, με άλλα λόγια το στάδιο της ενόρασης, ο εκπαιδευτικός οδηγεί σταδιακά τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις καταστάσεις που τους καταπιέζουν ή εμποδίζουν στην επίτευξη των στόχων τους. Στη συγκεκριμένη διαδικασία απαραίτητη δεξιότητα είναι η πρόκληση ή διαφορετικά η αντιμετώπιση κατά πρόσωπο των αντιφάσεων και των ασαφειών με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ο μαθητής, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Η αντίφαση συνήθως εντοπίζεται στον τρόπο διαχείρισης του ζητήματος, το οποίο απασχολεί τον έφηβο, και τους στόχους που έχει θέσει σε σχέση με αυτό (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Παράλληλα, σε πολλές περιπτώσεις οι έφηβοι δεν αναγνωρίζουν δυσλειτουργικές σκέψεις ή συμπεριφορές που τους επηρεάζουν αρνητικά, συνεπώς θα πρέπει να γνωστοποιούνται με τον κατάλληλο τρόπο από τον εκπαιδευτικό (Volungis & Goodman, 2017). Κατά το στάδιο αυτό δύναται ο μαθητής να έχει κατακτήσει τη δεξιότητα του αναστοχασμού, η οποία αφορά στην κριτική ικανότητά του απέναντι σε σκέψεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές που εντοπίζει στον εαυτό του. Τοιουτοτρόπως, επέρχεται μία ακόμη δεξιότητα, η αυτεπίγνωση, η οποία είναι σαφώς πολύ

σημαντική κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, καθώς συμβάλλει στη σαφή κατανόηση των γνωρισμάτων του (Argyropoulou & Lorentzos, 2022). Εν συνεχεία, ενδέχεται να χρειαστεί, στο συγκεκριμένο στάδιο, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού μέσω της ερμηνείας. Πρόκειται για μία δεξιότητα και ταυτόχρονα παρέμβαση που αποσκοπεί στο να εκφραστεί λεκτικά κάτι το οποίο θα δώσει μία νέα εξήγηση και απάντηση στον μαθητή, ο οποίος ενδεχομένως να μην το είχε σκεφτεί και η οποία θα του δώσει την ευκαιρία να δει το ζήτημα που τον απασχολεί υπό διαφορετικό πρίσμα. Χρήζει σημασίας να επισημανθεί ότι βασικός στόχος της ερμηνείας τίθεται η προαγωγή της αυτογνωσίας του μαθητή, εφόσον κατανοεί πιο αποτελεσματικά τις σκέψεις και τα κίνητρα της συμπεριφοράς τους. Τουναντίον, η ερμηνεία δεν πρέπει να αξιοποιείται, αν προηγουμένως δεν έχει πραγματοποιηθεί ενδελεχής συζήτηση για τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τα κίνητρά του (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Σε αρκετές περιπτώσεις, ακόμη, δύναται να γνωστοποιήσει ο εκπαιδευτικός προσωπικές εμπειρίες με γνώμονα να ενισχύσουν την ενόραση του εφήβου και από την άλλη πλευρά να προβληθεί η ανθρώπινη πτυχή του εκπαιδευτικού. Η αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με το ζήτημα που απασχολεί τον μαθητή αποσκοπεί στο να τις συσχετίσουν με τις δικές τους εμπειρίες αντίστοιχα. Παράλληλα, προβάλλεται με αυτόν τον τρόπο η ενσυναίσθηση του προς τους μαθητές, που αποτελεί βασική συνιστώσα στη συμβουλευτική τους σχέση καθώς επίσης δημιουργούνται στενότεροι δεσμοί μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Volungis & Goodman, 2017).

Τέλος, το τρίτο στάδιο αποτελεί η δράση των μαθητών ξεχωριστά για τον καθένα προς την ανεύρεση των τρόπων για την επίλυση των ζητημάτων που τους απασχολούν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει από πλευράς του να παρέχει άμεση πληροφόρηση σχετικά με τη γνωστοποίηση καταστάσεων, απόψεων ή δεδομένων και προϋποθέτει την ορθή αντίληψη και κατανόησή τους. Επιπροσθέτως, μέσω της καθοδήγησης δύναται να ενισχυθεί η αλλαγή που επιδιώκει να πραγματοποιήσει ο μαθητής καθόλη τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας και αφορά, πιο συγκεκριμένα, στην παροχή εναλλακτικών προσεγγίσεων, προκειμένου να έχει τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, πριν καταλήξει στην τελική του απόφαση (Chinwuba, 2024). Αξίζει να σημειωθεί ότι η παραπάνω διαδικασία ενέχει το στοιχείο της ασφάλειας. Σαφώς, είναι σημαντική η συνεχιζόμενη συμβουλευτική διαδικασία καθώς επίσης η γενίκευση των πληροφοριών που έχουν λάβει οι μαθητές και συνεπώς η εφαρμογή των νέων στοιχείων που απαρτίζουν τη συμπεριφορά τους από τη συμβουλευτική διαδικασία στην καθημερινή ζωή. Στο συγκεκριμένο στάδιο οι μαθητές πρέπει να είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι με δεξιότητες. Αρχικά, χρήζει σημασίας να δύνανται να πραγματοποιούν καταιγισμό ιδεών στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν τις λύσεις για τα

θέματα που τους απασχολούν και να αναζητούν τα κατάλληλα μονοπάτια της σταδιοδρομίας τους που θα συμβάλλουν στην προσωπική τους εξέλιξη. Στη συνέχεια, θα πρέπει να είναι ικανοί να θέτουν τους στόχους, που επιθυμούν να πετύχουν, ώστε να προχωρούν με άνεση στη διαμόρφωση των στρατηγικών που θα πρέπει να ακολουθήσουν. Οι στόχοι σχετίζονται με τις προτεραιότητες, επιλογές και προκλήσεις καθενός και επιδιώκουν τη θετική αλλαγή που επέρχεται με την προσωπική εξέλιξη (Chinwuba, 2024). Τέλος, απαραίτητη είναι η εφαρμογή του πλάνου και η κατάλληλη προσαρμογή του ανάλογα τις συνθήκες που την επιτάσσουν (Argyropoulou & Lorentzos, 2022). Οι παραπάνω δεξιότητες στα διάφορα στάδια δύναται με την απαιτούμενη κατάρτιση και επιμόρφωση να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό και να συμβάλλουν σε μία αποτελεσματική εκπαιδευτική – συμβουλευτική σχέση με τους μαθητές (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011). Ταυτόχρονα, οι συγκεκριμένες συμβουλευτικές διαδικασίες κρίνεται ότι μπορούν να εφαρμοστούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και να αποφέρουν θετικά αποτελέσματα στους εφήβους.

## **Συνεργασία Εκπαιδευτικού - Οικογένειας**

Τα παιδιά αποτελούν το μέλλον και την εξέλιξη της κοινωνίας, συνεπώς είναι απαραίτητη η συναισθηματική, πνευματική και κοινωνική τους ανάπτυξη και εν προκειμένω η ομαλή και ολόπλευρη εξέλιξή τους. Το σχολείο καθώς επίσης η οικογένεια, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελούν τους βασικούς θεσμούς οι οποίοι αναλαμβάνουν τον ρόλο της αγωγής των παιδιών. Γίνεται αντιληπτό ότι τα δύο αυτά υποσυστήματα διαμορφώνουν τις εν δυνάμει προσωπικότητες της κοινωνίας (Kougioumtzis & Louka, 2016). Η οικογένεια, συγκεκριμένα, ως βασική κοινωνική ομάδα, διαμορφώνει τα πρωταρχικά χαρακτηριστικά του παιδιού, εντός της οποίας το ίδιο αναπτύσσεται και ταυτόχρονα συνειδητοποιεί τον εαυτό του σε σχέση με τα μέλη της (Μπρούζος, 2010). Στη συνέχεια, το σχολείο, ως θεμελιώδης κοινωνικός θεσμός, αποτελεί σημαντικό παράγοντα της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Συνεπώς, χρήζει σημασίας να γίνει κατανοητό και για τους δύο φορείς αγωγής του ατόμου ότι, από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τη βοήθεια των γονέων και από την άλλη, οι γονείς τη στήριξη των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία των δύο αυτών θεσμών αποτελεί βασική συνιστώσα της διαπαιδαγώγησης των παιδιών, εφόσον η ανατροφή και εκπαίδευσή τους αποτελεί κύρια λειτουργία τόσο του οικογενειακού όσο και του σχολικού περιβάλλοντος (Wright, 2012).

Η αντίληψη ότι η συμμετοχή των γονέων δύναται να επηρεάσει θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία και ως εκ τούτου την ακαδημαϊκή επίδοση ενός μαθητή, αποτελεί

καθοριστικής σημασίας ζήτημα για την εξέτασή του. Η συγκεκριμένη άποψη αποδίδεται ορθότερα με τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή» και περιγράφει το ευρύ φάσμα των τρόπων και των πρακτικών με τις οποίες δύναται οι γονείς να έχουν συμμετοχή και ως εκ τούτου να ενισχύσουν θετικά τη διαδικασία μάθησης των εφήβων (Μπρούζος, 2010). Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δύναται να αποφέρει οφέλη τόσο στους μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και πολιτισμικού πλαισίου, όσο και στους ίδιους τους γονείς, εκπαιδευτικούς καθώς επίσης επηρεάζει θετικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Wright, 2012). Βάσει σχετικών ερευνών, μερικά από τα σημαντικότερα οφέλη αποτελούν η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης, όπως προαναφέρθηκε, η αύξηση του ποσοστού φοίτησης στον αντίποδα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ο περιορισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου καθώς επίσης η ομαλή κοινωνική τους προσαρμογή και η αύξηση των κινήτρων μάθησης. Ειδικότερα για τους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς αποτελεί την κατάλληλη στρατηγική προκειμένου να επηρεάσουν θετικά οποιαδήποτε δυσλειτουργική συμπεριφορά (Aldrup, Carstensen, & Klusmann, 2022).

Οι θετικές, ωστόσο, επιδράσεις δεν περιορίζονται στους μαθητές. Για τους ίδιους τους γονείς, η ενεργός συμμετοχή τους, επιδρά θετικά στη σχέση τους με τα παιδιά, εφόσον τα γνωρίζουν καλύτερα, αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες και αδυναμίες τους πιο εύκολα, με συνέπεια να ενδυναμώνεται και να βελτιώνεται η σχέση τους (Kougioumtzis & Louka, 2016). Από την άλλη πλευρά, διατηρώντας ουσιαστική επαφή με το σχολικό περιβάλλον, υπάρχει αμοιβαία κατανόηση των ζητημάτων που προκύπτουν τόσο από την πλευρά των γονέων όσο και από των εκπαιδευτικών. Τέλος, η συμμετοχή τους συνδράμει στην αποτελεσματικότητά τους ως προς τον γονικό τους ρόλο και τις ευθύνες τους. Όσον αφορά την παραπάνω πρόταση, μέσω του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού καθώς επίσης της συνεργασίας του με τους γονείς, δίνεται η ευκαιρία στους τελευταίους να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν ότι ο γονεϊκός ρόλος δεν αποτελεί μία αποκρυσταλλωμένη ταυτότητα. Απεναντίας, πρόκειται για έναν διαρκώς εξελισσόμενο ρόλο, για τον οποίο οφείλει να αποδέχεται την επαναδιαπραγμάτευση του, όταν κρίνεται αναγκαίο, με γνώμονα την ευημερία των εφήβων (Τσουντα, 2015).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, βρίσκονται, μέσω της συνεργασίας τους με την οικογένεια, σε πλεονεκτική θέση, καθώς αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση για τους μαθητές τους και εξ αποτελέσματος γίνονται πιο αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο. Συγκεκριμένα, η συνεργασία με τους γονείς συμβάλλει σημαντικά στο πρώτο στάδιο

της συμβουλευτικής διαδικασίας, όπως έχει προαναφερθεί, δηλαδή στο στάδιο της διερεύνησης, στο οποίο ο εκπαιδευτικός αντλεί πληροφορίες για τον εκάστοτε μαθητή και τα ζητήματα που τον απασχολούν, τόσο από τον ίδιο, όσο και από το οικογενειακό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, δημιουργούν το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο στους μαθητές, εντός του οποίου δύναται να αναπτυχθούν ολόπλευρα και ελεύθερα. Ως εκ τούτου, δεν θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τη συνεργασία με τους γονείς ως ανασταλτικό παράγοντα στο εκπαιδευτικό τους έργο (Μπρούζος, 2010).

Με στόχο να πραγματοποιηθεί η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, προκύπτουν διάφορες μέθοδοι και μορφές συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τις κυριότερες μορφές αποτελούν η συγκέντρωση γονέων σε τακτά χρονικά διαστήματα, η κατ' ιδίαν συνάντηση με τους γονείς, η επικοινωνία εγγράφως ή τηλεφωνικά. Ακόμη, στη διεθνή βιβλιογραφία, επισημαίνονται και άλλοι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, όπως η παρακολούθηση και συμμετοχή των γονέων στο μάθημα (Larentzaki, 2020). Η συγκέντρωση γονέων αποτελεί τη συνηθέστερη μορφή επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και δύναται να κριθεί επιτυχής όταν πραγματοποιείται ανά τάξη, προκειμένου να εστιάζουν αποτελεσματικότερα στα επιμέρους ζητήματα. Παράλληλα, ιδιαίτερα ωφέλιμη χαρακτηρίζεται η πρώτη συνάντηση, στην αρχή του σχολικού έτους, προκειμένου να τεθούν οι όροι για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής και ωφέλιμης συνεργασίας καθώς επίσης να συντονιστούν οι προσπάθειες διαπαιδαγώγησης και από τους δύο φορείς, προτού προκύψουν ζητήματα άμεσης επίλυσης. Οι συγκεντρώσεις γονέων αποσκοπούν στην άμεση ενημέρωση της λειτουργίας του σχολείου, ειδικότερα για τις πρώτες τάξεις των βαθμίδων, τη γνωριμία, τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό σε ό,τι αφορά το σχολείο και τους μαθητές καθώς επίσης την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται (Μπρούζος, 2010).

Βασική προϋπόθεση για την πετυχημένη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί η συχνή και ουσιαστική επικοινωνία καθώς επίσης ο ανοιχτός διάλογος, ο οποίος απαιτεί τον σεβασμό και την έλλειψη κριτικής διάθεσης τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Kougioumtzis & Louka, 2016). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι οι γονείς κατέχουν την κύρια ευθύνη της διαπαιδαγώγησης, εν αντιθέσει προς το σχολείο το οποίο έχει κατά κύριο λόγο επικουρικό ρόλο, με στόχο να αποτρέπεται η επίρριψη ευθυνών προς το σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα προς τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς οφείλουν να κατανοήσουν ότι ο σκοπός της παρέμβασης των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της διαπαιδαγώγησης, αποτελεί η συμβολή και βοήθεια τους, προκειμένου οι ίδιοι να κατανοήσουν περισσότερο τις πτυχές της

προσωπικότητας του παιδιού τους καθώς επίσης ο εκπαιδευτικός δύναται να ασκήσει κάποια μορφή επιρροής στη δράση και τη συμπεριφορά τους ως φορείς αγωγής. Σαφώς, βασικός παράγοντας στην αποτελεσματική συνεργασία αποτελεί η αναγνώριση της αναγκαιότητας επικοινωνίας, η θετική διάθεση και η προθυμία για την ανάπτυξη ουσιαστικής σχέσης και από τις δύο πλευρές (Larentzaki, 2020).

Από την πλευρά του ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργεί ένα περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, ώστε οι γονείς να αισθάνονται την ασφάλεια και ελευθερία να εκφράζονται. Προϋπόθεση γι' αυτό αποτελεί η μη κριτική στάση. Απεναντίας, δηλαδή, θα πρέπει να υποβοηθούν στην ορθή διαπαιδαγώγηση των παιδιών και να νουθετούν τους γονείς όταν κρίνεται απαραίτητο, διατηρώντας μια ανθρώπινη στάση με κατανόηση και σεβασμό προς τους γονείς. Εν συνεχεία, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η τεχνοκρατική θεώρηση και αποστολή της εκπαίδευσης περιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη συμβουλευτική του δράση και ταυτόχρονα δεν αποφέρει οφέλη στην ολόπλευρη ανάπτυξη των προσωπικοτήτων των μαθητών. Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι στα σχολεία του εξωτερικού, Ευρώπης και ΗΠΑ, αναγνωρίζεται η συνεργασία σχολείου – οικογένειας ως ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ο βασικός αρμόδιος για την διατήρηση της ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς και θα πρέπει να οργανώνει το πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις παραμέτρους για μία πετυχημένη συνεργασία με γνώμονα τους μαθητές (Μπρούζος, 2010). Οι βασικές αρχές χάρη στις οποίες επιτυγχάνεται η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων αποτελούν, πρωτίστως η ενεργητική ακρόαση, ως βασική δεξιότητα του εκπαιδευτικού, οι εύστοχες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, που σχετίζονται με την εκάστοτε κατάσταση για την οποία πραγματοποιείται επικοινωνία, η αποδοχή των απόψεων και στάσεων των γονέων, η εστίαση της επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και την πρόοδο του μαθητή καθώς επίσης η ενθάρρυνση της ενεργού εμπλοκής των γονέων (Larentzaki, 2020).

Τέλος, με την κατάλληλη επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός δύναται να υποδείξει τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα συνεισφέρουν θετικά στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών ακολουθώντας μία κοινή πορεία, αναγνωρίζοντας δε ότι οι δύο αυτοί φορείς αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, με κοινό, ωστόσο, στόχο (Γκλιάου-Χριστοδούλου, και συν., 2005). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει ενσυναίσθηση προς τους γονείς, όπως έχει προαναφερθεί ως βασική δεξιότητά του προς τους μαθητές, ειδικότερα όταν εντοπίζονται διαφορές αναφορικά με το πολιτισμικό ή αξιακό υπόβαθρο.

Συνεπώς, έχει την ευθύνη να διαμορφώνει ένα περιβάλλον που διαπνέει τον σεβασμό, την αποδοχή, την υποστήριξη και την κατανόηση προς τους γονείς (Larentzaki, 2020).

### **Κεφάλαιο 3ο: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού ως Συμβούλου**

Ο εκπαιδευτικός κατέχει πολλαπλούς ρόλους οι οποίοι είναι άμεσα αλληλένδετοι καθώς επίσης τα καθήκοντά του υπηρετούν τα ιδεώδη και τους σκοπούς της αγωγής σύμφωνα με την κοινωνία στην οποία ζει. Οι βασικές υποχρεώσεις ενός εκπαιδευτικού αφορούν στη διδασκαλία, εφόσον διαμορφώνει τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις οι μαθητές και να καλλιεργήσουν δεξιότητες και ικανότητες. Εν συνεχεία, ο εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός, αποτελεί φορέα αγωγής προς τους μαθητές, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και ευσυνείδητων πολιτών με ευαισθησία σε κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά και οικονομικά θέματα. Ο συνδυασμός του εκπαιδευτικού με τον συμβουλευτικό ρόλο είναι ιδιαίτερα ωφέλιμος για το σχολικό περιβάλλον, καθώς, πέραν της μάθησης και της ακαδημαϊκής προόδου, προάγεται η προσωπική εξέλιξη των μαθητών και επιλύονται αποτελεσματικά τα ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική κοινότητα, χάρη στις συμβουλευτικές δεξιότητες που κατέχει ο εκπαιδευτικός (Levy & Lemberger-Truelove, 2021). Ωστόσο, προκειμένου να είναι αποτελεσματικό το έργο του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διδασκαλία και τη συμβουλευτική, θα πρέπει να τεθεί μία ισορροπία ανάμεσα στους δύο αυτούς ρόλους που ενέχει το εκπαιδευτικό του έργο καθώς επίσης απαιτεί την προσαρμοστικότητά του (Betters-Bubon & Goodman-Scott, 2021).

Μία ακόμη πτυχή του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα καθώς θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται κάθε μαθητής. Συνακόλουθα, απαιτείται η κριτική σκέψη και αντικειμενικότητα του εκπαιδευτικού προκειμένου να επιτελέσει αποτελεσματικά αυτή τη διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν είναι ωφέλιμο να αξιολογείται μόνο η τελική επίδοση των μαθητών, εντούτοις θα πρέπει να εξετάζεται η συνεχής μαθησιακή τους πορεία και να υπάρχει η απαραίτητη υποστήριξη στην περίπτωση που διαπιστώνονται αδυναμίες και δυσκολίες, με στόχο να τις υπερβαίνουν. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός οφείλει να πραγματοποιεί μη γνωστικές αξιολογήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών να επιλύουν προβλήματα κάθε είδους, τη δημιουργικότητά τους καθώς επίσης άλλες δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν στην προσωπική τους εξέλιξη (Levy & Lemberger-Truelove, 2021).

Αναντίρρητα, στα βασικά καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού συγκαταλέγεται η συμβουλευτική, που αποτελεί αναπόσπαστο και αδιαίρετο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαπνέεται από σεβασμό, εκτίμηση, εμπιστοσύνη, υπομονή, αγάπη και ενσυναίσθηση προς τους μαθητές (Chinwuba, 2024). Τέλος, η συμβολή του εκπαιδευτικού εντοπίζεται, ακόμη, στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν άμεση επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, οφείλουν με κριτική διάθεση να εντοπίζουν τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και να συμβάλλουν στην προώθηση καινοτομιών με στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του (Μπρούζος, 2009). Στον αντίποδα, θα πρέπει να δημιουργούν ένα ασφαλές, ανθεκτικό και προσαρμοστικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές δύνανται να εξελιχθούν σε διάφορους τομείς της ζωής τους (Levy & Lemberger-Truelove, 2021).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σε διεθνές επίπεδο, το συμβουλευτικό έργο ασκείται από διάφορους επαγγελματίες, οι οποίοι κατέχουν επαρκώς ή μερικώς την εξειδίκευση στη συμβουλευτική, όπως για παράδειγμα, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί σύμβουλοι, σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ενώ από την άλλη πλευρά, πιο σύγχρονα συμβουλευτικά μοντέλα βασίζονται πλέον σε ολοκληρωμένα συστήματα συμβουλευτικής που εμπλέκουν την εκπαιδευτική κοινότητα πιο ενεργά (Μπρούζος, 2010). Η δράση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της συμβουλευτικής έχει σαφή όρια, ωστόσο όχι διακριτά, παρόλο που ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει μεγάλο μέρος της συμβουλευτικής στήριξης των μαθητών. Χρήζει σημασίας, εν προκειμένω, να επισημανθούν οι βασικές περιοχές δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού στον τομέα αυτό αναφορικά με το σχολικό περιβάλλον στο οποίο δρα. Το συμβουλευτικό έργο του εκπαιδευτικού στοχεύει στον συνδυασμό γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αναφορικά με τη μαθητοκεντρική μάθηση. Στη διεθνή βιβλιογραφία αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το συμβουλευτικό έργο θεωρείται αποτελεσματικότερο, όταν ασκείται από σχολικούς ψυχολόγους και ειδικούς ψυχικής υγείας (L. Astramovich, J. Hoskins, P. Gutierrez, & A. Bartlett, 2013). Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δε θα έπρεπε να αποθαρρύνονται από την παραπάνω πρόταση, καθώς η συμβολή τους στη σχολική ζωή των εφήβων είναι πολύ σημαντική καθώς επίσης ο ρόλος τους, εφόσον τίθενται στην «πρώτη γραμμή», ως πρόσωπα αναφοράς των μαθητών είναι εξίσου καθοριστικός.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος οφείλει να προμηθεύει τους μαθητές του με πληθώρα πηγών και πληροφοριών, οι οποίες θα συμβάλλουν θετικά στην προώθηση της γνήσιας μάθησης. Εν συνεχεία, οφείλει να συμβάλλει στη διαμόρφωση αυθεντικών και



ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων εντός της σχολικής τάξης και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος που πλαισιώνουν τους εφήβους. Το σχολικό μάθημα και ο συνδυασμός του με τη διαπαιδαγώγηση αποτελούν διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών καθώς επίσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Συνεπώς, η δράση του εκπαιδευτικού στο ζήτημα των διαπροσωπικών σχέσεων είναι σημαντική και αποσκοπεί στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας εντός της σχολικής τάξης (Kougioumtzis & Louka, 2016). Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, οφείλει να θέτει σε συνεχείς προβληματισμούς τους μαθητές αναφορικά με την υφισταμένη πραγματικότητα και μέσω αυτών των προβληματισμών να επιδιώκεται η συνεχής τους εξέλιξη. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να τους εκθέτει σε ρεαλιστικά προβλήματα στα οποία θα εξασκούνται να αναζητούν τη λύση, καθώς, τοιουτοτρόπως επιτυγχάνεται η γνήσια μάθηση. Η μάθηση θα πρέπει να αποτελεί μία ελεύθερη μίμηση του κοινωνικού συστήματος, εφόσον το σχολείο αποτελεί μικρογραφία του. Προκειμένου να επιτευχθούν τα προαναφερθέντα, ο εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιεί μία προγραμματισμένη διδασκαλία, η οποία, σαφώς, θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Εν συνεχεία, η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να επαφίεται στην ελεύθερη βούλησή τους, ενώ, γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κατεξοχήν συντονιστικός και από την άλλη πλευρά οι μαθητές έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπρούζος, 2009).

## **Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού ως Συμβούλου**

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος, αυτά αφορούν επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες, εφόσον, λόγω της καθημερινής επαφής με τους μαθητές ακόμη και έμμεσα ασκεί συμβουλευτικό έργο. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσιδιάζουν σε εκείνα ενός επαγγελματία συμβούλου, εντούτοις απαιτούνται παράλληλα δεξιότητες που σχετίζονται με την παιδαγωγική διαδικασία (Μπρούζος, 2009).

Ως επικοινωνιακές ορίζονται οι δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να συνδιαλέγεται αποτελεσματικά με τους άλλους, να προσαρμόζεται κατάλληλα ανάλογα τις κοινωνικές συνθήκες, περιστάσεις αλλά και το άτομο που έχει απέναντί του. Από την άλλη πλευρά οι συμβουλευτικές δεξιότητες στηρίζονται στην ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει ορθά αποφάσεις και να επιλύει προβλήματα και δυσκολίες αποτελεσματικά. Ταυτόχρονα, στις συμβουλευτικές δεξιότητες περιλαμβάνονται η ενθάρρυνση και αντανάκλαση των συναισθημάτων, οι οποίες συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση του συναισθηματικού

κόσμου του συμβουλευόμενου. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται στις συμβουλευτικές σε συνδυασμό με δεξιότητες που απαιτούν την αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου. Αναντίρρητα, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, η θετική αναγνώριση και η ευκρίνεια είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να δημιουργήσει μία συμβουλευτική σχέση με τους μαθητές του (Kougioumtzis & Louka, 2016). Οι παραπάνω δεξιότητες, αν δεν είναι ορισμένες από αυτές ήδη έμφυτες στο άτομο, αποτελούν αναγκαίο προσόν του εκπαιδευτικού και απαιτείται η θεωρητική και πρακτική κατάρτισή του αναφορικά με τον τομέα της συμβουλευτικής και της παιδαγωγικής διαδικασίας (Μπρούζος, 2009). Παράλληλα, στη συμβουλευτική διαδικασία απαραίτητη είναι η μη λεκτική επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τα λεκτικά και μη μηνύματα του μαθητή, δίνοντας την απαραίτητη προσοχή καθώς επίσης με ευαισθησία προς την προσωπικότητα κάθε μαθητή, που είναι ξεχωριστή, να κατανοεί τις σκέψεις, τις προθέσεις και εν γένει τη συμπεριφορά του. Τοιουτοτρόπως, δημιουργείται ένα ασφαλές πλαίσιο που επιτρέπει στον κάθε μαθητή να εξερευνήσει τα βαθύτερα κίνητρά του (Chinwuba, 2024).

Εν συνεχεία, απαιτείται ένα διευρυμένο θεωρητικό υπόβαθρο σε διάφορες επιστήμες που σχετίζονται άμεσα με τη συμβουλευτική, όπως η φιλοσοφία, ψυχολογία καθώς επίσης η κοινωνιολογία. Τοιουτοτρόπως, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί ορθότερα το διδακτικό του έργο και δύναται να το αναπροσαρμόσει ανάλογα τις συνθήκες ή ανάγκες που προκύπτουν με βάση τις ανάγκες των μαθητών αλλά και τις ανάγκες που παρουσιάζονται στην εκάστοτε κοινωνία (Μπρούζος, 2009).

Σε σχέση με τους μαθητές, θα πρέπει να ορίζεται ως συντονιστής της σχέσης και ταυτόχρονα βασικός υποστηρικτής διατηρώντας τη σταθερότητα και ακεραιότητα του χαρακτήρα του (Μπρούζος, 2009). Τέλος, στη συμβουλευτική σχέση, ο εκπαιδευτικός μεριμνά για την αποβολή συναισθημάτων άγχους, ανασφάλειας ή καταπίεσης που βιώνει ο κάθε μαθητής, ενώ ο ίδιος θα πρέπει να τηρεί μία θετική στάση που ενέχει τον σεβασμό και την άνευ όρων αποδοχή των μαθητών. Να σέβεται την κάθε προσωπικότητα ξεχωριστά χωρίς επικριτική διάθεση και χωρίς την παρεμβολή του δικού του συστήματος ηθικής αξιολόγησης (Gordon, 2021).

Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, οφείλει να έχει επεξεργαστεί τα στοιχεία του χαρακτήρα του που σχετίζονται με την αυτογνωσία, την αποδοχή του εαυτού και συνακολούθα να έχει διαμορφώσει μια προσωπικότητα με θετικά χαρακτηριστικά. Ένα βασικό, συνεπώς, χαρακτηριστικό αποτελεί η αυθεντικότητά του (Gordon, 2021). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για δύο βασικές έννοιες, τη γνησιότητα και τη συμφωνία, οι οποίες σχετίζονται

με την αρμονία και συμφωνία ανάμεσα στα βιώματα και τον εσωτερικό κόσμο του εκπαιδευτικού – συμβούλου και την εξωτερική του συμπεριφορά καθώς επίσης τα λεκτικά και μη μηνύματά του και στάση του. Η γνησιότητα, εν προκειμένω, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη της ενσυναίσθησης και άνευ όρων αποδοχής. Στη συμβουλευτική διαδικασία αυτό επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος εξωτερικεύει τα συναισθήματα και σκέψεις του, οι οποίες σαφώς έχουν άμεση σχέση με τη συμβουλευτική διαδικασία (Μπρούζος, 2009). Εν συνεχεία, όσον αφορά το μέρος της αυτοβελτίωσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του συμβουλευτικού τους ρόλου, απαραίτητη είναι η έρευνα και η ορθή πληροφόρηση τους σχετικά με τα θέματα που απασχολούν τους εφήβους. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προσφέρει τις συμβουλευτικές τους υπηρεσίες, οφείλει να έχει πραγματοποιήσει την απαραίτητη έρευνα και να έχει συγκεντρώσει τις κατάλληλες πληροφορίες για οποιοδήποτε ζήτημα απασχολεί έναν μαθητή, με στόχο να είναι πλήρως ενημερωμένος και να μπορέσει να βοηθήσει αποτελεσματικά (Gordon, 2021).

Αναντίρρητα, θεμελιώδης λίθος στην συμβουλευτική σχέση αποτελεί η ενσυναίσθηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η έννοια της οποίας δίνεται χαρακτηριστικά από τον Rogers (Rogers, 1973a) ως εξής: «να παραλαμβάνει το εσωτερικό σύστημα αναφοράς του θεραπευόμενου, να βλέπει τον κόσμο όπως τον βλέπει ο θεραπευόμενος, να βλέπει τον θεραπευόμενο όπως ο ίδιος βλέπει τον εαυτό του, να αποβάλλει όλες τις προερχόμενες αντιλήψεις από το εξωτερικό σύστημα αναφοράς και να κοινοποιεί στον θεραπευόμενο τα μέσω της ενσυναίσθησης κατανοηθέντα». Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή ενσυναίσθηση από τον εκπαιδευτικό αποτελεί η αξιοποίηση της ενεργητικής ακρόασης. Η ενεργητική ακρόαση δεν περιορίζεται στο λεκτικό επίπεδο επικοινωνίας, εντούτοις, αφορά και στα μη λεκτικά μηνύματα που δέχεται ο σύμβουλος από τον συμβουλευόμενο, τα οποία είτε συμπληρώνουν είτε έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα λεγόμενα του. Ταυτόχρονα, η ενεργητική ακρόαση αποκλείει τη διάθεση κριτικής προς τον συμβουλευόμενο και απαιτεί την άνευ όρων αποδοχή του συμβουλευόμενου από τον σύμβουλο (Gordon, 2021). Η εμπιστοσύνη στη συμβουλευτική σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές βασίζεται κατά κύριο λόγο στην ενσυναίσθηση καθώς θέτει τις βάσεις για την εμπιστοσύνη του μαθητή προς τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συναισθάνεται την ψυχική του κατάσταση και ταυτόχρονα δεν έχει κριτική στάση απέναντί του (Kougioumtzis & Louka, 2016). Η ενεργητική ακρόαση, εν προκειμένω, συμβάλλει στο να αντιληφθεί ο μαθητής ότι τα συναισθήματα, οι σκέψεις και τα λεγόμενα του έχουν σημασία και δύναται να εκφράζεται

ελεύθερα σε ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης που τον υποστηρίζει στην προσωπική του εξέλιξη (Chinwuba, 2024).

Γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην εξέλιξη των μαθητών όχι μόνο μαθησιακά αλλά και αναφορικά με τους προσωπικούς στόχους καθενός για τη ζωή του. Συνεπώς, η ουσία της διδασκαλίας έγκειται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δύναται να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του κάθε μαθητή ξεχωριστά εφοδιάζοντάς τον με δεξιότητες που εφαρμόζονται στην καθημερινή ζωή για την βελτίωση της ποιότητάς της. Η διδασκαλία αποτελεί μία συναρπαστική διαδικασία κατά την οποία εφοδιάζει τα άτομα με εργαλεία και μέσα που θα τα βοηθήσουν να κατανοήσουν τον κόσμο. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επαφίεται στην ικανότητά του να δημιουργεί ισχυρούς δεσμούς με τους μαθητές. Η ικανότητα αυτή διαφαίνεται μέσω της άνευ όρων αποδοχής των μαθητών και της υποστήριξης τους χωρίς κριτική διάθεση (Aldrup, Carstensen, & Klusmann, 2022). Όπως έχει επισημανθεί στο πρώτο μέρος της εργασίας, σύμφωνα με τη «μαθητοκεντρική μάθηση», δε δύναται να διαχωριστεί η διαδικασία της μάθησης από την υπόλοιπη ζωή. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας προκύπτει από τα κίνητρα καθώς επίσης το εύρος των ενδιαφερόντων των μαθητών (Μπρούζος, 2009).

## **Ανασταλτικοί Παράγοντες στον Συμβουλευτικό Ρόλο**

Όσον αφορά την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός δύναται να αναλάβει τον ρόλο του συμβούλου υπάρχουν αρκετοί ενδοιασμοί, εξαιτίας των πολλαπλών ρόλων που ήδη κατέχει καθώς επίσης της αδυναμίας ιδιαίτερα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να τον υποστηρίξει επαρκώς και κατάλληλα. Πιο αναλυτικά, το σχολείο πολλές φορές επιφορτίζεται με ευθύνες καταλήγοντας να αποτελεί τον «αποδιοπομπαίο τράγο» του κοινωνικού συστήματος καθώς επίσης η ευθύνη μετατοπίζεται κατά κύριο λόγο στο έργο του εκπαιδευτικού. Συνεπώς, χρήζει σημασίας να εξεταστεί το ενδεχόμενο για το αν ένας επιπλέον ρόλος στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών δύναται να δώσει λύσεις και να μη δημιουργηθούν περαιτέρω προβλήματα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Σε αυτό το σημείο χρήζει σημασίας να επισημανθεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συμβούλου δε θα έπρεπε να συγχέεται με την άμεση επίλυση προσωπικών και κοινωνικών ζητημάτων. Εντούτοις, η συμβολή του ως συμβούλου συνδέεται με τη διαχείριση πληθώρας κοινωνικών αδιεξόδων καθώς επίσης της διατήρησης ενός status quo το οποίο αντικατοπτρίζει τη ρεαλιστική εικόνα της κοινωνίας. Εν συνεχεία, ο ρόλος του σχολείου και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών έχει παρερμηνευθεί, αν θέσουμε ως

δεδομένο την αποκλειστική τους ευθύνη για την σχολική σταδιοδρομία, επαγγελματική επιλογή και κατάρτιση καθώς επίσης θεωρούνται κύριοι υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση των προσωπικών προβλημάτων των μαθητών και εν γένει της ολόπλευρης ανάπτυξής τους. Ωστόσο, χρήζει σημασίας να επισημανθεί ότι τα προαναφερθέντα αποτελούν βασικά καθήκοντα και ευθύνες της οικογένειας. Συνεπώς, αποτελεί βασική και απαραίτητη προϋπόθεση η διάκριση των αρμοδιοτήτων και ευθυνών του σχολικού πλαισίου από το οικογενειακό (Μπρούζος, 2009). Ο εκπαιδευτικός κατέχει επικουρικό ρόλο στις προαναφερθείσες αρμοδιότητες και συμβάλλει από κοινού με τους γονείς στην διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά, οι άνθρωποι που επανδρώνουν το σχολικό πλαίσιο δεν είναι σε ένα μεγάλο ποσοστό κατάλληλα καταρτισμένοι και εφοδιασμένοι με συμβουλευτικές γνώσεις, ως εκ τούτου η συμβουλευτική διαδικασία δε δύναται να είναι επιτυχής. Αξίζει να αναφερθεί ότι το αντικείμενο της συμβουλευτικής δεν αποτελεί μία τεχνική διαδικασία, αντιθέτως αφορά σε σύνθετα προβλήματα που σχετίζονται με τη ψυχοσύνθεση και εξέλιξη των εφήβων και εν προκειμένω απαιτούνται οι κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις από πλευράς εκπαιδευτικών με στόχο να είναι αποτελεσματική (L. Astromovich, J. Hoskins, P. Gutierrez, & A. Bartlett, 2013).

Χρήζει σημασίας, ακόμη, να σημειωθεί ότι εξαιτίας της πίεσης για τη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, οι εκπαιδευτικοί συχνά παραγκωνίζουν τον συμβουλευτικό τους ρόλο (McLaughlin, 1999). Ταυτόχρονα, οι ίδιοι παρόλο που ενδέχεται να επιθυμούν να αναλάβουν τον ρόλο της συμβουλευτικής υποστήριξης των μαθητών, εντούτοις το έργο τους παρακωλύεται εξαιτίας του υπερβολικού φόρτου εργασίας σε συνδυασμό με την έλλειψη χρόνου καθώς επίσης της δυσαναλογίας εκπαιδευτικού και μαθητών (Μπρούζος & Δέλλιος, 2022). Ακόμη, εκπαιδευτικοί διεθνώς επισημαίνουν τη δυσκολία να εστιάσουν στις ατομικές ανάγκες και θέματα κάθε μαθητή εξαιτίας της μεγάλης μερίδας μαθητών εντός των σχολικών τάξεων (Sahar, Malik, & Maqsood, 2020). Παρ' όλα αυτά, δεν δύναται να παραληφθεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός τοποθετείται στην πρώτη γραμμή επικοινωνίας με τους μαθητές του λόγω της φύσης του διδακτικού του έργου. Συνεπώς, ο διδακτικός ρόλος έχει σύμφυτη τη συμβουλευτική διάσταση, η οποία σχετίζεται αφενός με την διαχείριση ζητημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αφετέρου αφορά στην προαγωγή της εξέλιξης της προσωπικότητάς τους (Wai Ching & Lai-Yeung, 2014). Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού και η δημιουργία μιας θετικής διαπροσωπικής σχέσης έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με πιο αποτελεσματικές ακαδημαϊκές επιδόσεις και πιο θετική συμπεριφορά των μαθητών (Χρυσή, Λαμπροπούλου, & Λυκισάκου, 2004).

Από την οπτική των μαθητών, όπως έχει προαναφερθεί, οι ίδιοι επιλέγουν να συμβουλευούνται και εμπιστεύονται συνομηλίκους για τα διάφορα ζητήματα που τους απασχολούν. Τοιουτοτρόπως, είναι απρόθυμοι ως επί το πλείστον να εμβαθύνουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης παρουσιάζει πληθώρα εμποδίων και δυσχεραίνεται όταν η πρωτοβουλία για συμβουλευτική πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό (Hornby, Hall, & Hall, 2003). Οι λόγοι για τους οποίους παρουσιάζεται η απορριπτική αυτή διάθεση στη σύνδεση με τον εκπαιδευτικό συχνά οφείλονται στο αίσθημα ντροπής που ενδεχομένως αισθάνονται για τα προσωπικά τους θέματα και παράλληλα στην ανάγκη τους για αυτονόμηση που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την ανάπτυξη ουσιαστικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς (Κοσμίδου - Hardy, Δροσινού, & Μπούκα, 2007). Εν αντιθέσει προς τις παραπάνω προτάσεις, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών σε σχετική έρευνα, επεσήμανε ότι, αν και θεωρεί ότι η διάσταση του σχολείου ως φορέα ψυχολογικής υποστήριξης είναι πολύ σημαντική, ωστόσο δεν βιώνει αυτή την εμπειρία. Αντίθετα, αισθάνονται οι μαθητές ότι οι καθηγητές δεν δείχνουν τη δέουσα ενσυναίσθηση, κατανόηση και υποστήριξη, ενώ οι ίδιοι έχουν την ανάγκη ενός σχολείου που οι άνθρωποι, οι οποίοι το πλαισιώνουν, αντικατοπτρίζουν ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης (Μπρούζος, 2010).

Αναντίρρητα, ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού έχει σαφή και διακριτά όρια τα οποία προκύπτουν κατά κύριο λόγο από την επιστημονική του κατάρτιση και τον ρόλο του ως παιδαγωγού. Ωστόσο, οι περιορισμοί αυτοί δεν θα πρέπει να αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες που θα αποθαρρύνουν τον εκπαιδευτικό από την άσκηση του συμβουλευτικού του ρόλου. Τουναντίον, η θεωρητική και πρακτική κατάρτιση στον τομέα της συμβουλευτικής θα καταστήσει περισσότερο ευδιάκριτα τα όρια αυτά και θα αποφευχθούν τοιουτοτρόπως οι υπερβάσεις τους (Μπρούζος, 2009). Αξίζει να σημειωθεί η διάκριση ανάμεσα στις πρακτικές που αξιοποιεί ένας εκπαιδευτικός και στις εξειδικευμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής ενός επαγγελματία ψυχικής υγείας. Ο εκπαιδευτικός καταρτίζεται με τις κατάλληλες συμβουλευτικές δεξιότητες, προκειμένου να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως παιδαγωγού – συμβούλου. Ο ρόλος αυτός σχετίζεται με τη συμβολή του στην εξέλιξη των μαθητών μέσω της κατάκτησης πληθώρας δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη ζωή του. Από την άλλη πλευρά οι σύμβουλοι ψυχικής υγείας μέσω των κατάλληλων συμβουλευτικών πρακτικών αποβλέπουν στο να θεραπεύσουν ψυχικά τον θεραπευόμενο μέσω ενός κύκλου συνεδριών. Ακόμη και εντός του σχολικού πλαισίου, οι ρόλοι των σχολικών ψυχολόγων και των εκπαιδευτικών έχουν σαφή διακριτά όρια (Astramovich, Hoskins, Gutierrez, & Bartlett, 2013).

Τέλος, αντιδράσεις προκύπτουν και από επαγγελματικές ομάδες εξειδικευμένων ατόμων στη συμβουλευτική, οι οποίες τηρούν σκεπτικιστική στάση απέναντι στον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτικού και τείνουν να αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα του ρόλου αυτού (Low, 2009). Παρόλα αυτά, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να καταρτίζονται στον τομέα της συμβουλευτικής, με άμεσο στόχο να μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές τους όχι μόνο αναφορικά με τη μετάδοση γνώσεων, τουναντίον να μοιράζονται ελεύθερα και άκριτα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αποφάσεις τους καθώς επίσης να επιδιώκουν τη συνεχή εξέλιξη και πρόοδο τους (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011).

## **Κεφάλαιο 4ο: Διεθνής & Ελληνική Πραγματικότητα**

Το σύγχρονο σχολείο σε διεθνές επίπεδο παρουσιάζει όλο και πιο επιτακτική την ανάγκη για συμβουλευτική στήριξη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, καθώς εντοπίζεται αύξηση των προβλημάτων που αφορούν τους εφήβους εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως σχολική βία, σχολικός εκφοβισμός καθώς επίσης σε ατομικό επίπεδο οι έφηβοι παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά επιπολασμού άγχους και κατάθλιψης (Nordin, 2021). Ταυτόχρονα, τα σύγχρονα συμβουλευτικά μοντέλα χαρακτηρίζονται από ολοκληρωμένα συστήματα συμβουλευτικής που εμπλέκουν όλη την εκπαιδευτική κοινότητα ενεργά. Η συμβουλευτική αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην περίπτωση που οι βασικές αξίες και στάσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τον συμβουλευτικό ρόλο (Frelly, 2002).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τονίζεται η αναγκαιότητα και σημασία του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών, εκτός της υποστήριξης τους για την επίλυση διάφορων θεμάτων που τους απασχολούν. Η σύγχρονη πραγματικότητα αναφορικά με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την εισβολή της σε κάθε πτυχή της ζωής καθώς επίσης η συμβολή του κονστρουκτιβισμού και της ανακαλυπτικής μάθησης στην εκπαίδευση επισείουν την ανάγκη για καλλιέργεια δεξιοτήτων συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκρίνονται θετικά στις προκλήσεις που παρουσιάζονται στους μαθητές, οι οποίοι θα πρέπει να μάθουν να ανταπεξέρχονται σε κάθε δυσκολία αποτελεσματικά, αξιοποιώντας τα εφόδια από τη συμβουλευτική τους σχέση με τον εκπαιδευτικό (Nordin, 2021). Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν και αναγνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους και σε ένα μεγάλο ποσοστό ανταποκρίνονται θετικά στον συμβουλευτικό τους ρόλο (Sahar, Malik, & Maqsood, 2020). Αναντίρρητα, λοιπόν, η συμβουλευτική διαδικασία είναι απαραίτητη στην διαμόρφωση μιας ποιοτικής ζωής για τους εφήβους, εφοδιάζοντάς τους με τις κατάλληλες

δεξιότητες, τις οποίες δύναται να αξιοποιούν σε κάθε στάδιο της πορείας τους σε ένα ασταθές και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Οι δεξιότητες αυτές παρέχονται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού – συμβούλου σε συνδυασμό με τις γνωστικές ικανότητες που αποκτούν και από την εκπαιδευτική διαδικασία (Dhal, 2023).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι η εκπαίδευσή τους σε συμβουλευτικές δεξιότητες συμβάλλει στην απόκτηση νέων γνώσεων και εμπειριών, την ανάπτυξη της αυτογνωσίας καθώς επίσης ποικίλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι προαναφερθείσες ωφέλειες συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα τους κατά την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου αλλά και την αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν από δυσλειτουργικές συμπεριφορές των μαθητών. Ταυτόχρονα, τονίζεται η σημασία στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, εφόσον μέσω της συμβουλευτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ευκολότερα τις ανάγκες των μαθητών τους και ως εκ τούτου ισχυροποιούνται οι δεσμοί μεταξύ τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι για την καλλιέργεια συμβουλευτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων απαιτείται η διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών προκειμένου να καρποφορήσει η σχέση τους με τους μαθητές (Doïkou & Diamandidou, 2011).

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών τονίζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με ειδικούς ψυχικής υγείας ή σχολικούς ψυχολόγους εντός του σχολικού πλαισίου, οι οποίοι δύναται να τους καθοδηγούν και συμβουλεύουν στην επίλυση ζητημάτων που αφορούν τους μαθητές καθώς επίσης να τους εκπαιδεύουν σε συμβουλευτικές δεξιότητες. Τοιουτοτρόπως, οι εκπαιδευτικοί με την άμεση υποστήριξη των ειδικών σε συμβουλευτικά θέματα πραγματοποιούν στρατηγικές άμεσης επίλυσης των θεμάτων που προκύπτουν και επηρεάζουν τη σχολική ζωή (Tu & Chan, 2022). Παράλληλα επισημαίνεται το γεγονός ότι αποτελεί επιτακτική ανάγκη η εκπαίδευση όλων των στελεχών της σχολικής κοινότητας, που έρχονται σε άμεση επαφή με τους εφήβους, με στόχο τη βέλτιστη φοίτηση και επίδοσή τους και εν γένει τη συνολική βελτίωση της σχολικής ευημερίας (Bright, Devine, Du Preez, & Goedeke, 2021).

Αναφορικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εισήχθησαν τις τελευταίες δεκαετίες καινοτομίες ως προς τη συμβουλευτική, μέσω της τοποθέτησης σχολικών ψυχολόγων και θεσμών όπως «σύμβουλος καθηγητής» και «σύμβουλος σχολικής ζωής». Διαπιστώνεται, λοιπόν, το γεγονός ότι στο ελληνικό σχολείο ο εκπαιδευτικός δύναται να αναλάβει πιο ειδικούς ρόλους συμβουλευτικής εκτός από το άτυπο συμβουλευτικό του έργο που ενσωματώνεται στον παιδαγωγικό (Μπρούζος & Δέλλιος, 2022).



Σε ένα ευρύ φάσμα ερευνών διάφορα στελέχη της εκπαίδευσης καθώς επίσης οι μαθητές συγκλίνουν στην άποψη ότι η συμβουλευτική υποστήριξη των τελευταίων εντός του σχολικού πλαισίου παρουσιάζεται ιδιαίτερα ωφέλιμη και εποικοδομητική για τους ίδιους τους μαθητές. Επιπλέον, έρευνες σε εφήβους επισημαίνουν ότι οι ίδιοι, και ιδιαίτερα όσοι προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα, θα επιθυμούσαν την ενεργό δράση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συμβουλευτικό τους ρόλο και την υποστήριξη τους προς αυτούς (Μπρούζος & Δέλλιος, 2022).

Σε διάφορες έρευνες εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού πεδίου, παρατηρήθηκε θετική στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συμβουλευτικό τους ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αποτελεί μείζονος σημασίας η συμβουλευτική των μαθητών και κατά συνέπεια των γονέων καθώς επίσης τονίζουν ότι είναι αναγκαία η υποστήριξή τους προς τους εφήβους σε θέματα συμπεριφοράς. Παράλληλα, ειδικοί παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τη συμβουλευτική ως εργαλείο βοήθειας για την επίλυση ζητημάτων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων προς τους μαθητές. Ένα μικρό ποσοστό επισημαίνει ότι η συμβουλευτική αποτελεί απλώς εργαλείο παροχής συμβουλών. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι ακόμη και αν δεν έχουν κάποιο θεσμοθετημένο συμβουλευτικό ρόλο, υποστηρίζουν ότι η συμβουλευτική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του παιδαγωγικού τους ρόλου με στόχο να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών. Ακόμη, οι ίδιοι παροτρύνουν τους μαθητές να απευθυνθούν σε εξειδικευμένες συμβουλευτικές υπηρεσίες όταν χρήζει ανάγκης. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι μέσω του συμβουλευτικού τους ρόλου αναπτύσσονται στενότεροι δεσμοί με τους μαθητές, δημιουργούνται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες σαφώς ενισχύουν θετικά τα κίνητρα για μάθηση χάρη στα οποία επέρχεται η αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (Μπρούζος & Δέλλιος, 2022).

Η ελληνική βιβλιογραφία σε προγενέστερες έρευνες κατεδείκνυε ότι, παρόλο που ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη σημασία του συμβουλευτικού ρόλου καθώς επίσης τη δημιουργία μιας φιλικής και υποστηρικτικής σχέσης με τους μαθητές, εντούτοις οι μαθητές σε ένα ευρύ φάσμα δεν βιώνουν το σχολείο ως χώρο ψυχολογικής υποστήριξης. Από την άλλη πλευρά επισημαίνουν ότι θα επιθυμούσαν να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς και να δύνανται να απευθυνθούν σε ένα πρόσωπο αναφοράς για τα ζητήματα που τους απασχολούν. Εν συνεχεία, σημειώνεται ότι ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν κατέχει δεξιότητες συμβουλευτικής τις οποίες δύναται να αξιοποιήσει αποτελεσματικά. Επομένως, διαπιστώνεται ελλιπής κατάρτιση στον τομέα αυτό και ως συνέπεια, σε πολλές περιπτώσεις,

η συμπεριφορά τους προς τους μαθητές κρίνεται ακατάλληλη ως προς τη διαχείριση των δυσκολιών, των προβλημάτων και των συγκρούσεων που παρουσιάζονται (Μπρούζος, 2010).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σαφώς απαιτεί περαιτέρω καινοτομίες, προκειμένου να είναι αποτελεσματική η συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών. Οι λύσεις κατά κύριο λόγο σχετίζονται ενδεικτικά με τη μείωση του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών με στόχο να αξιοποιούνται ώρες για συμβουλευτικές δράσεις. Παράλληλα, είναι αναγκαία η εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα της σχολικής συμβουλευτικής, ενώ η αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος θα συνέβαλε εξίσου θετικά στον παραπάνω στόχο (Μπρούζος & Δέλλιος, 2022).

## **Κεφάλαιο 5ο: Προτάσεις για τη Συμβουλευτική Εφήβων εντός του Σχολικού Πλαισίου**

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος εστιάζει το ενδιαφέρον του στην υποστήριξη των εφήβων με στόχο να ξεπεράσουν διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν λόγω των έντονων αλλαγών που βιώνουν κατά την εφηβεία, αναφορικά με την προσωπική τους ταυτότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ακαδημαϊκή τους επίδοση και πρόοδο (Geldard, Geldard, & Yin-Foo, 2010). Όπως συμβαίνει στην διαμόρφωση όλων των διαπροσωπικών σχέσεων, με τον ίδιο τρόπο και στη συμβουλευτική σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, θα πρέπει να δημιουργούνται σταθερά θεμέλια τα οποία βασίζονται στον σεβασμό καθώς επίσης το ειλικρινές ενδιαφέρον και την ευαισθησία από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών του. Ταυτόχρονα, αυτού του είδους η συμβουλευτική σχέση είναι ωφέλιμο να διαμορφώνεται μέσω της θεσμοθέτησης στόχων και της παροχής υποστήριξης στη δημιουργία και διατήρηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων του εφήβου με το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός μέσω της συμβουλευτικής σχέσης οφείλει να συνδράμει, αναφορικά με τους εφήβους, στην κατανόηση και την αποδοχή του εαυτού τους και εν συνεχεία στην καλλιέργεια της ορθής λήψης αποφάσεων, θετικών για την εξέλιξή τους. Θα πρέπει, ακόμη, να λαμβάνει υπόψη ορισμένα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στα άτομα κατά την εφηβική περίοδο, τα οποία συμβάλλουν στη βέλτιστη κατανόηση του εσωτερικού τους κόσμου. Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι παρουσιάζονται ιδιαίτερα εγωκεντρικοί, καθώς είναι απορροφημένοι στις σκέψεις και τις ιδέες που διαμορφώνουν οι

ίδιοι για τον εαυτό τους (Lapsley, 1993). Συνεπώς, η εξέταση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό δύναται να αποδώσει μία ευκρινή εικόνα για την εφηβική περίοδο.

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αναλάβει τον βοηθητικό – συμβουλευτικό ρόλο θα πρέπει να αποκτήσει ορισμένες δεξιότητες και χαρακτηριστικά αναφορικά με την αποτελεσματική επικοινωνία και τις συμβουλευτικές πρακτικές. Πρωτίστως, θα πρέπει να έχει αποκτήσει αυτογνωσία, η οποία αποτελεί την προϋπόθεση για μία ειλικρινή και ουσιαστική επικοινωνία. Συνδυαστικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατέχει επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς επίσης να έχει κατακτήσει γνωστικά τις θεωρίες της συμβουλευτικής σε συνάρτηση με τις εφαρμογές τους. Στη σύγχρονη εποχή, υπάρχουν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία στοχεύουν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον συμβουλευτικό τους ρόλο, ενώ, παράλληλα, μέσω των προγραμμάτων εκπαίδευσης δύναται να εξελιχθούν και οι ίδιοι αναφορικά με την προσωπικότητά τους και ως εκ τούτου ως επαγγελματίες (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011).

Καθίσταται σαφές ότι απαιτείται η ύπαρξη δομών καθώς επίσης πρακτικών συμβουλευτικής σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης. Το σχολείο και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί δύναται να συμβάλλουν σημαντικά στο πρώτο στάδιο της συμβουλευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, ο σταδιακός μετασχηματισμός του σχολείου σύμφωνα με ανθρωπιστικές αξίες επισείει την ανάγκη να αναλάβει ο εκπαιδευτικός ορισμένες πρακτικές που στοχεύουν στην έγκαιρη παρέμβαση και την κατάλληλη ψυχολογική υποστήριξη προς τους μαθητές. Τέτοιου είδους πρακτικές αφορούν τη διεξαγωγή άτυπων συζητήσεων με τους μαθητές, ατομικές συναντήσεις εντός του σχολικού ωραρίου καθώς επίσης την ενθάρρυνση των μαθητών, ώστε να επικοινωνούν τα προσωπικά τους προβλήματα με στόχο την επίλυσή τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει τον ρόλο του λειτουργού συμβουλευτικής καθώς είναι το κεντρικό πρόσωπο στη σχολική ζωή των μαθητών (Μπρούζος, 2010). Συγκεκριμένα, θα πρέπει να ορίζεται ένας συγκεκριμένος εκπαιδευτικός ως πρόσωπο αναφοράς για κάθε τάξη. Τοιουτοτρόπως, οι μαθητές θα αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι για τους ίδιους και τους προσφέρεται ασφάλεια και υποστήριξη για ό,τι τους προβληματίζει (Μπρούζος, 2009). Παράλληλα, η θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού ως λειτουργού συμβουλευτικής αποτελεί βασικό στοιχείο στις παιδαγωγικές υποχρεώσεις του μέσω της καθημερινής επικοινωνίας του με τους μαθητές.

Εν συνεχεία, με στόχο την αναβάθμιση των συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός των σχολικών μονάδων προτείνεται η παροχή της συμβουλευτικής ιδιαίτερα σε εφήβους σε

διαφορετικά επίπεδα. Πιο αναλυτικά, σε ένα πρώιμο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τον ρόλο του συμβούλου εντός και εκτός της σχολικής τάξης, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις, για ζητήματα που απασχολούν άμεσα τους εφήβους και συμβάλουν στην επίλυσή τους. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί που εξειδικεύονται στη συμβουλευτική, υποβοηθούν συναδέλφους στο συμβουλευτικό τους έργο, ενώ, παράλληλα δύναται να αναλάβουν πιο σύνθετες περιπτώσεις μαθητών, διαφορετικά αναλαμβάνουν τον ρόλο να συντονίσουν την επικοινωνία με ειδικούς ψυχικής υγείας ή άλλους ειδικούς εκτός σχολικού πλαισίου. Στο τελευταίο επίπεδο εντοπίζονται οι ειδικοί ψυχικής υγείας καθώς επίσης και άλλων τομέων, οι οποίοι βρίσκονται εντός ή εκτός της σχολικής μονάδας και αναλαμβάνουν μαθητές οι οποίοι χρήζουν συγκεκριμένης βοήθειας και ειδικής αντιμετώπισης. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους γονείς πραγματοποιεί την επικοινωνία με σχολικούς ψυχολόγους ή άλλους συμβούλους ψυχικής υγείας. Ο εκπαιδευτικός εν προκειμένω τίθεται στο επίκεντρο και αναλαμβάνει εκτός του διδακτικού του έργου, τη συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών καθώς επίσης τη συνεργασία με γονείς αλλά και με ειδικούς ψυχικής υγείας (Wright, 2012). Οι παραπάνω ρόλοι δεν αποσκοπούν στην υπερφόρτωση των καθηκόντων του, αλλά αναγνωρίζονται ως βασικές συνιστώσες της παιδαγωγικής διάστασης του ρόλου του ως φορέα αγωγής. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δύναται να επιλύουν όλα τα προβλήματα που παρουσιάζει η σχολική κοινότητα. Ως εκ τούτου, πραγματοποιείται η συνεργασία με φορείς ψυχικής υγείας καθώς επίσης ο βασικός λόγος συζήτησης και ενδελεχούς έρευνας του συμβουλευτικού του ρόλου αφορά στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τίθενται σε συνεχή επαφή και επικοινωνία με τους μαθητές και είναι σε θέση να εντοπίζουν πιο άμεσα ζητήματα που ενδεχομένως προκύπτουν. Αδιαμφισβήτητα, βασικός παράγοντας, ο οποίος συμβάλει στην αποτελεσματική συμβουλευτική διαδικασία, αποτελεί η ύπαρξη των κατάλληλων υποδομών συμβουλευτικής εντός του σχολικού πλαισίου, υπό την έννοια ότι θα πρέπει να διαμορφώνονται κατάλληλοι χώροι στους οποίους θα ασκεί ο εκπαιδευτικός το συμβουλευτικό του έργο. Τοιουτοτρόπως, οι μαθητές θα δύναται να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στη διαδικασία αυτή (Arfasa & Weldmeskel, 2020).

Η ανάλυση του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού οδηγεί στην εξέταση της απαραίτητης κατάρτισης του με σκοπό να αναλάβει τον παιδαγωγικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να εστιάζει στην ολόπλευρη προσωπικότητα των υποψηφίων, εν αντιθέσει προς την επιλογή υποψηφίων βάσει των ακαδημαϊκών τους προσόντων. Τα κριτήρια επιλογής θα πρέπει να εστιάζουν στον βαθμό της ψυχικής ισορροπίας και κοινωνικότητας του ατόμου καθώς επίσης στην

ύπαρξη και γνησιότητα της παιδαγωγικής κλίσης. Εν συνεχεία, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η κατάρτιση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει θεραπευτικό, μορφωτικό και ταυτοχρόνως πρακτικό χαρακτήρα και εν προκειμένω να μην περιορίζεται στην απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων. Στα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά προστίθεται η σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς επίσης της απόκτησης δεξιοτήτων για τη συναισθηματική αντιμετώπιση των μαθητών. Συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να κατέχει χαρακτηριστικά του ανθρωποκεντρισμού (Μπρούζος, 2009). Ακόμη, η ταυτότητα του απαιτεί την κατάλληλη προσαρμογή του στις συνεχείς αλλαγές της εκάστοτε κοινωνίας (Levy & Lemberger-Truelove, 2021).

Συνακόλουθα, αναφορικά με τη συμβουλευτική των εφήβων εντός του σχολικού πλαισίου, χρήζει σημασίας να επισημανθεί η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, καθώς αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναντίρρητα το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τους κατεξοχήν φορείς διαπαιδαγώγησης των παιδιών, συνεπώς απαιτείται η άρτια και αρμονική συνεργασία τους, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ειλικρινούς επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών καθώς επίσης την ενεργή συμβολή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Παράλληλα, έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις ενώ ενισχύεται το κίνητρο τους για μάθηση καθώς επίσης αποκτούν θετική εικόνα για το σχολικό περιβάλλον, όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά εντός αυτού του πλαισίου. Από την άλλη πλευρά τα οφέλη αυτής της συνεργασίας ευνοούν και τη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους, εφόσον δύναται να τα κατανοήσουν περισσότερο, να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν τις αδυναμίες τους καθώς επίσης να τα επιβραβεύουν για τις ικανότητές τους. Τέλος, το σχολείο μέσω της συμβουλευτικής συνεισφέρει στην παροχή τεχνικών αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνίας, τις οποίες δύναται να αξιοποιήσουν οι γονείς για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία με τα παιδιά τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, και συν., 2005).

## **Επίλογος**

Η συμβουλευτική διαδικασία στην εκπαίδευση δύναται να αποφέρει πολλά οφέλη προς τους μαθητές, όσον αφορά την ακαδημαϊκή και προσωπική τους εξέλιξη μέσω του σχολικού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τα δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας είναι αναγκαίο να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές (Gordon, 2021). Εντός των σχολικών τάξεων, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα

τα οποία βιώνουν οι έφηβοι, και θα πρέπει εν προκειμένω να έχουν αναπτύξει συμβουλευτικές δεξιότητες, οι οποίες πρωτίστως θα δημιουργήσουν τις βάσεις για τη σχέση μαζί τους και εν συνεχεία θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία και υποστήριξη για την αντιμετώπιση των διάφορων ζητημάτων, που απασχολούν τους ίδιους τους εφήβους (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011). Συνεπώς, για την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να υπάρχει ένα ιδιαίτερο είδος σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, μία γέφυρα εν προκειμένω, εφόσον η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν δύο ξεχωριστές και διακριτές διαδικασίες (Gordon, 2021). Ακόμη, γίνεται αντιληπτό ότι οι επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες συναποτελούν το επαγγελματικό προφίλ ενός εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011).

Ταυτόχρονα, η μελλοντική κοινωνία απαιτεί άτομα με ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχικών τους ικανοτήτων και πιο συγκεκριμένα, ελεύθερους, υπεύθυνους και ευσυνείδητους πολίτες με δημιουργική και κριτική σκέψη καθώς επίσης προσωπικότητες με σαφή αντίληψη της συλλογικής προσπάθειας, που θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και θα συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ως συμβούλων είναι καθοριστική στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών στον αντίποδα του ρόλου του ως διεκπεραιωτή και μεταδότη στείρων και άκριτων γνώσεων. Ο εκπαιδευτικός ως σύμβουλος και παιδαγωγός οφείλει να συναισθάνεται τους μαθητές και να συμπαραστέκεται άμεσα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους μαθησιακής ή μη φύσεως. Τοιουτοτρόπως χτίζεται μία γνήσια παιδαγωγική σχέση η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη και την ειλικρίνεια. Οι μαθητές και ιδιαίτερα οι έφηβοι έχουν την ανάγκη της αποδοχής πολύ πιο έντονα από τους ενήλικες, συνεπώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αφουγκράζονται τους εφήβους, να είναι ενεργοί ακροατές για εκείνους και να τους αποδέχονται άνευ όρων (Μπρούζος, 2009).

Συνακόλουθα, η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση, διευκολύνει την ανάπτυξη των προαναφερθεισών δεξιοτήτων των μαθητών ως εν δυνάμει πολιτών αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων, την ορθή λήψη αποφάσεων καθώς επίσης την επίτευξη προσωπικών και εκπαιδευτικών στόχων εν γένει. Ακόμη, μέσω της σχέσης εμπιστοσύνης που δημιουργείται, οι έφηβοι υποβοηθούνται στην ανακάλυψη των δυνατοτήτων τους και εν προκειμένω στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Τοιουτοτρόπως, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύονται ως καίρια πρόσωπα στην εκπαίδευση των μελλοντικών γενεών της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί δύναται να καταρτίζονται με επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες, αν δεν τις κατέχουν από τη φύση τους,

παρακολουθώντας πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του ρόλου τους ως συμβούλων.

Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι προκειμένου να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η συμβουλευτική διαδικασία συνδυαστικά με την εκπαιδευτική θα πρέπει να υπάρξει μία αναδιαμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προγράμματος. Όπως έχει προαναφερθεί, απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της συμβουλευτικής αποτελεί η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα της συμβουλευτικής. Τα σύγχρονα δεδομένα αποδεικνύουν ότι υπάρχουν διάφορες διέξοδοι μέσω των οποίων ένας εκπαιδευτικός δύναται να αποκτήσει τις κατάλληλες συμβουλευτικές δεξιότητες. Οι ρόλοι του εκπαιδευτικού είναι πολλαπλοί, ωστόσο ο συμβουλευτικός του ρόλος είναι σημαντικός και ωφέλιμος στην εξέλιξη και πρόοδο των μαθητών, ιδιαίτερα των εφήβων οι οποίοι διανύουν μία καθοριστική περίοδο στην οποία συντελούνται διάφορες εσωτερικές διεργασίες, κατά τις οποίες τα άτομα διαμορφώνονται και εξελίσσονται σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες που χρήζει σημασίας να είναι εφοδιασμένες με τις κατάλληλες δεξιότητες, προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις που προκύπτουν στη ζωή τους.

Η εκπαίδευση που έχει εδραιωθεί μέχρι σήμερα είναι σε μεγάλο βαθμό παρωχημένη και δε δύναται να ανταποκριθεί επαρκώς στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών και ως εκ τούτου στις μελλοντικές απαιτήσεις των κοινωνικών ζητημάτων αλλά και προβλημάτων. Αναντίρρητα, απαιτείται η μεταλλαγή του παρόντος εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα σύγχρονο σχολείο, ικανό να ανταποκριθεί στις νέες και απαιτητικές προσδοκίες που δημιουργούνται από την κοινωνία. Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου σχετίζεται με την ενασχόληση εκπαιδευτικών και μαθητών με επίκαιρα ζητήματα καθώς επίσης συμφωνεί με τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των μαθητών. Χρήζει σημασίας το σχολείο ως θεσμός να προσεγγίζει τις ζωές των μαθητών και να εκφράζει τους ίδιους. Εύλογα, λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα ότι για την ριζική αλλαγή του θεσμού του σχολείου επέρχεται και η διαφοροποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να αναλάβει τον ρόλο του λειτουργού της συμβουλευτικής, με στόχο να επιτευχθούν οι στόχοι του σύγχρονου σχολείου και ως εκ τούτου να ανταποκριθούν οι μαθητές στις προσδοκίες της κοινωνίας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως συμβούλου, και εν γένει της συμβουλευτικής εντός του σχολικού πλαισίου, έγκειται κατά κύριο λόγο στην απόκτηση διάφορων δεξιοτήτων από πλευράς των μαθητών χάρη στις οποίες δύναται πραγματώσουν την προσωπική τους εξέλιξη και ευεξία (Martin, et al., 2011). Τέλος, η συμβουλευτική διαδικασία δεν περιορίζεται απλώς στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και τη βοήθεια και

υποστήριξη των πρώτων, εντούτοις θα πρέπει εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου να υπάρχουν κατάλληλες δομές συμβουλευτικής, οι οποίες θα στελεχώνονται από επαγγελματίες ψυχικής υγείας, που θα είναι σε άμεση επαφή και επικοινωνία με το σχολικό περιβάλλον αναφορικά με τα ζητήματα των μαθητών.



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Adeyemi, A., & Olanrewaju, M. (2019, Φεβρουάριος). Personological Factors and Sexting Behaviour Among In - School Adolescents: Implications for Counseling Psychology. *International Journal of Educational Studies*, pp. 15-28.
- Adu, G. A. (2022, Ιούνιος). The role of counselling services and its importance in educational institutions. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, pp. 541-557.
- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022, Σεπτέμβριος). Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of Its Association with Teacher-Student Interactions and Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, pp. 1-40.
- Arfasa, A., & Weldmeskel, F. (2020, Ιούνιος). Practices and Challenges of Guidance and Counseling Services in Secondary Schools. *Emerging Science Journal*, pp. 183-191.
- Argyropoulou, K., & Lorentzos, A. (2022). Exploring the Effects of Positive Psychological Strengths on Psychological. *37ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Ειδικές Επιστήμες* (σσ. 125-134). Πάτρα: Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης.
- Astramovich, R., Hoskins, W., Gutierrez, A., & Bartlett, K. (2013). Identifying Role Diffusion in School Counseling. *The Professional Counselor*, pp. 175-184. doi:10.15241/rla.3.3.175
- Athanasiades, C., Psalti, A., Kamariotis, T., & Costanza Baldry, A. (2015, Ιανουάριος). Internet cyberbullying among adolescent students in Greece: The tabby project. *Hellenic Journal Of Psychology*, pp. 14-39.
- Bettters-Bubon, J., & Goodman-Scott, E. (2021, Δεκέμβριος). School Counselor Educators' Reactions to Changes in the Profession: Implications for Policy, Evaluation, and Preparation. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, pp. 40-50.
- Chinwuba, M. A. (2024, Ιανουάριος 29). Counselling Skills for Effective Counselling in Schools. *Journal of Innovation Management*, pp. 208-215.
- Coleman, H. L., & Yeh, C. (2008, Μάιος 29). School Counseling: Moving Toward Standards and Models. *Handbook of School Counselling*, pp. 37-47.
- Dhal, P. K. (2023, Ιανουάριος). Guidance and Counselling in Teacher Education. *SSRN Electronic Journal*.
- Dray, J., Bowman, J., Wolfenden, L., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., & Wiggers, J. (2017, Αύγουστος). Systematic review of universal resilience interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting: review protocol. *Journal of*

- the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*(10), pp. 813-824.
- Egan, G. (2009). *The skilled helper. A problem management and opportunity approach to helping*. Belmont: Brooks Cole.
- Elkind, D. (1967, Δεκέμβριος). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, pp. 1025-1034.
- Elkind, D. (1985, Σεπτέμβριος). Egocentrism Redux. *Developmental Review*(3), pp. 218-226.
- Finning, K., White, J., Toth, K., Golden, S., Melendez - Torres, G. J., & Ford, T. (2021, May 14). Longer-term effects of school-based counselling in UK primary schools. *European Child & Adolescent Psychiatry*, pp. 1591-1599.
- Frelly, M. (2002). School Days. *Counseling and Psychotherapy Journal*, pp. 8-10.
- G. Davey, C., & D. McGorry, P. (2019, March). Early intervention for depression in young people: a blind spot in mental health care. *The Lancet Psychiatry*, pp. 267-272.
- Galanaki, E., & Christopoulos, A. (2011, January). The imaginary audience and the personal fable in relation to the separation-individuation process during adolescence. *Psychology the Journal of the Hellenic Psychological Society*, pp. 86-90.
- Geary, D. (2011, February). Consequences, Characteristics and Causes of Mathematical Learning Disabilities and Persistent Low Achievement in Mathematics. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, pp. 250-263.
- Geldard, K., Geldard, D., & Yin-Foo, R. (2010). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στους εφήβους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gordon, T. (2021). *Τα Μυστικά του Αποτελεσματικού Δασκάλου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gordon Hellas & Εκδόσεις Κάκτος.
- Hanley, T., Humphrey, N., & Lennie, C. (2013). *Adolescent Counselling Psychology: Theory, Research and Practice*. London & New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Hornby, G., Hall, C., & Hall, E. (2003). *Counselling pupils in schools: Skills and strategies for teachers*. London: RoutledgeFalmer.
- Kang, B., Li, Y., Zhao, X., Cui, X., Qin, X., Fang, S., . . . Liu, X. (2023, October 23). Negative parenting style and depression in adolescents: A moderated mediation of self-esteem and perceived social support. *Journal of Affective Disorders*, pp. 149-156.
- Kougioumtzis, G. A., & Louka, D. (2016, Σεπτέμβριος). The Teacher's Role as a Counselor. *Journal of Regional Socio-Economic Issues*, pp. 128-137.

- L. Astramovich, R., J. Hoskins, W., P. Gutierrez, A., & A. Bartlett, K. (2013). Identifying Role Diffusion in School Counseling. *The Professional Counselor*, pp. 175-184. doi:10.15241/rla.3.3.175
- Lapsley, D. K. (1993, October). Toward An Intergrated Theory Of Adolescent Ego Development: The "New Look" At Adolescent Egocentrism. *American Orthopsychiatric Association*, pp. 562-569.
- Larentzaki, A. (2020). Επαγγελματική εκπαίδευση και ενδυνάμωση του ρόλου των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Conference: Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και του 3ου ΠΕΚΕΣ "Σχολείο της Συμπερίληψης*, (σσ. 1-8). Αθήνα.
- Levy, I. P., & Lemberger-Truelove, M. E. (2021, Μάιος). Educator–Counselor: A Nondual Identity for School Counselors. *Professional School Counseling*, pp. 1-7.
- Low, P. K. (2009). Considering the Challenges of Counselling Practice in Schools. *Int J Adv Counselling*, σσ. 71-79.
- Manthei, R., Agee, M., & Gardiner, B. D. (2022, Απρίλιος 23). Exploring counselling outcomes in New Zealand schools. *Counselling and Psychotherapy Research*, pp. 1-44. doi:10.1002/capr.12353
- Martin, P., Cheung, F., Knowles, M., Kyrios, M., Littlefield, L., Overmier, J., & Prieto, J. (2011). *IAAP Handbook of Applied Psychology*. London: Wiley-Blackwell.
- Maslow, A. H. (1971). The Farther Reaches of Human Nature. *New York: Viking*.
- McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, pp. 13-22.
- Neil, T. C. (1975, Νοέμβριος). Turning muddy problems into clear solutions. *Personnel and Guidance Journal*, pp. 139-142.
- Nordin, M. N. (2021, Ιούνιος). Effectiveness of counseling in schools: Malaysia Setting. *Türk Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi/Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation*, pp. 4677-4681.
- Okyar, E., Bozath, L., Görker, I., & Okyar, S. (2023, August 7). Anxiety and Somatic Symptoms in Children and Adolescents Diagnosed with Attention - Deficit Hyperactivity Disorder. *Psychiatry Journal*, σσ. 1-7.
- Oort, F., Ormel, J., Greaves-Lord, K., & Huizink, A. (2009, April). The developmental course of anxiety symptoms during adolescence: The TRAILS study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp. 1209-1217. doi:10.1111/j.1469-

- Pal, P., Arya, A., & Mahour, P. (2021, September). A Study on Theory of Mind among adolescents with Oppositional Defiant Disorder. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, σσ. 115-132. doi: 10.1177/0973134220210408
- Rapee, R., Creswell, K., Kendall, P., Pine, D., & Waters, A. (2023, July 20). Anxiety disorders in children and adolescents: A summary and overview of the literature. *Behaviour Research and Therapy*(168), pp. 1-21.
- Rice, F., Riglin , L., Lomax, T., Souter, E., Potter, R., Smith, D., . . . Thapar, A. (2019, January 15). Adolescent and adult differences in major depression symptom profiles. *Journal of Affective Disorders*, pp. 175-181.
- Rogers, C. (1947a). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule and Universität*. München: Közel.
- Rogers, C. (1973a). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.
- Sahar, N., Malik, N., & Maqsood, A. (2020, April). Counselling Needs of High School Students: Exploring Teachers' perspective. *Pak Armed Forces Med J* , pp. 540-547.
- Seligman, M., Ernst, R., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009, May 27). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, pp. 293-311.
- Therese, I. M., Ernest, S., & Ntawiha, P. (2023). School-Based Counselling Practices and Learning Behaviors of Pupils with Learning Difficulties: A Case of Centre Scolaire George Defour. *The Cradle of Knowledge: African Journal of Educational and Social Science Research* , pp. 76-84.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. France: UNESCO.
- Volungis, A. M., & Goodman, K. (2017, Ιανουάριος - Μάρτιος). School Violence Prevention: Teachers Establishing Relationships With Students Using Counseling Strategies. *SAGE Open*, pp. 1-11.
- Volungis, A. M., & Goodman, K. (2017, Ιανουάριος - Μάρτιος). School Violence Prevention: Teachers Establishing Relationships With Students Using Counseling Strategies. *SAGE Open*, pp. 1-11. doi:10.1177/2158244017700460
- Wai Ching, S., & Lai-Yeung. (2014). The need for guidance and counselling training for teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pp. 36-43.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία, Μία Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. (Η. Γ. Μπεζεβέγκης, Επιμ., & Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

- Wright, R. J. (2012). *Introduction to School Counseling*. California: SAGE Publications.
- Zhang, J., Zhou, Z., & Zhang, W. (2021, Μάιος 28). Intervention Effect of Research - Based Psychological Counseling on Adolescents Mental Health during the Covid -19 Epidemic. *Psychiatria Danubina*, pp. 209-214.
- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο Σχολικό Πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, σσ. 289-308.
- Αλεξόπουλος, Δ., Αποσκίτης, Α., Αρβανίτης, Γ., & Γιάτσιος, Γ. (2024, Φεβρουάριος 24). Βία και εγκληματικότητα. *Open Schools Journal for Open Science - Special Issue - IDEA Conference Proceedings*.
- Αλεξόπουλος, Χ. (2005). *Ψηφιακή Βιβλιοθήκη, Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση"*. Ανάκτηση από Τοποθεσία Web της beta Ψηφιακής Βιβλιοθήκης: <http://repository.edulll.gr/edulll/>
- Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν., Παπαδόπουλος, Μ., Βλάχος, Δ., Γκλάβας, Σ., Καλκάνης, Γ., Μπότσαρη, Ε. Μ., . . . Ηλιάδης, Ν. (2005, Σεπτέμβριος). Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*(10), σσ. 74-79.
- Κοσμίδου - Hardy, Χ., Δροσινού, Μ., & Μπούκα, Α. (2007). Δεξιότητες Συμβουλευτικής: Κριτική, Ολική Προσέγγιση. Στο Α. Ασβεστάς , Μ. Δροσινού , Β. Κιτσάκη, Χ. Κοσμίδου - Hardy, Δ. Κωνσταντοπούλου, Α. Τσαχαλίδης, & Α. Χαροκοπάκη, *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον τομέα της απασχόλησης* (σσ. 11-141). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.
- Κοτσιφάκη, Ε. (2011). Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. *Μεταπτυχιακή Εργασία Βόλος: Π.Τ.Ε.Α.*
- Κοφίδου, Χ. (2021, Μάιος). Σχολική βία και εκφοβισμός (School violence and bullying). *Νέος Παιδαγωγός online*, σσ. 289-296.
- Λεριού, Ε. (2023, Νοέμβριος). Σχολικός εκφοβισμός στην Ελλάδα και φτώχεια: Ευρήματα από την εφαρμογή ενός νέου μοντέλου καταγραφής για το 2022-2023. *ΚΕΠΕ, Οικονομικές Εξελίξεις*, σσ. 61-67.
- Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2011). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής - Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης* (3η Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (2010, Ιανουάριος). Η αναγκαιότητα ενός ολοκληρωμένου συστήματος

- σχολικής συμβουλευτικής: Μια πρόταση για την ελληνική εκπαίδευση. Στο Β. Δ. Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Περί Παιδείας Διάλογος* (σσ. 219-231). Ρέθυμνος: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπρούζος, Α., & Δέλλιος, Δ. (2022, Οκτώβριος). Αντιλήψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σχετικά με τον Συμβουλευτικό τους Ρόλο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*(130-131), σσ. 15-29.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσα, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος: Ψηφιακή Έκδοση.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2023, Φεβρουάριος). Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών. *Ιατρική Στήλη*, σσ. 48-51.
- Περσίδου, Α. (2010). Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης: Διερεύνηση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του. *Μεταπτυχιακή Εργασία*. Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ Τμήμα Φ.Π.
- Σταθοπούλου, Α., & Νικολαράκη, Κ. (2017). Η εφηβική παραβατικότητα. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 1289-1297). Αθήνα: ePublishing.
- Τσουντα, Χ. (2015). Στάση των γονέων απέναντι στη Συμβουλευτική. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, σσ. 1487–1493. doi:10.12681/edusc.378
- Φιλιππίδης, Γ. (2020, Μάιος). Ηλεκτρονικός Εκφοβισμός, Διαδίκτυο και Έφηβοι. Μελέτη σε ανηλίκους που διαμένουν σε δημόσιες δομές παιδικής προστασίας στην Ελλάδα. *"Εκπ@ιδευτικός Κύκλος"*, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, σσ. 111-128.
- Φλουρής, Γ. (2013, Ιούλιος). Η μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, *Α*(4), σσ. 21-27.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της Διδασκαλίας* (1η Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Χρυσή, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, *11*(1), σσ. 1-19.