ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου

Μεταπτυχιακή εργασία

Κωνσταντίνα Σδούγκου

Αθήνα, 2025

HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY AND APPLIED ECONOMICS

DEPARTMENT OF ECONOMICS AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME "EDUCATION AND CULTURE"

COURSE: EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL PRACTICE

Attitudes and Views of Primary Education Teachers Regarding the Role of the School Psychologist

Master Thesis

Konstantina Sdougkou

Athens, 2025

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κωσταρά Ευφροσύνη

Καθηγήτρια, Τμήμα Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Καλδή Σταυρούλα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τσίτσας Γεώργιος

Επίκουρος Καθηγητής, Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Κωνσταντίνα Σδούγκου δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1) Είμαι η κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.

2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

3) Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί το επιστέγασμα των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο και δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη βοήθεια και την υποστήριξη ορισμένων ανθρώπων, στους οποίους νιώθω βαθιά ευγνωμοσύνη.

Πρώτα απ' όλα, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα μου, κυρία Κωσταρά Ευφροσύνη, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις εύστοχες συμβουλές και τη διαρκή υποστήριξή της σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής μου πορείας. Η εμπιστοσύνη και η ενθάρρυνσή της δεν με άφησαν ποτέ να αισθανθώ ότι η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας ήταν ανέφικτη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Σταυρούλα Κάλδη και τον κύριο Τσίτσα Γεώργιο**,** μέλη της εξεταστικής επιτροπής, για τις πολύτιμες επισημάνσεις και τη συμβολή τους στη βελτίωση της εργασίας μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και σε όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μου. Η προθυμία τους να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους συνέβαλε καθοριστικά στην υλοποίηση αυτής της μελέτης.

Τέλος, η βαθύτερη ευγνωμοσύνη μου ανήκει στην οικογένειά μου και τους δικούς μου ανθρώπους που με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα. Η αμέριστη υποστήριξή τους, η αγάπη και η πίστη τους σε εμένα αποτέλεσαν τη μεγαλύτερη πηγή δύναμης σε όλη αυτή τη διαδρομή.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Παράλληλα, εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στην ενίσχυσή της. Η σχολική ψυχολογία, ως επιστήμη και επάγγελμα, αφορά την παροχή υπηρεσιών σε όλα τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων, την πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ανθεκτικότητας (Χατζηχρήστου, 2023). Στην έρευνα συμμετείχαν 9 εκπαιδευτικοί από ένα δημοτικό σχολείο του Δήμου Περιστερίου, Αττικής. και πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την παρουσία του σχολικού ψυχολόγου στην εκπαίδευση και επιθυμούν τη συνεργασία του σε μόνιμη και πενθήμερη βάση. Όσον αφορά την ανθεκτικότητά τους, εκτιμούν ότι μειώνεται με την πάροδο του χρόνου και ότι η παρουσία ενός ψυχολόγου θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά σε ζητήματα που τους απασχολούν, όπως οι σχέσεις με συναδέλφους και η διαχείριση της τάξης. Ωστόσο, θεωρούν ότι πρακτικά η συνεργασία αυτή συχνά καθίσταται δύσκολη λόγω έλλειψης χρόνου. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται επιτακτική η ανάγκη για την ενίσχυση του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου, με μόνιμη και σταθερή παρουσία σε κάθε σχολείο, προκειμένου να υποστηρίζονται όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Για την αξιολόγηση της δυνατότητας γενίκευσης των ευρημάτων, προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας με μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε τα αποτελέσματα να συμβάλουν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική ψυχολογία, σχολικός ψυχολόγος, στάσεις εκπαιδευτικών, ανθεκτικότητα, ψυχική υγεία, διαχείριση τάξης, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική.

Abstract

This study focuses on exploring the attitudes and perceptions of primary education teachers regarding the role of the school psychologist. Additionally, it examines the factors influencing teachers' resilience and the contribution of school psychologists in strengthening it. School psychology, as a science and profession, involves providing services to all members of the broader school community, aiming at problem-solving, prevention, and the promotion of mental health and resilience (Chatzichristou, 2023). In the study, 9 teachers from a primary school in the Municipality of Peristeri, Attica, participated, and semi-structured interviews were conducted. The findings indicate that teachers consider the presence of a school psychologist essential in education and express a strong preference for permanent, full-time collaboration. Regarding resilience, teachers believe it decreases over time and that a school psychologist could play a supportive role in addressing concerns such as colleague relationships and classroom management. However, they acknowledge that time constraints often make such collaboration difficult in practice. In this context, the need to strengthen the institution of school psychology becomes evident, with a permanent and stable presence in every school to support all members of the school community. To assess the generalizability of the findings, future research with larger and more representative sample is recommended, allowing the results to contribute to educational policy development.

Keywords: School psychology, school psychologist, teachers' attitudes, resilience, mental health, classroom management, primary education, educational policy.

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος 39

Πίνακας 2: Θεματική Ανάλυση των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον Ρόλο του Σχολικού Ψυχολόγου 47

Πίνακας 3: Θεματική ανάλυση των Παραγόντων που Επηρεάζουν την Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η Συμβολή του Σχολικού Ψυχολόγου.....50

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη vi

Abstract vii

Πρόλογος 1

1 Θεωρητικό μέρος 4

1.1 Ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου στην Ελλάδα 4

1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου 10

2 Ψυχική ανθεκτικότητα και Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών 16

2.1 Επαγγελματική Εξουθένωση 16

2.2 Έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση 19

2.3 Ψυχική Ανθεκτικότητα 23

2.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα και εκπαιδευτικοί 24

2.5 Παράγοντες επικινδυνότητάς για την Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών 24

2.6 Προστατευτικοί παράγοντες Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών 27

2.7 Έρευνες στην Ελλάδα για την Ψυχική ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. 29

3 Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών 32

4 Μεθοδολογία 37

4.1 Σκοπός, αναγκαιότητα της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα 37

4.2 Δείγμα Έρευνας- Συμμετέχοντες 38

4.3 Εργαλεία της έρευνας 39

4.3.1 Η ποιοτική μέθοδος έρευνας....39
4.3.2 Ημιδομημένη συνέντευξη 40
4.4 Διεξαγωγή της έρευνας 40
4.5 Θεματική ανάλυση 42
4.6 Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας....43
4.7 Περιορισμοί της έρευνας....44
5 Θεματική Ανάλυση 45
6 Αποτελέσματα 53
6.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου....53
6.1.1 Πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον βασικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου....53
6.1.2 Ενημερότητα εκπαιδευτικών σχετικά με τα θεσμικά κείμενα για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου 54
6.1.3 Αξιολόγηση της συμβολής του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση περιστατικών 54
6.1.4 Θέματα για τα οποία κρίνεται απαραίτητη η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου....55
6.1.5 Συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο....57
6.1.6 Προβλήματα που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική αξιοποίηση των σχολικών ψυχολόγων 58
6.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το πώς συμβάλλει ο σχολικός ψυχολόγος σε αυτή 60

6.2.1 Δυσκολίες στις σχέσεις με συναδέλφους και τη διεύθυνση και η επιρροή τους στο διδακτικό έργο και στην επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών 60

6.2.2 Επιρροή επαγγέλματος εκπαιδευτικού στην επαγγελματική και προσωπική ζωή. 61

6.2.3 Δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης , προκλήσεις και αντιμετώπιση 62

6.2.4 Ωφέλεια σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων/ πρόταση άλλων λύσεων. 63

6.2.5 Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών με το πέρασμα του χρόνου.....65

6.2.6 θεσμική υποστήριξη στη διαχείριση ζητημάτων 66

7 Συζήτηση 67

7.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου 67

7.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το πώς συμβάλλει ο σχολικός ψυχολόγος σε αυτή 72

8 Συμπεράσματα.....77

9 Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες και Πρακτικές Εφαρμογές.....79

Βιβλιογραφία 81

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄.....97

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β’ 99

Συντομογραφίες

Σ.Μ.Ε.Α.Ε.	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Κ.Δ.Α.Υ.	Κέντρα Διαγνωστικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
Κ.Ε.Σ.Υ.	Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης
Ε.Κ	Εργαστηριακών Κέντρων
Σ.Δ.Ε.Υ.	Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικών Υποστήριξης
Ε.Δ.Ε.Α.Υ.	Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
Ε.Α.Ε.	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΠΑ.Λ.	Ενιαία Επαγγελματικά Λύκεια
NASP	Εθνικός Σύλλογος Σχολικών Ψυχολόγων
NCSP	Εθνική Πιστοποίηση στη Σχολική Ψυχολογία
Ι.Ε.Π.	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Πρόλογος

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μια πληθώρα προκλήσεων, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά. Αρκεί κανείς να παρακολουθήσει τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για να διαπιστώσει τα προβλήματα που ταλανίζουν τα σχολεία σήμερα: πολυπληθείς τάξεις, ετερογένεια μαθητικού πληθυσμού, πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, βία, σχολικός εκφοβισμός—και αυτά είναι μόνο μερικά από τα ζητήματα που καλούνται να διαχειριστούν. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην πρώτη γραμμή αυτών των προκλήσεων, επιφορτισμένοι όχι μόνο με τη διδακτική διαδικασία, αλλά και με τη διαχείριση σύνθετων κοινωνικών και ψυχολογικών ζητημάτων μέσα στη σχολική κοινότητα. Την ίδια στιγμή, έρχονται αντιμέτωποι και με τις δικές τους δυσκολίες. Οι θεσμικές απαιτήσεις και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, οι αυξημένες ευθύνες, η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης, καθώς και οι οικονομικές και επαγγελματικές ανασφάλειες, επιβαρύνουν σημαντικά το έργο τους. Όλα αυτά συμβαίνουν σε μια εποχή που σημαδεύτηκε από την οικονομική κρίση και την πανδημία, δύο γεγονότα που επηρέασαν βαθιά τον εκπαιδευτικό τομέα, εντείνοντας τις προϋπάρχουσες δυσκολίες.

Σε αυτό το πλαίσιο, καθοριστική αναδεικνύεται η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου, τόσο για τον μαθητικό πληθυσμό όσο και για το εκπαιδευτικό προσωπικό. Την τελευταία δεκαετία, ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου έχει εξελιχθεί, με τη μετάβαση από την επικέντρωση στην αξιολόγηση προς την ανάπτυξη προγραμμάτων πρόληψης και ευαισθητοποίησης που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η αλλαγή αυτή συνδέεται με τη σταδιακή απομάκρυνση από το ιατρικό μοντέλο και την υιοθέτηση μιας οικολογικής-συστημικής προσέγγισης, η οποία δίνει έμφαση στην πρόληψη και την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2023).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει σε έναν από τους πιο σημαντικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας: τους εκπαιδευτικούς. Ο κύριος στόχος της είναι η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο του, οι προσδοκίες τους από τη συνεργασία μαζί του, καθώς και τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την αξιοποίησή του στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, δεδομένων των αυξημένων προκλήσεων και των απαιτητικών συνθηκών εργασίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, η έρευνα εστιάζει και στην ψυχική ανθεκτικότητά τους, διερευνώντας τους παράγοντες που την επιβαρύνουν καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η παρουσία και η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου θα μπορούσε να συμβάλει στην ενίσχυσή της.

Η δομή της έρευνας διαρθρώνεται σε εννέα κεφάλαια, ξεκινώντας από τη θεωρητική πλαισίωση του υπό μελέτη φαινομένου.

Συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο της θεωρητικής τεκμηρίωσης αναφέρεται στον θεσμό του σχολικού ψυχολόγου στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα που αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, αναλύοντας σχετικές έρευνες και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή της. Εξετάζεται επίσης η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι προστατευτικοί και επιβαρυντικοί παράγοντες που την επηρεάζουν, καθώς και η σύνδεσή της με την επαγγελματική εξουθένωση. Το τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου περιλαμβάνει παρεμβάσεις και προτεινόμενες πρακτικές για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Στο τέταρτο κεφάλαιο, περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας, συμπεριλαμβανομένης της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, καθώς και οι περιορισμοί της μεθόδου. Στο πέμπτο κεφάλαιο, συνοψίζονται τα αποτελέσματα της θεματικής ανάλυσης στον πίνακα. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Στο έβδομο

κεφάλαιο, ακολουθεί η ανάλυση και η ερμηνεία των ευρημάτων, επιχειρώντας τη σύνδεσή τους με τη σχετική βιβλιογραφία. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο, συνοψίζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και στο ένατο προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα. Ακολουθεί η παράθεση της βιβλιογραφίας και το παράρτημα, όπου περιλαμβάνεται ο οδηγός συνέντευξης, όπως δόθηκε στις συνεντεύξεις, καθώς και μία από τις συνεντεύξεις που δόθηκαν.

1 Θεωρητικό μέρος

1.1 Ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα για πρώτη φορά διορίζονται μόνιμοι ψυχολόγοι στα σχολεία το 1989 με το νόμο 2566/85. Οι οργανικές θέσεις αφορούσαν μόνο Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) ενώ προϋπόθεση υπήρξε η άδεια ασκήσεως επαγγέλματος και η κατοχή πτυχίου ψυχολογίας χωρίς να απαιτείται κάποιου είδους εξειδίκευση στη σχολική ψυχολογία (Dimakos, 2006). Ως καθήκοντα των ψυχολόγων ορίστηκαν τα εξής: η αξιολόγηση των μαθητών/τριών - τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο- με ψυχοτεχνικά μέσα και μεθόδους, η συστηματική ενημέρωση του ατομικού φακέλου κάθε μαθητή, η συνεργασία με το σύλλογο προσωπικού του σχολείου για τον από κοινού καθορισμό των εκπαιδευτικών και άλλων προγραμμάτων για την επιτυχή αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, η συνεργασία με σχολικούς συμβούλους και ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες και η συνεργασία με τους γονείς (Χατζηχρήστου, 2011). Διευκρινίζεται ότι παρά την ύπαρξη του νόμου 2566/85, ο πραγματικός αριθμός των σχολικών ψυχολόγων στα Σ.Μ.Ε.Α.Ε. ήταν για πολλά χρόνια περιορισμένος (Dimakos, 2006).

Σημαντική εξέλιξη στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας αποτελεί ο νόμος 2817/ 2000 με τον οποίο θεσμοθετείται η παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα σχολεία και ιδρύονται τα Κέντρα Διαγνωστικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) (Απόφαση ΥΠΕΠΘ Γ6/4494, 2001). Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο (ΦΕΚ 1503, 2001), ο ρόλος του ψυχολόγου στα Κ.Δ.Α.Υ περιλαμβάνει τη διενέργεια ατομικών και ομαδικών τεστ για την αξιολόγηση των μαθητών. Η αξιολόγηση αυτή έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό, με σκοπό την ανάπτυξη εξατομικευμένων προγραμμάτων που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή/τριας και συνοδεύουν απαραιτήτως την αξιολόγηση. Ειδικότερα ο ψυχολόγος του Κ.Δ.Α.Υ.: α) δημιουργεί το ψυχολογικό προφίλ του μαθητή μέσω συνεντεύξεων,

παρατηρήσεων και δοκιμασιών, β) αξιολογεί ανάγκες, παρέχει ψυχολογική στήριξη και εφαρμόζει συμβουλευτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους, γ) σχεδιάζει και αξιολογεί εξατομικευμένα ή ομαδικά προγράμματα σε συνεργασία με το προσωπικό του Κ.Δ.Α.Υ, δ) υποστηρίζει την πορεία του μαθητή με ειδικές ανάγκες, συνεργαζόμενος με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και ενημερώνει τον ατομικό φάκελο, ε) εργάζεται προληπτικά, δίνοντας οδηγίες σε γονείς και εκπαιδευτικούς, ειδικά για παιδιά που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, στ) υποστηρίζει την ένταξη μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, καταρτίζοντας και αξιολογώντας σχετικά προγράμματα, ζ) υλοποιεί εξειδικευμένες παρεμβάσεις για τη στήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες και των οικογενειών τους στα σχολεία της περιφέρειας, η) συνεργάζεται με το Υπουργείο Υγείας για παραπομπή περιπτώσεων που δεν εξυπηρετούνται από το Κ.Δ.Α.Υ, θ) συμμετέχει σε προγράμματα ευαισθητοποίησης και έγκαιρης παρέμβασης του Κ.Δ.Α.Υ. Το 2008, με τον νόμο 3699/2008, η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ενώ τα Κ.Δ.Α.Υ. μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ). Τα καθήκοντα των ψυχολόγων παραμένουν ουσιαστικά τα ίδια, διατηρώντας μια προσέγγιση που επικεντρώνεται κυρίως στη διάγνωση, βασισμένη σε ένα περισσότερο ιατρικό μοντέλο υπηρεσιών (Αποστολίδου, 2019). Τον Ιούνιο του 2018 με το νόμο 4547/18, προτείνεται αναδιοργάνωση των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. και μετονομάζονται σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.). Αργότερα τα Κ.Ε.ΣΥ μετονομάζονται σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Α.Σ.Υ.), ο οποίος όρος χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα (Δισέρη, 2024). «Αποστολή των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) της περιοχής αρμοδιότητας τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Για την εκπλήρωση της αποστολής τους, τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης

εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, της διενέργειας αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων ή των Ε.Κ., της διενέργειας ενημερώσεων και επιμορφώσεων και της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου» (άρθρο 11, ν. 4823/2021, σ.8942).

Σχετικά πρόσφατη εξέλιξη, αποτελεί η ίδρυση των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικών Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) (ΦΕΚ 315/2014), στο πλαίσιο των οποίων ψυχολόγοι απασχολούνται σε σχολεία γενικής αγωγής (Αποστολίδου, 2019· Δισέρη, 2024). Σε κάθε σχολική μονάδα που ανήκει σε Σ.Δ.Ε.Υ συνιστάται Ε.Δ.Ε.Α.Υ, ως αρμόδιο όργανο για την υποστήριξη των μαθητών και της σχολικής κοινότητας. Σε κάθε σχολείο γενικής αγωγής η Ε.Δ.Ε.Α.Υ. αποτελείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην Ε.Α.Ε. (Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση), τον ψυχολόγο, τον κοινωνικό λειτουργό και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των τμημάτων του/της μαθητή/τριας ή της ομάδας των μαθητών/τριών που έχουν ανάγκη υποστήριξης (Αποστολίδου, 2019). Οι ψυχολόγοι που προσλαμβάνονται με τον θεσμό των Σ.Δ.Ε.Υ. έχουν στη διάθεση τους πέντε σχολεία. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των ψυχολόγων του κλάδου ΠΕ23 περιλαμβάνονται στο ΦΕΚ 3032/Β/04-09-2017 «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Κλάδων ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 3032/Β/04-09-2017 (σσ. 35037-35038), «ο ψυχολόγος φροντίζει για την εφαρμογή των αρχών της επιστήμης ψυχολογίας στην εκπαίδευση και προάγει την ψυχοσυναισθηματική κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, τη συναισθηματική ισορροπία και την ενδυνάμωση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενισχύει την προαγωγή προσωπικών και ομαδικών θετικών στάσεων και συμπεριφορών και προτείνει λειτουργικές διεξόδους αντιμετώπισης των αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών.

Αντιμετωπίζει τον κάθε μαθητή και μαθήτρια ως ιδιαίτερη, ενιαία βιοψυχική οντότητα, ενταγμένη σε ποικίλα κοινωνικά συστήματα, σεβόμενος απόλυτα τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του. Ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και θεραπευτικός προς τους μαθητές, τις οικογένειες τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσεων με απόλυτο σεβασμό στην προσωπικότητα των εμπλεκομένων. Ευαισθητοποιεί και ενημερώνει τους μαθητές, τους γονείς και το προσωπικό του σχολείου σε διάφορα θέματα που αφορούν την ειδικότητα του. Σχεδιάζει και εφαρμόζει προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας. Διευκολύνει τη συνεργασία, επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μαθητών και των οικογενειών τους».

Οι ψυχολόγοι που εργάζονται σε Ενιαία Επαγγελματικά Λύκεια προσλαμβάνονται στο πλαίσιο της πράξης «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ» και ασκούν τα καθήκοντα τους, σύμφωνα με το ΦΕΚ 3032/Β/04-09-2017, το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω καθώς και με το ΦΕΚ 5097/Β/18-11-2020, με θέμα «Καθήκοντα και αρμοδιότητες κλάδου ΠΕ23 ψυχολόγων στα ΕΠΑΛ για το σχολικό έτος 2020-2021» στο πλαίσιο της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ- Υποστήριξη σχολικών μονάδων στα ΕΠΑΛ».

Τέλος, τα τελευταία χρόνια ψυχολόγοι προσλαμβάνονται σε σχολεία γενικής αγωγής στο πλαίσιο προγραμμάτων που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση και την ενδυνάμωση σημαντικών ζητημάτων. Κατά την περίοδο της πανδημίας, τα καθήκοντα των ψυχολόγων διευρύνθηκαν με σκοπό την παρέμβαση στην κρίση και την υποστήριξη των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των συνεπειών του COVID – 19. Για παράδειγμα, καλούνταν να παρέχουν ψυχοκοινωνική υποστήριξη, ενημέρωση και συμβουλευτική καθοδήγηση σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων όπως η πανδημία COVID-19 (Χατζηχρήστου, 2023). Από το 2023 ψυχολόγοι και κοινωνικοΐ λειτουργοΐ προσλαμβάνονται στο πλαίσιο της πράξης «Ενίσχυση και ενδυνάμωση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και ανθεκτικότητας των

μαθητών/τριών μεσώ του θεσμού του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, για τα σχολικά έτη 2023-2026» για την ενημέρωση, την παροχή συμβουλών και την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας. Ασκούν τα καθήκοντά τους σύμφωνα με την την υπό στοιχεία 142628/ ΓΔ4/30-08-2017 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, Ερευνάς και Θρησκευμάτων «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των κλαδών ΠΕ23 Ψυχολόγων και ΠΕ30 Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» (Β' 3032). Στους ψυχολόγους ΠΕ23 ανατίθενται τα εξής ειδικότερα καθήκοντα: α) κατάρτιση εβδομαδιαίου προγράμματος για τις σχολικές μονάδες τοποθέτησης, με έγκαιρη υποβολή στους διευθυντές και τις αρμόδιες διευθύνσεις εκπαίδευσης, β) σύνταξη σχεδίων δράσης ανά τρίμηνο για κρίσιμες καταστάσεις, με στόχο την ασφάλεια του σχολικού περιβάλλοντος γ) παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης, ενημέρωσης και συμβουλευτικής για μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες, με στόχο τη διαχείριση κρίσεων και την ενίσχυση δεξιοτήτων δ) προώθηση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και οικογενειών, ενθάρρυνση διασύνδεσης με φορείς, διασφάλιση της συμπερίληψης όλων στις δράσεις, ε) οργάνωση βιωματικών σεμιναρίων και δράσεων για την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας. στ) διασφάλιση της συμπερίληψης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους σε ενημερωτικές δράσεις και προσομοιώσεις ζ) ενημέρωση της σχολικής κοινότητας για την απόκτηση εμπειριών μέσω συνεργασίας και υιοθέτησης καλών πρακτικών. Θ) κατευθύνσεις στον Σύλλογο Διδασκόντων για ομαδική δυναμική, επικοινωνία με μαθητές και συνεργασία μέσω σεμιναρίων και συμβουλευτικής**,** i) άμεση πρόσβαση μαθητών σε ειδικούς για συζήτηση θεμάτων χωρίς γονική συναίνεση καθώς η γονική συναίνεση απαιτείται μόνο σε περίπτωση παρέμβασης, ια) υποστήριξη οικογενειών σε κρίσιμες καταστάσεις μέσω συνεδριών, ομάδων και εκδηλώσεων, ιβ) προγράμματα πρόληψης και προαγωγής ψυχικής και σωματικής υγείας σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς**,** ιγ) δημιουργία δικτύων υποστήριξης με σχολικές μονάδες και κοινοτικούς φορείς, ιδ) συνεργατικές πρακτικές με γονείς, σχολεία, τοπικές αρχές

και υπηρεσίες, ιε) βιωματικές δραστηριότητες, όπως εργαστήρια, παιχνίδια ρόλων και εξ αποστάσεως εφαρμογές.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά βήματα για την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχει παρουσία του σχολικού ψυχολόγου τόσο στο ίδιο το σχολείο όσο και σε υπηρεσίες συνδεδεμένες με αυτό. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Χατζηχρήστου (2023), υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με τη λειτουργία των νέων εκπαιδευτικών δομών, ιδιαίτερα όσον αφορά τον ρόλο και το έργο των ψυχολόγων. Οι διαφορές στα καθήκοντα που ορίζονται στα καθηκοντολογία και στον πραγματικό ρόλο τους δημιουργούν προκλήσεις. Για παράδειγμα, οι ψυχολόγοι που συνδέονται με τα σχολεία ασχολούνται κυρίως με την αξιολόγηση, ενώ οι αναπληρωτές ψυχολόγοι με συμβάσεις ορισμένου χρόνου συχνά προκαλούν ασυνέχεια στις υπηρεσίες μετά τη λήξη του έτους.

Παράλληλα, υπάρχουν ελλείψεις στον συντονισμό μεταξύ των φορέων και υπουργείων, καθώς και απουσία ενιαίας στρατηγικής για την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών. Επισημαίνεται η ανάγκη δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου θεσμικού πλαισίου που θα διασφαλίζει τη διασύνδεση και τη λειτουργία των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Τέλος, τονίζεται η σημασία της στελέχωσης με ψυχολόγους με εξειδίκευση στη σχολική ψυχολογία, οι οποίοι θα προωθούν προληπτικές και συμβουλευτικές παρεμβάσεις σε συνεργασία με την κοινότητα. Διευκρινίζεται ότι στην Ελλάδα, εν αντιθέσει με άλλες χώρες, δεν απαιτείται εξειδίκευση στην σχολική ψυχολογία για να εργαστεί κάποιος ως σχολικός ψυχολόγος. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο Jimerson (2007), σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η εκπαίδευση των σχολικών ψυχολόγων περιλαμβάνει εξειδικευμένα μεταπτυχιακά προγράμματα, τα οποία επιτρέπουν την απόκτηση κλινικής επάρκειας και την εγγραφή στα εθνικά μητρώα ψυχολόγων, οδηγώντας στην απόκτηση άδειας άσκησης επαγγέλματος. Συγκεκριμένα, στις ΗΠΑ, ο Εθνικός Σύλλογος Σχολικών Ψυχολόγων (NASP) έχει θεσπίσει την Εθνική Πιστοποίηση στη Σχολική Ψυχολογία (NCSP), η οποία βασίζεται σε δεδομένα εκπαίδευσης και

πρακτικής. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποια ενιαία ή τυποποιημένη διαδρομή για την άσκηση του επαγγέλματος του σχολικού ψυχολόγου. Από τη δεκαετία του 1990, στην Ελλάδα έχουν δημιουργηθεί μεταπτυχιακά προγράμματα στη Σχολική Ψυχολογία. Ωστόσο, η άδεια άσκησης επαγγέλματος χορηγείται σε όλους τους αποφοίτους Τμημάτων Ψυχολογίας, επιτρέποντας σε ψυχολόγους ανεξαρτήτως εξειδίκευσης να εργάζονται σε σχολεία. Παρ' όλα αυτά, το 2011 το Νομικό Συμβούλιο του Κράτους αποφάσισε ότι οι ψυχολόγοι με ειδίκευση στη Σχολική Ψυχολογία θα έχουν προτεραιότητα στην πρόσληψη σε δομές Ειδικής Αγωγής. Η απόφαση αυτή επιβεβαιώθηκε το 2015 με την απόφαση 3353/2015 του Συμβουλίου της Επικρατείας. Η Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων Ελλάδας υποστηρίζει ότι πρέπει να τηρείται η νομοθεσία και να προτιμώνται οι εξειδικευμένοι σχολικοί ψυχολόγοι στις προσλήψεις, σύμφωνα με διεθνή πρότυπα. Επιπλέον, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) εισήγαγε τον Ιανουάριο του 2017 (342/19-01-2017) συγκεκριμένα κριτήρια για την αξιολόγηση και ένταξη ψυχολόγων στον πίνακα σχολικών ψυχολόγων. Μεταξύ αυτών, απαιτούνται μεταπτυχιακή εξειδίκευση στη Σχολική Ψυχολογία και πρακτική άσκηση σε σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής. Τα παραπάνω καταδεικνύουν τις σημαντικές εξελίξεις στην αναγνώριση και θεσμοθέτηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, όπως αναφέρει η Αποστολίδου (2019).

1.2 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πιθανότατα την ομάδα επαγγελματιών με τους οποίους οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν την περισσότερη συνεργασία και αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που συνήθως παραπέμπουν τους μαθητές στον σχολικό ψυχολόγο και μέσα στο πλαίσιο της συμβουλευτικής σχέσης σχολικού ψυχολόγου- εκπαιδευτικού συνεργάζονται μαζί του για τη διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών. Η διερεύνηση, λοιπόν, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, ποιες είναι οι προσδοκίες από αυτόν και πόσο σημαντική θεωρούν τη συνεργασία μαζί

του, μπορεί να αποτελέσει την εμπειρική βάση πάνω στην οποία θα στηριχθεί και η αναθεώρηση και η εξέλιξη της παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών και κατ' επέκταση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου (Ατσιδάκου, 2013).

Μια πολύ σημαντική έρευνα στο πεδίο διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου είναι αυτή των Farell, Jimerson, Kalambouka & Benoit (2005), στην οποία έλαβαν μέρος 1105 εκπαιδευτικοί από οχτώ χώρες (Κύπρος, Δανία, Αγγλία, Εσθονία, Ελλάδα, Νότιο Αφρική, Τουρκία, ΗΠΑ). Παρόλο που οι συνθήκες εργασίας των σχολικών ψυχολόγων είναι διαφορετικές σε κάθε χώρα, οι ομοιότητες που εμφανίζονται στις περιγραφές των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τον πραγματικό και ιδανικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου είναι εντυπωσιακές. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις ατομικές αξιολογήσεις των μαθητών για την πιθανή παραπομπή τους στην ειδική αγωγή, στις ατομικές θεραπείες και στη συμβουλευτική εκπαιδευτικών για διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, ενώ λιγότερος χρόνος αφιερώνεται στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την προαγωγή της σχολικής ζωής και τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη συμβουλευτική γονέων και την επαγγελματική καθοδήγηση των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τον ιδανικό ρόλο των σχολικών ψυχολόγων, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επέκταση του σε δραστηριότητες τις οποίες αναλαμβάνουν λιγότερο συχνά και ειδικότερα στην διερεύνηση της συμβουλευτικής διαδικασίας σε επίπεδο συστήματος με στόχο την προαγωγή της σχολικής ζωής.

Η έρευνα της Πούλου (2002) είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων 115 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και την αναγκαιότητα της ύπαρξης του στο ελληνικό σχολείο. Το 75% των συμμετεχόντων εξέφρασε θετική στάση απέναντι στον σχολικό ψυχολόγο θεωρώντας την παρουσία του πολύ βοηθητική στην αντιμετώπιση μιας σειράς προβλημάτων. Ως σημαντικά προβλήματα τα οποία χρήζουν της παρέμβασης του σχολικού ψυχολόγου αναδείχθηκαν η επιθετικότητα (53%), η υπερκινητικότητα

(42,6%), τα μαθησιακά προβλήματα(28,6%), η αδυναμία προσαρμογής (28,6%) και η διάσπαση προσοχής (24,3%). Επιπλέον το 32,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι ήθελε «καθημερινά» ο σχολικός ψυχολόγος να παρευρίσκεται στο σχολείο και το 65,7% «ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου», ενώ σε άλλο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 93% απάντησαν ότι θα ήθελαν ο σχολικός ψυχολόγος να παρεμβαίνει κατόπιν αιτήματος του εκπαιδευτικού. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν τον σχολικό ψυχολόγο ως περισσότερο κατάλληλο να διαχειριστεί προβλήματα συμπεριφοράς από ό,τι μαθησιακά προβλήματα.

Στην έρευνα της Ατσιδάκου (2013) με θέμα «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών» το σταθερό πλαίσιο συνεργασίας αποτέλεσε το βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν τη «*συχνότερη συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο, ο οποίος να επισκέπτεται το σχολείο περισσότερες μέρες την εβδομάδα ή και κάθε μέρα, να έχει έναν ρόλο μόνιμο και η συνεργασία μαζί του να είναι συστηματική, η συνεργασία να ξεκινά από την αρχή της χρονιάς, να βρίσκεται περισσότερες ώρες μέσα στην τάξη και να υπάρχουν περισσότερες ώρες για την εμπλοκή του στο πρόγραμμα Κοινωνική και συναισθηματική Αγωγή».*

Η θετική στάση απέναντι στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου αναδείχθηκε και από έρευνα του Dimakos (2006) όπου και συμμετείχαν 208 εκπαιδευτικοί εν ενεργεία και φοιτητές παιδαγωγικών σχολών. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν, το πόσο σημαντικές είναι εννέα δραστηριότητες που τυπικά εμπεριέχονται στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, όπως είναι η συμβουλευτική, η διαλεκτική συμβουλευτική, η αξιολόγηση, η διαχείριση κρίσεων, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η σύνδεση σχολείου κοινότητας, η ψυχοεκπαίδευση γονέων. Και οι δύο ομάδες αξιολόγησαν τις παραπάνω δραστηριότητες ως «πολύ σημαντικές» με εξαίρεση αυτήν της σύνδεσης σχολείου-κοινότητας την οποία βαθμολόγησαν ως «λίγο σημαντική». Η διαφορά που προέκυψε μεταξύ των ομάδων ήταν ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ανεξαιρέτως των ετών προϋπηρεσίας που είχαν, αξιολόγησαν πιο θετικά όλες τις λειτουργίες του σχολικού ψυχολόγου από ό,τι οι

φοιτητές των παιδαγωγικών σχολών, αναδεικνύοντας την όλο μεγαλύτερη ανάγκη των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την παροχή σχολικών υπηρεσιών και την περαιτέρω στήριξη του έργου τους από τον σχολικό ψυχολόγο.

Στην έρευνα της Γρηγοράτου (2010), που εξέτασε τις απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών και φοιτητών - υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγκαιότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, διαπιστώθηκε ότι και οι δύο ομάδες αναγνωρίζουν τη σημασία της παρουσίας του σχολικού ψυχολόγου στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, θεωρούν απαραίτητες τις συμβουλευτικές του υπηρεσίες, καθώς και τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου για 2-3 ημέρες την εβδομάδα. Ο σχολικός ψυχολόγος αναμένεται να διαχειρίζεται κυρίως συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η συμβολή του ψυχολόγου είναι ιδιαίτερα αναγκαία σε ζητήματα όπως η κατάθλιψη, η απώλεια και το πένθος, η επιθετικότητα, τα οικογενειακά προβλήματα των μαθητών, οι εκρήξεις θυμού, ο σχολικός εκφοβισμός, η σχολική φοβία ή άρνηση και σε περιπτώσεις που απαιτούν έμμεση παρέμβασή του. Σε αυτές περιλαμβάνονται η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας. Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη συλλογικής παρακολούθησης των μαθητών, με τον σχολικό ψυχολόγο να ενσαρκώνει ρόλους όπως αυτοί του βοηθού, του συνεργάτη, του διευκολυντή, του υποστηρικτή και του συμβούλου.

Από το 1999, στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών λειτουργεί το Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας: Εκπαίδευση, Έρευνα και Εφαρμογές (Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.) (πρώην Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας), υπό την επιστημονική ευθύνη της Χ. Χατζηχρήστου. Το Ε.ΣΧΟ.ΨΥ. έχει πραγματοποιήσει και συνεχίζει να πραγματοποιεί έρευνες για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, προάγοντας τη διασύνδεση θεωρίας, έρευνας και πρακτικών παρεμβάσεων σε σχολεία, ιδρύματα και άλλους φορείς (Χατζηχρήστου, 2023).

Σημαντική συνεισφορά στην κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό σχολείο, προσέφεραν τα αποτελέσματα από ένα ευρύτερο ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο πραγματοποιήθηκε από το Ε.ΣΧΟ.ΨΥ. (Αλεξίου, 2001· Δημητροπούλου και συν., 2003,2006· Hatzichristou et al., 2002· Κωνσταντίνου και συν., 2006· Λαμπροπούλου και συν., 2005· Χατζηχρήστου, 2003γ, 2005α). Στόχος του προγράμματος ήταν η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα ελληνικά σχολεία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του προγράμματος οι μαθητές/ήτριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θεωρούν σημαντική και απαραίτητη την παρουσία σχολικού ψυχολόγου και αναφέρουν διάφορα θέματα που θα ήθελαν να συζητήσουν μαζί του/της και να πάρουν τη συμβουλή του/της. Αναλυτικότερα, α)οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα της παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών που δεν περιορίζονται στην αξιολόγηση, αλλά και στην παροχή συμβουλευτικής και στήριξης σε μαθητές, γονείς και τους ίδιους, β)θεωρούν ουσιαστική τη βοήθεια και τη συμβολή των σχολικών ψυχολόγων σε προβλήματα τα οποία σχετίζονται τόσο με συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών, όσο και με ζητήματα που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία και τη διαχείριση της τάξης.

Έρευνα για την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών διενεργήθηκε επίσης στο πλαίσιο του προγράμματος «Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης και Προαγωγής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας» που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Ε.ΣΧΟ.ΨΥ. στο πλαίσιο του έργου «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» (ΕΣΠΑ 2007-2013) σε συνεργασία με το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Λαμπροπούλου & Χατζηχρήστου, 2013· Χατζηχρήστου,2015· Χατζηχρήστου & Λαμπροπούλου, 2012,2013). Οι σχολικοί ψυχολόγοι πραγματοποίησαν εβδομαδιαίες παρεμβάσεις σε σχολεία της Αττικής, εστιάζοντας σε επίπεδο σχολείου, τάξης και ατόμου (μαθητής, γονέας, εκπαιδευτικός). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εξέφρασαν

υψηλή ικανοποίηση από τη συνεργασία τους με τους σχολικούς ψυχολόγους, αναγνωρίζοντας τη θετική επίδραση του προγράμματος. Επισήμαναν τη βελτίωση στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, την ψυχολογική υποστήριξη που έλαβαν, καθώς και την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και της ψυχολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των Ρομά και μη Ρομά μαθητών/τριών και τη συμβουλευτική καθοδήγηση των Ρομά και μη Ρομά γονέων.

2 Ψυχική ανθεκτικότητα και Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

2.1 Επαγγελματική Εξουθένωση

Σύμφωνα με τους Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι μια μακροχρόνια ψυχολογική αντίδραση σε επίμονους συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον. Οι Edelwich και Brodsky (1980) περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως «σταδιακή απώλεια ιδεαλισμού, ενέργειας, σκοπού και ενδιαφέροντος ως αποτέλεσμα των συνθηκών εργασίας». Αρχικά, το άτομο είναι ενθουσιασμένο, αλλά με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης βιώνει στασιμότητα, ακύρωση, άρνηση και τελικά οδηγείται σε αδιαφορία (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Το κοινό σημείο όλων των ορισμών αποτελεί η συναισθηματική κόπωση και η εξάντληση, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την απόδοση του ατόμου, μειώνοντας την αποδοτικότητά του (Schaufeli & Buunk, 1996).

Πρώτη φορά ο όρος θα διατυπωθεί από τον Freudenberger (1974) σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται αποτέλεσμα ανεπαρκούς απόδοσης στην εργασία λόγω συναισθηματικής εξάντλησης που προκαλείται από υπερβολικές απαιτήσεις. Το άτομο υιοθετεί μια άκαμπτη στάση και νιώθει ανίκανο να καταβάλει την προσπάθεια που απαιτείται, προκειμένου να ανταπεξέλθει στην εργασία του. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι όσοι είναι ιδιαίτερα αφοσιωμένοι και απορροφημένοι από την εργασία τους, νιώθοντας την «υποχρέωση» να αποδίδουν στο έπακρο, διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση. Η Pines (1981) συνδέει το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης με την νοηματοδότηση. Σύμφωνα με την ίδια η ζωή ενός ατόμου αποκτά νόημα μόνο όταν ασχολείται με χρήσιμα πράγματα. Έτσι, αν αποτύχει στην εκτέλεση της εργασίας

του, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση καθώς το άτομο βιώνει μεγάλη ματαίωση. Ο πιο διαδεδομένος ορισμός προέρχεται από τη Maslach (1982), της οποίας το όνομα συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς ανέπτυξε το εργαλείο μέτρησης του φαινομένου. Σύμφωνα με τη Maslach, η έλλειψη ενδιαφέροντος για τα άτομα που συνυπάρχουν στον ίδιο εργασιακό χώρο οφείλεται στη συναισθηματική εξάντληση, η οποία οδηγεί σε αδιαφορία και έλλειψη σεβασμού προς τους συναδέλφους ή τους πελάτες (McGee-Cooper, Trammell, & Lau, 1990). Η συναισθηματική εξάντληση δεν προκύπτει ξαφνικά σε έναν εργαζόμενο, αλλά αποτελεί το αποτέλεσμα μακροχρόνιας έκθεσης σε εργασιακή πίεση. Η αδυναμία επανειλημμένης διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων στον εργασιακό χώρο μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα άγχους που σχετίζονται με την εργασία (Maslach και Jachson, 1982).

Η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται σε πλήθος επιβαρυντικών παραγόντων, οι οποίοι δρουν συσσωρευτικά και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Σύμφωνα με την Chang (2009) οι λόγοι για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με: 1) ατομικούς παράγοντες (individuals factors), 2)οργανωτικούς παράγοντες(organizational factors) και 3) την αλληλεπίδραση των παραπάνω παραμέτρων(transactional factors). Οι ατομικοί παράγοντες αφορούν τα δημογραφικά ή προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου ενώ οι οργανωτικοί παράγοντες σχετίζονται με θεσμικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου και η υποστήριξη που λαμβάνεται από την διοίκηση (Κουδιγκέλη, 2017). Η chang (2009) βασισμένη στο μοντέλο που πρότειναν το 1984 οι Lazarus & Folkman, αναφέρει ως παράγοντες συναλλαγής τους παράγοντες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση ατομικών και οργανωτικών ή κάποιων κοινωνικών παραγόντων, όπως η στάση των εκπαιδευτικών στην απειθαρχία των μαθητών.

Οι Maslach και Jachson (1982) διατύπωσαν ένα από τα κυρίαρχα μοντέλα για την επαγγελματική εξουθένωση, σύμφωνα με το οποίο το φαινόμενο παρουσιάζει μια τρισδιάστατη δομή, η οποία εμπεριέχει τη συναισθηματική εξάντληση (emotional

exhaustion), την αποπροσωποποίηση (depersonalization) και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (reduced sense of personal accomplishment). Όπως αναφέρεται από τους Κόσυβα και συνεργάτες (2023), εφαρμόζοντας το μοντέλο των Maslach και Jackson στην περίπτωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, αυτό αφορά:

Συναισθηματική εξάντληση: Οι συναισθηματικοί πόροι που έχει ο εκπαιδευτικός για να αντλεί ενέργεια είναι περιορισμένοι. Νιώθει συναισθηματικά υπερφορτωμένος και εξαντλημένος, καθώς αισθάνεται ότι δεν μπορεί πλέον να προσφέρει ούτε στη διδασκαλία ούτε στους μαθητές του (Maslach, Jackson & Leiter, 1997). Η έλλειψη ενέργειας τον κάνει να πιστεύει ότι δεν έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί περαιτέρω στις υποχρεώσεις του, οδηγώντας σε απογοήτευση. Ενδεχομένως, αυτή η συναισθηματική κατάσταση να εκδηλώνεται και σωματικά (Maslach & Leiter, 2008). Η συνεχής συναισθηματική εξάντληση συνήθως ακολουθείται από αποπροσωποποίηση.

Αποπροσωποποίηση: Ο εκπαιδευτικός αρχίζει να βλέπει τους μαθητές του και τους συναδέλφους του με έναν απρόσωπο, αποστασιοποιημένο τρόπο, εκδηλώνοντας αρνητική στάση ή κυνισμό. Συχνά, οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζονται ως «δύσκολες περιπτώσεις» ή «προβλήματα» και το ενδιαφέρον για αυτούς εξασθενεί, από την άποψη ότι δεν υπάρχει λόγος να γίνει προσπάθεια ή να ασχοληθεί κανείς παραπάνω, καθώς θεωρούνται υπεύθυνοι για τα δικά τους προβλήματα. Η αποπροσωποποίηση μπορεί να θεωρηθεί ένας μηχανισμός ψυχικής άμυνας του εκπαιδευτικού για να προστατευτεί από την εξάντληση που βιώνει. Με αυτόν τον τρόπο, ο ψυχισμός του προσπαθεί να απομακρυνθεί από το συνεχές άγχος, την πίεση και την κούραση, προκαλώντας όμως αρνητικές αντιδράσεις και ένταση γύρω του (Maslach et al., 2001).

Έλλειψη προσωπικής επίτευξης: Το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης προκύπτει, όταν το άτομο δεν νιώθει ικανοποιημένο από την εργασία του, κάτι που

αντιστρατεύεται τις προσδοκίες του για προσωπική επιτυχία (Jimmieson, 2000). Οι Maslach και Schoufeli (1993) αναφέρουν ότι η έλλειψη προσωπικής επίτευξης συνδέεται με τη σταδιακή μείωση της ικανότητας του ατόμου να ανταπεξέλθει σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αυξανόμενο άγχος, γεγονός που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Τα άτομα αρχίζουν να υποτιμούν τη συμβολή τους στον εργασιακό χώρο, και ως συνέπεια, εκτιμούν αρνητικά τον εαυτό τους, γεγονός που τους κάνει να αισθάνονται απογοητευμένοι και δυστυχισμένοι από τα αποτελέσματα της δουλειάς τους, με την εντύπωση ότι αποτυγχάνουν (Κάντας, 1995). Στον εκπαιδευτικό τομέα, το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης σχετίζεται με τις προσδοκίες των δασκάλων για το επαγγελματικό τους έργο και την επιθυμία τους να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Ωστόσο, καταλήγουν απογοητευμένοι, όταν συνειδητοποιούν ότι δεν είναι σε θέση να το επιτύχουν (Maslach et al., 1997).

Οι Maslach και Jackson (1986) θεωρούν ότι η «συναισθηματική εξάντληση» αποτελεί το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης που αντιμετωπίζει το άτομο, ενώ ακολουθούν τα στάδια της «αποπροσωποποίησης» και της «έλλειψης προσωπικής επίτευξης».

2.2 Έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση

Στην Ελλάδα, συγκριτικά με άλλες χώρες, έχουν διαπιστωθεί χαμηλά έως μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ φαίνεται ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο εξουθενωμένοι από τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας (Kantas & Vassilaki, 1997). Έρευνες που βασίζονται στο μοντέλο των Maslach και Jackson (1982) και πραγματοποιήθηκαν πριν την πανδημία επιβεβαιώνουν αυτή την εικόνα. Μελέτες όπως αυτές των Μόττη-Στεφανίδη (2000), Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001), Kokkinos (2006), Kaila και Polychronopoulos (2009), καθώς και των Αμαραντίδου (2010), καταδεικνύουν μια πιο περιορισμένη εκδήλωση της εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό κλάδο στη χώρα μας. Ως σπουδαιότερες πηγές άγχους αναφέρονται η συμπεριφορά μαθητών, ο

εργασιακός φόρτος, οι εργασιακές συνθήκες, το μεγάλο εύρος ευθυνών, η έλλειψη υποστήριξης-αναγνώρισης από την πολιτεία και η ελάχιστη θετική ανατροφοδότηση, ενώ φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Antoniou & Dalla, 2010). Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1981), οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με τους άνδρες.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Λεοντάρη, Κυρίδης και Γιαλαμά κατά την περίοδο 1997-1998, σε δείγμα 447 εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους σε σύγκριση με συναδέλφους τους από άλλες χώρες. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στις διαφορές που υπάρχουν στα εκπαιδευτικά συστήματα, τις απαιτήσεις και τη φύση της εργασίας τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Λεοντάρη, Κυρίδης, Γιαλαμά, 2000).

Χαρακτηριστικό εύρημα της έρευνας του Μπρούζου (2011), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 817 Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η σημαντική συσχέτιση που παρατηρήθηκε μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της υποστήριξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους. Γενικότερα, όπως επισημαίνει Καλογεροπούλου(2023), η έρευνα αναδεικνύει την σημασία της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξης ως προστατευτικού παράγοντα έναντι της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, ενώ η έλλειψή της φαίνεται να αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση της(Βασιλόπουλος, 2012· Kelly, 2007· Μούζουρα, 2005· Palesch, 1999· Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). Η κοινωνική υποστήριξη στον επαγγελματικό χώρο, ιδιαίτερα από επόπτες, σχετίζεται άμεσα με τη μείωση της συναισθηματικής εξάντλησης (Greenglass, 1991). Παράλληλα, η υποστήριξη από συναδέλφους λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων και του αισθήματος προσωπικής επίτευξης που

συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Όπως υποστηρίζει η Καλογεροπούλου (2023), ένας εκπαιδευτικός με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, ο οποίος υπό κανονικές συνθήκες θα ανέμενε κανείς να εμφανίζει μέτρια έως υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, μπορεί να επηρεαστεί θετικά από την κοινωνική υποστήριξη. Συγκεκριμένα, όταν ο εκπαιδευτικός είναι ικανοποιημένος από την υποστήριξη που λαμβάνει, η αρνητική επίδραση της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας στις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (προσωπική επίτευξη και αποπροσωποποίηση) μειώνεται σημαντικά. Επιπλέον, η διοικητική υποστήριξη φαίνεται να επηρεάζει θετικά τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις εργασιακές απαιτήσεις και να επιτυγχάνουν προσωπικούς στόχους (Bowers, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, ορισμένες έρευνες έχουν εντοπίσει μια αυξητική τάση στους μέσους όρους των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Μουταβελή & Μωραΐτη 2020).

Η έρευνα των Kamtsios και Lolis (2016), που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, κατέγραψε αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την επιδείνωση των ψυχολογικών πιέσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, πιθανότατα λόγω των δυσμενών οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών της περιόδου (Οικονόμου, 2018). Η έρευνα των Galanakis και συνεργατών (2020) η οποία έλαβε χώρα το 2019-2020 σε διάστημα τριών εβδομάδων και συμπεριέλαβε 120 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επισήμανε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεταξύ 30 και 40 ετών βιώνουν τη μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση, παρά τα σχετικά λίγα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Αττικής το φθινόπωρο του 2022 διεξήγαγε μια έρευνα, προκειμένου να διερευνήσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα

πραγματοποιήθηκε σε όλα τα σχολεία της Αττικής και συμπεριέλαβε συνολικά 2.391 εκπαιδευτικούς. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης που αφορά τη συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίστηκε ως μέτριο, ενώ τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης και προσωπικών επιτευγμάτων χαρακτηρίστηκαν ως υψηλά. Η εν λόγω μεταβολή σε σχέση με παλιότερες έρευνες ίσως ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα βρέθηκαν αντιμέτωποι με στρεσογόνες συνθήκες εργασίας, τόσο κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όσο και αργότερα, όταν επέστρεψαν στις δια ζώσης εκπαιδευτικές πρακτικές (Κόσυβας και συν., 2023) Σύμφωνα με τον Κόσυβα και τους συνεργάτες του (2023), η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σχετίζεται κυρίως με τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης και της πανδημίας στη συναισθηματική τους κατάσταση. Επιπλέον, εντείνεται από την καθημερινή σωματική και ψυχική κόπωση που προκαλεί η διαχείριση πολυπληθών και ετερογενών τάξεων, η αδιαφορία ορισμένων μαθητών, οι δυσκολίες στη βελτίωση των επιδόσεων μαθητών με διαφορετικές ανάγκες (π.χ., διαφορετική μητρική γλώσσα, μαθησιακές δυσκολίες) και η περιορισμένη υποστήριξη από την πολιτεία. Η έλλειψη εξοπλισμού, κατάλληλων υποδομών, υποστηρικτικού υλικού και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης επιδεινώνει την κατάσταση.

Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η έρευνα της Καραλέκα (2023) στην οποία συμμετείχαν 80 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αξιολόγησε τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σύμφωνα με τους Maslach και Jachson (1982) καθώς και τη συνολική επαγγελματική ικανότητα. Τα αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και η χαμηλή αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας που παρατηρήθηκαν στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταδεικνύουν την ανάγκη υιοθέτησης στρατηγικών για τη μείωση του εργασιακού άγχους και του φόρτου εργασίας, καθώς και για την ενίσχυση των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συμπερασματικά, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται κλιμάκωση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, η οποία φαίνεται να

συνδέεται με συγκεκριμένες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, όπως η οικονομική κρίση και η εμφάνιση της πανδημίας καθώς και οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών.

2.3 Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας πρωτοεμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 στον χώρο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας. Αρκετοί ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως πολλά παιδιά που μεγάλωναν σε αντίξοες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες, όπως η φτώχεια, η κακοποίηση ή η ψυχική ασθένεια των γονιών, ενώ βρίσκονταν σε κίνδυνο να αναπτύξουν προβλήματα και ψυχοπαθολογία, κατάφεραν να αναπτυχθούν φυσιολογικά (Masten & Reed, 2002· Richardson, 2002).

Μολονότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί για την ανθεκτικότητα, οι περισσότεροι θεωρητικοί και ερευνητές συμφωνούν ότι η ανθεκτικότητα αναφέρεται στη θετική προσαρμογή του ατόμου παρά την ύπαρξη αντίξοων ή τραυματικών συνθηκών, στην αποτελεσματική αντιμετώπιση τους και στην ανάκαμψη από αυτές (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, Masten, 2001· Masten & Obradovic, 2008·Rutter, 1999). Υπάρχει διάσταση ανάμεσα στους θεωρητικούς και τους ερευνητές της ανθεκτικότητας σχετικά με το αν αυτή αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή αν πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία. Ως αποτέλεσμα, ο όρος συχνά χρησιμοποιείται για να περιγράψει και τις δύο αυτές προσεγγίσεις. Όταν η ανθεκτικότητα αναφέρεται ως διαδικασία, θεωρείται ότι προϋποθέτει την ύπαρξη δυσκολιών, κάτι που δεν θεωρείται απαραίτητο όταν εξετάζεται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Ωστόσο, η ανθεκτικότητα ως χαρακτηριστικό, συχνά παίζει ρόλο στη διαδικασία, παρέχοντας προστασία στα άτομα που βρίσκονται αντιμέτωπα με αντιξοότητες (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000· Mancini & Bonanno, 2010).

2.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα και εκπαιδευτικοί

Όπως επισημαίνει η Χατζηχρήστου, οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στη ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών και στους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία μπορούν να τη βελτιώσουν. Παρ' όλα αυτά, είναι εξίσου σημαντικό να δοθεί έμφαση στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς οι ίδιοι αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν στάσεις και συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα (Χατζηχρήστου, 2008).

Σύμφωνα με την Κουδιγέλη (2007), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από έντονο άγχος, καθώς συνδέεται με αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, υψηλή συχνότητα αλλαγών προσωπικού και αποχωρήσεων από τον χώρο εργασίας (Bricheno, Brown & Lubansky, 2009· Reich et al., 2014). Ο Kelchtermans (2011), μάλιστα, επισημαίνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από «ευαλωτότητα». Σε αυτό το πλαίσιο, είναι αναγκαία, η διενέργεια παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, που εκτός από τους μαθητές απευθύνονται και στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Κουδιγκέλη, 2017).

2.5 Παράγοντες επικινδυνότητάς για την Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί συχνά λειτουργούν ως παράγοντες κινδύνου στο επαγγελματικό τους πλαίσιο. Οι ευθύνες τους είναι πολυάριθμες, ενώ οι απαιτήσεις από τον ρόλο τους παραμένουν υψηλές, χωρίς να συνοδεύονται πάντα από την απαραίτητη καθοδήγηση. Αυτό οδηγεί σε αίσθημα αβεβαιότητας, το οποίο μπορεί να ακυρώσει τις προσπάθειές τους και να μειώσει τα αποθέματα ψυχικής τους ανθεκτικότητας (McCann & Johannessen, 2004). Γενικότερα η έλλειψη υποστήριξης στον χώρο εργασίας λειτουργεί ως απειλή για

την ψυχική ανθεκτικότητα και μπορεί να οδηγήσει σε άγχος και επαγγελματική εξουθένωση (Maulding et al., 2012·Papatraianou & LeCornu 2014).

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2008) ένας παράγοντας που επιδρά ανασταλτικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Οι σημερινές τάξεις περιλαμβάνουν μαθητές με διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές καταβολές και πολιτισμικά υπόβαθρα, γεγονός που συχνά προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η υποβάθμιση του επαγγέλματός τους από την κοινωνία και η διαρκής αρνητική κριτική προς το σχολικό περιβάλλον αποτελούν σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες.

Στην έρευνα που διεξήγαγε η Τομαρά (2023) με θέμα «Ψυχική Ανθεκτικότητα και πηγές Εργασιακού Άγχους στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» σε 150 εκπαιδευτικούς, ως κυριότερες πηγές άγχους ανέφεραν: α) τον ανεπαρκή μισθό β) την έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων, γ) τη μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων καθηγητών/τριών δ) τη μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών και τέλος ε) τις παρεμβάσεις των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι χαμηλές οικονομικές απολαβές επισημαίνονται και από την έρευνα της Γιαννακοπούλου (2017), στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τον οικονομικό παράγοντα ως την κύρια αιτία που συμβάλλει στην εμφάνιση εργασιακού άγχους. Ο Boyd (2013) υποστηρίζει ότι οι αποδοχές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τα κίνητρά τους και την αφοσίωσή τους στο επάγγελμα, ενώ μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη κυνισμού, στην έλλειψη παρακίνησης και, τελικά, στην επαγγελματική εξουθένωση.

Η υπερβολική εμπλοκή των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί απειλή για την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Οι γονείς, ορισμένες φορές, δεν συνειδητοποιούν ότι η συμμετοχή τους δεν έχει ανταγωνιστικό χαρακτήρα αλλά είναι συμπληρωματική προς το έργο των

εκπαιδευτικών. Αυτή η παρανόηση μπορεί να οδηγήσει σε παρεμβάσεις στο έργο των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας συχνά ένα αρνητικό κλίμα (Ingersoll, 2001). Στη μελέτη της Μαρκουλάκη (2011), διαπιστώθηκε ότι περισσότερο από το 50% των εκπαιδευτικών παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάπτυξη ισορροπημένων και λειτουργικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους.

Ο Fleming και οι συνεργάτες του (2013) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν άγχος και απογοήτευση ενδέχεται να παρουσιάσουν μειωμένη διάθεση για αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους και να εμφανίσουν αδιαφορία, κάτι που οδηγεί σε περιορισμένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή και σε υπερβολική κόπωση. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε υψηλά επίπεδα άγχους, η ικανότητά τους να εκδηλώνουν τις κατάλληλες συμπεριφορές υπονομεύεται, προκαλώντας δυσλειτουργία στη διδασκαλία τους.

Η διαχείριση της τάξης κρίνεται καθοριστική για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που αμφισβητούν την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την πειθαρχία στην τάξη είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν συναισθηματική κόπωση, αυξημένο στρες και επαγγελματική εξουθένωση, ενώ ενδέχεται ακόμη και να εξετάσουν το ενδεχόμενο αποχώρησης από το επάγγελμά τους (Kaldi, 2009· Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010). Όπως φαίνεται, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και των μαθητών συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός κλίματος που υποστηρίζει τη μάθηση και ενισχύει θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα στους μαθητές (Jennings & Greenberg, 2009).

Οι Day και Gu (2013) επισημαίνουν ότι, η έρευνα, αντί να επικεντρώνεται στους παράγοντες που προκαλούν άγχος, θα πρέπει να δώσει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

2.6 Προστατευτικοί παράγοντες Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών

Οι Henderson & Milstein (2008) έχουν περιγράψει έξι βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον και που συνθέτουν τον τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι τομείς αυτοί για τα σχολεία με ψυχική ανθεκτικότητα είναι: α) ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, β) καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων ορίων, γ) εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, δ) παροχή στήριξης και φροντίδας, ε) ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασης τους, και στ) παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις πρώτοι τομείς στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ οι τρεις τελευταίοι στοχεύουν στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2023). Τα προαναφερθέντα στοιχεία συνθέτουν την εικόνα ενός ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού. Όπως επισημαίνει η Τομαρά (2023) η ελλιπής φροντίδα και υποστήριξη προς τους εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα αποξένωσης από την τάξη και σε αίσθηση υποτίμησης του έργου τους. Παράλληλα, η έλλειψη ισχυρών κοινωνικών δεσμών ενθαρρύνει την απομάκρυνσή τους από συνεργατικές δραστηριότητες με συναδέλφους, απομονώνοντάς τους τόσο από υποστηρικτικά δίκτυα όσο και από ευκαιρίες επαγγελματικής αλληλεπίδρασης. Ο ρόλος των συναδέλφων στην εκπαιδευτική κοινότητα τονίζεται και από τους Bullough et al (2012) καθώς υποστηρίζουν ότι εκείνοι αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της καθοδηγητικής διαδικασίας και συχνά διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της αισιοδοξίας, ανυψώνοντας το ηθικό και υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση των προκλήσεων.

Εκτός από την υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων, κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στο σχολείο διαδραματίζει και η διοικητική υποστήριξη. Το θετικό κλίμα, με τη σειρά του, αποτελεί βασικό στοιχείο για τη δημιουργία ψυχικά

ανθεκτικών σχολικών κοινοτήτων. Στην έρευνα της Σιακαλλή (2024) με θέμα «διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή/ντριας στην επικοινωνία και στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος» και στην οποία συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η αποτελεσματική λειτουργία μιας εκπαιδευτικής μονάδας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την καλλιέργεια ενός ανοιχτού κλίματος επικοινωνίας, τόσο μεταξύ του/της Διευθυντή/ντριας και των εκπαιδευτικών όσο και ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή αποτελεί έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Boyd (2013), η επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις του σχολείου και της οικογενειακής ζωής, προάγει τόσο τη σωματική, όσο και τη συναισθηματική ευεξία εκτός σχολείου. Αυτό, με τη σειρά του, συμβάλλει στην αύξηση της ικανοποίησης από το σχολικό περιβάλλον, ακόμη και σε συνθήκες πίεσης ή δυσκολιών.

Οι Θεοδοσάκης και Ζωγράφου (2016) πραγματοποίησαν έρευνα σε εκπαιδευτικούς από τη Νότια Εύβοια και την Αττική, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η θρησκευτική πίστη και η πνευματικότητα συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Η πίστη στο Θεό φαίνεται να ενισχύει την ανθεκτικότητα, καλλιεργώντας αισθήματα ελπίδας και «ανήκειν». Έτσι, όσο περισσότερο θρησκευόμενος είναι ένας εκπαιδευτικός, τόσο μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα εμφανίζει. Ωστόσο, η ανθεκτικότητα μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά όταν η πνευματικότητα ή θρησκευτικότητα προάγει τη μοιρολατρία, η οποία οδηγεί σε αποθάρρυνση.

Στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018), με τίτλο «Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: Παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης», τα αλτρουιστικά κίνητρα αναφέρθηκαν ως ο πιο σημαντικός παράγοντας προστασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας, ξεπερνώντας

κάθε άλλο ατομικό ή περιβαλλοντικό παράγοντα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις βασικές στρατηγικές της κοινωνικής υποστήριξης, της ατομικής προσπάθειας και του συμβιβασμού ή της αποδοχής της κατάστασης για την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Τέλος, η παρούσα μελέτη ανέδειξε ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η ψυχική ανθεκτικότητα παίζει ρόλο διαμεσολαβητή στη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης.

2.7 Έρευνες στην Ελλάδα για την Ψυχική ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, η ψυχική ανθεκτικότητα αναδεικνύεται ως ένας σημαντικός ατομικός προστατευτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να αξιολογούν τους μαθητές τους με ακρίβεια, να εφαρμόζουν αποτελεσματικές μεθόδους για την επίλυση ζητημάτων στην τάξη και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με επιτυχία (Chang, 2009). Παράλληλα, διατηρούν το ενδιαφέρον, το κίνητρο και τη δέσμευσή τους απέναντι στον επαγγελματικό τους ρόλο, ενώ βιώνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και ευημερίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά τους καθιστούν λιγότερο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση (Gu & Day, 2007). Αντίστοιχα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από έρευνες στον ελληνικό χώρο.

Η Κουδιγκέλη (2017) διεξήγαγε έρευνα με θέμα «Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» συμπεριλαμβάνοντας 450 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής, από διάφορα Δημοτικά Σχολεία της Αττικής και της περιφέρειας. Βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας, της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης, των αρνητικών συναισθημάτων, της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες. Αντιθέτως, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ανθεκτικότητας, της προσωπικής επίτευξης, της

αυτοαποτελεσματικότητας, των θετικών συναισθημάτων, της αναζήτησης και της ύπαρξης νοήματος ζωής. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Μωραΐτη (2018) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα είναι λιγότερο επιρρεπείς στην εμφάνιση συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στην έρευνα της Μπότου (2017), η οποία αξιολόγησε την επίδραση της οικονομικής κρίσης στην Ψυχική Ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μέτρια υψηλή και υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα κάτι που φαίνεται να συνδέεται με τις εξαιρετικές σχέσεις που οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τόσο με την οικογένειά τους όσο και με τους συναδέλφους τους, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Ιδιαίτερα, η ελληνική οικογένεια, γνωστή για τους ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των μελών της, καθώς και το υποστηρικτικό περιβάλλον των συναδέλφων, λειτουργούν ως σημαντικές πηγές ψυχικής ανθεκτικότητας. Ακόμα, η οικονομική κρίση φάνηκε να μην επηρεάζει σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα της Γεωργοπούλου (2022) έδειξε ότι όσο αυξάνεται η επαγγελματική αναποτελεσματικότητα, ο κυνισμός και η συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς, τόσο μειώνεται η ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες, να εμπιστεύονται τη διαίσθησή τους, να αποδέχονται τις αλλαγές με θετικό τρόπο, να διατηρούν υγιείς σχέσεις και να αισθάνονται ότι ελέγχουν τη ζωή τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάζουν μειωμένη επιμονή, περιορισμένες προσωπικές δεξιότητες, λιγότερη εμπιστοσύνη στη διαίσθησή τους και ανοχή απέναντι στις προκλήσεις. Αντίθετα, όσο περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί είναι, τόσο λιγότερο εμφανίζουν επαγγελματική εξουθένωση.

Η έρευνα Σπυρίδου (2019) ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σχετικά με τη διάρκεια υπηρεσίας και την ψυχική ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από δέκα χρόνια υπηρεσίας εμφανίζουν υψηλότερα

επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας συγκριτικά με εκείνους που έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας. Αυτό υποδηλώνει ότι, κατά την έναρξη της επαγγελματικής τους πορείας, είναι σημαντικό να ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016). Επιπρόσθετα, η μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εργασιακή εμπειρία τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα και να αναζητούν πιο συχνά υποστήριξη από συναδέλφους, σε σύγκριση με εκείνους που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία. Ακόμα, φάνηκε ότι όσο αυξάνεται η ψυχική ανθεκτικότητα, τόσο μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση και αντίστοιχα αυξάνεται η προσωπική επίτευξη. Επίσης όσο αυξάνεται η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο μειώνεται το άγχος.

3 Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Όπως αναφέρει η Γκανού+δη (2019) οι μαθητές αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα, καθώς συχνά αντιμετωπίζουν καταστάσεις που επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη και την προσαρμογή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να οδηγήσουν σε φαινόμενα όπως η χρήση ουσιών, η παραβατική ή αυτοκαταστροφική συμπεριφορά, ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση (Juvonen et al., 2003· Morano et al., 1993). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη, καθώς συχνά καλούνται να διαχειριστούν σημαντικά προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο, ενώ αντιμετωπίζουν αμφισβήτηση από γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Αυτές οι πιέσεις επηρεάζουν τόσο την ψυχολογία τους, όσο και την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί την ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, καθώς και στην καλλιέργεια των παραγόντων που ενδυναμώνουν την ευημερία τους στο σχολικό περιβάλλον (Ματσόπουλος, 2011). Παρακάτω παρουσιάζονται προγράμματα που έχουν ως στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο των μαθητών/τριών, όσο και των εκπαιδευτικών.

Το «ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ» (“Connecting for Caring” C4C) αποτελεί ένα πολυεπίπεδο project πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης, το οποίο σχεδιάστηκε από το Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολόγιας, ΕΚΠΑ, με επιστημονική υπεύθυνη την κυρία Χατζηχρήστου. Ο κύριος στόχος του προγράμματος ήταν ο συνδυασμός της επιστημονικής γνώσης, της έρευνας και της εφαρμογής στην πράξη, της παροχής χρήσιμων γνώσεων και της ανάδειξης καλών πρακτικών για όλους όσοι ασχολούνται και ενδιαφέρονται για παιδιά σχολικής και εφηβικής ηλικίας (εκπαιδευτικούς, γονείς, στελέχη εκπαίδευσης, ειδικούς ψυχικής υγείας), αλλά και στη δημιουργία ενός δικτύου σχολείων που νοιάζονται και φροντίζουν

ιδιαίτερα στην περίοδο της οικονομικής κρίσης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η πολυεπίπεδη προσέγγιση περιλαμβάνει τους ακόλουθους τομείς δράσης: προγράμματα παρέμβασης σε σχολικές κοινότητες, διεθνή προγράμματα παρέμβασης και διασύνδεσης σχολείων της Ελλάδας με σχολεία άλλων χωρών, προγράμματα εκπαίδευσης εξ αποστάσεως και webinars, δίκτυο σχολείων, άρθρα σε θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής, έρευνα και δημοσιεύσεις, εκδόσεις, επιστημονικές εκδηλώσεις/διάχυση (Χατζηχρήστου, 2023). Στο πλαίσιο του Project «Συν-Φροντίζω» υλοποιήθηκαν τρία προγράμματα για την υποστήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των ετών της δύσκολης περιόδου της οικονομικής ύφεσης.

Το πρώτο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του «Συν- Φροντίζω» ήταν το πρόγραμμα «Στηρί-Ζωντας» (2011-2012): «Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την ψυχολογική στήριξη των παιδιών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης». Σκοπός του προγράμματος ήταν η ψυχολογική στήριξη και ενδυνάμωση μαθητών/τριών στην αρχική περίοδο της οικονομικής κρίσης. Επιπλέον, στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών στο πλαίσιο της άμεσης ανταπόκρισης στην κρίση και η ενίσχυση των σχολείων στη στήριξη των μελών τους (Χατζηχρήστου, 2023). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στα σεμινάρια εξειδικευμένης κατάρτισης ήταν 138 από 29 σχολεία (3 νηπιαγωγεία, 24 δημοτικά και 2 ειδικά σχολεία), καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες περίπου 3.000 μαθητών/τριών. Τα ευρήματα από την αξιολόγηση της παρέμβασης έδειξαν ότι οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στην τάξη ωφέλησαν τους/τις μαθητές/ήτριες και τους εκπαιδευτικούς στην ενίσχυση των βασικών τομέων της ψυχικής ανθεκτικότητας (Hatzichristou et al., 2014).

Το πρόγραμμα «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ» (Ενδιαφερόμαστε, Μοιραζόμαστε, Ενθαρρύνουμε, Ισχυροποιούμαστε, Συμμετέχουμε) αποτελεί το δεύτερο πρόγραμμα παρέμβασης στο πλαίσιο του «Συν- Φροντίζω» και εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας

ατόμων και ομάδων, η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό πλαίσιο, η ανάδειξη και αξιοποίηση εσωτερικών δυνάμεων, κινήτρων και ικανοτήτων στο σχολικό πλαίσιο , καθώς και η δημιουργία ενός δικτύου σχολείων (διαδικτυακή αλληλεπίδραση, επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων-ιδεών- προτάσεων) και η ανάδειξη καλών πρακτικών στη σχολική κοινότητα. Στο πρόγραμμα Ε.Μ.Ε.Ι.Σ συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί και στελέχη εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και 3.200 μαθητές/ήτριες από 38 σχολεία της Αττικής και όμορων νομών, έπειτα από επιλογή με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό και είχε την αποδοχή τόσο των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Οι αναλύσεις έδειξαν σημαντικές διαφορές για την ομάδα παρέμβασης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος ως προς σημαντικές διαστάσεις του κλίματος, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε επίπεδο ατόμου και τάξης. Οι διαφορές αυτές επιβεβαιώνονται τόσο από τις αναλύσεις των δεδομένων των μαθητών/τριών, όσο και των εκπαιδευτικών (Χατζηχρήστου, 2023).

Το τρίτο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε ήταν το διεθνές πρόγραμμα «WEC.A.R.E» «WeConnect Accept Respect Empower». Το πρόγραμμα διήρκησε από το 2012 μέχρι το 2016 και ήταν ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης για την προαγωγή του θετικού εκπαιδευτικού κλίματος και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το πρόγραμμα απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε σχολεία της Ελλάδας, αλλά και σε σχολεία άλλων χωρών στα οποία φοιτούν Έλληνες μαθητές/τριες ή διδάσκεται η ελληνική γλώσσα. Συνολικά στο πρόγραμμα συμμετείχαν 439 εκπαιδευτικοί και 6.932 μαθητές/τριες από 287 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιελάμβανε εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω της ηλεκτρονικής διαδραστικής πλατφόρμας τόσο σε θεωρητικά θέματα όσο και σε θέματα εφαρμογής της παρέμβασης και εποπτεία. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι το πρόγραμμα ωφέλησε σε μεγάλο βαθμό τους/τις

μαθητές/τριες (αλλά και τους ίδιους) ενισχύοντας το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ τους. Επίσης υποστήριξαν ότι είναι σημαντική η συνέχιση του.

Οι Κουρκούτας και συνεργάτες (2019) υλοποίησαν ένα πρόγραμμα που είχε ως στόχο την ενίσχυση της κατανόησης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση μαθητών/τριών με δυσκολίες. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε αρχικά πιλοτικά σε τρεις ομάδες εκπαιδευτικών, ενώ στη συνέχεια επεκτάθηκε για δύο χρόνια σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος περιελάμβαναν την ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογία των μαθητών/τριων με προβλήματα, την ανάπτυξη των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων τους, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη. Επιπλέον, μέσω ομαδικών διεργασιών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν τεχνικές και μεθόδους για την αποτελεσματική διαχείριση μαθητών/τριων με δυσκολίες. Τα ευρήματα της έρευνάς έδειξαν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την κατάλληλη υποστήριξη από ψυχολόγους, αποκτούν καλύτερη κατανόηση των σύνθετων κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων που δημιουργούνται με τους μαθητές/τριες που εμφανίζουν προκλητικές ή προβληματικές συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως οι μαθητές/τριες αυτοί, αν και συχνά επιθετικοί, είναι συνήθως ευάλωτοι, ενώ κατανοούν καλύτερα και τη δυναμική που υπάρχει στις σχέσεις με τους γονείς τους. Το πρόγραμμα, το οποίο είχε εποπτικό χαρακτήρα, έδωσε στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν λύσεις και ότι, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, μπορούν να αναπτύξουν πρακτικές που βοηθούν τόσο τους μαθητές/τριες, όσο και τους ίδιους να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις, όπως συναισθηματική ένταση, άγχος ή αίσθημα αποτυχίας.

Με την ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, της αυτοπεποίθησης και της κατανόησής τους για τις καταστάσεις, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν λιγότερο άγχος και ανασφάλεια. Αντίθετα, αποκτούν μεγαλύτερη σιγουριά, αναπτύσσοντας εναλλακτικούς τρόπους για να συνεργαστούν με τους μαθητές/τριες, τους γονείς

και τους συναδέλφους τους, συμβάλλοντας έτσι σε ένα πιο υποστηρικτικό και λειτουργικό σχολικό περιβάλλον.

4 Μεθοδολογία

4.1 Σκοπός, αναγκαιότητα της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Στο πλαίσιο αυτό, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, οι προσδοκίες τους από τη συνεργασία μαζί του καθώς και τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση του.

Παράλληλα, δεδομένων των αυξημένων προκλήσεων και των απαιτητικών συνθηκών εργασίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, η έρευνα εστιάζει και στην ψυχική ανθεκτικότητά τους, διερευνώντας τους παράγοντες που την επιβαρύνουν καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η παρουσία και η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου θα μπορούσε να συμβάλει στην ενίσχυσή της.

Η αναγκαιότητα υλοποίησης της παρούσας έρευνας προκύπτει αφενός από την ανάγκη ανάδειξης της σημασίας του σχολικού ψυχολόγου και της συμβολής του στο έργο των εκπαιδευτικών και αφετέρου διερεύνησης πιθανών τρόπων αναθεώρησης του ρόλου του, με στόχο τη βελτίωση και την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή του στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι στον ελλαδικό χώρο έχουν υλοποιηθεί ελάχιστες σχετικές έρευνες, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση του ζητήματος. Οι σύγχρονες προκλήσεις στην εκπαίδευση, όπως η αυξημένη συναισθηματική και επαγγελματική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών, η διαχείριση μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών/τριων, καθώς και η ανάγκη για ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, αναδεικνύουν τη σημασία του σχολικού ψυχολόγου ως βασικού παράγοντα ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, εν γένει, της διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος. Επιπλέον, η εποχή μετά την πανδημία έχει επιφέρει

νέες ψυχοκοινωνικές προκλήσεις, όπως η αύξηση του άγχους, της ανασφάλειας και της συναισθηματικής κόπωσης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ η συνεχιζόμενη οικονομική κρίση δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες, επηρεάζοντας το σχολικό περιβάλλον και τις παρεχόμενες ψυχοεκπαιδευτικές υποστηρικτικές δομές.

Έτσι, τέτοιες έρευνες συμβάλλουν στην κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών, στην ανάδειξη του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου και στη διαμόρφωση προτάσεων για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και ψυχολόγων, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και την ψυχοκοινωνική υποστήριξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί στην παρούσα εργασία είναι τα εξής:

1. Πώς αποτυπώνουν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;
2. Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν την ανθεκτικότητα τους και ποια μπορεί να είναι η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου;

4.2 Δείγμα Έρευνας- Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 9 άτομα (7 γυναίκες, 2 άνδρες) προερχόμενα από ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο του Δήμου Περιστερίου, Αττικής. Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης αφορά μια ιδεογραφική προσέγγιση καθώς εστιάζει στην ενδελεχή μελέτη μεμονωμένων ατόμων (περιπτώσεων). Ακόμα, αντλεί τα δεδομένα της από την καταγραφή του προφορικού λόγου των συμμετεχόντων και όχι από τη στατιστική ανάλυση των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς τους (Σταλικας & Κυριάζος, 2019). Είναι δε χρήσιμη για τον εντοπισμό εν δυνάμει αιτιωδών σχέσεων, για περαιτέρω έρευνα (Barker et al., 2016).

Στον πίνακα 1 συνοψίζονται το φύλο, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας καθώς και η ειδικότητα των συμμετεχόντων.

Εκπαιδευτικοί

Αριθμός συμμετεχόντων: 9

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

1. Φύλο	Άνδρες: 2 Γυναίκες: 7
2. Επίπεδο σπουδών	προπτυχιακό: 5 μεταπτυχιακό: 3 διδακτορικό: 1
3. Έτη προϋπηρεσίας	0-5 έτη: 5 11-20 έτη:1 21-30 έτη: 3
4. Ειδικότητα	Δάσκαλοι Πε70:8 Αγγλικής Πε06:1

4.3 Εργαλεία της έρευνας

4.3.1 Η ποιοτική μέθοδος έρευνας

Όπως επισημαίνει η Willig (2015), η ποιοτική έρευνα ασχολείται συνήθως με το νόημα. Ενδιαφέρον της αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι καταλαβαίνουν τον κόσμο και βιώνουν ό,τι συμβαίνει. Στόχος της λοιπόν είναι η κατανόηση του πώς βιώνουν οι άνθρωποι συγκεκριμένες συνθήκες και πώς διαχειρίζονται συγκεκριμένες καταστάσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιοτική έρευνα δεν επιδιώκει να αποκαλύψει σχέσεις αιτιότητας, αλλά να φωτίσει την ανθρώπινη εμπειρία. Στην ποιοτική έρευνα, δεν χρησιμοποιούνται προκαθορισμένες μεταβλητές που ορίζονται από τον ερευνητή πριν από την έναρξη της μελέτης. Αυτό συμβαίνει επειδή η ποιοτική μεθοδολογία εστιάζει στην κατανόηση των νοημάτων που αποδίδουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στα γεγονότα που βιώνουν. Αντί λοιπόν να

επιβάλλει τις ερμηνείες του ερευνητή, αποσκοπεί στο να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τα φαινόμενα που μελετώνται.

Ο κύριος στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι η περιγραφή και, σε ορισμένες περιπτώσεις, η ερμηνεία των γεγονότων και των εμπειριών, χωρίς όμως να επιδιώκει την πρόβλεψή τους. Επιπλέον, οι ερευνητές που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους μελετούν τους ανθρώπους μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, προσπαθώντας να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους με βάση το πλαίσιο στο οποίο αυτές εκτυλίσσονται. Σε αυτό το πλαίσιο, η ερμηνεία των γεγονότων γίνεται τόσο από τους συμμετέχοντες, όσο και από τους ίδιους τους ερευνητές. Έτσι, η πρόβλεψη δεν αποτελεί ουσιαστικό ή ρεαλιστικό στόχο για την ποιοτική έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στη βαθύτερη κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα στο φυσικό της περιβάλλον (Willig, 2015).

4.3.2 Ημιδομημένη συνέντευξη

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη η οποία αποτελεί και την πιο κοινή μέθοδο συλλογής ποιοτικών δεδομένων (Barker et al., 2016). Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί έναν συνδυασμό της κατευθυνόμενης και της μη κατευθυνόμενης συνέντευξης. Υπάρχουν μεν συγκριμένες ερωτήσεις, αλλά δίνεται η δυνατότητα στον συνεντευκτή να απευθύνει διερευνητικές ερωτήσεις (Σταλίκας, 2017).

4.4 Διεξαγωγή της έρευνας

Μετά από ανασκόπηση ερευνών που αφορούν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, διαμορφώθηκε ο οδηγός συνέντευξης, δηλαδή ο κατάλογος με τα προς συζήτηση θέματα (Σταλίκας, 2017). Στη συνέχεια, έγινε η επιλογή του σχολείου και προσκλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν στη διαδικασία. Οι συνεντεύξεις έγιναν μέσω τηλεφωνικής

επικοινωνίας σε όλες τις συνεντεύξεις και υπήρξε μαγνητοφώνηση καθόλη τη διάρκειά τους.

Το πρώτο στάδιο της έρευνας ξεκίνησε με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικά, εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ενώ παράλληλα τους παρασχέθηκε μια σύντομη ενημέρωση σχετικά με το Πανεπιστήμιο, τη Σχολή και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα. Στην ενημέρωση περιλαμβανόταν επίσης η παρουσίαση του θέματος και των στόχων της μελέτης. Στη συνέχεια, διευκρινίστηκε ότι θα διασφαλίζονταν η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων, ενώ επισημάνθηκε ότι η καταγραφή της συνέντευξης θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ακολούθησε η συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ξεκίνησε η διαδικασία της συνέντευξης, η οποία ήταν δομημένη σε δύο διακριτά μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι ερωτήσεις επικεντρώνονταν στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, όπως για παράδειγμα: «Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου;». Το δεύτερο μέρος αφορούσε την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο ο σχολικός ψυχολόγος θα μπορούσε να συμβάλει σε αυτή. Χαρακτηριστική ερώτηση ήταν: «Πιστεύετε ότι η πρόσβαση σε έναν σχολικό ψυχολόγο θα ήταν ωφέλιμη για την αντιμετώπιση θεμάτων, όπως η διαχείριση της τάξης και οι σχέσεις με τους μαθητές/τις μαθήτριες;». Όλες οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να απαντήσουν με αυθόρμητο τρόπο. Συνολικά, η συνέντευξη περιελάμβανε 14 ερωτήσεις.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου 20 λεπτά, και η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ Δεκεμβρίου 2024 και Ιανουαρίου 2025. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία διεξήχθη χωρίς εξωτερικούς περισπασμούς, διασφαλίζοντας έτσι την ομαλή ροή και την αδιάλειπτη συμμετοχή των ερωτηθέντων. Μετά την ολοκλήρωση όλων των συνεντεύξεων, ακολούθησε η

απομαγνητοφώνησή τους με τη βοήθεια του TurboScribe. Για τη διασφάλιση των δεοντολογικών αρχών, σε κάθε συμμετέχοντα αποδόθηκε ένας μοναδικός αριθμός, διατηρώντας έτσι την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων. Επιπλέον, για όλους τους συμμετέχοντες χρησιμοποιείται ο όρος 'συμμετέχων', ανεξαρτήτως φύλου.

4.5 Θεματική ανάλυση

Μετά την ολοκλήρωση της καταγραφής των συνεντεύξεων, το επόμενο στάδιο της έρευνας περιλαμβάνει τη θεματική ανάλυση, με στόχο τη σύνταξη και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τα θέματα που αναδεικνύονται προκύπτουν απευθείας από τα ερευνητικά δεδομένα και είναι καθοριστικής σημασίας για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα (Braun & Clarke, 2006).Η θεματική ανάλυση επιτρέπει την κατανόηση συλλογικών εμπειριών και νοημάτων, ακολουθώντας μια συστηματική διαδικασία εντοπισμού, οργάνωσης και ερμηνείας προτύπων μέσα από το σύνολο των δεδομένων (Τσιώλης, 2015). Χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ελευθερία, καθώς δεν επιβάλλει αυστηρούς περιορισμούς στη δημιουργία των θεματικών ενοτήτων, δίνοντας τη δυνατότητα μιας πιο αυθεντικής ανάλυσης των ζητημάτων που προκύπτουν (Ίσαρη & Πούρκος, 2015). Επιπλέον, η θεματική ανάλυση μπορεί να προσεγγιστεί με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τη φύση και τους στόχους της έρευνας (Willig, 2015).

Στην παρούσα μελέτη, η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω των εξής βημάτων:

1. Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και εξοικείωση με τα δεδομένα.
2. Ομαδοποίηση των δεδομένων βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων.
3. Για κάθε ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκαν βασικοί άξονες, από τους οποίους στη συνέχεια αναδείχθηκαν θεματικές.
4. Για κάθε θεματική δόθηκαν κωδικοί και σχόλια που αντιπροσωπεύουν την γενική εικόνα των απαντήσεων
5. Καταγραφή των αποτελεσμάτων

4.6 Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν αυστηρά οι τέσσερις θεμελιώδεις αρχές της δεοντολογίας, όπως καθορίζονται από τους Barker, Elliot & Pistrag (2016) και βασίζονται στις κατευθυντήριες γραμμές του APA (2002). Αυτές οι αρχές είναι οι εξής: η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα, η ιδιωτικότητα και η δήλωση συγκατάθεσης κατόπιν ενημέρωσης.

1. **Ανωνυμία**: Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, προκειμένου να προστατευτεί η ταυτότητά τους. Κάθε συμμετέχων έλαβε έναν μοναδικό αριθμό για να εξασφαλιστεί ότι τα προσωπικά του στοιχεία δεν θα συνδέονταν με τις απαντήσεις που έδωσε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.
2. **Εμπιστευτικότητα**: Όλες οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες θεωρήθηκαν εμπιστευτικές. Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν με αυστηρό σεβασμό στην προστασία των δεδομένων, και οι πληροφορίες χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας, εξασφαλίζοντας ότι δεν θα αποκαλυφθούν σε τρίτους χωρίς τη συναίνεση των συμμετεχόντων.
3. **Ιδιωτικότητα:** Η έρευνα σεβόταν απόλυτα την ιδιωτικότητα των συμμετεχόντων. Καμία προσωπική ή ευαίσθητη πληροφορία που θα μπορούσε να προκαλέσει αναστάτωση ή να πλήξει την προσωπική ζωή των συμμετεχόντων δεν καταγράφηκε ή χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων περιορίστηκε μόνο σε εκείνα που ήταν αναγκαία για τους σκοπούς της μελέτης.
4. **Δήλωση συγκατάθεσης κατόπιν ενημέρωσης:** Πριν από την έναρξη των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για τη φύση και τους στόχους της έρευνας, καθώς και για τις διαδικασίες που θα ακολουθηθούν. Επίσης, τους δόθηκε σαφής εξήγηση για το δικαίωμά τους να συμμετάσχουν ή να αποχωρήσουν από τη μελέτη οποιαδήποτε στιγμή,

χωρίς καμία συνέπεια. Μόνο αφού λάβανε πλήρη ενημέρωση, ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους να συμμετάσχουν, εξασφαλίζοντας έτσι τη συνειδητή και εθελοντική συμμετοχή τους στη διαδικασία.

Η τήρηση αυτών των δεοντολογικών αρχών εξασφάλισε την ακεραιότητα της έρευνας, ενώ παράλληλα προστάτευσε τα δικαιώματα και την ευημερία των συμμετεχόντων.

4.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που απορρέουν από την ποιοτική μεθοδολογική της προσέγγιση. Αρχικά, δεδομένου ότι βασίζεται σε μικρό αριθμό συμμετεχόντων, οι οποίοι προέρχονται και από το ίδιο σχολείο, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων εμπεριέχει έναν βαθμό υποκειμενικότητας, καθώς η ερμηνεία τους επαφίεται κυρίως στους ερευνητές (Malim & Birch, 1997). Παράλληλα, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ενδέχεται να επηρεάζονται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και αντιλήψεις, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την αντικειμενικότητα των ευρημάτων (Τσιώλης, 2015).

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός αφορά τη σχετική έλλειψη ερευνητικού υλικού για τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία γενικής αγωγής. Οι διαθέσιμες μελέτες είναι περιορισμένες και, σε μεγάλο βαθμό, προέρχονται από προπτυχιακές και μεταπτυχιακές ερευνητικές εργασίες, παρά από ευρύτερες ή επίσημες μελέτες φορέων. Η απουσία ερευνών που να έχουν υλοποιηθεί από θεσμικούς οργανισμούς ή δημόσιους φορείς δυσχεραίνει τη συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων και μειώνει τη δυνατότητα γενίκευσής τους. Επιπλέον, η περιορισμένη διαθεσιμότητα σύγχρονων μελετών περιόρισε τη δυνατότητα διασταύρωσης των ευρημάτων, δυσκολεύοντας έτσι τη θεμελίωση της ανάλυσης σε ένα ευρύτερο επιστημονικό πλαίσιο.

5 Θεματική Ανάλυση

Κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, οι ερωτήσεις, που τέθηκαν για κάθε ερευνητικό ερώτημα, οδήγησαν σε απαντήσεις από τους συμμετέχοντες που αποτέλεσαν τη βάση για την ανάλυση των δεδομένων. Από αυτές τις απαντήσεις αναδείχθηκαν οι βασικοί άξονες της μελέτης. Στη συνέχεια, για κάθε άξονα εντοπίστηκαν επιμέρους θεματικές**,** οι οποίες στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν ή/και συνοδεύτηκαν από σχετικά σχόλια, ανάλογα με την περίπτωση.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτυπώνουν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, προέκυψαν οι εξής άξονες: 1) πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον βασικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, 2) κατά πόσο είναι ενήμεροι για τα θεσμικά κείμενα που ορίζουν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, 3) πώς αξιολογούν τη χρησιμότητα της υποστήριξης από τον σχολικό ψυχολόγο στη διαχείριση περιστατικών, 4) για ποια θέματα θεωρούν απαραίτητη την παρέμβασή του, 5) αν έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν με σχολικό ψυχολόγο, 6) προβλήματα που κατά τη γνώμη τους εμποδίζουν την αποτελεσματική αξιοποίηση των σχολικών ψυχολόγων.

Κάθε ένας από τους παραπάνω άξονες αναλύεται περαιτέρω σε επιμέρους θεματικές, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν και συνοδεύτηκαν από σχετικά σχόλια, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

Στο πλαίσιο του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την συμβολή του σχολικού ψυχολόγου, αναδείχθηκαν οι εξής άξονες: : 1) δυσκολίες στις σχέσεις με συναδέλφους/διεύθυνση και επιρροή τους στο διδακτικό έργο και στην επαγγελματική απόδοση, 2) επιρροή επαγγέλματος εκπαιδευτικού στην επαγγελματική και προσωπική ζωή, 3) δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης, προκλήσεις και αντιμετώπιση, 4) ωφέλεια σχολικού

ψυχολόγου για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων/ πρόταση άλλων λύσεων, 5) ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών με το πέρασμα του χρόνου, 6) θεσμική υποστήριξη στη διαχείριση ζητημάτων.

Όπως και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, έτσι και εδώ, κάθε ένας από τους παραπάνω άξονες αναλύεται περαιτέρω σε επιμέρους θεματικές, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν και συνοδεύτηκαν από σχετικά σχόλια, όπως παρουσιάζεται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Πίνακας 2: Θεματική Ανάλυση των Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τον Ρόλο του Σχολικού Ψυχολόγου

	Άξονες	**Θεματικές**	**Κωδικοί & Σχόλια**
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου	Βασικός ρόλος του σχολικού ψυχολόγου	Χαρακτηρισμός του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου	λ.χ. πολυδιάστατος, καίριος, βοηθητικός, υποστηρικτικός
		Δραστηριότητες που σχετίζονται με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου	λ.χ. συμβουλές προς εκπαιδευτικούς, παρατήρηση παιδιών, καθοδήγηση γονέων, διαχείριση κρίσεων , ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, συνεδρίες με μαθητές, διεξαγωγή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης
	Θεσμικά κείμενα αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου	Γνώση ύπαρξης θεσμικών κειμένων για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου	Γνώση ύπαρξης
		Μελέτη Θεσμικών κειμένων για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου	Συντριπτική πλειοψηφία έλλειψη μελέτης
	Αξιολόγηση της χρησιμότητας της	Αναγκαιότητά ύπαρξης σχολικού ψυχολόγου στην	Ομόφωνα θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη ψυχολόγου στο σχολείο

	υποστήριξης στη διαχείριση περιστατικών.	σχολική κοινότητα	
		Λόγοι που καθιστούν αναγκαια την ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου	λ.χ. έχουν την επιστημονική γνώση, παρατηρούν προβλήματα που δεν πέφτουν στην αντίληψη των δασκάλων, μεγάλος όγκος προβλημάτων που δεν έχει χρόνο να τα αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός
	Θέματα για τα οποία κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση του	Θέματα συμπεριφοράς	λ.χ συγκρούσεις, επιθετικότητα,βία, bullying
		Μαθησιακές δυσκολίες	λ.χ Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
		Διαχείριση συναισθημάτων	λ.χ Σχέσεις συνομηλίκων, φιλία, υπεραισθησία, διαχείριση θυμού
		Προβλήματα που χρήζουν άμεσης παρέμβασης	λ.χ αυτοκτονικές τάσεις, σοβαρά οικογενειακά προβλήματα, κακοποίηση
	Συνεργασία με ψυχολόγο	‘Υπαρξη συνεργασίας	Η Συντριπτική πλειοψηφία, ναι
		Προβλήματα για τα οποία ζητήθηκε η συνεργασία	λ.χ. διαχείριση κρίσης σε σχέση με γονείς/παιδία, συμπεριφορικά προβλήματα
		Ποιότητα συνεργασίας	λ.χ έδρασε ανακουφιστικά, αποτελεσματικά, έδωσε λύση

	Προβλήματα που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση των σχολικών ψυχολόγων.	Χρονική διάρκεια	λ.χ έρχεται λίγο, δεν είναι από την αρχή, είναι ξένος, ανήκει σε πολλά σχολεία, θεσμός αναπληρωτών
		Θεσμικό πλαίσιο	λ.χ. χρειάζεται συγκατάθεση γονέων σε περίπτωση παρέμβασης, θεσμός αναπληρωτών
		Αλλαγές	λ.χ. μόνιμη παρουσία, πενθήμερη βάση, διοργάνωση ημερίδων/ομιλιών στους εκπαιδευτικούς ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία με τον ψυχολόγο, ένταξη ψυχολόγων στο αναλυτικό πρόγραμμα, αναβάθμιση ρόλου

Πίνακας 3: Θεματική ανάλυση των Παραγόντων που Επηρεάζουν την Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η Συμβολή του Σχολικού Ψυχολόγου

	Άξονες	**Θεματικές**	**Κωδικοί & Σχόλια**
Παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης & η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου	Δυσκολίες στις σχέσεις με συναδέλφους/διεύθυνση & επιρροή τους στο διδακτικό έργο	Δυσκολίες	λ.χ. έλλειψη συνεννόησης, συνεργασίας, στήριξης, καχυποψία, προστριβές, αδιαφορία διευθυντή
		Επιρροή στην απόδοση	λ.χ. στη δημιουργικότητα, στη διάθεση για εργασία
		Δυσκολία στην συνεργασία με την παράλληλη στήριξη	λ.χ. έλλειψη συνεργασίας με τον δάσκαλο της τάξης, μη αναγνώριση του ρόλου της παράλληλης, μεγάλη ευθύνη στο διάλλειμα
	Επιρροή επαγγέλματος εκπαιδευτικού στην επαγγελματική & προσωπική ζωή	Επαγγελματική	λ.χ. μεγάλο φόρτος εργασίας, ευθύνες
		Προσωπική ζωή	λ.χ. αδυναμία διαχωρισμού προσωπικής/επαγγελματικής ζωής, ένοχα συναισθήματα, δουλεία στο σπίτι
	Δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης , προκλήσεις &	Είδη δυσκολιών	λ.χ. οργάνωση, αποδοτικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, γνωστικά κενά, σχέσεις συνομηλίκων, επιθετικότητα, συμπεριφορικά προβλήματα , συνήθειες από το σπίτι

	αντιμετώπιση	Τρόποι αντιμετώπισης	λ.χ. συζήτηση τόσο με τα παιδιά όσο και με τους συναδέλφους, θεατρικό παιχνίδι, δραστηριότητες σχετικά με ενσυναίσθηση, συνεργασία με γονείς, αναστοχασμός
		Συνάρτηση επίδρασης των δυσκολιών με τα χρόνια υπηρεσίας	όσο νεότεροι είναι εκπαιδευτικοί τόσα περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίζουν και περισσότερο τους επηρεάζουν.
	Ωφέλεια σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων/ πρόταση άλλων λύσεων	Χαρακτηρισμός βοήθειας από σχολικό ψυχολόγο	Απαραίτητη, ουσιαστική γιατί γνωρίζει, κατάλληλη
		Προτάσεις είδους βοήθειας από σχολικό ψυχολόγο	λ.χ. παρατήρηση στην τάξη, παροχή συμβουλών για την αυτοαποτελεσματικότητα/διαχείριση τάξης, ιδέες
		Εφαρμογή βοήθειας στην πράξη	λ.χ. μη ρεαλιστική, ο σχολικός ψυχολόγος έχει λίγο χρόνο και πιο σημαντικά προβλήματα να διαχειριστεί
		Λύσεις εκτός σχολικού ψυχολόγου	λ.χ. ενημέρωση, ημερίδας, σεμινάρια, group therapies. Οτιδήποτε γίνεται με σκοπό την ανθεκτικότητα.
	Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών με το	Απόψεις	Κατά γενική ομολογία η ψυχική ανθεκτικότητα μειώνεται με την πάροδο του χρόνου

	πέρασμα του χρόνου	Παράγοντες που συμβάλλουν	λ.χ συστημικό πλαίσιο, αναλυτικό πρόγραμμα, κοινωνικά θέματα, πανδημία, οικονομικές απολαβές, παροχές, σύλλογος, έλλειψη εκτίμησης, έλλειψη δυνατότητα πρωτοβουλίας, παρεμβάσεις των γονέων
	Θεσμική υποστήριξη στη διαχείριση ζητημάτων	Φορείς θεσμικής υποστήριξης	Σχολικός Σύμβουλος
		Μη θεσμικοί φορείς	Σύλλογος εκπαιδευτικών
		Χαρακτηρισμός υποστήριξης	Ανεπαρκής, για τα μάτια του κόσμου, ελλιπής κατάρτιση

6 Αποτελέσματα

6.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου

Ο πρώτος ερευνητικός πυλώνας που διερευνήθηκε αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Στο πλαίσιο του πρώτου ερευνητικού πυλώνα, προέκυψαν οι εξής άξονες: 1) πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον βασικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, 2) κατά πόσο είναι ενήμεροι για τα θεσμικά κείμενα που ορίζουν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, 3) πώς αξιολογούν τη χρησιμότητα της υποστήριξης από τον σχολικό ψυχολόγο στη διαχείριση περιστατικών, 4) για ποια θέματα θεωρούν απαραίτητη την παρέμβασή του, 5) αν έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν με σχολικό ψυχολόγο, 6) προβλήματα που κατά τη γνώμη τους εμποδίζουν την αποτελεσματική αξιοποίηση των σχολικών ψυχολόγων.

6.1.1 Πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον βασικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου

Αναφορικά με το πώς οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον βασικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου προέκυψαν οι εξής δύο θεματικές: 1) χαρακτηρισμός του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, 2) δραστηριότητες που σχετίζονται με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου.

Όσον αφορά το πώς χαρακτηρίζουν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τον χαρακτήρισαν ως «*καίριο, πολυδιάστατο, πολύπλευρο, βοηθητικό, υποστηρικτικό, έμμεσα επεμβατικό*». Σε ό,τι αφορά τις αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου, όλοι οι συμμετέχοντες (n=9) ανέφεραν μια πληθώρα δράσεων και καθηκόντων που καλείται να αναλάβει στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η παρατήρηση μαθητών, η καθοδήγηση γονέων και εκπαιδευτικών, η διαχείριση κρίσεων, η ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι ατομικές συνεδρίες με μαθητές, καθώς και η υλοποίηση προγραμμάτων ευαισθητοποίησης.

Όπως αναφέρει ο συμμετέχων 2: «*Ο σχολικός ψυχολόγος είναι αυτός που αποτελεί ένα θεμελιώδη κρίκο σύνδεσης του δασκάλου, των μαθητών και των γονέων*». Ο συμμετέχων 7 επισημαίνει ότι ο σχολικός ψυχολόγος «*αφορά όλους τους μαθητές, όχι μόνο εκείνους που παρουσιάζουν δυσκολίες*». Ακόμα από τον συμμετέχοντα 3 τονίζεται ότι: «*Ο σχολικός ψυχολόγος βοηθά στην ανάπτυξη ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο καθώς φροντίζει για την ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση τόσο των μαθητών όσο και των γονέων συμβουλευτικά, αλλά και του διδακτικού προσωπικού*».

6.1.2 Ενημερότητα εκπαιδευτικών σχετικά με τα θεσμικά κείμενα για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου

Σχετικά με το κατά πόσο είναι ενήμεροι για τα θεσμικά κείμενα που ορίζουν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου εντοπίστηκαν οι εξής δύο θεματικές: 1) γνώση ύπαρξης θεσμικών κειμένων για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, 2) μελέτη θεσμικών κειμένων για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου.

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ναι μεν όλοι (n=9) γνώριζαν για την ύπαρξη θεσμικών κειμένων αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου αλλά η συντριπτική πλειοψηφία δεν τα είχε μελετήσει (n=7).

Οι δύο, μάλιστα, συμμετέχοντες που είναι ενήμεροι σχετικά με τον θεσμοθετημένο ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, έχουν πραγματοποιήσει και σχετικές σπουδές, γι' αυτό αναφέρουν ότι γνωρίζουν και «*λόγω του μεταπτυχιακού*».

Οι υπόλοιποι οχτώ αναφέρουν με κάποια συστολή ότι δεν τα έχουν μελετήσει. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο συμμετέχων 6: «*Εγώ δεν τα έχω μελετήσει, να πω την μαύρη μου αλήθεια*». Ο συμμετέχων 5 αναφέρει ότι: «*Δυστυχώς όχι, δεν τα έχω διαβάσει*». Ο συμμετέχων 1 επισημαίνει ότι αν και δεν τα έχει μελετήσει, έχει «*εικόνα*». «*Έχω ένα γενικό πλαίσιο στο μυαλό μου, συζητώντας με του σχολικούς ψυχολόγους που έχουν έρθει στο σχολείο τα τελευταία χρόνια, μέχρι ποιο σημείο μπορούν και αυτοί να παρεμβαίνουν*».

6.1.3 Αξιολόγηση της συμβολής του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση περιστατικών

Ως προς την αξιολόγηση της χρησιμότητας της υποστήριξης των σχολικών ψυχολόγων στη διαχείριση δύσκολών περιστατικών, αναδείχθηκαν οι εξής δύο θεματικές: 1) αναγκαιότητά

ύπαρξης σχολικού ψυχολόγου στην σχολική κοινότητα, 2) λόγοι που καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη σχολικού ψυχολόγου.

Οι συμμετέχοντες ομόφωνα (n=9) θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη ψυχολόγου στο σχολείο, επισημαίνοντας παράλληλα πολλούς παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν την ανάγκη. Μεταξύ άλλων, κυρίως αναφέρουν ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι «*έχουν την επιστημονική γνώση και παρατηρούν προβλήματα που δεν πέφτουν στην αντίληψη των δασκάλων», ακόμα υποστηρίζουν ότι: «ο όγκος των προβλημάτων είναι τόσο μεγάλος, που έτσι και αλλιώς, δεν έχει χρόνο να τα αντιμετωπίσει μόνος του ο εκπαιδευτικός*».

Όπως σημειώνει ο συμμετέχων 5: «*Η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου είναι καταλυτική. Εμείς σαν δάσκαλοι βέβαια όλα αυτά τα χρόνια προσπαθούμε και με διάφορους τρόπους, με θεατρικό παιχνίδι πιθανόν, με το διάβασμα κάποιων κειμένων που μπορούμε μετά να τα αναλύσουμε. Κάνουμε δουλεία πάνω σε κάποιες συμπεριφορές των παιδιών, συγκρούσεις ή οτιδήποτε άλλο. Αλλά σίγουρα ένας ψυχολόγος έχει πολύ καλύτερο τρόπο από εμάς να μας κατευθύνει για το τι θα κάνουμε, αλλά και ο ίδιος να κάνει κάποια δουλειά με τα παιδιά*» Ο συμμετέχων 3 τονίζει ότι ο σχολικός ψυχολόγος «*αποτελεί ένα τρίτο πρόσωπο που έρχεται να παρατηρήσει, όμως παρατηρεί ουσιαστικά, με μια γνωστική ματιά και μπορεί να εντοπίσει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που οδηγούν σε αυτή τη συμπεριφορά έναν μαθητή*».

6.1.4 Θέματα για τα οποία κρίνεται απαραίτητη η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου

Αναφορικά με τα προβλήματα για τα οποία κρίνεται απαραίτητη η παρέμβαση του σχολικού ψυχολόγου προέκυψαν οι εξής θεματικές: 1) θέματα συμπεριφοράς, 2) μαθησιακές δυσκολίες, 3) διαχείριση συναισθημάτων, 4) προβλήματα που χρήζουν άμεσης παρέμβασης.

Ως προς τα θέματα συμπεριφοράς οι συμμετέχοντες (n=5) τονίζουν τις συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών και την επιθετικότητα. Όπως αναφέρει ο συμμετέχων 5: «*Πολύ έντονο πρόβλημα είναι οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, δηλαδή σε επίπεδο του πώς να παίζουν, είτε για ελαφριές μορφές είτε για πιο βαριές που μπορεί να πάρουν διαστάσεις bullying*.»

Το θέμα του εκφοβισμού επισημαίνεται και από τον συμμετέχοντα 7 ο οποίος αναφέρει ότι ο σχολικός ψυχολόγος «*πρέπει να οργανώνει προγράμματα πρόληψης για τον εκφοβισμό ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο και όχι μόνο να δρα αφού παρουσιαστεί το πρόβλημα*».

Σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, οι συμμετέχοντες (n=4) επισημαίνουν την πληθώρα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι στις τάξεις σήμερα. Όπως αναφέρει ο συμμετέχον 3: «*Σε αυτό που θα ήθελα μεγαλύτερη βοήθεια είναι στο πώς να διαχειριστώ τους μαθητές με υπερκινητικότητα. Έχω δύο μαθητές που ό,τι και αν έχω δοκιμάσει δεν λειτουργεί. Ακούγεται διαχειρίσιμο καθώς είναι μόνο δύο από τους δεκαπέντε αλλά στην πραγματικότητα χαλάνε όλο το μάθημα*».

Αναφορικά με τη έκφραση και ρύθμιση συναισθημάτων σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (n=8) αναφέρουν την σημαντική ανάγκη των παιδιών για ουσιαστικές σχέσεις με συνομηλίκους, ανάπτυξη φιλικών δεσμών, τη διαχείριση της υπερευαισθησίας τους και την αποτελεσματική διαχείριση του θυμού. Ο συμμετέχον 4 αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Πιστεύω ο ψυχολόγος θα έπρεπε να ασχολείται περισσότερο με τη συναισθηματική στήριξη των παιδιών. Δηλαδή για το πώς να διαχειρίζονται κάποιες καταστάσεις. Γιατί κατά κύριο λόγο τα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαιδεύονται πώς να κάνουν κάποια πράγματα, πχ πώς να γράφουν, να διαβάζουν κτλ. Και δεν μαθαίνουν κάποια άλλα ουσιαστικά εφόδια. Όπως το πώς να εκφράζουν και πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, πώς να συμπεριφέρονται όταν κάποιος τους πληγώνει, όταν θυμώνουν κτλ. Αυτό που βιώνουν είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο*». Ο συμμετέχον 3 επισημαίνει: «*Το θέμα της φιλίας είναι από τα πιο δύσκολα. Τα παιδιά έχουν τη νοοτροπία ότι όταν κάποιος είναι δικός τους φίλος δεν πρέπει να κάνει παρέα με κανέναν άλλο*».

Τέλος ορισμένοι από τους συμμετέχοντες (n=2) τονίζουν ότι ο σχολικός ψυχολόγος θα έπρεπε να αναλαμβάνει ζητήματα που χρήζουν άμεσης παρέμβασης. Ο συμμετέχων 2 αναφέρει: «*Σίγουρα ο ψυχολόγος θα έπρεπε να αναλαμβάνει περιπτώσεις μαθητών υψηλού κινδύνου, ειδικά ψυχοσυναισθηματικής κυρίως φύσης δηλαδή για παιδιά που έχουν αναφερθεί σε αυτοκτονικές τάσεις, παιδιά που έχουν κακοποιηθεί κτλ. Σίγουρα αυτό είναι το νούμερο ένα». Ο συμμετέχων 8* υποστηρίζει*: «Ο ψυχολόγος θα έπρεπε να έχει αυξημένες αρμοδιότητες αναφορικά με τα σοβαρά περιστατικά, θα έπρεπε δηλαδή να λειτουργεί ως ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και σε αρμόδιες υπηρεσίες ώστε όντως να υπάρχει μια συνέχεια και μια οργανωμένη και πλαισιωμένη προσπάθεια αντιμετώπισης*».

6.1.5 Συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο

Αναφορικά με την συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο αναδείχθηκαν οι εξής θεματικές: 1) ύπαρξη συνεργασίας, 2) προβλήματα για τα οποία ζητήθηκε η συνεργασία 3) ποιότητα συνεργασίας.

Ως προς την ύπαρξη συνεργασίας, η συντριπτική πλειοψηφία (n=7) αναφέρει ότι έχει συνεργαστεί με τον σχολικό ψυχολόγο του σχολείου. Ο συμμετέχων 3 αναφέρει ότι παρόλο που δεν έχει συνεργαστεί με τον σχολικό ψυχολόγο, φροντίζει να τον ενημερώνει για τα παιδιά που έχει ως παράλληλή στήριξη. «*Προσωπικά δεν έχω συνεργαστεί, όχι. Ωστόσο, τα δυο τελευταία χρόνια που είμαι παράλληλη, θα συζητήσω σε προσωπικό επίπεδο για το συγκεκριμένο παιδί που έχω αναλάβει με τον ψυχολόγο απλά για να γνωρίζει την περίπτωση. Έτσι όταν χρειάζεται να μπει στην τάξη, να ξέρει ποιο παιδί θα παρατηρήσει λίγο παραπάνω και να δώσει μετά αντίστοιχες συμβουλές, τρόπους καθοδήγησης. Το να γνωρίζει από πριν την περίπτωση που υπάρχει στο σχολείο, θα βοηθήσει αργότερα, αν χρειαστεί*».

Τα ζητήματα που οδήγησαν στην αναζήτηση συνεργασίας αφορούσαν κυρίως προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και την αντιμετώπιση κρίσεων στις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών. Ο συμμετέχων 1 αναφέρει: «*Είχαμε ένα δύσκολο περιστατικό διαχείρισης γονέα. Ήταν δύσκολος γονιός και θεωρούσε ότι στιγματίζουμε το παιδί του και εμείς οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα άλλα παιδιά. Κάναμε μια συνάντηση όλοι μαζί, ο γονιός, η εκπαιδευτικός της τάξης και η διευθύντρια και ήταν πραγματικά βοηθητικό. Η ψυχολόγος το χειρίστηκε πολύ καλά. Συμβούλεψε τον γονιό πώς να μιλάει στο παιδί του, ρώτησε κάποια πράγματα για την οικογένεια και ταυτόχρονα τόνισε τα καλά στοιχεία του παιδιού. Ακόμα, εκτός συνάντησης εξήγησε και σε εμάς τους εκπαιδευτικούς πώς πρέπει να αντιμετωπίσουμε τον γονιό*». Όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς ο συμμετέχων 4 επισημαίνει την περίπτωση ενός μαθητή με δύσκολο οικογενειακό υπόβαθρο. «*Ο μαθητής ξεσπούσε πάρα πολύ μέσα στην τάξη, είχε πάρα πολύ επιθετική συμπεριφορά και μπορεί να τραυμάτιζε τους άλλους είτε να αυτοτραυματιζόταν. Γενικά ήθελε συνέχεια να τραβάει την προσοχή, ενδεχομένως αυτή που έχανε από το σπίτι, με το αποτέλεσμα και τα υπόλοιπα παιδιά να μη θέλουν να τον κάνουν παρέα και εκείνος να μην συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία και να πληγώνεται ουσιαστικά που οι άλλοι τον απορρίπτουν. Η ψυχολόγος σε αυτή την περίπτωση ήταν πάρα πολύ κατατοπιστική και σε εμάς τους ίδιους για το πώς να αντιδράμε όταν το παιδί έχει τέτοια*

ξεσπάσματα αλλά και σε ατομικές συναντήσεις με τους γονείς και το παιδί καθώς μετά την παρέμβαση της είδαμε μεγάλη διαφορά».

Σχετικά με την ποιότητα της συνεργασίας, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (n=6) που συνεργάστηκαν με τον σχολικό ψυχολόγο την αξιολόγησαν ως πολύ καλή. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι: «έδρασε ανακουφιστικά, αποτελεσματικά, έδωσε λύση στο πρόβλημα». Ωστόσο, ένας από τους συμμετέχοντες ανέφερε ότι η συνεργασία του με τον σχολικό ψυχολόγο δεν ήταν αποτελεσματική. «*Έχει τύχει μια-δύο φορές να ενημερωθούν οι γονείς ότι υπάρχει πρόβλημα με το παιδί και έκαναν κάποιες συναντήσεις με την ψυχολόγο. Βέβαια το πρόβλημα δεν μπορώ να πω ότι λύθηκε, δεν είδα καμιά φοβερή βελτίωση. Απλά ουσιαστικά γνωστοποιήθηκε το πρόβλημα και αναφέρθηκε*».

6.1.6 Προβλήματα που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική αξιοποίηση των σχολικών ψυχολόγων

Ως προς τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική αξιοποίηση των σχολικών ψυχολόγων εντοπίστηκαν οι εξής θεματικές: 1) χρονική διάρκεια 2) θεσμικό πλαίσιο 3) αλλαγές που πρέπει να γίνουν.

Ξεκινώντας με τη χρονική διάρκεια, όλοι συμμετέχοντες (n=9) συμφώνησαν ότι ο χρόνος του ψυχολόγου ανά σχολείο είναι ελάχιστος. Όπως αναφέρει ο συμμετέχων 5: «*Το πιο σημαντικό είναι η παρουσία του σε πενθήμερη βάση. Διαφορετικά δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνει κάτι. Όσο και φιλότιμος να είναι ένας άνθρωπος τι να πρώτο-κάνει όταν έρχεται στο σχολείο μια φορά την εβδομάδα. Έχει να αντιμετωπίσει πέντε σχολεία με πόσα παιδιά το καθένα*». Ο συμμετέχων 4 σημειώνει: «*Όταν έρχεται για τόσο λίγο αναγκαστικά η υποστήριξη που κάνει είναι επιφανειακή, δεν μπορεί να εμβαθύνει*». Μάλιστα ο συμμετέχων 4 τονίζει ότι όταν ο ψυχολόγος έρχεται τόσο λίγο δεν δημιουργείται μια οικεία παρουσία με την οποία τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια, ενώ και πρακτικά κάτι τέτοιο δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες του σχολείου. «*Πιστεύω είναι αναγκαίο να έρχεται ο ψυχολόγος σε καθημερινή βάση στο σχολείο, από την αρχή της χρονιάς, γιατί χρειάζεται να δημιουργήσει ένα κλίμα με τα παιδιά που να νιώθουν ασφάλεια και αυτό χρειάζεται χρόνο. Ειδικά ένα παιδί, χρειάζεται να έρθει πάρα πολύ συχνά σε επαφή με κάποιον άνθρωπο για να νιώσει αυτή την οικειότητα και την ασφάλεια, προκειμένου να ανοιχτεί και να μοιραστεί κάτι. Θέλεις μία παρουσία η οποία είναι σταθερή και να έρχεται πολύ συχνά, να είναι εκεί όταν νιώσεις ότι έχεις ανάγκη και όχι κάθε Τετάρτη πχ*

και έτσι άμα γίνει κάτι την Πέμπτη περιμένουμε μέχρι την Τετάρτη. Οπότε πιστεύω, ότι θα ήταν πολύ σημαντικό να υπάρξει ένας ψυχολόγος σε ένα σχολείο, που να είναι σε καθημερινή βάση όλες τις ώρες και να υποστηρίζει σε καθημερινή βάση τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά να δίνει συμβουλές σε όλους και μετά το τέλος της εβδομάδας να γίνεται μία ανασκόπηση για το τι έχει συμβεί, για τις βελτιώσεις κοκ».

Σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο, ορισμένοι συμμετέχοντες (n=4) τονίζουν διάφορα προβλήματα, όπως το γεγονός ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν μπορούν να παρεμβαίνουν χωρίς τη συγκατάθεση των γονέων και ότι προσλαμβάνονται στις σχολικές μονάδες μέσω του θεσμού των αναπληρωτών. Όπως αναφέρει ο συμμετέχων 1: «*Κάθε χρόνο έρχεται ένα διαφορετικό άτομο και αυτό όχι από την αρχή της χρονιάς. Έτσι, ουσιαστικά δεν υπάρχει εξοικείωση με τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ενώ ακόμα και στον ίδιο τον ψυχολόγο δεν δίνεται η ευκαιρία να βελτιωθεί στον ρόλο του, όταν αλλάζει το πλαίσιο κάθε χρόνο*».

Στο πλαίσιο των προβλημάτων που αναφέρουν οι συμμετέχοντες, επισημαίνουν και προτάσεις για λύσεις. Συγκεκριμένα, προτείνουν τη μόνιμη παρουσία του ψυχολόγου με πενθήμερη βάση, τη διοργάνωση ημερίδων και ομιλιών για τους εκπαιδευτικούς ώστε να διευκολυνθεί η συνεργασία μαζί του, καθώς και ημερίδες για τους γονείς, με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας και της υποστήριξης. Επιπλέον, αναφέρονται και σε άλλα θέματα του θεσμικού πλαισίου, όπως η ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου του ψυχολόγου και η παροχή περισσότερων αρμοδιοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασής του. Όπως αναφέρει ο συμμετέχων 8: «*Θεωρώ ότι θα έπρεπε να αναθεωρηθεί ο ρόλος τους και όχι να περιορίζεται σε συμβουλευτικό ή βοηθητικό ρολό. αλλά να έχουν αυξημένες αρμοδιότητες, όπως και γνωμοδοτικές αρμοδιότητες. Θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα, προκειμένου μέσω των εκθέσεων τους να μπορούν να παρεμβαίνουν και άλλοι φορείς σε σοβαρές περιπτώσεις ενώ θα ήταν ωφέλιμο να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα μέσω, για παράδειγμα, εργαστηρίων δεξιοτήτων με θέματα όπως η αγωγή υγείας και η ενδυνάμωση. Επιπλέον, θα έπρεπε να μπορούν να εκπονούν προγράμματα σε πιο συστηματική βάση*.»

6.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το πώς συμβάλλει ο σχολικός ψυχολόγος σε αυτή

Ο δεύτερος ερευνητικός πυλώνας που διερευνήθηκε αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το πώς συμβάλlει ο σχολικός ψυχολόγος σε αυτή. Στο πλαίσιο του δεύτερου ερευνητικού πυλώνα, προέκυψαν οι εξής άξονες: 1) δυσκολίες στις σχέσεις με συναδέλφους/διεύθυνση και επιρροή τους στο διδακτικό έργο και στην επαγγελματική απόδοση, 2) επιρροή επαγγέλματος εκπαιδευτικού στην επαγγελματική και προσωπική ζωή, 3) δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης , προκλήσεις και αντιμετώπιση, 4) ωφέλεια σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων/ πρόταση άλλων λύσεων, 5) ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών με το πέρασμα του χρόνου, 6) θεσμική υποστήριξη στη διαχείριση ζητημάτων.

6.2.1 Δυσκολίες στις σχέσεις με συναδέλφους και τη διεύθυνση και η επιρροή τους στο διδακτικό έργο και στην επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τις προκλήσεις στις σχέσεις με συναδέλφους και τη διεύθυνση και την επίδρασή τους στο διδακτικό έργο και την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν οι εξής θεματικές: 1) δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις τους στον επαγγελματικό χώρο, 2) η επιρροή αυτών των δυσκολιών στην απόδοση τους, 3) δυσκολία στην συνεργασία με την παράλληλη στήριξη.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί (n=9) αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις σχέσεις τους στον επαγγελματικό χώρο, όπως η έλλειψη συνεννόησης, συνεργασίας, στήριξης, η καχυποψία, οι προστριβές και η αδιαφορία του διευθυντή. Ο συμμετέχων 7 χαρακτηριστικά σημειώνει: «*Πέρυσι, στην αρχή της χρονιάς, που ήταν και η πρώτη μου χρονιά, είχα τμήμα υποδοχής με παιδιά μεταναστών. Δεν είχα δεχθεί την στήριξη που θα ήθελα για να ενταχθώ πιο γρήγορα στο κλίμα. Δεν ήξερα πού πατούσα, τι έκανα. Εντάξει, βέβαια ούτε και φέτος είχα την στήριξη που θα ήθελα, που είχα πρώτη φορά τάξη*».

Σχετικά με την επίδραση των παραπάνω δυσκολιών στην απόδοση τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί (n=9) αναφέρουν ότι τους επηρεάζουν αρνητικά. Ο συμμετέχων 8 υπογραμμίζει: «*Πέρυσι, που υπήρχε πολύ κακή συνεργασία, ξυπνούσα κάθε πρωί και σκεφτόμουν, ποιος πηγαίνει τώρα*

στην τάξη. Το μόνο που με κρατούσε ήταν τα παιδιά και η σχέση που είχα δημιουργήσει με εκείνα». Ακόμα οι συμμετέχοντες τονίζουν τη μειωμένη διάθεση για δημιουργικότητα και ανάληψη πρωτοβουλίας. Ο συμμετέχων 3 επισημαίνει: «*Πολλές φορές δεν θέλω να πω τη γνώμη μου. Λέω εντάξει αφού και να την πω δεν θα ακουστεί γιατί οι μεγαλύτεροι δάσκαλοι, που είναι και η πλειοψηφία, θα έχουν αντίθετη άποψη, μια διαφορετική άποψη από τη δική μου*».

Ακόμα, η συνθήκη της παράλληλης στήριξης φαίνεται να επιφέρει πολλές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως παράλληλη στήριξη (n=3) αναφέρουν δυσκολίες στην συνεργασία στο παρελθόν ή στο παρόν με αρνητικές επιπτώσεις στο διδακτικό τους έργο και στην επαγγελματική τους απόδοση εν γένει. Ο συμμετέχων 9 λέει: «*Εγώ δουλεύω ως παράλληλη στήριξη, οπότε συνεργάζομαι με τη δασκάλα του τμήματος. Δεν έχω καλή συνεργασία από την άποψη ότι, οι περισσότεροι όπως και η συγκεκριμένη δασκάλα, δεν γνωρίζουν τα καθήκοντα της παράλληλης στήριξης και αντιμετωπίζουν τον συνάδελφο ως κατώτερο συνάδελφο*».

6.2.2 Επιρροή επαγγέλματος εκπαιδευτικού στην επαγγελματική και προσωπική ζωή.

Ως προς την επιρροή του επαγγέλματος εκπαιδευτικού στην επαγγελματική και προσωπική ζωή εντοπίστηκαν οι εξής θεματικές: 1) επίδραση επαγγέλματος στην επαγγελματική ζωή και 2) επίδραση επαγγέλματος στην προσωπική ζωή.

Σχετικά με την επαγγελματική ζωή οι συμμετέχοντες (n=6) αναφέρουν τον μεγάλο φόρτο δουλειάς καθώς και τις ευθύνες που φέρει το επάγγελμα. Ο συμμετέχων 3, έχοντας την εμπειρία και από την παράλληλη στήριξη και από την ανάληψη τμήματος υποστηρίζει ότι και οι δύο ρόλοι είναι ιδιαίτερα απαιτητικοί. «*Ως παράλληλη, πρέπει να παρατηρείς και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, αλλά κυρίως να προσέχεις ένα, δύο παιδιά που έχεις αναλάβει για τα οποία είσαι υπεύθυνη και στο διάλλειμα. Οπότε, ειδικά για τις παράλληλες, από την ώρα που πας στο σχολείο, μέχρι να φύγεις, είσαι εκεί. Δεν μπορείς να ξεφύγεις κάπου άλλου. Βέβαια, τα δύο προηγούμενα χρόνια που είχα τάξη ήταν και τα απογεύματα γεμάτα. Έπρεπε να οργανώσεις την επόμενη μέρα, να διορθώσεις, να σκεφτείς εναλλακτικές. Πόσο μάλλον για εμάς που είμαστε καινούργιοι και δεν έχουμε εμπειρία. Πρέπει να χτίσεις όλο το υλικό από την αρχή. Είναι όντως δύσκολο. Όταν έχεις τάξη, πραγματικά σου τρώει όλη μέρα το σχολείο*».

Όλοι οι συμμετέχοντες (n=9) περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπική τους ζωή. Χαρακτηριστικά ο συμμετέχων 1 λέει: «*Λέμε πολλές φορές, άντε γι' αυτό γίναμε εκπαιδευτικοί, γι' αυτό το χάδι, γι' αυτό το χαμόγελο, γι' αυτή τη ζωγραφιά. Από την άλλη και η κακιά σκέψη μεταφέρεται, οποιοδήποτε συμβάν που μπορεί να σε προβληματίσει, μεταφέρεται. Το σκεφτόμαστε έντονα. Και γιατί να γίνει έτσι και μήπως έπρεπε να το χειριστώ αλλιώς, τι μπορεί να συμβαίνει στο παιδί κτλ. Οι προβληματισμοί υπάρχουν, δεν σταματάνε με το τέλος του ωραρίου*». Μάλιστα ο συμμετέχων 6 αναφέρει: «*Στις αρχές έφτανα σπίτι και το παραμικρό με τα παιδιά μου μπορεί να με έβγαζε εκτός εαυτού. Αυτό είναι σημαντικό και νομίζω ότι εδώ ο σχολικός ψυχολόγος θα μπορούσε να είναι υποστηρικτικός στους νέους εκπαιδευτικούς σε αυτό το κομμάτι*» ενώ ο συμμετέχων 2 επισημαίνει: «*Ακόμα δεν έχω την εμπειρία να διαχωρίζω το επαγγελματικό από το προσωπικό κομμάτι. Γυρνάω σπίτι και όλη την υπόλοιπη μέρα μπορεί να σκέφτομαι κάτι που έγινε στο σχολείο. Με τρώει, ακόμα και για καφέ να πάω η συζήτηση θα πάει προς τα εκεί*».

6.2.3 Δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης , προκλήσεις και αντιμετώπιση

Όσον αφορά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις στη διαχείριση της τάξης καθώς και πώς τις αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προέκυψαν οι εξής θεματικές: 1) είδη δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί, 2) τρόποι αντιμετώπισης, 3) συνάρτηση επίδρασης των δυσκολιών με τα χρόνια υπηρεσίας.

Οι εκπαιδευτικοί (n=9) συναντούν διάφορα είδη δυσκολιών, όπως η οργάνωση και η αποδοτικότητα της διδασκαλίας, οι μαθησιακές δυσκολίες και τα γνωστικά κενά των μαθητών, οι σχέσεις συνομηλίκων, η επιθετικότητα και τα συμπεριφορικά προβλήματα, καθώς και οι συνήθειες που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι. Ο συμμετέχων 8 χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Είναι πάρα πολλά τα προβλήματα που προκύπτουν ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Κυρίως είναι και τα γνωστικά θέματα τα οποία έχουν αυξηθεί πάρα πολύ. Πάρα πολλές είναι οι χρονιές που η τάξη μόνο γενικής αγωγής δεν είναι. Έχει καταντήσει η αναλογία να ανταποκρίνεται κυρίως κατά 80% στην ειδική αγωγή. Οπότε είναι πάρα πολλά και διαφορετικά θέματα που έχουμε να διαχειριστούμε στο γνωστικό τομέα, στο μαθησιακό, αλλά και στο συμπεριφορικό κομμάτι. Υπάρχουν πάρα πολλά θέματα, πάρα πολλές δυσκολίες ως προς την αποτελεσματική επικοινωνία. Το θέμα των ορίων είναι πάντα ένα πρόβλημα όπως και το θέμα*

της πειθαρχίας όπως και το θέμα των σχέσεων των συνομηλίκων γιατί προκύπτουν πολύ συχνά κρίσεις μεταξύ τους. Ο θόρυβος επίσης επιφέρει σε μένα πολύ μεγάλη κόπωση. Αυτά κυρίως».

Μεταξύ άλλων**,** οι τρόποι αντιμετώπισης περιλαμβάνουν τη συζήτηση τόσο με τα παιδιά όσο και με τους συναδέλφους, το θεατρικό παιχνίδι, δραστηριότητες σχετικές με την ενσυναίσθηση, τη συνεργασία με τους γονείς και τον αναστοχασμό. Ο συμμετέχω 9 αναφέρει: «*Στη διαχείριση της τάξης, το πρόβλημα έχει να κάνει τις περισσότερες φορές με τις σχέσεις μεταξύ τους. Πάντα επιλέγω τη συζήτηση και την ενεργητική ακρόαση ως μέσο αντιμετώπισης. Να τους ακούσω πρώτα να δούμε τι έχει συμβεί. Μπορεί και οι ίδιοι, επειδή θα ακουστούν και θα μιλήσουν να αρχίσουν να κάνουν αυτοκριτική. Οπότε να μην χρειαστεί να παρέμβω πάρα πολύ. Αλλά όταν παρέμβω θα γίνει έξτρα συζήτηση στην ολομέλεια και έπειτα ίσως κάποια δραστηριότητα που έχει να κάνει συνήθως με την ενσυναίσθηση. Είναι κάτι το οποίο δυσκολεύει αρκετά τα παιδιά, το να μπουν στη θέση του άλλου*».

Ο βαθμός στον οποίο οι δυσκολίες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να διαφέρει ανάλογα με την ηλικία τους, καθώς οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα και να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Ο συμμετέχω 6 σημειώνει: «*Με την εμπειρία που έχω, κάθε χρόνο μου είναι και πιο εύκολη να πω την αλήθεια η διαχείριση της τάξης. Αυτό που με δυσκολεύει τώρα, στην ηλικία που είμαι, είναι η υπομονή που μπορεί να έχω σε πολλές καταστάσεις ή η διάθεση και η όρεξη να κάνω πράγματα και να αφιερώσω στοιχεία του εαυτού μου. Όμως τώρα έχω μια πιο ποιοτική σύνδεση με τα παιδιά και μπορώ να αποστασιοποιούμαι, κάτι που δεν μπορούσα να κάνω νεότερη*».

6.2.4 Ωφέλεια σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων/ πρόταση άλλων λύσεων.

Όσον αφορά την ωφέλεια του σχολικού ψυχολόγου στην αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, αναδείχθηκαν οι εξής θεματικές: 1) χαρακτηρισμός βοήθειας από σχολικό ψυχολόγο, 2) προτάσεις είδους βοήθειας από σχολικό ψυχολόγο, 3) εφαρμογή βοήθειας στην πράξη, 4) λύσεις εκτός σχολικού ψυχολόγου.

Όλοι οι συμμετέχοντες (n=9) υπογραμμίζουν ότι θα επωφελούνταν εξαιρετικά από την βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου αναφορικά με τα προαναφερθέντα ζητήματα στη διαχείριση της τάξης. Αναλυτικότερα, χαρακτηρίζουν τη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου ως απαραίτητη και ουσιαστική, καθώς διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες. Ο συμμετέχων 9 αναφέρει: «*Ο ψυχολόγος θα με βοηθούσε πάρα πολύ στο να έχω μια καθοδήγηση, μια κατευθυντήρια γραμμή καθώς έχει τις γνώσεις, είναι ο πλέον κατάλληλος»* ενώ *ο συμμετέχω 3 τονίζει: «Ο ψυχολόγος είναι ο κατάλληλος γι' αυτό τον ρόλο γιατί διαβάζει πίσω από αυτό που λένε τα παιδιά. Εμείς προσπαθούμε να καταλάβουμε πχ γιατί χτύπησε κάποιο παιδί ο συγκεκριμένος μαθητής που γενικά δεν χτυπάει. Ο ψυχολόγος με δύο λέξεις του παιδιού μπορεί να καταλάβει πολλά περισσότερα από ό,τι καταλαβαίνουμε εμείς εκείνη τη στιγμή που συζητάμε με τα παιδιά*».

Σχετικά με τις προτάσεις είδους βοήθειας από σχολικό ψυχολόγο οι συμμετέχοντες επισημαίνουν ,μεταξύ άλλων, την παρατήρηση στην τάξη, την παροχή συμβουλών για την αυτοαποτελεσματικότητα και την πρόταση ιδεών και λύσεων. Ο συμμετέχων 6 λέει χαρακτηριστικά: «*Θα ήθελα τη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου για να μου δώσεις συμβουλές ή κάποια tips για το πώς θα μπορέσω να είμαι πιο αποδοτική έχοντας αυτό το βάρος των τόσων χρόνων δουλειάς. Γιατί το επάγγελμα μας σε φθείρει, η αλήθεια είναι, ψυχικά. Δεν είναι κάτι εύκολο να έχεις πάντα τη διάθεση και την όρεξη*». Ο συμμετέχων 5 αναφέρει: «*Το να είχα δίπλα μου κάποιον ψυχολόγο θα με βοηθούσε και εμένα να διαχειρίζομαι πιο εύκολα καταστάσεις, μια απλή σύγκρουση ας πούμε, δίνοντας μου ιδέες. Πώς θα μπορούσα ενδεχομένως και εγώ να αλλάξω την συμπεριφορά μου. Και εκείνος φυσικά θα μπορούσε να μπαίνει μέσα στην τάξη βοηθητικά και να αναλαμβάνει ας πούμε να λύνεται η σύγκρουση ή το όποιο πρόβλημα*».

Ορισμένοι βέβαια συμμετέχοντες (n=3) τονίζουν ότι με το υπάρχον σύστημα η πρόσβαση σε σχολικό ψυχολόγο για τέτοια ζητήματα είναι ανέφικτη και μη ρεαλιστική, καθώς το θέμα του περιορισμένου χρόνου επανέρχεται συνεχώς. Ο συμμετέχων 2 αναφέρει: «*Εγώ έχω θέμα με την οργάνωση, με το πώς να οργανώνω τον χρόνο μου μέσα στην αίθουσα. Η ψυχολόγος είναι προσιτή και έχει μεγάλη διάθεση για βοήθεια, μπορούμε να την πλησιάσουμε δυνητικά λοιπόν για το οτιδήποτε μας απασχολεί. Όμως όταν ξέρω ότι έχει τόσο λίγο χρόνο και τόσο σοβαρά θέματα το δικό μου μοιάζει ασήμαντο*». Ο συμμετέχων 1 σημειώνει: «*Αν ο ψυχολόγος*

σταθερά παρακολουθούσε αυτά τα παιδιά θα ήταν και πολύ πιο εύκολο να τον φωνάξεις και να συζητήσεις μαζί του για το ο,τιδήποτε προκύψει. Τώρα αυτό είναι ανέφικτο».

Αναφορικά με άλλες λύσεις σχετικά με την διαχείριση ζητημάτων οι συμμετέχοντες (n=2) ανέφεραν την ενημέρωση, τις ημερίδες, τα σεμινάρια, τα group therapies και γενικά «*ο,τιδήποτε γίνεται με σκοπό την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών*».

6.2.5 Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών με το πέρασμα του χρόνου

Σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν οι εξής θεματικές: 1) απόψεις σχετικά με τη φθορά της ψυχικής ανθεκτικότητα με το πέρασμα του χρόνου, 2) παράγοντες που συμβάλλουν στην μείωση της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (n=8) εξέφρασαν την άποψη ότι η ανθεκτικότητα και η αντοχή τους μειώνονται με την πάροδο του χρόνου. Μοναδική εξαίρεση ο συμμετέχων 7: «*Με έβλεπα ότι τους πρώτους μήνες έβαζα τα κλάματα όταν ερχόμουν σπίτι, από όλο αυτό το βάρος ευθύνης που είχα και δεν ήξερα πώς να το διαχειριστώ. Αλλά με την πάροδο του χρόνου άρχισα να το διαχειρίζομαι καλύτερα επομένως θεωρώ ότι όσο περνάει ο καιρός θα γίνομαι και πιο ανθεκτικός. Για την ώρα δεν μπορώ να πω πώς έχει επηρεαστεί η αντοχή μου*».

Οι συμμετέχοντες αναφέρουν πολλούς παράγοντες που επιβαρύνουν την ανθεκτικότητά τους, οι οποίοι σχετίζονται με το γενικότερο πλαίσιο και όχι με ατομικούς λόγους. Μεταξύ άλλων, επισημαίνονται το συστημικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα, κοινωνικά ζητήματα, η πανδημία, οι οικονομικές απολαβές, οι παροχές, ο σύλλογος, οι παρεμβάσεις των γονέων, η έλλειψη εκτίμησης και υποστήριξης και η περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Ο συμμετέχων 9 χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Δεν νομίζω ότι έχει να κάνει με εμένα την ίδια. Έχει να κάνει με το περιβάλλον. Συνήθως ξεκινάμε με ορμή και θέληση, αλλά όταν εν τέλει βρίσκεις εμπόδια αρκετά και δεν υπάρχει ανταπόκριση του κόπου σου, ρίχνεις τον πήχη σου και λες ότι δεν πρόκειται να βγάλει κάπου αυτό*». Ο συμμετέχων 6 από την άλλη μεριά τονίζει: «*Ο χρόνος είναι ένας παράγοντας που μπορεί να σε κάνει να έχεις μειωμένη ανθεκτικότητα. Ωστόσο, αυτό που διαπίστωσα είναι ότι, όταν έχεις μέσα σου τη φλόγα και βρεις ένα σύλλογο, μια σύνθεση ομάδας που είναι βοηθητική, υποστηρικτική ίσως και ανανεωμένη με νεότερα άτομα που έχουν και αυτά πολύ όρεξη, όλα είναι πολύ καλύτερα. Εξελίσσεσαι και εσύ μαζί τους*».

6.2.6 θεσμική υποστήριξη στη διαχείριση ζητημάτων

Σχετικά με την θεσμική υποστήριξη που έχουν στη διάθεση τους οι εκπαιδευτικοί ως προς τη διαχείριση ζητημάτων προέκυψαν οι εξής θεματικές: 1) οι φορείς της θεσμικής υποστήριξης, 2) οι μη θεσμικοί φορείς, 3) το πώς χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί την διαθέσιμη υποστήριξη.

Σχετικά με τη θεσμική υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τον θεσμό του σχολικού συμβόλου. Όπως σημειώνει ο συμμετέχων 9: «*Στον σύμβουλο απευθύνεσαι για το ο,τιδήποτε χρειαστείς. Ίσως και υποχρεωτικά να πρέπει να το κάνεις αυτό, προκειμένου ο σύμβουλος να σε καθοδηγήσει, αν έχεις κάτι που δεν μπορείς ή δεν ξέρεις πώς να διαχειριστείς*».

Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην σημαντική υποστήριξη και βοήθεια που λαμβάνουν από τους συναδέλφους. Ο συμμετέχων 1 υπογραμμίζει: «*Ως σχολείο κάνουμε συχνά εκπαιδευτικές συναντήσεις, τους συλλόγους. Όταν προκύψει κάποιο ζήτημα, θα καλέσουμε σύλλογο, θα συζητηθεί το θέμα και θα ακουστούν όλες οι απόψεις και οι πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης που μπορεί να σκεφτεί ο κάθε εκπαιδευτικός. Ακόμα όμως και εκτός συλλόγου συζητάμε σε διαπροσωπικό επίπεδο για ο,τιδήποτε προκύψει. Θεωρώ η συζήτηση είναι μια καλή βάση για να λυθούν όλα τα προβλήματα. Είναι πολύ σημαντική η συνεννόηση και η καλή επικοινωνία με τους συναδέλφους*».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (n=4) χαρακτηρίζουν τη διαθέσιμη υποστήριξη ως ανεπαρκή, με τις απόψεις τους να συγκλίνουν σε μια γενικά αρνητική εικόνα. Τη θεωρούν ανεπαρκή, επιφανειακή και περισσότερο τυπική παρά ουσιαστική, ενώ παράλληλα επισημαίνουν ελλείψεις στην κατάρτιση όσων την παρέχουν. Ο συμμετέχων 8 υποστηρίζει: «*Τον ρόλο της υποστήριξης τον αναλαμβάνουν κυρίως οι σύμβουλοι και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Κατά γενική όμως ομολογία και κατά προσωπική είναι τελείως ανεπαρκής ο ρόλος τους. Θεωρώ ότι δεν γίνεται η δουλειά που πρέπει, δεν φαίνεται να έχουν και την κατάλληλη κατάρτιση να υποστηρίξουν τον ρόλο τους αλλά ίσως και αυτοί να μην έχουν τα ψυχικά αποθέματα και την αντοχή ή την επιθυμία με βάση και τις απολαβές τους. Αυτό απουσιάζει και σε επίπεδο περιφέρειας, διεύθυνσης, υπουργείου. Ακόμα και οι επιμορφώσεις που έγιναν τα τελευταία χρονιά από το ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής (Ι.Ε.Π.) ήταν όλες ασύγχρονες, δεν υπήρχε καμία βιωματικότητα. Είναι όλα απρόσωπά και διεκπεραιωτικά. Στα πλαίσια ενός 2 ώρου δεν μπορεί να γίνει η αλλαγή, θα έπρεπε να γίνει κάτι πιο συστηματικό».*

7 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάστηκαν οι αντιλήψεις τους για τον βασικό ρόλο και τη χρησιμότητα του καθώς και την αναγκαιότητα της παρουσίας του στο σχολείο. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι τομείς στους οποίους θεωρούν ότι πρέπει να εστιάζει, οι εμπειρίες συνεργασίας μαζί του και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν την αξιοποίησή του. Τέλος, αναλύθηκαν προτάσεις για τη βελτίωση των ψυχολογικών υπηρεσιών στα σχολεία. Παράλληλα, η έρευνα εξέτασε την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών υπό τις απαιτητικές συνθήκες εργασίας τους, εστιάζοντας στις σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές και τη διεύθυνση, καθώς και στις προκλήσεις της διαχείρισης τάξης. Διερευνήθηκε ο αντίκτυπος αυτών των παραγόντων στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή, καθώς και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη στήριξή τους. Με βάση τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα όπως διατυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα εξής: 1) Πώς αποτυπώνουν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; 2) Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν την ανθεκτικότητα τους και ποια μπορεί να είναι η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου;

7.1 Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, από τις απαντήσεις τους αναδεικνύεται η πολυδιάστατη φύση του, καθώς και η σημασία που του αποδίδουν, τόσο ως προς τις αρμοδιότητές του όσο και ως προς την αναγκαιότητα της παρουσίας του στο σχολείο. Παράλληλα, επισημαίνονται τα προβλήματα που δυσχεραίνουν την αξιοποίησή του, καθώς και οι απαραίτητες αλλαγές για τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ως «καίριο, βοηθητικό, υποστηρικτικό» και απέδωσαν πολλές αρμοδιότητες στο πρόσωπο του όπως «συμβουλευτική υποστήριξη, παρατήρηση παιδιών, καθοδήγηση γονέων, διαχείριση

κρίσεων , ενίσχυση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, συνεδρίες με μαθητές, διεξαγωγή προγραμμάτων ευαισθητοποίησης». Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στον ελλαδικό χώρο (Γρηγοράτου, 2010· Farell et al., 2005). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι υπάρχει σύγκλιση απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων σχετικά με τις αρμοδιότητες τους. Στην έρευνα της Δισέρη (2024) οι ψυχολόγοι ανέφεραν ως κυριότερες αρμοδιότητες τους τη συμβουλευτική, τις αξιολογήσεις των παιδιών για μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες, τις παρεμβάσεις και τη βελτίωση δεξιοτήτων των παιδιών όσον αφορά τη διαχείριση συναισθημάτων. Ενώ η έρευνα της Χατζηχρήστου και συνεργατών (2003) έδειξε ότι ο «ιδανικός-επιθυμητός» ρόλος για τους σχολικούς ψυχολόγους περιλαμβάνει κυρίως τη διαλεκτική συμβουλευτική με γονείς, εκπαιδευτικούς καθώς και τη συμβουλευτική με μαθητές/ήτριες.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνώριζαν την ύπαρξη των θεσμικών κειμένων αλλά η συντριπτική πλειοψηφία δεν τα είχε μελετήσει. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την ανάγκη για πληρέστερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με τον θεσμικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, καθώς η περιορισμένη εξοικείωση με το περιεχόμενο των σχετικών κειμένων, ενδέχεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του ψυχολόγου στο σχολικό περιβάλλον, επισημαίνοντας διάφορους λόγους που καθιστούν την παρουσία του απαραίτητη. Μεταξύ αυτών, τονίζουν ότι οι ψυχολόγοι διαθέτουν εξειδικευμένη επιστημονική γνώση, μπορούν να εντοπίσουν προβλήματα που συχνά διαφεύγουν από την προσοχή των δασκάλων και συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του αυξημένου όγκου ζητημάτων, τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν λόγω έλλειψης χρόνου. Πολλές έρευνες στον ελληνικό χώρο έχουν επιβεβαιώσει τη σημασία του ρόλου των σχολικών ψυχολόγων, αναδεικνύοντας τόσο την αναγκαιότητα της παρουσίας τους στο σχολικό περιβάλλον όσο και τη γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους (Γρηγοράτου, 2010· Dimakos, 2006· Τσαπουτζόγλου, 2014· Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006· Χατζηχρήστου, 2023). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν τον θεσμό του σχολικού ψυχολόγου,

αναγνωρίζοντας τον ως απαραίτητο για την αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων (Μαύρου, Μαύρου & Ψάλτη, 2007).

Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν μια ευρεία γκάμα θεμάτων για τα οποία η παρέμβαση του σχολικού ψυχολόγου κρίνεται απαραίτητη. Μεταξύ αυτών, περιλαμβάνονται ζητήματα συμπεριφοράς, όπως συγκρούσεις, επιθετικότητα, βία και σχολικός εκφοβισμός (bullying). Εξίσου σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του στην υποστήριξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη διαχείρισης συναισθηματικών ζητημάτων, όπως οι σχέσεις με συνομηλίκους, η φιλία, η υπερευαισθησία και η διαχείριση θυμού. Τέλος, η παρουσία του ψυχολόγου κρίνεται καθοριστική σε περιπτώσεις που απαιτούν άμεση παρέμβαση, όπως αυτοκτονικές τάσεις, σοβαρά οικογενειακά προβλήματα και καταστάσεις κακοποίησης. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από σχετικές έρευνες. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Πούλου (2002) αναδείχθηκαν ως σημαντικά ζητήματα: η επιθετικότητα (53%), η υπερκινητικότητα (42,6%), τα μαθησιακά προβλήματα (28,6%), η αδυναμία προσαρμογής (28,6%) και η διάσπαση προσοχής (24,3%). Αντίστοιχα, στην έρευνα της Γρηγοράτου (2010), οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου είναι ιδιαίτερα αναγκαία σε περιπτώσεις όπως η κατάθλιψη, η απώλεια και το πένθος, η επιθετικότητα, τα οικογενειακά προβλήματα των μαθητών, οι εκρήξεις θυμού, ο σχολικός εκφοβισμός, η σχολική φοβία ή άρνηση, καθώς και σε καταστάσεις που απαιτούν έμμεση παρέμβασή του.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο, χαρακτηρίζοντας τη συνεργασία τους ως ιδιαίτερα θετική. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν ότι η συμβολή του ψυχολόγου υπήρξε ανακουφιστική και αποτελεσματική, βοηθώντας στην εξεύρεση λύσεων σε σημαντικά ζητήματα. Τα κύρια προβλήματα για τα οποία ζητήθηκε η συνεργασία αφορούσαν κυρίως ζητήματα συμπεριφοράς, καθώς και την αντιμετώπιση κρίσεων στις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό του σχολικού ψυχολόγου φαίνεται να έχει αλλάξει σε σχέση με παλαιότερες έρευνες. Ενδεικτικά, στην έρευνα της Πούλου (2002) είχε παρατηρηθεί ότι οι δάσκαλοι ένιωθαν πως η παρουσία του ψυχολόγου απειλούσε την επαγγελματική τους ταυτότητα στον χώρο της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Nikolopoulou & Oakland (1990), στην οποία συμμετείχαν 187 σχολικοί ψυχολόγοι από όλη την Ελλάδα, οι ερευνητές

απέδωσαν την περιορισμένη ανάπτυξη των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στις παρανοήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Αυτές οι αντιλήψεις συχνά λειτουργούσαν αποτρεπτικά για τη συνεργασία μεταξύ των δύο πλευρών. Παραδοσιακά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι όλα τα προβλήματα που προέκυπταν στη σχολική τάξη, ειδικά όσα σχετίζονταν με τη μάθηση, ήταν αποκλειστικά δική τους ευθύνη, με αποτέλεσμα να απορρίπτουν προτάσεις και παρεμβάσεις των σχολικών ψυχολόγων. Ωστόσο, τα δεδομένα δείχνουν ότι αυτή η στάση έχει πλέον διαφοροποιηθεί. Σήμερα, το εκπαιδευτικό προσωπικό όχι μόνο αναγνωρίζει τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, αλλά και επιδιώκει ενεργά τη συνεργασία μαζί του, αντιλαμβανόμενο τη συμβολή του ως ουσιαστική και απαραίτητη στη σχολική κοινότητα.

Τέλος, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πλήθος προβλημάτων που δυσχεραίνουν τη συνεργασία τους με τον σχολικό ψυχολόγο, καθώς και προτάσεις για αλλαγές που θεωρούν απαραίτητες προκειμένου να βελτιωθεί η αξιοποίηση του θεσμού. Συγκεκριμένα, τόνισαν ζητήματα που σχετίζονται τόσο με τη χρονική διάρκεια της παρουσίας του ψυχολόγου στο σχολείο, όσο και με το θεσμικό πλαίσιο που ρυθμίζει τον ρόλο του. Ως προς τη χρονική διάρκεια, όλοι οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι η παρουσία του ψυχολόγου στο σχολείο είναι περιορισμένη, καθώς επισκέπτεται το σχολείο για μικρό χρονικό διάστημα, δεν βρίσκεται εκεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς και μοιράζεται ανάμεσα σε πολλά σχολεία, γεγονός που δυσκολεύει τη δημιουργία σταθερών σχέσεων με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα του θεσμού, όπως η ύπαρξη ψυχολόγων με καθεστώς αναπληρωτή, η περιορισμένη βαρύτητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου καθώς και η ανάγκη για γονική συγκατάθεση σε περιπτώσεις παρέμβασης. Σε ό,τι αφορά τις αλλαγές που θεωρούν αναγκαίες, οι συμμετέχοντες πρότειναν τη μόνιμη παρουσία του ψυχολόγου στο σχολείο σε πενθήμερη βάση, την ενσωμάτωση των ψυχολόγων στο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και τη γενικότερη αναβάθμιση του ρόλου τους εντός του σχολικού συστήματος. Ακόμα, πρότειναν τη διοργάνωση ημερίδων και ομιλιών για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των δύο πλευρών και να βελτιωθεί η συνολική αξιοποίηση του σχολικού ψυχολόγου. Η ανάγκη για πιο ουσιαστική και σταθερή παρουσία του σχολικού ψυχολόγου επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες. Στην έρευνα της Ατσιδάκου (2013), οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την

επιθυμία ο ψυχολόγος να επισκέπτεται το σχολείο περισσότερες ημέρες την εβδομάδα ή ακόμα και καθημερινά, να έχει μόνιμο ρόλο και η συνεργασία μαζί του να είναι συστηματική. Τόνισαν, επίσης, τη σημασία η συνεργασία να ξεκινά από την αρχή της σχολικής χρονιάς, να παραμένει περισσότερες ώρες μέσα στην τάξη και να διαθέτει επαρκή χρόνο για την ενσωμάτωσή του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Αξίζει να σημειωθεί πως τις ίδιες δυσκολίες αναφέρουν και οι ίδιοι οι ψυχολόγοι. Σύμφωνα με την έρευνα της Δισέρη (2024), η έλλειψη χρόνου αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο των σχολικών ψυχολόγων, καθώς δυσκολεύονται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε όλες τις αρμοδιότητές τους. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει μια σειρά από δομικές αδυναμίες που επηρεάζουν σημαντικά τις συνθήκες εργασίας τους. Αρχικά, οι σχολικοί ψυχολόγοι καλούνται να καλύψουν μεγάλο αριθμό μαθητών, καθώς εργάζονται σε έως και πέντε σχολεία γενικής εκπαίδευσης μέσα σε μία σχολική χρονιά, ενώ όσοι απασχολούνται σε σχολεία ειδικής αγωγής συνήθως εργάζονται μόνο σε ένα. Επιπλέον, οι περισσότεροι δεν έχουν μόνιμες θέσεις, αλλά εργάζονται ως αναπληρωτές με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, γεγονός που δημιουργεί αβεβαιότητα και δυσκολεύει τη μακροπρόθεσμη διαχείριση των περιστατικών. Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη κατάλληλων χώρων σε πολλά σχολεία, γεγονός που δυσχεραίνει την ομαλή άσκηση των καθηκόντων τους (Δισέρη, 2024). Επίσης, το αίτημα για αναθεώρηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου δεν είναι νέο. Ήδη από έρευνα των Farell, Jimerson, Kalambouka & Benoit, το 2005, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είχαν εκφράσει την επιθυμία ο ρόλος του να επεκταθεί και σε τομείς όπου μέχρι τότε δεν είχε σημαντική παρουσία. Ιδιαίτερα, υπογράμμισαν τη σημασία της ενίσχυσης της συμβουλευτικής διαδικασίας σε επίπεδο συστήματος, με στόχο τη βελτίωση της σχολικής ζωής και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

7.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το πώς συμβάλλει ο σχολικός ψυχολόγος σε αυτή

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που διερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, αναφέρουν προκλήσεις στις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, καθώς και δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης, ιδιαίτερα οι νεότεροι εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εμπειρία. Σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία, φαίνεται ότι η ανθεκτικότητά τους πλήττεται, επηρεάζοντας τόσο την επαγγελματική τους απόδοση όσο και την ψυχολογική τους ευημερία. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναδεικνύεται ότι η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μπορεί να προσφέρει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους στην αντιμετώπιση προκλήσεων και συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, ταυτόχρονα εκφράζεται η άποψη ότι, με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι ρεαλιστική. Ο σχολικός ψυχολόγος έχει περιορισμένο χρόνο στη διάθεσή του, ενώ παράλληλα καλείται να διαχειριστεί σοβαρότερα προβλήματα που απαιτούν άμεση παρέμβαση. Αυτό δημιουργεί πρακτικά εμπόδια στην αποτελεσματική του εμπλοκή στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, αφήνοντας ένα κενό στην παροχή υποστήριξης προς αυτούς.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πλήθος δυσκολιών που επηρεάζουν την καθημερινή τους εργασία και την επαγγελματική τους απόδοση. Συγκεκριμένα, αναφέρονται σε προκλήσεις στις σχέσεις με τους συναδέλφους και τη διεύθυνση, όπως η έλλειψη συνεννόησης, συνεργασίας και στήριξης, η καχυποψία, οι προστριβές, καθώς και η αδιαφορία της διεύθυνσης σε ορισμένες περιπτώσεις. Αυτοί οι παράγοντες, σύμφωνα με τους ίδιους, επηρεάζουν αρνητικά το διδακτικό τους έργο, μειώνοντας τη δημιουργικότητά τους και τη διάθεσή τους για εργασία. Επιπλέον, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις δυσκολίες συνεργασίας με την παράλληλη στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι συχνά δεν υπάρχει επαρκής συνεννόηση με τον δάσκαλο της τάξης, ενώ η συμβολή της παράλληλης στήριξης δεν

αναγνωρίζεται πλήρως. Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η ποιότητα των σχέσεων με συναδέλφους και διεύθυνση φαίνεται να επηρεάζει άμεσα τόσο την ψυχική ανθεκτικότητα όσο και την επαγγελματική τους εξουθένωση. Η έρευνα της Μπότου (2017) καταδεικνύει ότι οι θετικές σχέσεις λειτουργούν ενισχυτικά, ενδυναμώνοντας την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ αντίθετα, σύμφωνα με την έρευνα των Στάγια και Ιορδανίδη (2014), η έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου από τη διεύθυνση σχετίζεται με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Στο ίδιο πλαίσιο, η έρευνα του Μελισσόπουλου (2022) που εξέτασε τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, καταδεικνύει πως σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες βιώνουν ένα ψυχρό ή και εχθρικό συναδελφικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της τάξης αναγνωρίζουν μεν την παρουσία των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, ωστόσο, τους αντιμετωπίζουν κυρίως ως βοηθούς με αποκλειστικό ρόλο την υποστήριξη του μαθητή με δυσκολίες, χωρίς ενεργή συμμετοχή στις διδακτικές ή γενικότερες σχολικές δραστηριότητες. Έτσι, η συμβολή τους περιορίζεται, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται σε συλλογικές διαδικασίες και να μην αξιοποιούνται πλήρως στο σχολικό πλαίσιο. Τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνουν τις αναφορές των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, οι οποίοι τονίζουν ότι οι δυσκολίες στη συνεργασία και η έλλειψη επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική τους απόδοση και ευημερία.

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το επάγγελμά τους επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική τους ζωή. Ο αυξημένος φόρτος εργασίας, οι πολλαπλές ευθύνες και η δυσκολία διαχωρισμού προσωπικής και επαγγελματικής ζωής συχνά οδηγούν σε συναισθήματα ενοχής, καθώς και στην ανάγκη να συνεχίζουν τη δουλειά τους και εκτός σχολείου. Σύμφωνα με τον Boyd (2013), η διατήρηση ισορροπίας μεταξύ των απαιτήσεων του σχολείου και της οικογενειακής ζωής ενισχύει όχι μόνο τη σωματική αλλά και τη συναισθηματική ευεξία των εκπαιδευτικών, γεγονός που με τη σειρά του αυξάνει την ικανοποίησή τους από το σχολικό περιβάλλον, ακόμη και σε συνθήκες πίεσης ή δυσκολιών.

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με ζητήματα οργάνωσης, αποδοτικότητας, μαθησιακών δυσκολιών, γνωστικών κενών,

σχέσεων συνομηλίκων, επιθετικότητας, συμπεριφορικών προβλημάτων, καθώς και με συνήθειες που μεταφέρουν οι μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Για την αντιμετώπιση αυτών, καταφεύγουν σε διάφορες στρατηγικές, όπως η συζήτηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους, η αξιοποίηση θεατρικού παιχνιδιού, οι δραστηριότητες που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, η συνεργασία με τους γονείς και ο προσωπικός αναστοχασμός. Ωστόσο, όσο νεότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερες προκλήσεις καλούνται να διαχειριστούν, ενώ φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτές. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Kaldi, 2009· Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010), η αίσθηση αδυναμίας στη διαχείριση της τάξης μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική κόπωση, αυξημένο άγχος και επαγγελματική εξουθένωση, αυξάνοντας ακόμη και την πιθανότητα αποχώρησης από το επάγγελμα. Ενώ σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2008), η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί έναν από τους παράγοντες που πλήττουν ιδιαίτερα την ψυχική ανθεκτικότητα καθώς καθιστά τη διαχείριση της τάξης ακόμη πιο απαιτητική. Στην έρευνα της Πούλου(2002) φάνηκε ότι η επιθετικότητα, η υπερκινητικότητα, τα μαθησιακά προβλήματα, η δυσκολία προσαρμογής και η διάσπαση προσοχής ήταν τα συχνότερα πέντε αναφερόμενα προβλήματα, που αντιμετώπιζαν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί.

Ως προς τη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου για τα παραπάνω ζητήματα, αυτή κρίνεται απαραίτητη και ουσιαστική, καθώς διαθέτει τις γνώσεις και την κατάλληλη κατάρτιση για να υποστηρίξει τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν η συμβολή του να περιλαμβάνει παρατήρηση μέσα στην τάξη, παροχή συμβουλών για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας τους και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και την παροχή ιδεών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτής της βοήθειας στην πράξη κρίνεται από ορισμένους συμμετέχοντες μη ρεαλιστική, καθώς ο σχολικός ψυχολόγος έχει περιορισμένο χρόνο στο σχολείο και καλείται να διαχειριστεί πιο επείγοντα και σοβαρά προβλήματα, γεγονός που δυσχεραίνει τη συστηματική του συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Η ανάγκη για πολυδιάστατη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Γρηγοράτου (2010). Οι εκπαιδευτικοί τον αντιλαμβάνονται ως βοηθό, συμπληρωματικό, απαραίτητο, διευκολυντή, υποστηρικτή και σύμβουλο. Αυτό καταδεικνύει ότι ο ρόλος του δεν περιορίζεται σε περιπτώσεις που απαιτούν άμεση παρέμβαση, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού και

συνεργατικού πλαισίου εντός του σχολείου. Παρόλα αυτά, το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και οι συνθήκες εργασίας των σχολικών ψυχολόγων δεν επιτρέπουν πάντα την πλήρη αξιοποίηση του ρόλου τους. Ακόμα, πέρα από τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν και άλλες λύσεις για την καλύτερη διαχείριση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Μέτρα όπως η διοργάνωση ενημερωτικών ημερίδων, σεμιναρίων και ομαδικών θεραπειών (group therapies) κρίνονται ιδιαίτερα χρήσιμα, καθώς στοχεύουν στην ψυχική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί, κατά γενική ομολογία, εκτιμούν ότι η ψυχική ανθεκτικότητά τους τείνει να μειώνεται με την πάροδο του χρόνου. Αυτό αποδίδεται σε διάφορους παράγοντες, όπως το συστημικό πλαίσιο, το αναλυτικό πρόγραμμα, κοινωνικά ζητήματα, η πανδημία, οι οικονομικές απολαβές, οι παροχές, η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων, η έλλειψη εκτίμησης, οι περιορισμένες δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών και οι παρεμβάσεις των γονέων. Οι παραπάνω παράγοντες επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Τομαρά (2023) με θέμα «Ψυχική Ανθεκτικότητα και Πηγές Εργασιακού Άγχους στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» που πραγματοποιήθηκε σε 150 εκπαιδευτικούς, εντοπίστηκαν ως κυριότερες πηγές άγχους: α) ο ανεπαρκής μισθός β) η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στην διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων, γ) η μη έγκαιρη τοποθέτηση αποσπασμένων, αναπληρωτών, ωρομισθίων καθηγητών/τριών δ) η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών και τέλος ε) οι παρεμβάσεις των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από τη μελέτη της Μαρκουλάκη (2011), σύμφωνα με την οποία περισσότερο από το 50% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη ισορροπημένων και λειτουργικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους. Επιπλέον, η έρευνα της Γιαννακοπούλου (2017) ανέδειξε τις χαμηλές οικονομικές απολαβές ως τον κυριότερο παράγοντα που συμβάλλει στην εμφάνιση εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, παρότι οι μελέτες για την ψυχική ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών παραμένουν περιορισμένες, τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής εκτιμούν πως διαθέτουν μάλλον υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Ενδεικτικά, οι μελέτες των Δανιηλίδου (2018), Λάμπρου (2017), Σιούρλα (2018) και Χαλικόπουλου (2017) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλά

επίπεδα ανθεκτικότητας. Αντίστοιχα, οι Botou, Mylonakou-Keke, Kalouri και Tsergas (2017) βρήκαν ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνά τους παρουσίασαν μέτρια προς υψηλή ή υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (7,6%) εμφάνισε χαμηλή ή πολύ χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα.

Τέλος, ως προς τη θεσμική υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, αναφέρθηκαν στον ρόλο του σχολικού συμβούλου, καθώς και στην υποστήριξη που προκύπτει μέσα από τον σύλλογο διδασκόντων και τις συναδελφικές σχέσεις. Παρόλα αυτά, οι συμμετέχοντες χαρακτήρισαν τη θεσμική υποστήριξη ως ανεπαρκή, επιφανειακή και μη ουσιαστική, ενώ υπογράμμισαν την ελλιπή κατάρτιση των αρμόδιων φορέων. Οι συναδελφικές σχέσεις, αντίθετα, φαίνεται να λειτουργούν ως σημαντικός προστατευτικός παράγοντας για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Δανιηλίδου, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, η ύπαρξη και λειτουργία μιας ψυχολογικής υπηρεσίας μέσα σε κάθε σχολείο κρίνεται πλέον αναγκαία, καθώς θα μπορούσε να συμβάλει ουσιαστικά όχι μόνο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών, αλλά και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η παρουσία ειδικών επαγγελματιών θα μπορούσε να λειτουργήσει ως σύμμαχος στο καθημερινό τους έργο, παρέχοντάς τους υποστήριξη τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Μια τέτοια συνεργασία θα ήταν επωφελής και δημιουργική, όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2018).

8 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εστίασε στη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Παράλληλα, εξετάστηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στην ενίσχυσή της. Ύστερα από εκτενή μελέτη, τόσο μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης όσο και μέσω των συνεντεύξεων που διενεργήθηκαν, προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία του σχολικού ψυχολόγου και τον θεωρούν απαραίτητο, όχι μόνο για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική κοινότητα, αλλά και για τη γενικότερη διαμόρφωση ενός υγιούς και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος. Οι περισσότεροι έχουν συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο και αξιολογούν θετικά αυτή τη συνεργασία, χαρακτηρίζοντας την αποτελεσματική. Παράλληλα, υπογραμμίζουν πλήθος προβλημάτων που δυσχεραίνουν την αξιοποίηση των σχολικών ψυχολόγων, όπως η περιορισμένη χρονική τους διαθεσιμότητα και διάφορα θεσμικά εμπόδια. Σε αυτό το πλαίσιο, καθολικό αίτημα των συμμετεχόντων στην έρευνα αποτελεί η μόνιμη, πενθήμερη παρουσία του σχολικού ψυχολόγου στο σχολείο και η γενικότερη αναδιαμόρφωση του ρόλου του.

Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, καταγράφονται πολλοί παράγοντες που την επιβαρύνουν, ενώ η υποστήριξη που λαμβάνουν θεωρείται ανεπαρκής. Η σχέση με συναδέλφους, οι δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης, οι οικονομικές απολαβές, η ετερογένεια της σχολικής τάξης, ο αυξημένος φόρτος εργασίας, οι ευθύνες και η δυσκολία ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής είναι μερικές από τις προκλήσεις που δοκιμάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ομόφωνα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα τόνισαν πόσο πολύτιμη θα ήταν η συνδρομή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση αυτών των ζητημάτων, μια συνδρομή που προβλέπεται θεσμικά, αλλά στην πράξη είναι ανεπαρκής λόγω της περιορισμένης χρονικής του παρουσίας στο σχολείο. Επιπλέον, η θεσμική υποστήριξη από το κράτος χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ελλιπής, αποσπασματική και επιφανειακή.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη για ενίσχυση του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου, με μόνιμη και σταθερή παρουσία σε κάθε σχολείο. Η προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα, ενώ παράλληλα απαιτείται η υλοποίηση στοχευμένων και συστηματικών παρεμβάσεων που θα συμβάλουν στην επαγγελματική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

9 Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες και Πρακτικές Εφαρμογές

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε τη σημασία του σχολικού ψυχολόγου στη σχολική κοινότητα, καθώς και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά περιθώρια για περαιτέρω μελέτη του θέματος, τόσο σε ερευνητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Αρχικά, δεδομένου ότι ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, είναι πολύ πρόσφατος, με αποτέλεσμα οι υπάρχουσες έρευνες στον ελλαδικό χώρο να είναι ελάχιστες, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή περισσότερων ερευνών που θα εξετάσουν τον ρόλο και την αποτελεσματικότητα της παρουσίας του στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, απαιτούνται μελέτες με μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα, ώστε τα ευρήματα να μπορούν να γενικευτούν και να αξιοποιηθούν στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να ακουστούν οι απόψεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, σχετικά με τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου και τις ανάγκες που προκύπτουν. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαμόρφωση προτάσεων προς τους αρμόδιους φορείς, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την τοποθέτηση των σχολικών ψυχολόγων, με στόχο τόσο τη βελτίωση των εργασιακών τους συνθηκών όσο και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που δυσχεραίνουν το έργο τους.

Τέλος, σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν πιλοτικά προγράμματα που να ενισχύουν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Τέτοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν προγράμματα επαγγελματικής ενδυνάμωσης, στρατηγικές διαχείρισης του άγχους και της ψυχολογικής καταπόνησης, καθώς και βελτιωμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και ψυχολόγων. Ακόμα, είναι σημαντικό να υλοποιούνται προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε συστηματική και σταθερή βάση, προκειμένου να τους παρέχεται η απαραίτητη υποστήριξη για την αποτελεσματική διαχείριση των προκλήσεων του εκπαιδευτικού τους έργου.

Η συστηματική διερεύνηση και ενίσχυση του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου, σε συνδυασμό με την υλοποίηση στοχευμένων παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Ένα τέτοιο περιβάλλον θα επιτρέπει τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς να ευημερούν και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, κατ' επέκταση, να διαμορφώνουν μια πιο ισορροπημένη και υγιή παρουσία στην κοινωνία στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Ι. (2001). *Συμβουλευτικές υπηρεσίες της κοινότητας στο σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του ψυχολόγου και την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών.* [Διπλωματική Εργασία].

Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών* [Διδακτορική Διατριβή]. https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/90

Antoniou, A. S., & Dalla, M. (2010). Occupational Burnout and Satisfaction from the Profession of Greek Teachers (of Special and General Education) and Secondary Education Teachers Comparative Study. In Ch. Karakioulafi & M. Spyridaki (Ed.), Work & Society (pp. 365-399). Athens Dionikos. - References - Scientific Research Publishing. (2020). Scirp.org. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2804212

Αποστολίδου , Μ. (2019). *Η εμπειρία των Σχολικών Ψυχολόγων στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα* [Διπλωματική Εργασία]. http://ikee.lib.auth.gr/record/305591/files/GRI-2019-24582.pdf

Ατσιδάκου, Ε. (2013). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών* [Διπλωματικη Εργασία].

Barker, C., Pistrang, N., & Elliott, R. (2016). *Research Methods in Clinical Psychology*. John Wiley & Sons.

Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology, 9*, 18–44.

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, *08*(01), 131–159. https://doi.org/10.4236/psych.2017.81009

Boyd, F. B. (2013). Wading Through the Consequences of Policy Decisions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *57*(1), 12–15. https://doi.org/10.1002/jaal.207

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bricheno P., Brown S., Lubansky R. (2009). *Teacher well-being: A Review of the evidence*. London, England: Teacher Support Network.

Brouwers, A., Tomic, W., & Boluijt, H. (2011). Job demands, job control, social support and self-efficacy beliefs as determinants of burnout among physical education teachers. *Europe's Journal of Psychology, 7*(1), 17-39.

Bullough, R. V., Hall-Kenyon, K. M., & MacKay, K. L. (2012). Head Start Teacher Well-Being: Implications for Policy and Practice. *Early Childhood Education Journal*, *40*(6), 323–331. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0535-8

Galanakis, M., Graki, E., Dimitriadou, M., Kalemaki, I., Kalogirou, E., Kourbeli, M., & Chouliara, R. (2020). Occupational Burnout in Greek Teachers: A Contemporary Study in the Era of Economic Crisis. *Psychology*, *11*(08), 1170–1178. https://doi.org/10.4236/psych.2020.118077

Γεωργοπούλου, Γ. (2022). *Η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η σύνδεση με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας.* [Διπλωματική Εργασία]. https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/14148/%ce%94%ce%99%ce%a

0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Γιαννακοπούλου, Μ. (2017). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Έγγαμοι και άγαμοι εκπαιδευτικοί σε συνθήκες οικονομικής κρίσης.* [Διπλωματική Εργασία].

Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, *21*(3), 193–218. https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y

Γκανούδη, Μ. (2019). Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών: Η σχολική κοινότητα ως παράγων προωθητικός ή ανασταλτικός. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ, τόμος Γ΄, τεύχος 3*. https://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2022/04/%CE%93%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%8D%CE%B4%CE%B7_.pdf

Γκασδράνη, Μ. (2019). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* [Διπλωματική Εργασία]. https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/60981/26311.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, *23*(8), 1302–1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Γρηγοράτου, Κ. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών και φοιτητών για την αναγκαιότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα.* [Διπλωματική Εργασία]. https://nemertes.library.upatras.gr/server/api/core/bitstreams/8a2cafe4-e0e9-4e9d-b06e-6e9ceaf19809/content

Δανιηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22542/1/DaniilidouAthinaPhd2018.pdf

Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203578490

Dimakos, I. C. (2006). The Attitudes of Greek Teachers and Trainee Teachers Towards the Development of School Psychological and Counselling Services. *School Psychology International*, *27*(4), 415–425. https://doi.org/10.1177/0143034306070427

Δημητροπούλου , Π., Γιαβρίμης, Π., & Χατζηχρήστου, Χ. (2006). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία, τόμος Γ'* (pp. 199–213). Ατραπός.

Δημητροπούλου, Π., Γιαβρίμης, Π., & Χατζηχρήστου, Χ. (2003). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών.Εισήγηση στο Συμπόσιο «9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής 'Ερευνας. Ρόδος*.

Δισερή, Α. (2024). *Απόψεις σχολικών ψυχολόγων για την αναγκαιότητα του ρόλου τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* [Διπλωματική Εργασία]. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/31607/1/DiseriAnastasiaMsc2024.pdf

Hatzichristou, C. (2002). A conceptual framework of the evolution of school psychology: Transnational considerations of common phases and future perspectives. *School Psychology International, 23*(2), 1–17.

Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and a positive school climate in the school community during

unsettling times. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience interventions in diverse communities* (pp. 299–325). Springer.

Θεοδοσάκης, Δ., & Ζωγράφου, Α. (2016**).** Ψυχική ανθεκτικότητα και Έλληνες εκπαιδευτικοί. Στο *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας: Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης*. Αθήνα.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, *38*(3), 499–534. https://doi.org/10.3102/00028312038003499

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (Eds.). (2007). *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention.* Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-49053-3

Jimmieson, N. L. (2000). Employee reactions to behavioural control under conditions of stress: The moderating role of self-efficacy. *Work & Stress*, *14*(3), 262–280. https://doi.org/10.1080/02678370010015343

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). *Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled.* Pediatrics, 112(6), 1231-1237.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, *35*(3), 349–360. https://doi.org/10.1080/03055690802648259

Καλογεροπούλου, Ζ. (2023). *Η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας και της κοινωνικής υποστήριξης.* [Διπλωματική Εργασία].

Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Investigating burnout in Greek teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology, 13*(3), 196–216.

Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress, 11*, 95-100.

Καραλέκα , Α. (2023). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και η επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή στα ελληνικά σχολεία.* [Διπλωματική Εργασία]. https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/16003/Karaleka.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Kelly, M. P. (2007*). Relationships Of Self-Efficacy, Exercise, Social Support To Strain And Burnout In University Faculty*. [Doctoral Dissertation]. University of New Orleans Theses and Dissertations.

Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of a structural condition. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), New understandings of teacher's work: Emotions and educational change (pp. 65–82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_5

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health, 22*(1), 25-33.

Κόσυβας, Γ., Μουταβελής, Α., Αποστολόπουλος, Κ., & Φερεντίνος, Σ. (2023). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών. *Έρυκνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 25**,** 51–75. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t25-01.pdf

Κουδιγκέλη, Φ. (2017). *Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (pp. 115–116) [Διδακτορική Διατριβή]. https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=42790&lang=el#p=24

Kourkoutas, E., Makri-Botsari, E., Hart, A., Kassis, W., & Stavrou, P.-D. (2019). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο: Δεδομένα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. *Ψυχολογία, 24*(1), 9–31.

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία, 8*(1), 30–39. http://ikee.lib.auth.gr/record/349387/files/GRI-2023-40062.pdf

Κωνσταντίνου, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Χατζηχρήστου, Χ. (2006). Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα ελληνικά σχολεία και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου: Οι αντιλήψεις των μαθητών. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία,* τόμος Β’ (σσ. 169-182). Ατραπός.

Λαμπροπούλου , Α., Γιαβρίμης, Π., & Χατζηχρήστου, Χ. (2005). *Παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών στα ελληνικά σχολεία και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου:Οι αντιλήψεις των γονέων.* (pp. 214–231). Εκπαιδευτική Σχολική ψυχολογία, τόμος Γ'.

Λαμπροπούλου, Α., & Χατζηχρήστου Χ. (2013). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά»: Δεδομένα από την αξιολόγηση του προγράμματος ψυχοκοινωνικής παρέμβασης. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Μηλίγκου, Ε. (Επιμ.), *Διά βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σσ. 565-585). Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Λάμπρου, Δ. (2017). *Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών* [Διδακτορική Διατριβή].

Λεοντάρη, Α., Γιαλαμάς, Β., & Κυρίδης, Α. (2000). *Το στρες των εκπαιδευτικών*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/273760108_To_stres_ton_ekpaideutikon

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Malim , T., & Birch , A. (1997). *Research Methods and Statistics (Introductory Psychology Series)* . Palgrave.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, *54*(54), 77–87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016

Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2010). Resilience to potential trauma: Toward a lifespan approach. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 258–280). The Guilford Press.

Μαρκουλάκη, Θ. (2011). Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους. Στο Ε. Παπανής & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 14–29). Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Πρόγραμμα «Συμβουλευτική και Μεθοδολογία Ψυχολογικής Έρευνας».

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). Maslach burnout inventory manual (2nd edition) Palo Alto: Counseling Psychology Press.

Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1–16). Taylor & Francis.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). Burnout in health professions: A social psychological analysis. *Sanders, G.S. And Suls, J., Eds., Social Psychology of Health and Illness, Erlbanm, Hillsdale, 227- 251.*

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, *93*(3), 498–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, *2*(2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Masten, A. S., & Reed, M.-G. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford University Press.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227

Masten, A. S., & Obradović, J. (2008). Disaster Preparation and Recovery: Lessons from Research on Resilience in Human Development. *Ecology and Society*, *13*(1). https://doi.org/10.5751/es-02282-130109

Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Παπαζήσης.

Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. Journal of Leadership Studies, 5(4), 20–29. https://doi.org/10.1002/jls.20240

Μαύρου, Σ., Μαύρου, Ε., & Ψάλτη, Α. (2007). Παρεμβάσεις σε κρίσιμες καταστάσεις στα πλαίσια του σχολείου: Μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης απόψεων αναγκών Ελλήνων μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ*, Ζ**,** 269–291.

McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why Do New Teachers Cry? *The Clearing House*, *77*(4), 138–145. JSTOR. https://doi.org/10.2307/30189884

Μελισσόπουλος, Χ. (2022). *Απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης για τον ρόλο τους στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική εργασία]. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/3217374/file.pdf

Morano, C. D., Cisler, R. A., & Lemerond, J. (1993). Risk factors for adolescent suicidal behavior: Loss, insufficient familial support, and hopelessness. *Adolescence, 28*(112), 851-865.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 95–103). [Ελληνικά γράμματα].

Μούζουρα, Ε. Ι. (2005*). Πηγές Αντιμετώπισης Επαγγελματικού- Συναισθηματικού Φόρτου Εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή.

Μουταβελής, Γ. Α., & Μωραΐτη, Χ. (2020).Η επαγγελματική εξουθένωση και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Η. Ανδρόγιαννης, Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ειδικής Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή, Σύγχρονες Τάσεις και Προτάσεις στην Ειδική Εκπαίδευση (Β΄ τόμος, σ. 110- 127). Readnet Publications.

Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιαννίδου, Α. (2006). Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο.Τυπωθήτω.

Μπότου, Α. (2017). *Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην Ψυχική Ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* [Διπλωματική Εργασία]. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/1668243/file.pdf

Μωραΐτη , Χ. (2018). *Η Επαγγελματική Εξουθένωση και η Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας*

Εκπαίδευσης [Διπλωματική Εργασία]. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2710227/theFile

Nikolopoulou, A. K., & Oakland, T. (1990). School Psychology in Greece. *School Psychology International*, *11*(2), 147–154. https://doi.org/10.1177/0143034390112009

Οικονόμου , M. (2018). *Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* [Διπλωματική Εργασία]. https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5197/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%85%20%CE%9C%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Palesch, K. E. (1999). The effects of exercise, hobbies, and social support on teacher burnout.

Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, *12*(3), 295–314. https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7

Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, *39*(1). https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7

Pines, A. (1981). Burnout: A current problem in pediatrics. *Current Problems in Pediatrics*, *11*(7), 3–32. https://doi.org/10.1016/0045-9380(81)90012-8

Polychroni, F., & Antoniou, A.-S. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/263810260

Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand /Control/ Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. Psychology & Health, 18, 537- 550.

Πούλου, Μ. (2002). Απόψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 34**,** 140–155.

Reichl, C., Wach, F.S., Spinath, F.M., Brunken, R. & Karbach, J. (2014) Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. Journal of Vocational Behaviour, 85 (1), 85-92.

Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, *58*(3), 307–321. https://doi.org/10.1002/jclp.10020

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, *21*(2), 119–144. https://doi.org/10.1111/1467-6427.00108

Σιακαλλή, Μ. (2024). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ρόλο του διευθυντή στην επικοινωνία και στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος* [Διπλωματική Εργασία]. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/31815/4/SiakalliMariaMsc2024.pdf

Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1996). Professional burnout. Handbook of work and health psychology, 311-346. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/082.pdf

Σιούρλα, Ε. (2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών* [Διπλωματική Εργασία].

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *25*(3), 518–524. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006

Σπυρίδου, Ρ. (2019). *Άγχος, επαγγελματική εξουθένωση και ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών γενικής παιδείας και ειδικής αγωγής* [Διπλωματική Εργασία]. https://elocus.lib.uoc.gr//dlib/2/9/7/attached-metadata-dlib-1573036304-34409-3513/20191104_Spyridou_Rafailia_Mc.pdf

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Occupational stress and professional burnout among Greek teachers in secondary schools under conditions of economic crisis. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *7*, 56. https://doi.org/10.12681/jret.855

Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (2011). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία*. Τόπος.

Σταλίκας, Α., & Κυριάζος, Θ. (2019). *Μεθοδολογία έρευνας και στατιστική*. Τόπος.

Τομαρά, Ε. (2023). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Πηγές Εργασιακού Άγχους στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευση* [Διπλωματική Εργασία]. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/29529/4/TomaraEftychiaMsc2023.pdf

Τσαπουτζόγλου, Μ. (2014). *Διαστάσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών και ψυχολόγων στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με ειδικές ανάγκες* [Διπλωματική Εργασία]. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16202/3/TsapoutzoglouMalamatiMsc2014.pdf

Τσιώλης Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές

Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη. Αθήνα: Πεδίο. 2015. Σελ. 473-498.

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, *30*(2), 173–189. https://doi.org/10.1080/01443410903494460

Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*, *26*(5), 525–544. https://doi.org/10.1177/0143034305060787

Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2012). Caring for the Caregiver: Promoting the Resilience of Teachers. *Handbook of Resilience in Children*, 387–397. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_22

Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, *30*(1), 159–165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

Χαλικόπουλος, Γ. Α. (2017). Άγχος και ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς. Διπλωματική Εργασία

Χατζηχρήστου, Χ. (2003γ). Παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών: Αντιλήψεις μαθητών,γονέων, εκπαιδευτικών και ψυχολόγων. Συμπόσιο, 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Ρόδος, 21-22 Μαΐου.

Χατζηχρήστου, Χ. (2005α). Παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στη σχολική κοινότητα και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου: Συνδέοντας την έρευνα με την πράξη. Στο Χ.

Παπαηλίου, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαοδευτική Σχολική Ψυχολογία*, τόμος Γ’ (σσ. 187-198). Ατραπός.

Χατζηχρήστου Χ., (Επιμ.) (2008) *Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*. Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ., & Λαμπροπούλου, Α. (2012). Ψυχοκοινωνική υποστήριξη μαθητών Ρομά: Ανάπτυξη πολυεπίπεδου μοντέλου παροχής σχολικών υπηρεσιών. *Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*.

Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγής της ψυχικής υγείας στο σχολείο και την οικογένεια*. Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (2023). *Σχολική Ψυχολογία*. Gutenberg.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Τυπωθήτω.

Willig, C. (2015). *Ποιοτικοί μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Οδηγός συνέντευξης:

Δημογραφικά/προσωπικά στοιχεία: φύλο, ηλικία, έτη διδακτικής εμπειρίας, τύπος σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό), επίπεδο σπουδών, γνωστικό αντικείμενο

Ερευνητικό Ερώτημα 1: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου;

1. Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο βασικός ρόλος του σχολικού ψυχολόγου;
2. Υπάρχουν θεσμικά κείμενα όπου να περιγράφεται ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου και να τα έχετε στη διάθεσή σας ή να τα έχετε μελετήσει;
3. Θεωρείτε απαραίτητη την παρουσία σχολικού ψυχολόγου στο σχολείο;
4. Πώς θα αξιολογούσατε τη χρησιμότητα της υποστήριξης του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση δύσκολων μαθησιακών ή συμπεριφορικών περιστατικών στην τάξη;
5. Ποια θέματα πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αναλαμβάνει περισσότερο; Για ποια προβλήματα κρίνετε απαραίτητη την παρέμβασή του;
6. Έχετε αντιμετωπίσει δυσκολίες στη συνεργασία σας με κάποιον μαθητή, συνάδελφο, γονέα ή διευθυντή και να αναζητήσετε τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου; Για ποια θέματα ζητήσατε τη συμβολή του; Τι σας συμβούλευσε; Πώς ήταν η συνεργασία σας;
7. Τι αλλαγές πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να γίνουν για τη βελτίωση των ψυχολογικών υπηρεσιών στα σχολεία;
8. Υπάρχουν εμπόδια που πιστεύετε ότι δυσχεραίνουν την αξιοποίηση των σχολικών ψυχολόγων; Ποια είναι αυτά και πώς θα μπορούσαν να

αντιμετωπιστούν;

Ερευνητικό Ερώτημα 2 :Ποιοι παράγοντες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν την ανθεκτικότητα τους και ποια μπορεί να είναι η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου;

9. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στις σχέσεις σας με συναδέλφους, τον σύλλογο εκπαιδευτικών ή τη διεύθυνση; Πώς/πόσο επηρεάζουν αυτές οι σχέσεις το διδακτικό σας έργο και εν γένει την επαγγελματική σας απόδοση;

10. Πώς επηρεάζει, κατά την άποψή σας, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και οι απαιτήσεις του την επαγγελματική σας ζωή και την προσωπική σας ζωή γενικότερα;

11. Συναντάτε δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης και στις σχέσεις με τους μαθητές σας; Αν ναι, ποιες είναι οι πιο συχνές προκλήσεις που αντιμετωπίζετε; Πώς σας επηρεάζουν και πώς τις διαχειρίζεστε;

12. Πιστεύετε ότι η πρόσβαση σε έναν σχολικό ψυχολόγο θα ήταν ωφέλιμη για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων (διαχείριση τάξης, σχέσεις με μαθητές/τριες); Θεωρείτε ότι υπάρχουν άλλες λύσεις που είναι εξίσου ή περισσότερο σημαντικές; Πιστεύετε ότι η υποστήριξη από ψυχολόγο θα μπορούσε να λειτουργεί συμπληρωματικά με άλλες στρατηγικές στήριξης; Ποιες είναι αυτές;

13. Πιστεύετε ότι η ανθεκτικότητα και αντοχή σας μειώνονται με το πέρασμα του χρόνου; Αν ναι, ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν επιβαρυντικά περισσότερο σε αυτό;

14. Με ποιο τρόπο υποστηρίζεστε θεσμικά στη διαχείριση ζητημάτων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αλλά και ευρύτερα στη σχολική μονάδα, πέρα από το θεσμό του σχολικού ψυχολόγου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β’

Απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη του συμμετέχοντα 5:

Ερευνήτρια: Καλησπέρα σας! Σας ευχαριστώ πολύ που βρήκατε τον χρόνο για να συζητήσουμε γύρω από την εργασία μου. Θα ήθελα να επιβεβαιώσω ότι έχετε ενημερωθεί για το πλαίσιο της συνέντευξης και το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και για το γεγονός ότι τα προσωπικά σας δεδομένα, καθώς και οποιεσδήποτε άλλες πληροφορίες που ενδέχεται να προκύψουν κατά τη διάρκεια της συζήτησης και αφορούν τρίτα πρόσωπα, δεν θα δημοσιευθούν. Η ανωνυμία σας θα διασφαλιστεί για την προστασία των προσωπικών σας δεδομένων.

Συμμετέχων 5: Καλησπέρα και από εμένα. Ναι, έχω ήδη ενημερωθεί για το είδος της έρευνας και το περιεχόμενο της, καθώς και για την προστασία των δεδομένων που αναφέρατε. Είμαι στην ευχάριστη θέση να βοηθήσω!

Πολύ ωραία… Ας ξεκινήσουμε με κάποια δημογραφικά στοιχεία.

Ερευνήτρια: Ηλικία.

Συμμετέχων 5: *Είμαι 58 ετών.*

Ερευνήτρια: Έτη διδακτικής εμπειρίας.

Συμμετέχων 5: *30 έτη.*

Ερευνήτρια: Σε δημόσιο ή σε ιδιωτικό;

Συμμετέχων 5: *Σε δημόσιο πάντα.*

Ερευνήτρια: Και γνωστικό αντικείμενο;

Συμμετέχων 5: *Δασκάλα είμαι, Π.Ε. 70. Αν εννοείς αυτό.*

Ερευνήτρια: Σπουδές;

Συμμετέχων 5: *Έχω τελειώσει μόνο το Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.*

Ερευνήτρια: Ποιος θεωρείται ότι είναι ο βασικός ρόλος του σχολικού ψυχολόγου;

Συμμετέχων 5: *Είναι σίγουρα βοηθητικός, στο να βοηθάει στο να λύνονται κάποια, έστω απλά, προβλήματα στο σχολείο και σε επίπεδο τάξης και σε ατομικό επίπεδο, για κάποιον μαθητή ιδιαίτερα.*

Ερευνήτρια: Υπάρχουν δεσμευτικά κείμενα που να περιγράφουν το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου; Τα έχεις στη διάθεσή σου; Τα έχεις μελετήσει;

Συμμετέχων 5: *Δυστυχώς, όχι.*

Ερευνήτρια: Θεωρείς απαραίτητη την παρουσία σχολικού ψυχολόγου στο σχολείο; Εννοείται πως είναι απαραίτητη.

Συμμετέχων 5: *Δεν ξέρω τώρα αν θα υπάρχουν αργότερα κάποιες άλλες ερωτήσεις, αλλά τη θεωρώ ότι με την παρουσία του μία φορά την εβδομάδα είναι ελάχιστη και περισσότερο για το φαίνεσθαι. Δηλαδή, δεν μπορεί να γίνει κάποια δουλειά συστηματική.*

Ερευνήτρια: Πώς θα περιέγραφες τη χρησιμότητα της υποστήριξης του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση δύσκολων μαθησιακών ή συμπεριφορικών περιστατικών στην τάξη;
Συμμετέχων 5: *Καταλυτική θα έλεγα. Εμείς, σαν δάσκαλοι, βέβαια, όλα αυτά τα χρόνια προσπαθούμε και με διάφορους τρόπους, με θεατρικό παιχνίδι πιθανόν, με το διάβασμα κάποιων κειμένων που μπορούμε μετά να τα αναλύσουμε. Κάνουμε δουλειά πάνω σε κάποιες συμπεριφορές των παιδιών, συγκρούσεις ή οτιδήποτε άλλο. Αλλά σίγουρα ένας ψυχολόγος έχει πολύ καλύτερο τρόπο και εμάς να μας κατευθύνει για το τι θα κάνουμε, αλλά και ο ίδιος να κάνει κάποια δουλειά με τα παιδιά.*

Ερευνήτρια: Ποια θέματα πιστεύεις ότι θα έπρεπε να αναλαμβάνει περισσότερο ο ψυχολόγος;
Συμμετέχων 5: *Σίγουρα θέματα διαχείρισης τάξης. Πολύ έντονο πρόβλημα είναι οι συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, δηλαδή σε επίπεδο του πώς να παίζουν, σε επίπεδο μπούλινγκ από ελαφρά μορφή μέχρι πιο βαριά. Από θέματα διαχείρισης, ας πούμε, κάποιων παιδιών που είναι πιο ευαίσθητα ή που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα μέσα στην οικογένεια, θα μπορούσε να το εντοπίσει πιο εύκολα και να βοηθήσει.*

Ερευνήτρια: Έχεις αντιμετωπίσει δυσκολίες στη συνεργασία σου με κάποιον μαθητή, συνάδελφο, γονέα ή διευθυντή και να αναζήτησες τη συμβουλή του σχολικού ψυχολόγου;

Συμμετέχων 5: *Κοίταξε να δεις, επειδή αυτός ο θεσμός τώρα είναι τέσσερα-πέντε χρόνια και επειδή έρχεται μόνο μία φορά την εβδομάδα στο σχολείο, έχει τύχει μία-δυο φορές που έχουν ενημερωθεί και οι γονείς ότι υπάρχει ο σχολικός ψυχολόγος και έχουν κάνει, ας πούμε, και μία-δυο συναντήσεις. Βέβαια, το πρόβλημα δεν μπορώ να πω ότι λύθηκε. Γνωστοποιήθηκε και αναφέρθηκε. Δηλαδή, δεν έγινε μία δουλειά ώστε να δω μία φοβερή βελτίωση ότι το πρόβλημα λύθηκε. Δεν έγινε πολλή δουλειά πάνω σε αυτό για να γίνομαι κατανοητή.*

Ερευνήτρια: Τι αλλαγές πιστεύεις ότι θα μπορούσαν να γίνουν για τη βελτίωση των ψυχολογικών υπηρεσιών στα σχολεία; Γενικά, τι εμπόδια υπάρχουν;

Συμμετέχων 5: *Εννοείται, πρώτον, η μόνιμη παρουσία. Πρώτο και βασικό. Θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι μόνιμα και τις πέντε μέρες. Σίγουρα, μία καλύτερη ενημέρωση και των γονέων. Δηλαδή, να γίνουν κάποιες ενημερωτικές συναντήσεις και ομαδικές. Να πει και εκείνος τι μπορεί να κάνει, σε ποια κομμάτια μπορεί να παρέμβει. Αλλά το πιο σημαντικό θεωρώ είναι η παρουσία τους σε πενθήμερη βάση. Διαφορετικά, δεν νομίζω ότι μπορεί να γίνει κάτι. Όσο και φιλότιμος να είναι ένας άνθρωπος που έρχεται στο σχολείο μία φορά τη βδομάδα. Ένας επιστήμονας και έχοντας πέντε σχολεία με πόσα παιδιά το κάθε σχολείο.*

Ερευνήτρια: Ωραία, τώρα περνάμε στο δεύτερο πακετάκι ερωτήσεων που έχει να κάνει γενικότερα με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Αντιμετωπίζεις δυσκολίες στη σχέση σου με συναδέλφους του συλλόγου διδασκόντων ή τη διεύθυνση; Πώς σε πειράζουν και πώς αυτές οι σχέσεις επηρεάζουν το διδακτικό σου έργο και γενικά την επαγγελματική σου απόδοση;

Συμμετέχων 5: *Εγώ είμαι από τους τυχερούς, γιατί όλα αυτά τα χρόνια της καριέρας μου, να το πω, ο σύλλογος διδασκόντων ήταν πολύ καλοί συνάδελφοι. Δεν αντιμετώπισα ποτέ κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα και σύγκρουση που να μου φέρει δυσκολίες στη δουλειά μου. Ίσως μπορεί να έτυχε κάποια στιγμή σε κάποιο διευθυντή, ο οποίος ήταν λίγο αδιάφορος και ένιωθα ότι δεν γίνονται οι δουλειές και αυτά που έπρεπε να γίνουν σε επίπεδο γραφειοκρατικό του σχολείου ή στήριξη σε θέματα δασκάλων όπως έπρεπε. Αλλά σε γενικές γραμμές, όχι, στην καριέρα μου δεν το έχω νιώσει.*

Ερευνήτρια: Πώς επηρεάζει, κατά την άποψή σου, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και οι απαιτήσεις του, την επαγγελματική σου και την προσωπική σου ζωή γενικότερα; **Συμμετέχων 5:** *Είναι ένα επάγγελμα που σίγουρα πρέπει να δίνεις εκτός από χρόνο και ψυχή.*

Εμένα γενικά μου αρέσει πάρα πολύ η δουλειά μου. Δηλαδή, αν και είμαι τώρα 58 χρονών, όταν μπαίνω στην τάξη, ξεχνιέμαι τελείως και προσπαθώ να δώσω όσο το δυνατόν περισσότερα. Γυρνώντας στο σπίτι, αν και όλοι λένε ότι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν λίγες ώρες κλπ., γυρνάω σπίτι λίγο άδεια, σαν να έχω ξεφορτωθεί, ας πούμε. Όμως υπερτερεί η ικανοποίηση που παίρνω από τη δουλειά μου. Έχει τύχει όμως κάποιες χρονιές που είχα δύσκολα τμήματα και η αλήθεια είναι ότι ζορίστηκα πάρα πολύ και γυρνούσα στο σπίτι με μία αίσθηση ότι εγώ δεν τα είχα καταφέρει όπως ήθελα. Είχα μία στεναχώρια, αλλά αυτό δεν συμβαίνει κάθε χρονιά. Όταν έχεις, ας πούμε, ένα δύσκολο τμήμα στη διαχείρισή του, εκεί νιώθεις καμιά φορά μήπως δεν έκανα ό,τι καλύτερο μπορούσα, μήπως έπρεπε να κάνω κάτι άλλο, αν καταλαβαίνεις τι εννοώ.

Ερευνήτρια: Συναντάς δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης και στις σχέσεις με τους μαθητές σου; Ποιες είναι οι πιο συχνές δυσκολίες που αντιμετωπίζεις, πώς σε πειράζουν και πώς τις διαχειρίζεσαι;

Συμμετέχων 5: *Ναι, κοίταξε να δεις. Το μαθησιακό δεν το λαμβάνω καθόλου υπόψη, γιατί εντάξει, περισσότερο θεωρώ ότι ένας δάσκαλος, και κυρίως στις μικρές ηλικίες, πρέπει να δίνει βάση στο να έρχονται τα παιδιά χαρούμενα, να φεύγουν χαρούμενα από το σχολείο. Ναι, συναντάω δυσκολίες στους τσακωμούς μεταξύ τους. Κάποιες φορές, ας πούμε, κάποια παιδάκια που είναι πιο επιθετικά, έχει τύχει να το αντιμετωπίσω αυτό ή κάποια παιδάκια που μπορεί από το σπίτι να έχουν κάποια οικογενειακά προβλήματα και έρχονται στο σχολείο και βγάζουν τις δύσκολες συμπεριφορές, οπότε εκεί πρέπει λιγάκι να το διαχειριστείς ή κάποια παιδάκια που δεν τα παίζουν οι υπόλοιποι και νιώθουν κάπως απομονωμένα. Αυτές είναι οι συνηθισμένες δυσκολίες, οι οποίες, εντάξει, πρέπει να είσαι εκεί να το συζητάς μαζί τους και σε επίπεδο τάξης και ατομικά με το παιδί, πιο πολύ με κουβέντα και με κάποια προγράμματα που κάνουμε έτσι για τα συναισθήματα και όλα τα σχετικά.*

Ερευνήτρια: Πιστεύεις ότι η πρόσβαση σε ένα σχολικό ψυχολόγο θα ήταν ωφέλιμη για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων; Θεωρείς ότι υπάρχουν άλλες λύσεις που είναι εξίσου ή περισσότερο σημαντικές;

Συμμετέχων 5: *Εννοείται, εγώ δηλαδή, αν θεωρώ ότι το να έχω δίπλα μου έναν σχολικό ψυχολόγο και να του αναφέρω ένα πρόβλημα, από την πιο απλή σύγκρουση, ας πούμε, μέχρι την επιθετικότητα ενός παιδιού, πιστεύω ότι θα μου έδινε και εμένα ιδέες για το πώς θα*

μπορούσα να κάνω μέσα στην τάξη κάποιες συνεδρίες με τα παιδιά και να βγάλω, ας πούμε, το πρόβλημα και να τα κάνω να καταλάβουν ποιο είναι το πρόβλημα και να αλλάξω λίγο τη συμπεριφορά. Αλλά και εκείνος θα μπορούσε να μπαίνει μέσα βοηθητικά και να αναλαμβάνει, ας πούμε, να λύνεται η σύγκρουση ή το πρόβλημα. Σίγουρα, σίγουρα.

Ερευνήτρια: Πιστεύεις ότι η ανθεκτικότητα και η αντοχή σου μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου; Αν ναι, ποιοι παράγοντες θεωρείς ότι συμβάλλουν περισσότερο επιβαρυντικά σε αυτό;

Συμμετέχων 5: *Ναι, κοίταξε να δεις τώρα. Η αλήθεια είναι αυτή. Ότι παίρνοντας τα χρόνια, ναι, δεν είναι περισσότερο θέμα αντοχής σωματικής. Είναι περισσότερο, πώς να το πω τώρα... Κοίτα, θέλω να κρατήσεις αυτό που είπα προηγουμένως. Ναι, μπορεί κάποιες στιγμές να λέω "τώρα θα πάω στο σχολείο και αχ, τι καλά θα ήταν τώρα να μην πάω". Αλλά όταν μπαίνω στο σχολείο και κυρίως όταν μπαίνω στην τάξη, είμαι ok. Νιώθω δηλαδή όπως τα πρώτα χρόνια που δούλευα. Κοίταξε, καταληκτικά θα σου έλεγα ότι δεν μειώνονται οι αντοχές. Δεν έχουν μειωθεί ακόμα οι αντοχές μου. Αντέχω. Αντέχω καλά και έχω όρεξη.*

Ερευνήτρια: Με ποιον τρόπο υποστηρίζεστε ως σχολείο θεσμικά στη διαχείριση ζητημάτων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά και ευρύτερα στη σχολική μονάδα πέρα από το θεσμό του σχολικού ψυχολόγου;

Συμμετέχων 5: *Κοίταξε να δεις, ο διευθυντής όταν τυχαίνουν δύσκολες περιπτώσεις αναλαμβάνει και αυτός ρόλο, δηλαδή να καλέσει γονείς στο σχολείο, να γίνει συζήτηση κλπ., να τεθεί το πρόβλημα. Τις περισσότερες φορές λύνεται σε επίπεδο διευθυντή και συλλόγου διδασκόντων, γιατί όταν τυχαίνουν κάποια πιο σοβαρά θέματα, μαζευόμαστε ο σύλλογος διδασκόντων, το συζητάμε και έχουμε το νου μας στα διαλείμματα, στα συγκεκριμένα παιδάκια που μπορεί να δημιουργούν το πρόβλημα και φυσικά όταν ξεφύγει κάπως η κατάσταση, δηλαδή βλέπουμε ότι είναι πιο σοβαρή, απευθυνόμαστε και στο σύμβουλο, είτε της ειδικής είτε της γενικής.*