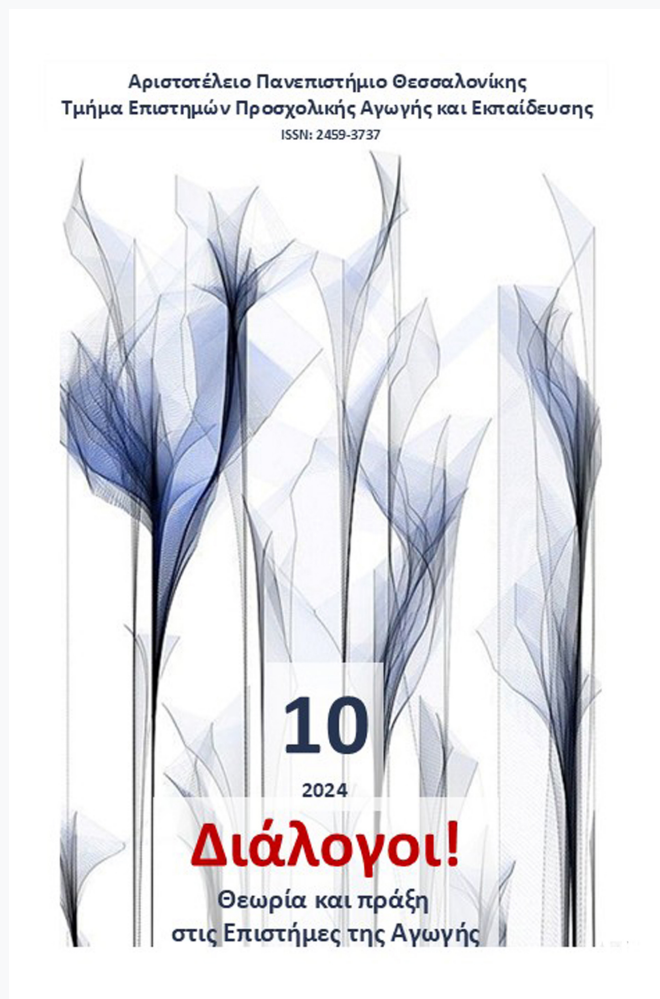


## Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)



**Ο αντιλαμβανόμενος ρόλος των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αναζήτηση υποστήριξης και τεχνική συμβουλευτική**

*Πασχαλίνα Χριστίδου, Βασιλική Ανθοπούλου, Λητώ Ελένη Μιχαλοπούλου*

doi: [10.12681/dial.38778](https://doi.org/10.12681/dial.38778)

Copyright © 2024, Πασχαλίνα Χριστίδου, Βασιλική Ανθοπούλου, Λητώ Ελένη Μιχαλοπούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Χριστίδου Π., Ανθοπούλου Β., & Μιχαλοπούλου Λ. Ε. (2024). Ο αντιλαμβανόμενος ρόλος των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αναζήτηση υποστήριξης και τεχνική συμβουλευτική. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 152–173. <https://doi.org/10.12681/dial.38778>

# Ο αντιλαμβανόμενος ρόλος των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αναζήτηση υποστήριξης και τεχνική συμβουλευτική

Πασχαλίνα Χριστίδου<sup>1</sup>, Βασιλική Ανθοπούλου<sup>1</sup> & Λητώ Ελένη Μιχαλοπούλου<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

## Περίληψη

Ένας σημαντικός αριθμός μαθητών και μαθητριών, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αντιμετωπίζει σε κάποιο βαθμό προβλήματα ψυχικής υγείας. Η πρόληψη, ο εντοπισμός και η υποστήριξη τέτοιων δυσκολιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο θεωρούνται κρίσιμα, καθώς το σχολείο είναι συνήθως το πρώτο και μοναδικό μέρος όπου τα παιδιά λαμβάνουν υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαδραματίσουν έναν σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών και μαθητριών τους, αλλά μπορεί επίσης να αισθάνονται ότι χρειάζονται και οι ίδιοι/ες στήριξη σε αυτόν τον ρόλο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με δυσκολίες ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους επηρεάζουν την αναζήτηση στήριξης των εκπαιδευτικών, όταν δηλαδή αναζητούν υπηρεσίες τεχνικής συμβουλευτικής και επιδιώκουν τη συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας στο σχολείο (π.χ., ψυχολόγους). Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη ( $N = 124$ ) συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από δημογραφικού τύπου ερωτήσεις, μία κλίμακα που μετρούσε την αντιλαμβανόμενη επάρκεια, την αντιλαμβανόμενη ευθύνη και τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς τη ψυχική υγεία των μαθητών/τριών τους, καθώς και τρεις κλίμακες που αφορούν την εφαρμογή της τεχνικής συμβουλευτικής και συγκεκριμένα την αποδοχή, την καταλληλότητα και το πόσο εφαρμόσιμη είναι η υπηρεσία αυτή στο σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το υψηλό αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών για ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους φαίνεται να προβλέπει θετικά την απόφασή τους να αξιοποιήσουν την τεχνική συμβουλευτική. Επιπλέον, το εάν την αξιολογούν ως κατάλληλη και το εάν την αποδέχονται δε φάνηκε να επηρεάζει την επιλογή τους για αξιοποίησή της. Τα αποτελέσματα πλαισιώνονται εντός της ευρύτερης δημοσιευμένης βιβλιογραφίας. Παρουσιάζονται ερευνητικές προεκτάσεις και προτάσεις για εφαρμογή.

**Λέξεις κλειδιά:** Ψυχική υγεία, μαθητές/τριες, τεχνική συμβουλευτική, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

---

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Λητώ Ελένη Μιχαλοπούλου, [lmichalo@psy.auth.gr](mailto:lmichalo@psy.auth.gr), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Correspondent author: *Lito Eleni Michalopoulou* [lmichalo@psy.auth.gr](mailto:lmichalo@psy.auth.gr), Aristotle University of Thessaloniki

## Abstract

A significant number of students, including primary education students, experience to some degree mental health difficulties. The prevention, identification, and support of such difficulties within the school context is deemed critical as the school is typically the first and only place in which children receive support. Teachers can play an important role in promoting student mental health, but they may also feel that they need additional support in this role. The purpose of the current study was to examine how teachers' attitudes and perceptions regarding students' mental health difficulties may impact their support-seeking behaviors, that is seeking consultation services and collaborating with school-based mental health professionals (e.g., psychologists). Primary education teachers in Western Thessaloniki ( $N = 124$ ) completed an online questionnaire comprised of demographic questions, a scale measuring teachers' perceived competence, perceived responsibility, and negative emotions toward students' mental health as well as three implementation outcome scales measuring school-based consultation's acceptability, appropriateness, and feasibility. Regression analyses indicated that a high sense of perceived responsibility positively predicted teachers' decision to engage in consultation and, therefore, teachers with a higher sense of perceived responsibility were more likely to use this psychological service. Furthermore, the appropriateness and acceptability of this service in the school context did not appear to predict teachers' intention to seek it. Results are presented within the context of the broader published literature. Implications for future research and practice are presented.

**Keywords:** mental health, students, school-based consultation, teachers, primary education

## Εισαγωγή

Η ενασχόληση των ανθρώπων με αυτό που στις μέρες μας ονομάζουμε «ψυχική υγεία» φαίνεται να αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο (Kring et al., 2007). Σήμερα, ο επικρατέστερος ορισμός για την ψυχική υγεία προέρχεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) και περιγράφεται ως: «μια κατάσταση ευεξίας η οποία επιτρέπει στο άτομο να διαχειρίζεται τις καθημερινές αγχογόνες καταστάσεις της ζωής του, να έχει επίγνωση των ικανοτήτων του, να είναι παραγωγικό στην εκπαίδευση και την εργασία του και να προσφέρει στην κοινότητά του» (World Health Organization, 2022). Πρόσφατα στατιστικά στοιχεία αναδεικνύουν την δυσμενή θέση στην οποία βρίσκονται πολλά παιδιά παγκοσμίως, με ένα στα επτά να νοσεί από κάποια ψυχική διαταραχή και ιδιαίτερα από αγχώδεις ή καταθλιπτικές διαταραχές, ενώ ανησυχητικά είναι και τα ποσοστά αυτοτραυματικών συμπεριφορών (Unicef, 2021· World Health Organization, 2021). Αντίστοιχα είναι και τα στοιχεία μιας έκθεσης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το 2022, στην οποία αναφέρεται ότι περισσότεροι από 14 εκατομμύρια νέοι και έφηβοι αντιμετώπιζαν ψυχικές δυσκολίες το 2019 (European Union & OECD, 2022). Σε πρόσφατη δημοσκοπική έρευνα με αντιπροσωπευτικό δείγμα εφήβων στην Ελλάδα, μεγάλο ποσοστό (59,6%) ανέφερε την εκδήλωση τουλάχιστον δύο ψυχολογικών ή/και σωματικών συμπτωμάτων για τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα, με κυριότερο σύμπτωμα αυτό του άγχους (Σταύρου και συν., 2023). Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό (34,1%) έκανε αναφορά σε αυτοτραυματικές σκέψεις και συμπεριφορές (Σταύρου & συν., 2023). Αναγνωρίζοντας τις πιθανές δυσκολίες παιδιών και εφήβων, ενδιαφέρον έχει να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών τα ζητήματα ψυχικής υγείας τους. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε τέτοιου είδους ζητήματα, καθώς πολλές φορές μπορεί να είναι οι πρώτοι/ες που θα εντοπίσουν πιθανές συμπεριφορικές δυσκολίες (Gunawardena et al., 2024).

Στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι ψυχολογικές υπηρεσίες που είναι ενταγμένες στο σχολείο, όπως είναι η τεχνική συμβουλευτική, παρέχονται από ψυχολόγους που εργάζονται ως μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Χατζηχρήστου, 2023). Ο ρόλος και τα καθήκοντα των ψυχολόγων διευρύνθηκαν τα τελευταία χρόνια με βάση το νομικό πλαίσιο (ΦΕΚ 3032/Β/04-09-2017. ΦΕΚ 4716/Β/26-10-2020) και όλο και περισσότεροι ψυχολόγοι τοποθετήθηκαν σε σχολεία της χώρας. Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί και το πόσο σημαντικά είναι διαχρονικά τα πλαίσια συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων (Αθανασιάδου, 2011· Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006), σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τον αντιλαμβανόμενο ρόλο των εκπαιδευτικών για την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών τους και το κατά πόσο αναζητούν βοήθεια, συγκεκριμένα μέσω μίας έμμεσης ψυχολογικής υπηρεσίας, της τεχνικής/ψυχολογικής διαλεκτικής συμβουλευτικής στο σχολικό πλαίσιο.

### ***Προστατευτικοί Παράγοντες/Παράγοντες Επικινδυνότητας Αναφορικά με την Ψυχική Υγεία Μαθητών/τριών και ο Ρόλος του Σχολικού Πλαισίου***

Πολλαπλοί είναι οι παράγοντες κινδύνου και οι προστατευτικοί παράγοντες που ενδέχεται να επιδράσουν στην ψυχική υγεία των παιδιών, όπως επίσης πολλοί είναι και οι τομείς της ζωής τους που επηρεάζονται. Πολλές έρευνες αναφέρουν και τις κοινωνικές διαστάσεις της ψυχικής υγείας, με έμφαση στην επίδραση του κοινωνικοοικονομικού

επιπέδου, της φτώχειας, της κακοποίησης, των οικογενειακών προβλημάτων και άλλων πολιτισμικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Fitzsimons et al., 2017· Friedrich et al., 2010· Humphrey & Wigelsworth, 2012·). Ως προς τις επιπτώσεις της κακής ψυχικής υγείας στην παιδική ηλικία, οι έρευνες συγκλίνουν σε πολλές από αυτές, με πιο κεντρικές την μειωμένη παρουσία στο σχολείο, τη χαμηλή επίδοση ή υπο-επίδοση, τις ανεπαρκείς γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες, τα μειωμένα ποσοστά αποφοίτησης, τον αυξημένο κίνδυνο χρήσης ουσιών και την γενικότερη διατάραξη της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης (Fitzsimons et al., 2017· Humphrey & Wigelsworth, 2012· MacLean & Law, 2022· Moon et al., 2017· O'Connor et al., 2018).

Όλα τα παραπάνω καθιστούν επιβεβλημένη την υποστήριξη των ψυχοκοινωνικών αναγκών παιδιών και εφήβων με πολλές έρευνες να τονίζουν τη σημασία του σχολικού πλαισίου λόγω της εκτεταμένης παρουσίας των παιδιών στο σχολείο και της καθημερινής επαφής τους με τους/τις εκπαιδευτικούς (Graham et al., 2011· MacLean & Law, 2022). Το γεγονός αυτό αυξάνει τις πιθανότητες να έρθουν οι εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με ενδεχόμενα προβλήματα των μαθητών/τριών και να κληθούν να παρέχουν στήριξη ως «σημαντικοί άλλοι» (Tatar & Da'as, 2011). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζονται ως σημαντικοί και αξιόπιστοι πληροφοριοδότες των αναγκών των παιδιών εξαιτίας της κατάρτισής τους ενώ παράλληλα οι αντιλήψεις τους για τις εν λόγω ανάγκες μπορούν να επηρεάσουν την ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών/τριών (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006).

### **Ο Αντιλαμβανόμενος Ρόλος των Εκπαιδευτικών για την Ψυχική Υγεία των Μαθητών/τριών τους**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί πως η ψυχική υγεία των μαθητών/τριών τους εμπίπτει στα καθήκοντά τους, ενώ αρκετοί/ές είναι και εκείνοι/ες που εκφράζουν μεγάλη ανησυχία για τις ψυχικές δυσκολίες των παιδιών (Graham et al., 2011· Maclean & Law, 2022· Moon et al., 2017). Μάλιστα, σε έρευνα των Tatar και Da'as (2011), οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο συχνά και ως πιο σημαντικό τον υποστηρικτικό τους ρόλο παρά τον ρόλο τους ως πηγή γνώσης για τους/τις μαθητές/τριές τους. Φυσικά, δεν πρέπει να αγνοείται και η πίεση που νιώθουν αρκετοί/τές εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν στις αναμενόμενες απαιτήσεις και τις ευθύνες που φέρει το επάγγελμά τους, οδηγώντας τους/τες συχνά σε εξουθένωση (Ekornes, 2017).

Ωστόσο, η μεγάλη προθυμία των εκπαιδευτικών για παροχή βοήθειας πολλές φορές δεν γίνεται πράξη λόγω αντικειμενικών αλλά και υποκειμενικών εμποδίων. Βασικό εμπόδιο είναι πως δεν αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι/ες στο να διαχειριστούν τα προβλήματα των μαθητών/τριών είτε διότι η εκπαίδευση για την ψυχική υγεία ήταν περιορισμένη στα προγράμματα σπουδών τους ή σε μερικές περιπτώσεις αυτή ήταν ανύπαρκτη (Daniilidou, 2023· Graham et al., 2011· Maclean & Law, 2022· Moon et al., 2017). Έχοντας λοιπόν, ελλιπείς γνώσεις για την αναγνώριση και διαχείριση τέτοιων περιστατικών, αναφέρουν χαμηλή αυτοπεποίθηση που συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, ιδιαίτερα εφόσον βρεθούν αντιμέτωποι/ες με σοβαρά προβλήματα ψυχικής υγείας και δεν δύνανται να ανταποκριθούν στον αναμενόμενο ρόλο τους σχετικά με αυτά (Ekornes, 2017· Reinke et al., 2011). Επίσης, γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται περισσότερο αρνητικά συναισθήματα και στρες αναφορικά με τη διαχείριση συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών/τριών τους σε σύγκριση με άνδρες

εκπαιδευτικούς (Antonίου et al., 2006· Ekornes, 2017). Παράλληλα, στα πρακτικά εμπόδια οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεταξύ άλλων την έλλειψη υποδομών και προγραμμάτων για την ψυχική υγεία εντός του σχολείου (Moon et al., 2017), την δυσκολία εξισορρόπησης της διδασκαλίας με την παροχή ψυχοκοινωνικής βοήθειας (Tatar & Da'as, 2011), την έλλειψη χρηματοδότησης και το γεγονός πως δεν υπάρχουν αρκετοί/ές ειδικοί ψυχικής υγείας στα σχολεία (MacLean & Law, 2022).

### ***Η Τεχνική/ Ψυχολογική Διαλεκτική Συμβουλευτική στο Σχολείο***

Η τεχνική συμβουλευτική ή η ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική (psychological consultation) αφορά την παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών σε συγκεκριμένα πλαίσια (π.χ., σχολεία, οργανισμοί), από έναν ειδικό σε άτομα ή ομάδες όπου περιλαμβάνονται είτε επαγγελματίες (π.χ., δάσκαλοι, νοσηλεύτες, εργοδότες) ή σε μη επαγγελματίες (π.χ., γονείς και φροντιστές) για την επίλυση ενός προβλήματος που θέτει ο συμβουλευόμενος. Σκοπός της τεχνικής συμβουλευτικής είναι η ενίσχυση και η ενδυνάμωση των συμβουλευομένων στην άσκηση του επαγγελματικού τους ρόλου ώστε να μπορέσουν οι συμβουλευόμενοι/ες να στηρίξουν μαθησιακά ή ψυχοκοινωνικά τους πελάτες (Λεξικό Ψυχολογίας Αμερικανικής Ψυχολογικής Ένωσης, n.d.). Στο σχολικό πλαίσιο η διαδικασία αυτή αφορά την έμμεση παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών σε μαθητές και μαθήτριες για ζητήματα που αφορούν την ψυχοκοινωνική και μαθησιακή τους υποστήριξη (Χατζηχρήστου, 2023). Για το σχολικό πλαίσιο έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα τεχνικής συμβουλευτικής, εστιασμένα σε διαφορετικές ανάγκες όπως είναι η πολυπολιτισμική διαλεκτική συμβουλευτική, η διαλεκτική συμβουλευτική ψυχικής υγείας, η συμπεριφοριστική διαλεκτική συμβουλευτική, κ.ο.κ. (Χατζηχρήστου, 2023· Brown et al., 2006). Σε όλες τις περιπτώσεις, ως υπηρεσία, η τεχνική συμβουλευτική έχει μία παρεμβατική λειτουργία και παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει και ως μηχανισμός πρόληψης (Erchul & Martens, 2010). Έχει διαπιστωθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες η παροχή τεχνικής συμβουλευτικής έχει καθιερωθεί ως μία κυρίαρχη μορφή παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών μέσω της οποίας μπορεί να διαχειρίζονται εντός σχολείου δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών/τριών (Χατζηχρήστου, 2003). Η αποτελεσματικότητα αυτής της υπηρεσίας για την προαγωγή της ψυχολογικής και μαθησιακής υποστήριξης μαθητικών πληθυσμών υποστηρίζεται από ελληνικές και διεθνείς έρευνες (Erchul & Martens, 2010· Erchul & Sheridan, 2014· Hatzichristou et al., 2004· Hatzichristou & Polychroni, 2014).

### ***Οι Αντίληψεις των Εκπαιδευτικών για τα Πλαίσια Συνεργασίας με τους/τις Ψυχολόγους στα Σχολεία***

Έρευνες έχουν μελετήσει την παροχή τεχνικής συμβουλευτικής και τα ευρύτερα πλαίσια συνεργασίας εκπαιδευτικών και ψυχολόγων στην εκπαίδευση, εντοπίζοντας παράγοντες που προάγουν ή δυσχαιρένουν τις σχέσεις μεταξύ των δύο (Brown et al., 2006· DeFouw et al., 2024· Gonzalez et al., 2004· Owens et al., 2017· Tysinger et al., 2009). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αμφισβητήσει το γεγονός ότι οι ψυχολόγοι, οι οποίοι/ες δεν βρίσκονται μέσα στα πλαίσια της τάξης, έχουν την δυνατότητα να κατανοήσουν σε βάθος και να συμβάλλουν στην επίλυση ζητημάτων που αφορούν μαθητές/τριες (Brown et al., 2006· Gonzalez et al., 2004). Η άποψη αυτή συνδέεται με την αντίληψη ότι οι συνάδελφοι/ισσές τους είναι καταλληλότεροι/ες για να παρέχουν βοήθεια και στήριξη, διότι αντιλαμβάνονται καλύτερα το πλαίσιο και τις συνθήκες (Brown et al., 2006). Επιπλέον, σε αυτό έρχεται να προστεθεί και το γεγονός ότι

εκπαιδευτικοί με χρόνια επαγγελματική εμπειρία θεωρούν πως έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να ανταπεξέλθουν σε δυσκολίες των μαθητών/τριών τους, χωρίς να αναζητήσουν υποστήριξη (Brown et al., 2006· DeFouw et al., 2024· Gonzalez et al., 2004· Newman et al., 2017· Thornberg, 2014). Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν οι Μπίμπου-Νάκου και Στογιαννίδου (2006), μέσω της έρευνάς τους αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ψυχολόγους των σχολείων στην Ελλάδα. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη χρησιμότητα των ψυχολόγων μόνο σε καταστάσεις κρίσης και απέρριψαν τη σταθερή παρουσία τους στο σχολείο, τονίζοντας ότι οι ίδιοι/ες έχουν την δυνατότητα να αντιμετωπίζουν τις περισσότερες δυσκολίες των μαθητών/τριών τους χωρίς κάποια στήριξη. Σε πρόσφατη ποιοτική μελέτη με Έλληνες εκπαιδευτικούς, μέσω ανάλυσης περιεχομένου, αναδείχθηκε η προτίμηση των εκπαιδευτικών να επιλύουν στρεσογόνες συνθήκες μόνοι τους ή σε συνεργασία με ειδικούς, όπως είναι οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί (Daniilidou, 2023). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αναφέρουν τις πιθανές αρνητικές αντιδράσεις των γονέων, ως έναν επιπλέον αποτρεπτικό παράγοντα (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006). Ακόμα, σημαντική εντοπίζεται και η ενδεχόμενη απειλή που μπορεί να αισθανθούν οι εκπαιδευτικοί, εάν θεωρήσουν πως με το να συμμετέχουν σε μια διαδικασία τεχνικής συμβουλευτικής αμφισβητούνται οι τεχνογνωσίες και οι ικανότητές τους (Brown et al., 2006· Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006). Η αίσθηση αυτή γίνεται εντονότερη όταν η συμβουλευτική προτείνεται στους/στις εκπαιδευτικούς από ιεραρχικά ανωτέρους τους (Brown et al., 2006· DeFouw et al., 2024· Gonzalez et al., 2004· Newman et al., 2017· Thornberg, 2014).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν παράγοντες, οι οποίοι έχουν συνδεθεί με τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών για την τεχνική συμβουλευτική αλλά και με την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την προτίμησή τους να συνεργαστούν ευκολότερα με εσωτερικούς σχολικούς ψυχολόγους καθώς θεωρούν σημαντική την ένδειξη διαθεσιμότητάς τους, συνδέοντάς την με αξιοπιστία και εμπιστοσύνη (Gonzalez et al., 2004). Παρόμοιες αναφορές συναντώνται και στο ελληνικό πλαίσιο επισημαίνοντας την αναγκαιότητα ύπαρξης ψυχολογικών παροχών στα σχολεία ακόμα και αν οι ψυχολόγοι δεν βρίσκονται εκεί σε μόνιμη βάση αλλά πραγματοποιούν συχνές και σταθερές επισκέψεις στα σχολεία (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006). Επιπρόσθετα, σημαντική για τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών είναι η συμπερίληψη των γνώσεων, των ικανοτήτων και των αναγκών τους, ώστε με τον τρόπο αυτό να επισημαίνεται η ισοτιμία στην σχέση συμβούλου και συμβουλευομένου/ης (Tysinger et al., 2009). Περιορισμένη είναι η έρευνα στα οφέλη που προσκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την τεχνική συμβουλευτική, τα οποία οδηγούν και στην πρόθεση αναζήτησής της, όπως υπογραμμίζουν στην έρευνα τους οι Defouw και συνεργάτες (2024). Η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιδρά θετικά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως αναδείχθηκε σε πρόσφατη έρευνα των Κουρκούτα και συνεργατών (2019) όπου ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα οδήγησε σε μείωση του άγχους και της ψυχικής εξουθένωσης καθώς και στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Γενικά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στήριξη μέσω της τεχνικής συμβουλευτικής με στόχο να διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αναφορικά με θέματα διαχείρισης τάξης και αντιμετώπισης μαθητικών δυσκολιών (DeFouw et al., 2024· Owens et al., 2017). Συμπερασματικά, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την τεχνική συμβουλευτική για να συμβάλουν στην εγκαθίδρυση μιας συνεργατικής

σχέσης στο πλαίσιο της τεχνικής συμβουλευτικής και στην αποφυγή πιθανών συμπεριφορών που θα εμποδίσουν την διαδικασία (Tysinger et al., 2009).

### **Σκεπτικό, Σκοπός και Ερευνητική Υπόθεση της Παρούσας Έρευνας**

Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών και εφήβων φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες ψυχικής υγείας (Σταύρου & συν., 2023). Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους είναι διάσταση του ρόλου τους και αρκετοί/ές μπορεί να εκφράζουν ανησυχία για τις ψυχικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν παιδιά και έφηβοι (Ekornes, 2017· Graham et al., 2011· Maclean & Law, 2022· Moon et al., 2017· Reinke et al. 2011). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να μην αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι στο να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν δυσκολίες ψυχικής υγείας του μαθητικού πληθυσμού (Graham et al., 2011· Maclean & Law, 2022· Moon et al., 2017· Ohrt et al., 2020· Tatar & Da'as, 2011). Καθώς γνωρίζουμε ότι συμπτώματα ψυχικής υγείας μπορεί να εκδηλώνονται ήδη από την παιδική ηλικία (π.χ., Humphrey & Wigelsworth 2012) και με γνώμονα το ρόλο του σχολείου στην πρόληψη και έγκαιρη παρέμβαση, η διερεύνηση του αντιλαμβανόμενου ρόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα ψυχικής υγείας κρίνεται απαραίτητη. Επομένως, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια, το αίσθημα ευθύνης και τα συναισθήματα που τους προκαλούν οι δυσκολίες ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους και να εξετάσει τη σύνδεση των αντιλήψεων αυτών με την αναζήτηση βοήθειας. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η χρήση της τεχνικής συμβουλευτικής ως πιθανή πηγή υποστήριξης των εκπαιδευτικών για ζητήματα ψυχικής υγείας καθώς αποτελεί μία καθιερωμένη υπηρεσία των σχολικών ψυχολόγων (Hatzichristou & Polychroni, 2014· Χατζηχρήστου, 2003). Επιπλέον, όπως γνωρίζουμε από την επιστήμη της εφαρμογής για την υιοθέτηση οποιασδήποτε υπηρεσίας και προγράμματος και την αξιολόγησή τους είναι καλό να μελετώνται και οι δείκτες αποδοχής (Weiner et al., 2017). Έτσι, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν και αυτές οι διαστάσεις ως προς τη σύνδεσή τους με την χρήση υπηρεσιών τεχνικής συμβουλευτικής από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με βάση τα παραπάνω και θέλοντας να μελετηθούν συνολικά οι προαναφερθείσες μεταβλητές διατυπώθηκε η εξής ερευνητική υπόθεση: Η αντιλαμβανόμενη επάρκεια, ευθύνη και συναισθημα των εκπαιδευτικών μαζί με τις κρίσεις τους για την αποδοχή και καταλληλότητα της τεχνικής συμβουλευτικής προβλέπουν τη χρήση της τεχνικής συμβουλευτικής από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα όσο πιο μεγάλη είναι η αντιλαμβανόμενη επάρκεια και ευθύνη σε συνδυασμό με λιγότερα αρνητικά συναισθήματα για θέματα ψυχικής υγείας και ταυτόχρονα με υψηλή αποδοχή και καταλληλότητα της υπηρεσίας αυξάνουν την πιθανότητα χρήσης αυτής της έμμεσης ψυχολογικής υπηρεσίας.

### **Μεθοδολογία**

#### **Δείγμα**

Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας ήταν 124, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (ΠΕ70) και άλλων ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από το



δείγμα αποκλείστηκαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΠΕ71). Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν τα 51 χρόνια ( $T.A. = 8.52$ ) με μέσο όρο στα έτη προϋπηρεσίας τα 23 χρόνια ( $T.A. = 9.22$ ). Αναλυτικότερα, τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

### Πίνακας 1

#### Δημογραφικά Στοιχεία του Δείγματος

	<i>n</i>	%
Φύλο		
Άνδρες	36	29%
Γυναίκες	83	66.9%
Ειδικότητα		
ΠΕ70	78	62.9%
ΠΕ06	8	6.5%
ΠΕ08	5	4%
ΠΕ79	6	4.8%
ΠΕ86	4	3.2%
ΠΕ91.1	1	0.8%
ΠΕ11	10	8.1%
ΠΕ25	4	3.2%
Τίτλος Σπουδών		
Βασικό Πτυχίο	42	33.9%
Δεύτερο Πτυχίο	8	6.5%
Μεταπτυχιακό	61	49.2%
Διδακτορικό	6	4.8%
Άλλο	2	1.6%
Σχέση Εργασίας		
Μόνιμος/η	104	83.9%
Αναπληρωτής/τρια	14	11.3%

### Εργαλεία Μέτρησης

#### Δημογραφικά στοιχεία

Οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν σε έξι ερωτήσεις δημογραφικού τύπου σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, τον τίτλο σπουδών και τη σχέση εργασίας τους.

*Κλίμακα της Ekornes (2017) για τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για την Ψυχική Υγεία των Μαθητών/τριών*

Για την μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών τους αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Ekornes (2017) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ψυχική υγεία. Για τη χρήση του ερωτηματολογίου στην έρευνα, ακολουθήθηκε η διαδικασία μετάφρασης και προσαρμογής του στην ελληνική γλώσσα. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε από την κ. Τσιρώνη (ψυχολόγος, απόφοιτη ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας, ΑΠΘ) και την κ. Μιχαλοπούλου (επόπτρια, επίκουρη καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, ΑΠΘ) σε συνεργασία με φιλόλογους της αγγλικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα από δύο διαφορετικά άτομα, έναν γνώστη των εννοιών που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και έναν μη σχετικό με το αντικείμενο (forward translation). Έπειτα, ακολούθησε η μετάφραση από την ελληνική στην αγγλική γλώσσα από δύο διαφορετικά άτομα, τα οποία δεν είχαν επίγνωση των εννοιών που μελετώνται στο ερωτηματολόγιο, ώστε να διασφαλιστεί ότι το περιεχόμενο του μεταφρασμένου εργαλείου αντικατοπτρίζει το ίδιο περιεχόμενο με το αρχικό εργαλείο (back translation). Στο τέλος, μία επιτροπή τεσσάρων ειδικών από το χώρο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης εξέτασε την τελική διατύπωση των ερωτημάτων και την προσαρμογή του ερωτηματολογίου και έτσι διαμορφώθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις, οι οποίες, στο πρωτότυπο εργαλείο, οργανώνονται σε τρεις παράγοντες: την Αντιλαμβανόμενη Επάρκεια των εκπαιδευτικών για την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών (π.χ., *Γνωρίζω πώς να προλαμβάνω δυσκολίες ψυχικής υγείας*), την Αντιλαμβανόμενη Ευθύνη των εκπαιδευτικών για την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών (π.χ., *Θεωρώ ότι εναπόκειται στην επαγγελματική μου ευθύνη να βοηθώ τους/τις μαθητές/τριες με δυσκολίες ψυχικής υγείας*) και τα Αρνητικά Συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών (π.χ., *Με αγχώνει όταν μιλάω με μαθητές/τριες με δυσκολίες ψυχικής υγείας*). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βαθμολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (0 = Διαφωνώ απόλυτα, 1 = Διαφωνώ, 2 = Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ, 3 = Συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ απόλυτα).

Στο πλαίσιο της μετάφρασης και προσαρμογής του ερωτηματολογίου της Ekornes (2017), ελέγχθηκαν τόσο η αξιοπιστία όσο και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του εργαλείου σε ένα ευρύτερο δείγμα που περιελάμβανε τόσο εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι αναλύσεις έγιναν σε ένα δείγμα 264 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο μίας ευρύτερης έρευνας που διερευνά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όσον αφορά την αξιοπιστία, η συνολική κλίμακα με τα 15 ερωτήματα είχε Cronbach's alpha .88. Παράλληλα, όλες οι υποκλίμακες της ελληνικής μορφής του ερωτηματολογίου της Ekornes (2017) βρέθηκαν αξιόπιστες και συγκεκριμένα, οι υποκλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Επάρκειας με Cronbach's alpha .91, της Αντιλαμβανόμενης Ευθύνης με Cronbach's alpha .78 και η κλίμακα των Αρνητικών Συναισθημάτων με Cronbach's alpha .81.

Στην συνέχεια για την εγκυρότητα, στο ίδιο διευρυμένο δείγμα, διενεργήθηκε Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών στο σύνολο της κλίμακας. Το Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy ήταν .88 και το Bartlett's Test of Sphericity ήταν στατιστικά

σημαντικό ( $df = 105, p < .001$ ), υποδεικνύοντας πως οι μεταβλητές είναι κατάλληλες για ανάλυση παραγόντων. Προσδιορίστηκε η ύπαρξη τριών παραγόντων με ιδιοτιμές (Eigenvalues) μεγαλύτερες του ένα (Παράγοντας 1, Αντιλαμβανόμενη Επάρκεια = 5,79 Παράγοντας 2, Αρνητικά Συναισθήματα = 2,23 και Παράγοντας 3, Αντιλαμβανόμενη Ευθύνη = 1,26) με το αθροιστικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης να είναι 61.89% και κάθε δήλωση να φορτίζει ξεχωριστά σε έναν παράγοντα. Κάθε ερώτημα είχε φόρτιση μεγαλύτερη του .50. Συνολικά, επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη τριών παραγόντων όπως και στο αρχικό ερωτηματολόγιο της Ekornes.

#### *Κλίμακες για την Αποτελεσματική Εφαρμογή της Τεχνικής Συμβουλευτικής*

Για την μέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών για την τεχνική συμβουλευτική αξιοποιήθηκαν οι τρεις κλίμακες των Weiner και συνεργατών (2013), Acceptability of Intervention Measure, Intervention Appropriateness Measure, Feasibility of Intervention Measure, οι οποίες αποδόθηκαν ως η κλίμακα της Αποδοχής (π.χ., Αποδέχομαι την τεχνική συμβουλευτική ως υπηρεσία), η κλίμακα της Καταλληλότητας (π.χ., *Η τεχνική συμβουλευτική ταιριάζει στις ανάγκες μου ως υπηρεσία*) και η κλίμακα της Αποτελεσματικότητας (π.χ., *Η τεχνική συμβουλευτική είναι εφαρμόσιμη στο σχολείο*) της παρέμβασης. Κάθε κλίμακα αποτελούνταν από τέσσερις δηλώσεις. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου βαθμολογούνταν σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, όπου 1 (Διαφωνώ Απόλυτα), 2 (Διαφωνώ), 3 (Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ), 4 (Συμφωνώ), και 5 (Συμφωνώ Απόλυτα).

Για την μεταφορά του ερωτηματολογίου στα ελληνικά, αξιοποιήθηκε η στρατηγική της αντίστροφης μετάφρασης από τις ερευνήτριες της παρούσας έρευνας με μία φιλόλογο αγγλικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, έγινε μία αρχική μετάφραση του ερωτηματολογίου στα ελληνικά από τις ερευνήτριες και έπειτα δόθηκε στην πιστοποιημένη καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας ώστε να κάνει μετάφραση από τα ελληνικά στα αγγλικά, χωρίς να έχει γνώση της αρχικής, αγγλικής μορφής. Στη συνέχεια, συλλέχθηκαν οι απαντήσεις της ώστε να συγκριθούν με το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο και να διατηρηθούν οι δηλώσεις που είχαν αποδοθεί με τους ίδιους όρους. Σε όσες δηλώσεις η καθηγήτρια αγγλικής φιλολογίας έδωσε διαφορετική μετάφραση της ζητήθηκε να μεταφράσει εκ νέου, έως ότου η απόδοση των όρων στα ελληνικά ήταν κοινή ή έστω αρκετά παρεμφερής, καταλήγοντας έτσι στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου.

Τέλος, εξετάστηκε η αξιοπιστία των μεταφρασμένων κλιμάκων των Weiner και συνεργατών (2013) από τις ερευνήτριες της παρούσας έρευνας. Η κλίμακα Αποδοχής της παρέμβασης και η κλίμακα της Καταλληλότητας της παρέμβασης φάνηκαν ιδιαίτερα αξιόπιστες με Cronbach's alpha .91 και .85 αντίστοιχα. Ωστόσο, η κλίμακα Αποτελεσματικότητας της παρέμβασης δεν θεωρήθηκε αξιόπιστη καθώς το Cronbach's alpha της κλίμακας ήταν μικρότερο του .70. Γι' αυτό το λόγο, η κλίμακα Αποτελεσματικότητας της παρέμβασης δεν συμπεριλήφθηκε στις αναλύσεις της παρούσας έρευνας.

#### **Διαδικασία**

Για την συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μη πιθανοτική ευκαιριακή δειγματοληψία στους/στις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η διαδικασία διήρκησε από τον Ιανουάριο του 2024 έως τον Φεβρουάριο του 2024. Αναλυτικότερα, αφότου

εξασφαλίστηκε η έγκριση από την Επιτροπή Ερευνητικής Δεοντολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Αριθ. Πρωτ. 92/30-11-2023), κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο σε ψηφιακή μορφή από τις ερευνήτριες, αξιοποιώντας την συνεργαζόμενη με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης υπηρεσία LimeSurvey. Στη συνέχεια, ζητήθηκε άδεια από την Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, ώστε να παραπέμψει το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στους/στις διευθυντές/τριες των γενικών δημοσίων δημοτικών σχολείων, οι οποίοι/ες με την σειρά τους να το παραπέμψουν, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στους/στις εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και οι συμμετέχοντες/ουσες πραγματοποιούσαν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αφότου είχαν διαβάσει και αποδεχτεί το έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης, εξασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την ανωνυμία τους. Για τη συμμετοχή στην έρευνα, μετά το έντυπο ενημέρωσης, έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με τη συγκατάθεσή τους. Εκπαιδευτικοί που δεν συμφωνούσαν σε όλες τις δηλώσεις του εντύπου συγκατάθεσης, συμπεριλαμβανομένου του «Είχα τη δυνατότητα να θέσω ερωτήσεις στην ερευνήτρια/ στον ερευνητή και να συζητήσω τη συμμετοχή μου στην έρευνα. Οι ερωτήσεις μου απαντήθηκαν ικανοποιητικά» παραπέμπονταν απευθείας στο μήνυμα τέλους του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, οι ερευνήτριες παρέμειναν στη διάθεση των εκπαιδευτικών για την επίλυση τυχών αποριών και παροχή διευκρινήσεων, παραθέτοντας τους επαγγελματικούς λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους. Με αυτούς τους τρόπους προσπάθησε η ερευνητική ομάδα να διαχειριστεί το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν ενήμερη συγκατάθεση και μπορούσαν να απευθυνθούν σε μέλη της ομάδας σε περίπτωση τυχόν αποριών.

### **Ανάλυση Δεδομένων**

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικής ανάλυσης IBM SPSS Statistics 29. Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Για να απαντηθεί το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας πραγματοποιήθηκε λογιστική παλινδρόμηση. Η επιλογή αυτής της στατιστικής ανάλυσης έγινε καθώς η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν διχοτομική. Συγκεκριμένα, στο μοντέλο αυτό, ορίστηκε ως διχοτομική μεταβλητή κριτηρίου η ερώτηση «Έχετε αξιοποιήσει την υπηρεσία της τεχνικής συμβουλευτικής;», όπου οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν ως εξής: ΟΧΙ = 0 και ΝΑΙ = 1. Η επιλογή αυτή έγινε βασισμένη στον ευρύτερο στόχο της έρευνας, που είναι η ανάδειξη της σχέσης των εκπαιδευτικών με την τεχνική συμβουλευτική, εξετάζοντας παράγοντες οι οποίοι μπορεί να παρεμβαίνουν και να την επηρεάζουν (DeFouw et al., 2024). Οι δημογραφικές μεταβλητές του φύλου και των ετών προϋπηρεσίας δεν εντάχθηκαν στο τελικό μοντέλο λογιστικής παλινδρόμησης καθώς η προσθήκη τους σε αρχικές αναλύσεις μοντελοποίησης ως βήμα σε ιεραρχικά μοντέλα λογιστικής παλινδρόμησης δεν φάνηκε να είναι στατιστικώς σημαντική.

## Πίνακας 2

### Μεταβλητές της Έρευνας για το Μοντέλο Ιεραρχικής Λογιστικής Παλινδρόμησης

---

Προβλεπτικές μεταβλητές	
Βήμα 1	Αντιλαμβανόμενη Επάρκεια των Εκπαιδευτικών για τη Ψυχική Υγεία Μαθητών/τριών Αντιλαμβανόμενη Ευθύνη των Εκπαιδευτικών για τη Ψυχική Υγεία Μαθητών/τριών Αρνητικά Συναισθήματα Εκπαιδευτικών για τη Ψυχική Υγεία Μαθητών/τριών
Βήμα 2	Αποδοχή Τεχνικής Συμβουλευτικής Καταλληλότητα Τεχνικής Συμβουλευτικής
Εξαρτημένη μεταβλητή	Χρήση Τεχνικής Συμβουλευτικής

---

## Αποτελέσματα

### Περιγραφική Στατιστική

Με βάση το πρωτόκολλο που κατατέθηκε στην επιτροπή ερευνητικής δεοντολογίας, δόθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς η δυνατότητα να απαντούν ή να μην απαντούν στα ερωτήματα. Για κάθε ερώτημα το ποσοστό των ελλειπόντων δεδομένων δεν ξεπέρασε το 10%. Σε κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις που αναλύονται περιγραφικά το συνολικό δείγμα που απάντησε διαφοροποιείται και σημειώνεται σε παρένθεση δίπλα από το ανάλογο ποσοστό που απάντησε σωστά.

Στις υποκλίμακες της Αντιλαμβανόμενης Επάρκειας και της Αντιλαμβανόμενης Ευθύνης, οι συμμετέχοντες/ουσες κινήθηκαν κατά μέσο όρο περισσότερο στην αρνητική τιμή «Διαφωνώ». Στην υποκλίμακα των Αρνητικών Συναισθημάτων οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών κινήθηκαν προς την ακραία αρνητική τιμή «Διαφωνώ Απόλυτα» ( $n = 117$ ). Στην κλίμακα της Αποδοχής και την αντίστοιχη της Καταλληλότητας οι συμμετέχοντες/ουσες κατευθύνθηκαν κυρίως στις θετικές τιμές. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής παρουσιάζεται στον Πίνακα 3. Στην ερώτηση σχετικά με την αξιοποίηση της υπηρεσίας της τεχνικής συμβουλευτικής, η οποία αποτελεί την μεταβλητή κριτηρίου της έρευνας, σε δείγμα 116 εκπαιδευτικών, το 51,2% απάντησε «ΟΧΙ» και το 40,2% απάντησε «ΝΑΙ» ενώ το 8,7% δεν απάντησε στην ερώτηση.

**Πίνακας 3***Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες των Προβλεπτικών Μεταβλητών*

	<i>n</i>	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Αντιλαμβανόμενη Επάρκεια	113	2.15	.97
Αντιλαμβανόμενη Ευθύνη	106	2.39	.79
Αρνητικά Συναισθήματα	113	1.52	.81
Αποδοχή	103	4.25	.63
Καταλληλότητα	102	4.06	.63

**Επαγωγική Στατιστική**

Αρχικά, έγιναν αναλύσεις συσχέτισης Pearson μεταξύ των συνεχών μεταβλητών της έρευνας που ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και παράλληλα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Spearman's rho για τις συσχετίσεις του φύλου με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Οι συσχετίσεις που βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές σημειώνονται στον Πίνακα 4. Διαπιστώθηκε ότι η προϋπηρεσία και το φύλο δεν συσχετίζονταν με τις υπόλοιπες βασικές μεταβλητές. Οι τρεις υποκλίμακες, Αντιλαμβανόμενη Επάρκεια, Αντιλαμβανόμενη Ευθύνη και Αρνητικά Συναισθήματα συσχετίζονταν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους, αλλά δεν συσχετίζονταν με την Αποδοχή και την Καταλληλότητα. Από την άλλη πλευρά, η Αποδοχή και η Καταλληλότητα εμφάνισαν ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ τους.

**Πίνακας 4***Συσχετίσεις μεταξύ Βασικών Μεταβλητών της Έρευνας*

Μεταβλητή	1	2	3	4	5	6	7
1. Φύλο	–						
2. Έτη Προϋπηρεσίας	-.23*	–					
3. Αντιλ. Επάρκεια	.10	.01	–				
4. Αντιλ. Ευθύνη	.04	.12	.48**	–			
5. Αρ. Συναισθήματα	.08	.12	-.38**	-.12	–		
6. Αποδοχή	-.07	.10	-.01	.14	-.01	–	
7. Καταλληλότητα	-.14	.23*	-.04	.20	-.07	.86**	–

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ιεραρχικής λογιστικής παλινδρόμησης. Το  $-2LL$  για την εξίσωση της λογιστικής παλινδρόμησης που περιλάμβανε μόνο την σταθερά ήταν  $-2LL = 109.10$ . Το μοντέλο  $\chi^2$  στον τέλος του Πίνακα 5 δείχνει ότι η προσθήκη των προβλεπτικών μεταβλητών στην εξίσωση που περιλάμβανε

μόνο την σταθερά δεν οδήγησε σε σημαντική βελτίωση στην ικανότητα του μοντέλου να προβλέψει την μεταβλητή κριτηρίου, μοντέλο  $\chi^2 (3, N = 124) = 12.87, p > .001$ . Στο Βήμα 1 προστέθηκαν στην παραπάνω εξίσωση τρεις προβλεπτικές μεταβλητές: η Αντιλαμβανόμενη Επάρκεια, η Αντιλαμβανόμενη Ευθύνη και τα Αρνητικά Συναισθήματα. Καθ' αυτόν τον τρόπο προέκυψε ότι οι δύο εκ των τριών προβλεπτικών μεταβλητών (Αντιλαμβανόμενη Επάρκεια και Αρνητικά Συναισθήματα) δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική σχέση με την μεταβλητή κριτηρίου. Για το μοντέλο που περιλαμβάνει μόνο την σταθερά και τις τρεις προβλεπτικές μεταβλητές το Nagelkerke  $R^2$  ήταν .200, δηλαδή το 20% της συνολικής διακύμανσης στην επιλογή ή μη της τεχνικής συμβουλευτικής από τους εκπαιδευτικούς, εξηγείται από τις προβλεπτικές μεταβλητές του Μοντέλου αυτού (Πίνακας 5).

Στο Βήμα 2 προστέθηκαν οι υπόλοιπες προβλεπτικές μεταβλητές (Αποδοχή, Καταλληλότητα) στο Βήμα 1, δημιουργώντας έτσι το Μοντέλο 2. Οι στατιστικές περιλήψεις του μοντέλου στο τέλος του Πίνακα 5 δείχνουν ότι η προσθήκη των δύο προβλεπτικών μεταβλητών (Αποδοχή και Καταλληλότητα) δεν οδήγησε σε σημαντική βελτίωση της ικανότητας του μοντέλου να προβλέψει την μεταβλητή κριτηρίου,  $\Delta\chi^2 (2, N = 124) = 2.76, p > .001$ . Η τελική εξίσωση του Μοντέλου 2 (η οποία περιλαμβάνει και τις πέντε προβλεπτικές μεταβλητές) δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική σχέση με την μεταβλητή κριτηρίου: το  $\chi^2 (5, N = 124) = 15.63, p > .001$  και το Nagelkerke  $R^2$  ήταν .239, δηλαδή το 23.9% ( $R^2 = .23$ ) της συνολικής διακύμανσης στην επιλογή ή μη της τεχνικής συμβουλευτικής από τους εκπαιδευτικούς, εξηγείται από τις προβλεπτικές μεταβλητές του μοντέλου αυτού. Το ποσοστό αυτό συναντάται μεγαλύτερο από του Μοντέλου 1 (Πίνακας 5).

### Πίνακας 5

Αποτελέσματα από την Ιεραρχική Λογιστική Παλινδρόμηση για την Αξιοποίηση της Τεχνικής Συμβουλευτικής

		Προσαρμοσμένη αναλογία πιθανοτήτων	
		Μοντέλο1	Μοντέλο 2
		OR [95% CI]	OR [95% CI]
Προσθήκη	προβλεπτικών		
μεταβλητών ανά βήμα:			
Βήμα 1: Μοντέλο 1			
	Σταθερά	.05	.00
	Αντιλ. Επάρκεια	1.05 [.55, 2.01]	1.05 [.54, 2.05]
	Αντιλ. Ευθύνη	3.51 [1.51, 8.13]	2.97 [1.25, 7.05]
	Αρν. Συναισθήματα	.73 [.36, 1.49]	.73 [.34, 1.51]

Βήμα 2: Μοντέλο 2		
Αποδοχή		1.65 [.37, 7.35]
Καταλληλότητα		1.29 [.28, 5.80]
Στατιστικές περιλήψεις του μοντέλου		
Model -2LL	96.22	93.45
Model $\chi^2$ (df)	12.87(3)	15.63(5)
$\Delta\chi^2$ (df)	12.87(3)	2.76(2)
Nagelkerke Model $R^2$	.200	.239

*Σημειώσεις.*  $N= 124$ . Το  $-2LL$  για την εξίσωση της λογιστικής παλινδρόμησης που συμπεριλαμβάνει μόνο την σταθερά είναι 109.10.  $OR$  = Προσαρμοσμένος λόγος πιθανοτήτων για την προβλεπτική μεταβλητή.  $CI$  = 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τον προσαρμοσμένο λόγο πιθανοτήτων. Το μοντέλο  $-2LL = -2$  μοντέλο λογαριθμικής πιθανολογίας. Το μοντέλο  $\chi^2$  = τεστ Chi-square της μηδενικής υπόθεσης ότι οι συντελεστές της λογιστικής παλινδρόμησης για όλες τις προβλεπτικές μεταβλητές που συμπεριλαμβάνονται στο μοντέλο είναι ίσοι με μηδέν.  $df$  = βαθμοί ελευθερίας.  $\Delta\chi^2$  = το τεστ Chi-square της μηδενικής υπόθεσης ότι οι συντελεστές της λογιστικής παλινδρόμησης για τις προβλεπτικές μεταβλητές που προστέθηκαν στο πιο πρόσφατο βήμα του μοντέλου είναι ίσοι με το μηδέν.

Οι προσαρμοσμένοι λόγοι πιθανοτήτων για τις πέντε προβλεπτικές μεταβλητές στο Μοντέλο 2 παρουσιάζονται στο πάνω μέρος του Πίνακα 6. Ο προσαρμοσμένος λόγος πιθανότητας για μία προβλεπτική μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντικός ( $p < .05$ ) εάν το διάστημα εμπιστοσύνης 95% για αυτόν τον προσαρμοσμένο λόγο πιθανοτήτων δεν περιλαμβάνει το 1.0 στην τιμή του. Παρατηρώντας τα διαστήματα εμπιστοσύνης κάτω από την κεφαλίδα «Μοντέλο 2» (Πίνακες 5 και 6) βλέπουμε ότι μόνο μία εκ των προβλεπτικών μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντική: η Αντιλαμβανόμενη Ευθύνη ( $OR = 2.97$ ). Ο προσαρμοσμένος λόγος πιθανοτήτων για αυτή τη μεταβλητή ήταν μεγαλύτερος του δύο, καταδεικνύοντας ότι υψηλές τιμές στην συγκεκριμένη μεταβλητή συνδέονται με αυξημένη πιθανότητα ο/η εκπαιδευτικός να αναζητήσει βοήθεια μέσω της τεχνικής συμβουλευτικής.



## Πίνακας 6

Πρόβλεψη για την Αξιοποίηση της Υπηρεσίας της Τεχνικής Συμβουλευτικής

Μεταβλητές πρόβλεψης	B	S.E.	Wald $\chi^2$	p	OR	95% CI	
						Lower	Upper
Αντιλ. Επάρκεια	.06	.33	.03	.870	1.05	.54	2.05
Αντιλ. Ευθύνη	1.09	.44	6.11	.013	2.97	1.25	7.05
Αρ. Συναισθημα	-.33	.38	.75	.384	.72	.34	1.51
Αποδοχή	.50	.76	.43	.511	1.65	.37	7.34
Καταλληλότητα	.25	.75	.11	.738	1.29	.28	5.80
Σταθερά	-5.73	2.20	6.77	.009	<.01		

Σημειώσεις.  $N=124$ .  $B$  = Συντελεστές λογιστικής ανάλυσης.  $SE$  = Τυπικά σφάλματα για τους λογιστικούς συντελεστές.  $Wald \chi^2$  = δοκιμή μηδενικής υπόθεσης όπου  $B = 0$  (για κάθε δοκιμή  $df = 1$ ).  $Sig$  = Τιμή πιθανότητας για  $Wald \chi^2$ .  $Exp(B)$  = Εκθετικός συντελεστής.  $95\% CI$  = Διάστημα εμπιστοσύνης.

## Συζήτηση

Συνολικά, η έρευνα αυτή αποσκοπούσε στη μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαχείριση δυσκολιών ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών και των αξιολογήσεών τους για την τεχνική συμβουλευτική με την αξιοποίηση ή όχι της υπηρεσίας αυτής. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός ήταν να μελετηθεί κατά πόσο το αίσθημα της ευθύνης, της επάρκειας και τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στα ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών αλλά και οι αξιολογήσεις τους για την τεχνική συμβουλευτική (κατάλληλη και αποδεκτή) προβλέπουν την επιλογή της τεχνικής συμβουλευτικής για την αντιμετώπισή τους. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει. Αρχικά, η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται ως προς τον ένα εκ των τριών παραγόντων που αφορούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Η Αντιλαμβανόμενη Ευθύνη παρουσίασε θετική, στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την πιθανότητα χρήσης της τεχνικής συμβουλευτικής από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο είναι το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται και η πιθανότητα να επιλέξουν την τεχνική συμβουλευτική. Οι άλλοι δύο παράγοντες, της Αντιλαμβανόμενης Επάρκειας και των Αρνητικών Συναισθημάτων δεν αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες στο τελικό μοντέλο ιεραρχικής λογιστικής παλινδρόμησης. Οι επιμέρους διαστάσεις της αξιολόγησης (Αποδοχή και Καταλληλότητα) της υπηρεσίας από τους εκπαιδευτικούς για την υπηρεσία της τεχνικής συμβουλευτικής δεν βρέθηκαν ως στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την πιθανότητα χρήσης της υπηρεσίας. Επομένως, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα στραφούν ή όχι στην τεχνική συμβουλευτική δεν φαίνεται να προβλέπεται από το κατά πόσο την θεωρούν κατάλληλη ή/και την αποδέχονται.

### **Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Διαχείριση Δυσκολιών Ψυχικής Υγείας και Σύνδεση με την Χρήση και Αξιολόγηση της Τεχνικής Συμβουλευτικής**

Η περιγραφική ανάλυση των προβλεπτικών μεταβλητών έδειξε ότι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους, γεγονός το οποίο συναντάται ευρέως στην παγκόσμια και ελληνική βιβλιογραφία (λ.χ., Daniilidou, 2023· Gunawardena et al., 2024· Reinke et al., 2011). Σε μια πρώτη ανάλυση, από τις κλίμακες των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών τους, οι κλίμακες της Αντιλαμβανόμενης Επάρκειας και των Αρνητικών Συναισθημάτων δεν αποτέλεσαν προβλεπτικούς παράγοντες για την αξιοποίηση ή μη της τεχνικής συμβουλευτικής. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με την πλειονότητα της βιβλιογραφίας στην οποία αναδύεται συχνά το ζήτημα της έλλειψης γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα ψυχικής υγείας ως σημαντικό εμπόδιο για την παροχή στήριξης στους/στις μαθητές/τριες (Ekornes et. al., 2017· Graham et.al., 2011· Maclean & Law, 2022). Ταυτόχρονα, φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται ως μέρος του ρόλου τους την ανταπόκρισή τους σε αυτά τα προβλήματα, σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά ευρήματα, στα οποία οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα ευθύνης τους απέναντι στην ψυχική ευημερία των μαθητών/τριών (Maclean & Law, 2022· Moon et al., 2017· Rothi et al., 2008). Τέλος, ανέφεραν κατά μέσο όρο ότι δεν βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, φόβος και αισθήματα ανεπάρκειας όταν αλληλοεπιδρούν ή πρόκειται να βοηθήσουν μαθητές/τριες σε ζητήματα ψυχικής υγείας, εύρημα αντιφατικό με αποτελέσματα ερευνών, όπως της Rothi και συνεργατών (2008), που υπογραμμίζουν την ύπαρξη αρνητικών συναισθημάτων και την ανάγκη στήριξης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε τόσο η πρόσφατη έρευνα της Ekornes και συνεργατών (2017), όσο και προηγούμενη ελληνική έρευνα των Antonίου και συνεργατών (2006), οι οποίοι μάλιστα πρόσθεσαν και την διάσταση του φύλου, υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να βιώσουν αυτά τα συναισθήματα. Στην παρούσα έρευνα, ο παράγοντας του φύλου δεν παρουσίασε κάποια συσχέτιση με τις υπόλοιπες μεταβλητές που εξετάστηκαν.

Αντίθετα, η κλίμακα της Αντιλαμβανόμενης Ευθύνης παρουσίασε ισχυρή θετική προβλεπτική αξία με την προτίμηση των εκπαιδευτικών για την τεχνική συμβουλευτική, αποτελώντας τον πιο ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα του μοντέλου που περιλαμβάνει όλες τις μεταβλητές. Παρ' ότι το ποσοστό εμφανίζεται σχετικά χαμηλό παρέχει μια ένδειξη ότι το μοντέλο έχει κάποια προβλεπτική ικανότητα. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για έναν από τους σημαντικούς παράγοντες, την αντιλαμβανόμενη ευθύνη, ενώ το μικρό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης υποδεικνύει την πιθανή ύπαρξη άλλων παραγόντων που επιδρούν στην μεταβλητή κριτηρίου αλλά δεν εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα. Πιο αναλυτικά, όσο αυξάνεται το αίσθημα ευθύνης των εκπαιδευτικών για τα ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να καταφύγουν στην τεχνική συμβουλευτική ως μέσο αναζήτησης βοήθειας και στήριξης. Το εύρημα που αφορά τη σημασία της ευθύνης έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Moon et al., 2017· Tatar et al., 2012) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών τους ως σημαντικό μέρος της δουλειάς τους που απαιτεί ιδιαίτερη σοβαρότητα και είναι πρόθυμοι/ες να αναλάβουν πέρα από τον αμιγώς διδακτικό ρόλο. Όλα τα παραπάνω, πλαισιώνονται και από άλλες έρευνες που

εντόπισαν τον ρόλο της αντιλαμβανόμενης ευθύνης των εκπαιδευτικών ως σημαντικό παράγοντα για την εμπλοκή τους σε ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους (Ekornes et. al., 2017· Maclean & Law, 2022).

Με ανάλογο τρόπο, προέκυψαν συμπεράσματα σχετικά με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για την τεχνική συμβουλευτική. Πιο συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι κατά μέσο όρο αποδέχονται την υπηρεσία και την θεωρούν κατάλληλη τόσο για το σχολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται όσο και για τις ανάγκες τους. Παρά τις θετικές τους αξιολογήσεις, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες/χουσες ανέφεραν ότι δεν έχουν χρησιμοποιήσει την τεχνική συμβουλευτική για κάποιο ζήτημα που αφορά τους/τις μαθητές/τριές τους. Επιπλέον, οι κλίμακες που μετρούσαν την αξιολόγηση της τεχνικής συμβουλευτικής (Αποδοχής και Καταλληλότητας) δεν αποτέλεσαν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την αξιοποίηση ή μη της υπηρεσίας (μεταβλητή κριτηρίου). Προηγούμενες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ευρύτερα τους/τις ψυχολόγους στα σχολεία παρά την ίδια την τεχνική συμβουλευτική ως υπηρεσία ή παρουσιάζουν συγκεκριμένα προγράμματα συμβουλευτικής με εκπαιδευτικούς (π.χ., Hatzichristou et al., 2004· Κουρκούτας & συν., 2019). Αναφορά γίνεται στο πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί την υπηρεσία, δηλαδή ότι μπορεί να υιοθετήσουν μια πιο αμυντική στάση εάν θεωρήσουν ότι αμφισβητούνται οι ικανότητές τους (Μπίμπου-Νάκου & Στογιαννίδου, 2006· Newman et al., 2017· Thornberg, 2014). Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την τεχνική συμβουλευτική δεν βρέθηκε να επηρεάζει την απόφασή τους να καταφύγουν σε αυτήν για αναζήτηση βοήθειας αναφορικά με θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους. Το γεγονός αυτό μπορεί να σχετίζεται με την γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη διαχείριση δύσκολων ζητημάτων των μαθητών/τριών, όπως αυτά της ψυχικής υγείας.

### **Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα**

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς, οι οποίοι είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη τόσο για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων όσο και για τον σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών. Ένας σημαντικός περιορισμός αφορά τη δειγματοληψία καθώς το δείγμα ήταν περιορισμένο και εστιασμένο με ευκαιριακό τρόπο σε μία μόνο περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. Επομένως η ερμηνεία και η γενίκευση των αποτελεσμάτων χρειάζεται να γίνει με προσοχή. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν τις απόψεις μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων/ουσών, σε πανελλαδικό επίπεδο και όχι σε μία περιφέρεια ώστε να υπάρχουν πιο αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα αποτελέσματα. Ακόμα ένας μεθοδολογικός περιορισμός είναι ότι χρησιμοποιήθηκε συσχετιστικός ερευνητικός σχεδιασμός ο οποίος δεν μας επιτρέπει να μιλήσουμε για σχέσεις αιτίας-αιτιατού και να μελετήσουμε ενδοατομικές διαφορές. Επομένως, μελλοντικές έρευνες με διαχρονικό ερευνητικό σχεδιασμό θα μπορούσαν να μελετήσουν και ενδοατομικές διαφορές και τις αλλαγές στη διαχρονική χρήση και στάσεις απέναντι στην τεχνική συμβουλευτική μαζί με την εξελισσόμενη αντιλαμβανόμενη επάρκεια, ευθύνη και συναίσθημα για ζητήματα διαχείρισης ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Επιπλέον, η χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτό-αναφοράς ως τρόπου συλλογής των δεδομένων παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα, όπως απουσία προσωπικής επαφής με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, δυσκολία ελέγχου του δείγματος και ελλιπείς απαντήσεις. Μια

πιθανή πρόταση είναι να πραγματοποιηθούν μελλοντικά έρευνες ποιοτικές έρευνες ή έρευνες μεικτής μεθοδολογίας που θα εξετάζουν και σε βάθος τους λόγους επιλογής ή μη της χρήσης της τεχνικής συμβουλευτικής.

### **Πιθανές Εφαρμογές της Έρευνας**

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την πιθανή δυναμική της αντιλαμβανόμενης ευθύνης των εκπαιδευτικών στην ενδυνάμωση του ρόλου τους που αφορά την πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών τους. Για τον λόγο αυτό, θα ήταν ωφέλιμο να υπάρξουν δράσεις για την ενίσχυση αυτού του αισθήματος ευθύνης σε επίπεδο σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παραδείγματος χάρη, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν ενδοσχολικές δράσεις με στόχο την ενημέρωση των εκπαιδευτικών από ψυχολόγους με γνώσεις σχετικά με την υπηρεσία της τεχνικής συμβουλευτικής, ώστε να γνωρίσουν τη λειτουργία και τα οφέλη της. Τέτοιου είδους δράσεις θα μπορούσαν να έχουν ως επιμέρους στόχο να προσεγγιστούν εκπαιδευτικοί που δεν θεωρούν την τεχνική συμβουλευτική ως κατάλληλη και αποδεκτή υπηρεσία μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Απώτερος στόχος θα είναι η ενίσχυση των πλαισίων συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διάσταση του ρόλου τους. Επιπλέον, καθώς η αντιλαμβανόμενη επάρκεια και τα αρνητικά συναισθήματα φαίνεται να συσχετίζονται με το αίσθημα ευθύνης αλλά όχι απαραίτητα με την αναζήτηση βοήθειας, προτείνεται η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε ζητήματα διαχείρισης δυσκολιών ψυχικής υγείας ανεξαρτήτως εμπειρίας (ετών προϋπηρεσίας). Οποιαδήποτε επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση θα πρέπει να είναι στοχευμένη και αναπτυξιακά προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά των παιδιών με τα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

### **Βιβλιογραφία**

- Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology, 8*, 289-308.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Brown, D., Pryzwansky, W.B., & Schulte, A.C. (2006). *Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική. Εισαγωγή στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή*. Τυπωθήτω.
- Daniilidou, A. (2023). Risk and protective factors and coping strategies for building resilience in Greek general and special education teachers. *Journal of School and Educational Psychology, 3*(2), 66–83. <https://doi.org/10.47602/josep.v3i2.48>
- DeFouw, E. R., Julie Sarno Owens, Pastrana, F. A., Lee, M., & Evans, S. W. (2024). Exploring how general education teachers use school-based consultation. *Psychology in the Schools, 61*(2), 582–600. <https://doi.org/10.1002/pits.23071>
- European Union & OECD. (2022). *Health at a glance: Europe 2022: State of health in the EU cycle*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/507433b0-en>

- Ekornes, S. (2017). Teacher stress related to student mental health promotion: The match between perceived demands and competence to help students with mental health problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), 333–353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. Springer.
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2014). Overview: The state of scientific research in school consultation. In W. P. Erchul & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (pp. 3–117). Taylor & Francis.
- Fitzsimons, E., Goodman, A., Kelly, E., & Smith, J. P. (2017). Poverty dynamics and parental mental health: Determinants of childhood mental health in the UK. *Social Science & Medicine*, 175(43-51), 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.12.040>
- Friedrich, A. A., Mendez, L. M. R., & Mihalas, S. T. (2010). Gender as a factor in school-based mental health service delivery. *School Psychology Review*, 39(1), 122–136. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087794>
- Gonzalez, J. E., Nelson, J. R., Gutkin, T. B., & Shwery, C. S. (2004). Teacher resistance to school-based consultation with school psychologists. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 30–37. <https://doi.org/10.1177/10634266040120010401>
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher views. *Teachers and Teaching*, 17(4), 479–496. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2011.580525>
- Gunawardena, H., Leontini, R., Nair, S., Cross, S., & Hickie, I. (2024). Teachers as first responders: classroom experiences and mental health training needs of Australian schoolteachers. *BMC Public Health*, 24(1), 268. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17599z>
- Hatzichristou, C. (2004). Alternative school psychological services: Development of a model linking theory, research, and service delivery. In N. M. Lambert, I. Hylander, & J. Sandoval (Eds.), *Consultee-centered consultation: Improving the quality of professional services in school and community organizations* (pp. 115–132). Lawrence Erlbaum.
- Hatzichristou, C., & Polychroni, F. (2014). The preparation of school psychologists in Greece. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(3), 154–165. <https://doi.org/10.1080/21683603.2014.934633>
- Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2012). Modeling the factors associated with children's mental health difficulties in primary school: A multilevel study. *School Psychology Review*, 41(3), 326–341. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087513>
- Κουρκούτας Η., Μακρή-Μπότσαρη Ε., Hart, A., Kassis, W., & Σταύρου Π. (2019). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο: Δεδομένα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. *Ψυχολογία: το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 24(1), 9–31. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.22428](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22428)
- Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M., & Johnson, S. (2010). *Abnormal Psychology*. Στο Ε. Αυδή & Π. Ρούσση (Επιμ.), *Ψυχοπαθολογία* (σσ. 34–47). Gutenberg.
- Λεξικό Ψυχολογίας Αμερικανικής Ψυχολογικής Ένωσης. (n.d.). Behavioral consultation. <https://dictionary.apa.org/behavioral-consultation>

- Maclean, L., & Law, J. M. (2022). Supporting primary school students' mental health needs: Teachers' perceptions of roles, barriers, and abilities. *Psychology in the Schools, 59*(11), 2123–2377. <https://doi.org/10.1002/pits.22648>
- Moon, J., Williford, A., & Mendenhall, A. (2017). Educators' perceptions of youth mental health: Implications for training and the promotion of mental health services in schools. *Children and Youth Services Review, 73*(384-391), 384–391. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.01.006>
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Τυπωθήτω.
- Newman, D. S., Hazel, C. E., Barrett, C. A., Chaudhuri, S. D., & Fetterman, H. (2017). Early-career school psychologists' perceptions of consultative service delivery: The more things change, the more they stay the same. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 28*(2), 105–136. <https://doi.org/10.1080/10474412.2017.1378106>
- O'Connor, E., O'Connor, M., Gray, S., & Goldfeld, S. (2018). Profiles of mental health competence and difficulties as predictors of children's early learning. *School Mental Health, 10*(4), 402–416. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9252-9>
- Ohr, J., Deaton, J. D., Linich, K., Guest, J., Wymer, B., & Sandonato, B. (2020). Teacher training in K-12 student mental health: A systematic review. *Psychology in the Schools, 57*(5), 833–846. <https://doi.org/10.1002/pits.22356>
- Owens, J. S., Schwartz, M. E., Erchul, W. P., Himawan, L. K., Evans, S. W., Coles, E. K., & Schulte, A. C. (2017). Teacher perceptions of school consultant social influence strategies: Replication and expansion. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 27*(4), 411–436. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1275649>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly, 26*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Roth, D. M., Leavey, G., & Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1217–1231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.011>
- Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., Καναβού, Ε., & Κοκκέβη, Α. (2023). *Η ψυχοκοινωνική υγεία των εφήβων: η κατάσταση στην Ελλάδα το 2022 και διαχρονικά*. Σειρά Τευχών Αποτελεσμάτων από την Πανελλήνια Έρευνα για τις Συμπεριφορές που Συνδέονται με την Υγεία των Έφηβων-Μαθητών (Έρευνα HBSC/WHO). Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών & Ιατρικής Ακριβείας «ΚΩΣΤΑΣ ΣΤΕΦΑΝΗΣ».
- Tatar, M., & Da'as, R. (2011). Teacher's perceptions of their significance towards their students: the effects of cultural background, gender, and school role. *European Journal of Psychology of Education, 27*(3), 351–367. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0075-4>
- Thornberg, R. (2014). Consultation barriers between teachers and external consultants: A grounded theory of change resistance in school consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 24*(3), 183–210. <https://doi.org/10.1080/10474412.2013.846188>
- Tysinger, P. D., Tysinger, J. A., & Diamanduros, T. (2009). Teacher expectations on the directiveness continuum in consultation. *Psychology in the Schools, 46*(4), 319–332. <https://doi.org/10.1002/pits.20378>
- UNICEF (2021, October). *Adolescent mental health*. *Unicef Data*. <https://data.unicef.org/topic/child-health/mental-health/>

Weiner, B. J., Lewis, C. C., Stanick, C., Powell, B. J., Dorsey, C. N., Clary, A. S., Boynton, M. H., & Halko, H. (2017). Psychometric assessment of three newly developed implementation outcome measures. *Implementation Science, 12*, 108. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0635-3>

World Health Organization (2021, November 17). *Mental health of adolescents*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

World Health Organization (2022, June 8). *Mental disorders*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>

Χατζηχρήστου, Χ. (2023). *Σχολική ψυχολογία*. Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου Χ. (2003). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο. *Ψυχολογία: το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας, 10*(2+3), 343–361. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24023](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24023)