

2026-02

þÿ Ö Á Ì » ¿ Â Ä ¿ Å Ã Ç ¿ » ^{1 0} ¿ Í È Å Ç ¿ »
þÿ Ã Í ³ Ç Á ¿ ^{1 2} · μ ⁰ À ± ¹ ´ μ Å Ä ^{1 0} ® ⁰ ¿ ^{1 1 2} Ì
þÿ Ã Ä ¿ ^{1 2} μ » » · ^{1 2} ^{1 0} Ì À » · , Å Ã ^{1 4} Ì : ± ^{1 2} Ä
þÿ Ä É ^{1 2} μ ⁰ À ± ¹ ´ μ Å Ä ^{1 0} Î ^{1 2} ´ μ Å Ä μ Á ¿ ² ·
þÿ ² ± , ^{1 4} Ì Â Ã Å ^{1 2} μ Á ³ ± Ã ⁻ ± Â ^{0 ± 1} μ À ⁻ ´
þÿ Ã Ä · ^{1 2} ± Å Ä ¿ ± À ¿ Ä μ » μ Ã ^{1 4} ± Ä ^{1 0} Ì Ä ·

þÿ š ± Á ± À ± Ä Ã ± ^{0 -} ´ ¿ Å , ´ ^{1 0 ±} Ä μ Á ^{- 1 2} ·

þÿ Á Ì ³ Á ± ^{1 4} ^{1 4} ± ¨ Å Ç ¿ » ¿ ^{3 -} ± Â , £ Ç ¿ » ® · À ¹ Ã Ä · ^{1 4} Î ^{1 2} ¥ ³ μ ⁻ ± Â , ± ^{1 2} μ À ¹ Ã Ä ® ^{1 4} ¹ ¿ · μ ¬ À ¿

<http://hdl.handle.net/11728/13278>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΠΛΗΘΥΣΜΟ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ, ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΚΑΡΑΠΑΤΣΑΚΙΔΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ/ 2026

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ :ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ, ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική
Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις**

ΚΑΡΑΠΑΤΣΑΚΙΔΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ/2026

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Καραπατσακίδου Αικατερίνη, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ, ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Ονοματεπώνυμο Επιβλέπωντος Καθηγητή: Δρ. Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής

Εξεταστική Επιτροπή

Δρ. Χριστιάνα Κούνδουρου

Δρ. Μαρία Σοφολόγη

Ονοματεπώνυμο Κοσμήτορα

Δρ. Στέλιος Ν. Γεωργίου

Σελίδα Εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Καραπατσακίδου Αικατερίνη

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Ο Ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου στη Σύγχρονη Εκπαιδευτική Κοινότητα στον Ελληνικό Πληθυσμό: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας, Βαθμός Συνεργασίας και Επίδραση στην Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 6/3/2025 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων : Δρ. Γεώργιος Α. Κουγιουμτζής

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Μαρία Σοφολόγη

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Χ. Κούνδουρου

Η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Αικατερίνη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο « Ο Ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου στη Σύγχρονη Εκπαιδευτική Κοινότητα στον Ελληνικό Πληθυσμό: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας, Βαθμός Συνεργασίας και Επίδραση στην Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών. », αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η Δηλών /σα

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Δρα Γεώργιο Κουγιουμτζή, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στην διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, καθώς και για την πολύτιμη καθοδήγηση, τη διαρκή υποστήριξη και τη συμβολή του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Παράλληλα, αισθάνομαι βαθιά ευγνωμοσύνη προς την οικογένειά μου, για τη σταθερή παρουσία, την κατανόηση και την αγάπη τους, που αποτέλεσαν πηγή δύναμης και στήριξης σε όλη αυτή την απαιτητική πορεία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα, εστιάζοντας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις αρμοδιότητες και τις παρεχόμενες υπηρεσίες του, τον βαθμό της συνεργασίας μεταξύ των δύο επαγγελματικών ομάδων και στην επίδραση της συνεργασίας αυτής στην αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η μελέτη εδράζεται στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής ψυχολογίας και εξετάζει το φαινόμενο υπό το πρίσμα της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Η έρευνα ακολούθησε ποσοτικό, διατομεακό σχεδιασμό με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου και το δείγμα αποτέλεσαν 101 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διαφορετικές ειδικότητες και γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή και αναρτήθηκε σε ποικίλες διαδικτυακές ομάδες και αποστάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν υψηλή σημασία στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και αξιολογούν θετικά τη συνεργασία μαζί του, ενώ παράλληλα καταγράφονται υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Ιδιαίτερης σημασίας είναι το εύρημα ότι η ποιότητα της συνεργασίας συνδέεται θετικά με την αντιλαμβανόμενη επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Συνολικά, αναδεικνύεται η ανάγκη για συστηματική και ουσιαστική ένταξη του σχολικού ψυχολόγου στη σχολική κοινότητα και για ανάπτυξη δομημένων συνεργατικών πρακτικών που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ευημερίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

ABSTRACT

This study examined the role of the school psychologist within the contemporary educational community, focusing on secondary education teachers' perceptions of the psychologist's responsibilities and services, the level of collaboration between the two professional groups, and the impact of this collaboration on teachers' perceived self-efficacy. A quantitative, cross-sectional research design was employed using a structured questionnaire. The sample consisted of 101 secondary education teachers from diverse subject areas and geographical regions in Greece. Data were collected through an online questionnaire distributed via electronic mail and online professional groups. The results indicated that teachers assigned high importance to the role of the school psychologist and reported positive evaluations of their collaboration, alongside high levels of perceived self-efficacy. Furthermore, the quality of collaboration was positively associated with teachers' perceived professional competence. Overall, the findings underscore the need for the systematic integration of school psychologists into the school community and the development of structured collaborative practices to enhance the educational process and promote the psychosocial well-being of all members of the school community.

Πίνακας Περιεχομένων

Ο Ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου στη Σύγχρονη Εκπαιδευτική Κοινότητα στον Ελληνικό Πληθυσμό: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας, Συνεργασία και Επίδραση στην Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

Γραφήματα.....	14
Πίνακες.....	15
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	16
1.1 Η Σύγχρονη Σχολική Πραγματικότητα και οι Ψυχοκοινωνικές Ανάγκες των Μαθητών	16
1.2 Ο Ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	18
1.3 Ο Σχολικός Ψυχολόγος στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο.....	19
1.4 Η Συνεργασία Σχολικών Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών.....	20
1.5 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο και την Αποτελεσματικότητα του Σχολικού Ψυχολόγου.....	24
1.6 Η Έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών.....	27
1.7 Σχέση μεταξύ Συνεργασίας με τους Σχολικούς Ψυχολόγους και Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών: Αποτελέσματα Ερευνών.....	30
Κεφάλαιο 2: Σκοπός, Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις.....	37
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία.....	41
3.1 Είδος Έρευνας.....	41
3.2 Δείγμα.....	41
3.3 Διαδικασία.....	42
3.4 Θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας.....	43
3.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων/ Εργαλεία Μέτρησης.....	44
3.6 Στατιστική Ανάλυση.....	46
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα.....	49
4.1 Περιγραφική Στατιστική.....	49

4.1.1 Χαρακτηριστικά Δείγματος.....	49
4.1.2 Ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου που θεωρούνται περισσότερο και λιγότερο σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς.....	51
4.1.3 Οι κύριοι άξονες που χαρακτηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού και σχολικού ψυχολόγου.....	53
4.1.4 Το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.....	54
4.2 Επαγωγική Στατιστική.....	57
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση.....	63
5.1 Σύνθεση Βασικών Ευρημάτων.....	63
5.2 Σύγκριση Ευρημάτων ανά Θεματικό Άξονα.....	64
5.2.1 Αντιλήψεις για το Ρόλο του Σχολικού Ψυχολόγου.....	64
5.2.2 Συνεργασία Εκπαιδευτικών και Σχολικού Ψυχολόγου.....	66
5.2.3 Αποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών.....	68
5.2.4 Σχέση Συνεργασίας και Αυτοαποτελεσματικότητας.....	69
5.3 Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων.....	72
5.3.1 Ερευνητική Υπόθεση 1 (Ε.Υ.1).....	72
5.3.2 Ερευνητική Υπόθεση 2 (Ε.Υ.2).....	73
5.3.3 Ερευνητική Υπόθεση 3 (Ε.Υ.3).....	74
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	77
6.1 Συμπεράσματα.....	77
6.2 Πρακτικές Προτάσεις.....	79
6.3 Περιορισμοί.....	81
6.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	83
Βιβλιογραφία.....	85
Παραρτήματα.....	91

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στην τάξη.....	56
--	----

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος.....	49
Πίνακας 2. Ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου που θεωρούνται περισσότερο και λιγότερο σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς.....	51
Πίνακας 3. Οι κύριοι άξονες που χαρακτηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού και σχολικού ψυχολόγου.....	53
Πίνακας 4. Το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.....	54
Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων.....	57
Πίνακας 6. Συσχετίσεις.....	59
Πίνακας 7. Διαφορές στις αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ανάλογα με τη βαθμίδα.....	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διατριβή εντάσσεται στο πεδίο της σχολικής ψυχολογίας και δεσμεύεται να εξετάσει το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα εστιάζοντας συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις συγκεκριμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, στον βαθμό συνεργασίας μεταξύ τους αλλά και στην επίδραση αυτής της συνεργασίας στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας μέσα από την παρουσίαση της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας και των αυξημένων ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών, καθώς και του ρόλου και των αρμοδιοτήτων του σχολικού ψυχολόγου σε διεθνές και ελληνικό πλαίσιο. Στη συνέχεια εξετάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας με τους σχολικούς ψυχολόγους, οι αντιλήψεις τους σχετικά με την παρεχόμενη ψυχολογική υποστήριξη καθώς και η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως κρίσιμου παράγοντα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σύνδεση των παραπάνω εννοιών και την ανασκόπηση σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας.

1.1 Η Σύγχρονη Σχολική Πραγματικότητα και οι Ψυχοκοινωνικές Ανάγκες των Μαθητών

Σύμφωνα με τη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία, η ανάγκη για παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών έχει αναδειχθεί έντονα τα τελευταία χρόνια, ως αποτέλεσμα της αυξημένης συχνότητας μαθησιακών δυσκολιών και χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Rodericks et al., 2018), της εμφάνισης συμπεριφορικών προβλημάτων (Hanchon & Fernald, 2013, όπως αναφέρεται στο Panteri et al., 2021) καθώς και της αύξησης των προβλημάτων ψυχικής υγείας και των νέων κοινωνικών συνθηκών που προέκυψαν λόγω της πανδημίας COVID-19 (Jiao et al., 2020). Οι εξελίξεις αυτές έχουν

καταστήσει σαφή την ανάγκη άμεσης διαχείρισης των δυσκολιών που βιώνουν οι μαθητές και τη στροφή προς την επιστήμη της ψυχολογίας για την παροχή κατάλληλης υποστήριξης (Panteri et al., 2021).

Στην Ελλάδα, οι επιπτώσεις των μεταβαλλόμενων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών (φτώχεια, ανεργία, γενικότερες δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης, ενδοοικογενειακή και κοινωνική βία) και των γεωπολιτικών εξελίξεων (πόλεμοι, τρομοκρατία, προσφυγικές ροές, φυσικές καταστροφές) είναι ήδη εμφανείς στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων (Giannopoulou, 2019). Παρατηρείται αύξηση συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, εμφάνιση νέων ψυχοπαθολογικών εκδηλώσεων και ενίσχυση συμπεριφορών υψηλού κινδύνου. Ταυτόχρονα, επιδημιολογικά δεδομένα δείχνουν ότι περίπου 10–20% των παιδιών και εφήβων εμφανίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας, με συχνότερες τις αγχώδεις, διαταρακτικές, διασπαστικές και καταθλιπτικές διαταραχές, ενώ η πλειονότητα δεν λαμβάνει επαρκή ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Παράλληλα, τα δεδομένα δείχνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό Ελλήνων εφήβων βιώνει έντονο σχολικό άγχος, χαμηλή ικανοποίηση από το σχολείο –η οποία μειώνεται με την ηλικία και είναι εντονότερη στο λύκειο– καθώς και φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, είτε ως θύτες είτε ως θύματα (Giannopoulou, 2019). Οι μεταβάσεις εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η μετάβαση σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, συνοδεύονται από πολλαπλούς και αλληλένδετους στρεσογόνους παράγοντες, καθιστώντας τους εφήβους ιδιαίτερα επιρρεπείς σε υψηλά επίπεδα στρες (Reddy et al., 2017).

Όσον αφορά πιο πρόσφατες εξελίξεις, κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας, η μελέτη των Hatzichristou et al. (2021) κατέδειξε αυξημένα επίπεδα άγχους σε εκπαιδευτικούς, γονείς και εφήβους, καθώς και σημαντικές δυσκολίες στη σχολική λειτουργία και στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν ότι το σχολείο καλείται να ανταποκρίνεται σε σύνθετες και διαρκώς μεταβαλλόμενες ψυχοκοινωνικές ανάγκες, ανεξάρτητα από την ύπαρξη έκτακτων κρίσεων. Στο πλαίσιο αυτό, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η ενίσχυση οργανωμένων σχολικών δομών ψυχοκοινωνικής υποστήριξης ως βασικοί μηχανισμοί πρόληψης, έγκαιρης παρέμβασης και ενδυνάμωσης του συνόλου της σχολικής κοινότητας.

Παράλληλα, τα σχολεία αποτελούν τον πιο συχνό και προσβάσιμο χώρο παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας για τα παιδιά και τους εφήβους, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές είναι πιθανότερο να απευθυνθούν σε σχολικές υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης σε σύγκριση με δομές ψυχικής υγείας της κοινότητας, ενώ εμφανίζονται επίσης περισσότερο πρόθυμοι να ζητήσουν βοήθεια όταν αυτή είναι διαθέσιμη στο σχολικό περιβάλλον (Eklund et al., 2017 όπως αναφέρεται στο Panteri et al., 2021). Υπό αυτό το πρίσμα, οι σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες προσφέρουν ένα πλαίσιο ασφάλειας, μέσα στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν ότι η αναζήτηση βοήθειας και υποστήριξης αποτελεί

μια φυσιολογική και κοινωνικά αποδεκτή διαδικασία, λαμβάνοντας παράλληλα συνεχή υποστήριξη μέσω ακαδημαϊκών παρεμβάσεων και υπηρεσιών ψυχικής υγείας (Panteri et al., 2021).

1.2 Ο Ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια είναι υψίστης σημασίας, δεδομένου οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές φαίνεται να κορυφώνονται ιδιαίτερα κατά την περίοδο της εφηβείας. Ο σχολικός ψυχολόγος δύναται να συμβάλλει στην υποστήριξη των μαθητών τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο.

Όπως επισημαίνει η Χατζηχήστου (2004), σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύλλογο Ψυχολόγων (APA), η σχολική ψυχολογία αποτελεί έναν κλάδο της εφαρμοσμένης ψυχολογίας που επικεντρώνεται τόσο στη θεωρητική γνώση όσο και στην επαγγελματική άσκηση της ψυχολογίας σε παιδιά, εφήβους, μαθητές όλων των ηλικιών αλλά και τις οικογένειές τους, καθώς και με διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθηση και τη σχολική ζωή. Με την εξειδικευμένη κατάρτισή του τόσο στην ψυχολογία όσο και στην εκπαίδευση, βρίσκεται σε μοναδική θέση ώστε να υποστηρίξει την ανάπτυξη των μαθητών συνολικά και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού, ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού κλίματος που θέτει σε προτεραιότητα την ψυχική υγεία (Cavallaro, 2023). Ένα σημείο το οποίο αποτελεί συχνά αντικείμενο έντονης σύγχυσης αφορά τις αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου. Η κατάλληλη ενημέρωση σχετικά με τις τελευταίες αποτελεί καίριο παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τόσο τις αντιλήψεις όσο και τη χρήση των παρεχόμενων υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης.

Οι αρμοδιότητες ενός σχολικού ψυχολόγου άπτονται σε ποικίλους τομείς της σχολικής ζωής (Cavallaro, 2023). Κεντρικός άξονας του ρόλου του συνιστά η αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, με σκοπό τη σφαιρική κατανόηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών τους και τον σχεδιασμό τεκμηριωμένων, εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Οι παρεμβάσεις αυτές περιλαμβάνουν, ενδεικτικά, ατομική ή ομαδική συμβουλευτική, ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων και υποστήριξη στη διαχείριση συμπεριφοράς, με έμφαση στην πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση. Παράλληλα, ο σχολικός ψυχολόγος συνεργάζεται με τη διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, παρέχοντας συμβουλευτική και επιμορφωτική υποστήριξη, ενώ συμμετέχει στην ανάπτυξη σχολικών προγραμμάτων που προάγουν την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, την ανθεκτικότητα και τη ψυχική ευημερία. Συνολικά, ο ρόλος του υπερβαίνει το ατομικό-διαγνωστικό

μοντέλο και εντάσσεται σε μια συστημική προσέγγιση που αφορά ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Cavallaro, 2023).

Ένας ιδιαίτερα κρίσιμος άξονας του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, άμεσα συνδεδεμένος με την παρούσα έρευνα, αφορά την υποστήριξη της ψυχικής υγείας και τη μείωση του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε αυξημένες απαιτήσεις και παράγοντες επιβάρυνσης, ο σχολικός ψυχολόγος δύναται, μέσα από οργανωσιακές και συστημικές παρεμβάσεις, να συμβάλει στην ενίσχυση δεξιοτήτων αντιμετώπισης, στη μείωση της εξουθένωσης και στη βελτίωση της επαγγελματικής λειτουργικότητας (Shernof & Eichert, 2024). Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη στήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, καθώς έρευνες δείχνουν ότι μοντέλα που περιλαμβάνουν επιμόρφωση, καθοδήγηση και συνεργατικές ομάδες, με ενεργό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, συνδέονται με βελτιώσεις στη διαχείριση της τάξης, στην εμπλοκή των μαθητών και στη μείωση της επαγγελματικής απομόνωσης (Shernoff et al., 2016). Συνολικά, τα ευρήματα αναδεικνύουν τον σχολικό ψυχολόγο ως βασικό παράγοντα πρόληψης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο.

1.3 Ο Σχολικός Ψυχολόγος στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο

Παρά το γεγονός ότι η σχολική ψυχολογία ως επιστήμη και ως επάγγελμα έχει αναγνωρίσει διεθνώς σημαντική ανάπτυξη, στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη σε διαδικασία εξέλιξης και θεσμικής εδραίωσης (Panteri et al., 2021). Παράλληλα, σε εθνικό επίπεδο αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη για περισσότερους σχολικούς ψυχολόγους, κυρίως σε σχέση με ζητήματα ψυχικής υγείας, ευημερίας και διαχείρισης κρίσεων.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα κεντριοποιημένο, με το Υπουργείο Παιδείας να καθορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και τη λειτουργία των σχολείων (Hatzichristou & Polychroni, 2014). Η εκπαίδευση αποτελεί υψηλή κοινωνική αξία στην Ελλάδα, ενώ περίπου το 95% των μαθητών ολοκληρώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Παράλληλα, η αύξηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερογένειας των μαθητών έχει ενισχύσει τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο. Η σχολική ψυχολογία στην Ελλάδα άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικότερα από τη δεκαετία του 1990, με τους πρώτους σχολικούς ψυχολόγους να τοποθετούνται κυρίως σε δομές ειδικής αγωγής και στα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ). Οι υπηρεσίες επικεντρώθηκαν αρχικά στην αξιολόγηση και διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, με περιορισμένο χρόνο για παρέμβαση και σχολική συμβουλευτική. Παρά τη σημαντική πρόοδο στην εκπαίδευση και κατάρτιση σχολικών ψυχολόγων μέσω μεταπτυχιακών προγραμμάτων, η παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στη γενική εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη και δεν επαρκεί για να καλύψει τις αυξανόμενες ανάγκες όλων

των μαθητών. Οι σύγχρονες κατευθύνσεις τονίζουν τη μετατόπιση από ένα κυρίως διαγνωστικό μοντέλο σε ένα προληπτικό, συστημικό και συνεργατικό μοντέλο, με έμφαση στη συνεργασία με εκπαιδευτικούς, την προαγωγή της ψυχικής υγείας και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Hatzichristou & Polychroni, 2014).

Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2020), ο ρόλος και οι αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου στην Ελλάδα δεν διαφέρουν από εκείνες που περιγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία και είναι αναγνωρισμένες διεθνώς. Και σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος του είναι πολλαπλός και απαιτεί κατάλληλη και εξειδικευμένη κατάρτιση: είναι υποστηρικτικός-συμβουλευτικός για τον εκπαιδευτικό αλλά και για τους γονείς, διαγνωστικός-θεραπευτικός για το παιδί, σχετίζεται με την προαγωγή της ψυχικής υγείας της ευρύτερης κοινότητας, αλλά και επιστημονικός-ερευνητικός (Παρασκευόπουλος, 2020).

Εντούτοις, στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχει μελετηθεί εκτενώς ο βαθμός ανταπόκρισής του στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Ωστόσο, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι πραγματικοί ρόλοι και πρακτικές διαφέρουν σημαντικά μεταξύ γεωγραφικών περιοχών της χώρας, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για τοπικού επιπέδου έρευνα (Panteri et al., 2021). Σε θεωρητικό επίπεδο μελέτες καταγράφουν θετικές αντιλήψεις των μελών της σχολικής κοινότητας και αναγνώριση του πολυδιάστατου ρόλου του σχολικού ψυχολόγου. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο, καταδεικνύουν ότι ένα μεγάλο μέρος του χρόνου των σχολικών ψυχολόγων εξακολουθεί να αφιερώνεται σε δραστηριότητες ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης, κυρίως στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, ενώ η συμβουλευτική και η συνεργασία καταλαμβάνουν μικρότερο ποσοστό του επαγγελματικού τους έργου. Διεθνείς και διακρατικές έρευνες καταγράφουν ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι συχνότερες δραστηριότητες των σχολικών ψυχολόγων στα σχολεία είναι η αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η συμβουλευτική γονέων, η υποστήριξη εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμπεριφορικών δυσκολιών και η συνεργασία με τη σχολική κοινότητα για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος (Panteri et al., 2021). Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την απόκλιση μεταξύ των παραδοσιακών ρόλων και των σύγχρονων προσδοκιών που αναμένονται από τον σχολικό ψυχολόγο στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

1.4 Η Συνεργασία Σχολικού Ψυχολόγου και Εκπαιδευτικών

Στην παραπάνω ενότητα αναλύονται οι βασικές αρμοδιότητες του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς επίσης και οι ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν την ανάπτυξη και την εφαρμογή της σχολικής ψυχολογίας σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, η κατανόηση του ρόλου αυτού δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη χωρίς τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο σχολικός

ψυχολόγος αλληλεπιδρά και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή σχολική πράξη. Στο πλαίσιο αυτό, ανακύπτουν κρίσιμα ερωτήματα που αφορούν συνήθως τις μορφές που μπορεί να λάβει η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων, τους παράγοντες που την ενισχύουν αλλά και τα οφέλη που αναμένεται να προκύψουν για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η συνεργασία στο σχολικό πλαίσιο ορίζεται ως μια δυναμική και κυκλική διαδικασία που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την κοινή ευθύνη και τη συνεχή ανταλλαγή πληροφόρησης μεταξύ επαγγελματιών διαφορετικών ειδικοτήτων, με στόχο την από κοινού αντιμετώπιση των ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών (Emmons & Zager, 2017· Stone & Charles, 2018). Περιλαμβάνει ένα εύρος πρακτικών, από περισσότερο συναλλακτικές μορφές (π.χ. συντονισμός, παραπομπή, ανταλλαγή πληροφοριών) έως βαθύτερες συνεργατικές διαδικασίες, όπως ο κοινός σχεδιασμός, η συν-κατασκευή παρεμβάσεων και η συλλογική λήψη αποφάσεων. Η αποτελεσματική συνεργασία δεν θεωρείται αυτονόητη, αλλά προϋποθέτει κατάλληλους πόρους, δέσμευση των επαγγελματιών, σαφήνεια ρόλων και αποτελεσματική επικοινωνία, ενώ οι επαγγελματίες υποστήριξης, όπως οι σχολικοί ψυχολόγοι, καλούνται να αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους (π.χ. συντονιστή, συμβούλου, παρεμβαίνοντα), με τη βαθύτερη μορφή συνεργασίας να θεωρείται η πλέον λειτουργική για τη στήριξη των μαθητών (Stone & Charles, 2018).

Σύμφωνα με τους Shernof & Eichert (2024), η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο στο πλαίσιο υποστήριξης των εκπαιδευτικών μπορεί να αναπτυχθεί σε πολλαπλά και αλληλοσυμπληρούμενα επίπεδα, με έμφαση κυρίως στη συστημική και προληπτική προσέγγιση. Αρχικά, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ο ψυχολόγος συνεργάζεται με τη διοίκηση, το διδακτικό προσωπικό και άλλους επαγγελματίες ψυχικής και σωματικής υγείας, όπως κοινωνικούς λειτουργούς και σχολικούς νοσηλευτές, με στόχο τη διαμόρφωση ενός πλαισίου πρόληψης και προαγωγής της ευεξίας που αφορά το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις καθολικές παρεμβάσεις, οι οποίες επικεντρώνονται στη μείωση των εργασιακών στρεσογόνων παραγόντων, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην ενίσχυση της συλλογικής ανθεκτικότητας, αποφεύγοντας δεοντολογικά ζητήματα που θα μπορούσαν να προκύψουν από την παροχή ατομικής θεραπευτικής υποστήριξης εκπαιδευτικών εντός του ίδιου οργανισμού. Παράλληλα, η συνεργασία επεκτείνεται στο επίπεδο της συμβουλευτικής, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσα από δράσεις που ενισχύουν δεξιότητες διαχείρισης του στρες, κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και επαγγελματική ανθεκτικότητα (Shernof & Eichert, 2024). Οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος, τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών- ψυχολόγων όσο και μεταξύ των μελών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, αποτελούν βασικό παράγοντα τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής ευημερίας, συμβάλλοντας σημαντικά στη βελτίωση της επίλυσης προβλημάτων, της μάθησης και του σχολικού κλίματος (Shankland & Rosset, 2017) .

Εκτός όμως από τη συνεργασία με στόχο της μείωση του στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον σχολικό ψυχολόγο δύναται να ενισχύσει έμμεσα την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών και να αποτελέσει ένα σημαντικό αρωγό για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση καταστάσεων εντός της σχολικής τάξης, τόσο ακαδημαϊκής όσο και συμπεριφορικής φύσεως. Η ποιότητα αυτής της συνεργασίας επηρεάζει άμεσα την παροχή ουσιαστικής υποστήριξης στους μαθητές και στις σχολικές τάξεις, ενώ η έμφαση μετατοπίζεται σταδιακά από την αποκλειστικά ατομική εργασία με μαθητές προς την έμμεση εργασία με εκπαιδευτικούς και το σχολικό σύστημα συνολικά (Müllerová & Šmahaj, 2023). Η έμμεση συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και η συστημική προσέγγιση είναι συχνά πιο αποτελεσματικές από τις μεμονωμένες παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Müllerová & Šmahaj (2023), ο κεντρικός παράγοντας που διαμορφώνει τη συνεργασία είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό ψυχολόγο, η οποία μπορεί να είναι ανοιχτή, κλειστή ή αμφίθυμη. Η στάση αυτή καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το επίπεδο εμπιστοσύνης προς τον ρόλο του ψυχολόγου και την αντίληψη της επαγγελματικής του επάρκειας. Η έλλειψη κατανόησης του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες ή οι διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με το τι «θα έπρεπε» να κάνει, υπονομεύουν τη συνεργασία και μειώνουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αναζητήσουν τη βοήθειά του. Η έρευνα επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιλαμβάνονται τον σχολικό ψυχολόγο κυρίως ως ειδικό που εργάζεται με μεμονωμένους μαθητές, παρά το γεγονός ότι ο ρόλος του είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει συμβουλευτική, πρόληψη και συστημικές παρεμβάσεις. Η συνεργασία επηρεάζεται αρνητικά όταν, από την άλλη πλευρά, ο σχολικός ψυχολόγος υιοθετεί στάση αυθεντίας ή όταν οι επαγγελματικές διαφορές δημιουργούν αίσθημα απειλής στους εκπαιδευτικούς, όπως φόβο απώλειας επαγγελματικής επάρκειας, ιδιωτικότητας ή ελέγχου της τάξης. Αντίθετα, η συνεργασία ενισχύεται όταν ο σχολικός ψυχολόγος λειτουργεί ισότιμα, επιδεικνύει ενσυναίσθηση, κατανόηση του σχολικού πλαισίου και ενδιαφέρον για το έργο των εκπαιδευτικών. Τέλος, επισημαίνεται ο κρίσιμος ρόλος της σχολικής διοίκησης και ιδιαίτερα του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού πλαισίου συνεργασίας, καθώς η σαφής οριοθέτηση και υποστήριξη του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου από τη διοίκηση ενισχύει τη νομιμοποίησή του εντός της σχολικής κοινότητας (Müllerová & Šmahaj, 2023). Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Fish et. al (2025), σύμφωνα με την οποία η συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου είναι σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Υψηλής ποιότητας συνεργασία, που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, τη σαφήνεια ρόλων και την κοινή επίλυση προβλημάτων, συνδέεται με θετικό σχολικό κλίμα και βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ η υποστηρικτική στάση της σχολικής διοίκησης διευκολύνει την ουσιαστική αξιοποίηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου (Fish et. al., 2025).

Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει τη συνεργασία σχολικού ψυχολόγου–εκπαιδευτικών ως κρίσιμη προϋπόθεση για αποτελεσματικές παρεμβάσεις, η εφαρμογή της συχνά περιορίζεται από δομικούς και οργανωσιακούς παράγοντες. Στο ελληνικό πλαίσιο, καταγράφεται ότι η συστηματική συμβουλευτική και συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό καταλαμβάνει μικρότερο μέρος του χρόνου των σχολικών ψυχολόγων σε σύγκριση με την αξιολόγηση και την ατομική συμβουλευτική μαθητών, γεγονός που συντηρεί ένα παιδοκεντρικό μοντέλο πρακτικής και αναστέλλει την ανάπτυξη συστημικών συνεργατικών παρεμβάσεων, παρότι αναγνωρίζεται η ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας, ιδιαίτερα από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Panteri et al., 2021). Αντίστοιχα, στο ιταλικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η απουσία εθνικά ρυθμισμένου συστήματος σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών οδηγεί σε ανομοιογένεια και αποσπασματικότητα, ενώ η συνεργασία με εκπαιδευτικούς/οικογένειες παραμένει περιορισμένη και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς οι σχολικές ηγεσίες αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα του ρόλου (Matteucci & Farrell, 2018). Σε επίπεδο σχολικής καθημερινότητας, αναδεικνύονται επαναλαμβανόμενα εμπόδια όπως η ασάφεια ρόλων καθώς και οι χρονικοί περιορισμοί και η έλλειψη κοινών χρόνων συνάντησης, που δυσχεραίνουν τη σταθερή διεπιστημονική επικοινωνία (Drew & Gonzalez, 2021). Επιπλέον, ως βασικός μηχανισμός συνεργασίας, η σχολικά βασισμένη διαβούλευση φαίνεται να ενεργοποιείται κυρίως για ατομικές συμπεριφορικές ή μαθησιακές δυσκολίες και λιγότερο για καθολικές στρατηγικές τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά στρέφονται πρώτα σε άτυπη υποστήριξη από συναδέλφους/διόικηση και λιγότερο σε ειδικούς, γεγονός που υποδηλώνει ζήτημα ορατότητας και προσβασιμότητας του σχολικού ψυχολόγου ως συμβούλου (DeFouw et al., 2024). Παράλληλα, τα δεδομένα δείχνουν ότι η ενίσχυση της συνεργασίας δεν είναι μόνο θέμα «καλής διάθεσης», αλλά απαιτεί δομημένες διαδικασίες και στοχευμένη επιμόρφωση που βελτιώνει την κατανόηση του ρόλου και χτίζει κοινή γλώσσα συνεργασίας (Limberg et al., 2021). Τέλος, κρίσιμος είναι και ο παράγοντας της επαγγελματικής προετοιμασίας του ίδιου του σχολικού ψυχολόγου: η ποιοτική εκπαίδευση και εποπτεία στη διαβούλευση, καθώς και οι πραγματικές ευκαιρίες εφαρμογής κατά την πρακτική/πρώιμη σταδιοδρομία, συνδέονται με μεγαλύτερη συχνότητα διαβούλευσης, υψηλότερη αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα επίδρασης σε επίπεδο μαθητή, εκπαιδευτικού και σχολικού συστήματος (Newman et al., 2015).

Σε αυτό το σημείο, ιδιαίτερα αξιοσημείωτη κρίνεται η έρευνα του Ekornes (2015) , τα αποτελέσματα της οποίας προσφέρουν πλούσιο υλικό σχετικά με την οπτική των εκπαιδευτικών για τη θέση τους μέσα στη συνεργατική σχέση. Συγκεκριμένα, η έρευνα είχε ως σκοπό να διερευνήσει πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στη διαεπαγγελματική συνεργασία για την προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο, καθώς και ποιες προκλήσεις θεωρούν ότι δυσχεραίνουν τη συνεργασία με άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί

αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους κυρίως ως *gatekeepers*, δηλαδή ως βασικούς παρατηρητές και φορείς έγκαιρου εντοπισμού ψυχικών δυσκολιών των μαθητών και ενεργοποίησης διαδικασιών παραπομπής. Παράλληλα, αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα παρέμβασης (καθολικό, στοχευμένο και εντατικό), ωστόσο δηλώνουν συχνά ανεπαρκώς προετοιμασμένοι λόγω περιορισμένης εκπαίδευσης στην ψυχική υγεία. Η σημαντικότερη δυσκολία που αναδείχθηκε αφορά ζητήματα επικοινωνίας και εμπιστευτικότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ότι δεν λαμβάνουν επαρκή ανατροφοδότηση μετά τις παραπομπές και δεν συμμετέχουν ισότιμα στις παρεμβάσεις. Διαπιστώθηκαν, επιπλέον, διαφοροποιήσεις στην ποιότητα συνεργασίας με διαφορετικές υπηρεσίες, με εκείνες που έχουν συχνότερη και σταθερότερη παρουσία στο σχολείο να αξιολογούνται θετικότερα. (Ekornes, 2015).

Παρατηρείται, επομένως, ότι η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από σχεσιακούς και οργανωσιακούς παράγοντες. Κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, η αίσθηση σταθερότητας και συνέχειας, η γνησιότητα στη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων επαγγελματιών αλλά και η ενημέρωση σχετικά με τους εκάστοτε ρόλους. Η τακτική και ουσιαστική παρουσία των επαγγελματιών ψυχικής υγείας εντός του σχολείου διευκολύνει τη γνωριμία με το σχολικό πλαίσιο, ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση των ρόλων και μειώνει την αίσθηση απόστασης ή εξωτερικής παρέμβασης που συχνά βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, η αποσπασματική παρουσία, η έλλειψη επικοινωνίας και τα ζητήματα εμπιστευτικότητας που δεν διαχειρίζονται με σαφήνεια τείνουν να αποδυναμώνουν τη συνεργασία και να περιορίζουν τη λειτουργικότητά της. Παράλληλα, φαίνεται ότι η κυριαρχία αξιολογικών και παιδοκεντρικών πρακτικών, ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος και η απουσία δομημένων ευκαιριών διαβούλευσης δυσχεραίνουν την ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργατικών σχέσεων. Η ενίσχυση της συνεργασίας προϋποθέτει, επομένως, όχι μόνο θετικές στάσεις, αλλά και οργανωτικές ρυθμίσεις και επαγγελματική προετοιμασία που επιτρέπουν στον σχολικό ψυχολόγο να λειτουργεί ως σταθερός σύμβουλος και ισότιμος συνεργάτης των εκπαιδευτικών.

1.5 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Ρόλο και την Αποτελεσματικότητα του Σχολικού Ψυχολόγου

Όπως υποστηρίχθηκε παραπάνω, η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών ψυχολόγων και των εκπαιδευτικών επηρεάζεται άμεσα από τις αντιλήψεις αμφοτέρων των εμπλεκόμενων πλευρών. Δεδομένου ότι η εισαγωγή των σχολικών ψυχολόγων στην εκπαιδευτική κοινότητα ακολούθησε την επί χρόνια ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τα συμπεριφορικά και ψυχοκοινωνικά προβλήματα των

μαθητών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον ενέχει η αντίληψη των τελευταίων σχετικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες ψυχολογικής υποστήριξης αλλά και τον ρόλο του ίδιου του ψυχολόγου στα σχολεία, ως ένα πρόσωπο αρωγής και ενίσχυσης.

Οι διεθνείς έρευνες καταδεικνύουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου χαρακτηρίζονται συχνά από μερική κατανόηση του εύρους των αρμοδιοτήτων του και από συγκεκριμένες προσδοκίες ως προς τη μορφή της παρεχόμενης υποστήριξης, ενώ διαφοροποιούνται τόσο ανάλογα με τον επαγγελματικό ρόλο των μελών της σχολικής κοινότητας όσο και με το επίπεδο ωριμότητας των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014). Ειδικότερα, οι διευθυντές σχολείων τείνουν να υιοθετούν πιο παραδοσιακές αντιλήψεις, αποδίδοντας μεγαλύτερη έμφαση στις αξιολογικές λειτουργίες και μικρότερη στη δουλειά σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής αξιολογούν υψηλότερα τη θεραπευτική και συμβουλευτική λειτουργία, σε συνάρτηση με τη συχνή επαφή τους με τις συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014). Παράλληλα, οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών εμφανίζονται σε γενικές γραμμές παρόμοιες, με τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, να εκφράζουν εντονότερα την ανάγκη για προληπτικές παρεμβάσεις, συμβουλευτική και συνεργατική υποστήριξη, καθώς και για εμπλοκή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείριση κρίσεων (Watkins et al., 2001· Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014). Διαφοροποιήσεις εντοπίζονται και εντός του εκπαιδευτικού προσωπικού, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην αξιολόγηση και στη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στην ειδική εκπαίδευση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Watkins et al., 2001).

Εστιάζοντας ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ευρήματα από τη διεθνή σκηνή καταδεικνύουν ότι οι ίδιοι αξιολογούν συνολικά θετικά το έργο των σχολικών ψυχολόγων και επιθυμούν μεγαλύτερη παρουσία τους στα σχολεία, εκφράζοντας ταυτόχρονα σαφή προτίμηση για ενίσχυση του συμβουλευτικού και συνεργατικού ρόλου και μικρότερη ανάγκη για περαιτέρω έμφαση στις τυπικές ατομικές αξιολογήσεις (Farrell et al., 2005). Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ετοιμότητα για μετατόπιση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου από ένα κυρίως αξιολογικό μοντέλο προς έναν περισσότερο συμβουλευτικό, προληπτικό και συνεργατικό ρόλο, αν και οι δράσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας εξακολουθούν να καταλαμβάνουν χαμηλότερη προτεραιότητα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Farrell et al., 2005). Παράλληλα, η συχνότερη συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο σχετίζεται με αυξημένη αναγνώριση της σημασίας των αξιολογικών, συμβουλευτικών και σχολικού επιπέδου παρεμβάσεων, στοιχείο που υποδηλώνει ότι η άμεση επαφή ενισχύει την κατανόηση του πολυδιάστατου ρόλου του, ενώ η θεραπευτική λειτουργία τείνει να υποχωρεί υπέρ προληπτικών και οργανωσιακών πρακτικών όταν αυξάνεται η παρουσία του στο σχολείο (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014). Συνολικά, τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τη σύγχρονη θεώρηση της σχολικής ψυχολογίας ως

διεθνώς καθιερωμένης ειδικότητας που περιλαμβάνει, πέρα από την αξιολόγηση, την ανάπτυξη προληπτικών και παρεμβατικών προγραμμάτων, τη συμβουλευτική και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς (Stojković et al., 2019), αναδεικνύοντας την ανάγκη ενίσχυσης έμμεσων, συστημικών και προληπτικών παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο (Ahtola & Niemi, 2014).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν μελέτες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σχετικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Έρευνα στην Ιορδανία κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ιδιαίτερα θετικά τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση ασφαλών και υποστηρικτικών σχολικών περιβαλλόντων, με έμφαση στη συμβουλευτική, στην ψυχική υγεία και στην προαγωγή ενός θετικού σχολικού κλίματος που ευνοεί τη μαθησιακή διαδικασία (ALKhateeb et al., 2025). Αντίθετα, σε πλαίσια όπου η παρουσία του σχολικού ψυχολόγου είναι αποσπασματική, όπως διαφαίνεται σε μελέτη στην Αλβανία, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να μην έχουν σαφή εικόνα για τα καθήκοντα και τις λειτουργίες του, αναγνωρίζοντας κυρίως την ανάγκη συνεργασίας σε ζητήματα αναγνώρισης μαθητικών αναγκών, διαχείρισης συγκρούσεων και ενίσχυσης κινήτρων (Shingjergji, 2014). Παράλληλα, δεδομένα από την Αυστραλία δείχνουν ότι, παρότι υπάρχει γενική σύγκλιση αντιλήψεων μεταξύ σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών και γονέων, εξακολουθούν να εντοπίζονται σημαντικές παρανοήσεις σχετικά με τα όρια του ρόλου, τα ζητήματα εμπιστευτικότητας και τη φύση της σχέσης εκπαιδευτικού–σχολικού ψυχολόγου, γεγονός που επηρεάζει την ποιότητα της συνεργασίας και την αξιοποίηση της υπηρεσίας (Bell & McKenzie, 2013). Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί η συμβολή μελετών που εστιάζουν στην ψυχική υγεία των μαθητών και καταδεικνύουν ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σχετική ευθύνη τους, συχνά αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και εκφράζουν ανάγκη για επιμόρφωση και καθοδήγηση. Το στοιχείο αυτό αντανακλά διαφοροποιημένες και όχι πάντα ευθυγραμμισμένες αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου/συμβούλου (Beames et al., 2022). Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι η σαφής οριοθέτηση, η συστηματική ενημέρωση της σχολικής κοινότητας και η ενίσχυση της παρουσίας του σχολικού ψυχολόγου αποτελούν κρίσιμες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση ρεαλιστικών, θετικών και λειτουργικών αντιλήψεων για τον ρόλο και την αποτελεσματικότητά του.

Όσον αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα σχετικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες από τους σχολικούς ψυχολόγους, η διαθέσιμη ερευνητική τεκμηρίωση παραμένει περιορισμένη. Η μελέτη του Dimakos (2006) ανέδειξε το παράδοξο της ελληνικής πραγματικότητας, όπου, παρά τη θεσμική πρόβλεψη υπηρεσιών μέσω του Ν. 2817/2000 και τη λειτουργία των ΚΕΔΔΥ, οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν υπηρετούν συστηματικά στα δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα η καθημερινή διαχείριση μαθησιακών, συμπεριφορικών δυσκολιών και κρίσεων σχολείου–οικογένειας να παραμένει κυρίως ευθύνη των εκπαιδευτικών.

Στόχος της μελέτης ήταν να συγκρίνει άμεσα τις αντιλήψεις εν ενεργεία δασκάλων και τελειόφοιτων φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων ως προς τη σπουδαιότητα εννέα βασικών δραστηριοτήτων του σχολικού ψυχολόγου (π.χ. συμβουλευτική/consultation, counseling, αξιολόγηση, συμβολή στην ειδική αγωγή, διασύνδεση σχολείου-κοινότητας, ενδοσχολική επιμόρφωση, παρέμβαση σε κρίσεις, διαχείριση συμπεριφοράς, εκπαίδευση γονέων). Τα ευρήματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες αξιολόγησαν συνολικά ως σημαντικές όλες τις δραστηριότητες, όμως οι ενεργοί εκπαιδευτικοί απέδωσαν υψηλότερη σημασία συνολικά σε σχέση με τους φοιτητές, με στατιστικά σημαντικές διαφορές σε έξι τομείς (counseling, assessment, special education input, school–community liaison, crisis intervention, behaviour management). Ενδιαφέρον είναι ότι και στις δύο ομάδες η διασύνδεση σχολείου–κοινότητας εμφανίστηκε ως η λιγότερο σημαντική λειτουργία, κάτι που ερμηνεύεται μέσα στο ελληνικό πλαίσιο, όπου παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πολλαπλούς ρόλους και λειτουργούν συχνά ως βασικός “σύνδεσμος” με την οικογένεια-κοινότητα. Συνολικά, η μελέτη τεκμηριώνει ότι, παρότι οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν είναι παρόντες στη σχολική καθημερινότητα της γενικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν έντονα την αναγκαιότητα των λειτουργιών τους—ιδίως σε τομείς άμεσης υποστήριξης συμπεριφοράς, κρίσεων και συμβουλευτικής—γεγονός που υποστηρίζει την ανάγκη ενίσχυσης τόσο της θεσμικής παρουσίας όσο και της σαφούς οριοθέτησης ρόλων, ώστε να καλλιεργηθούν βιώσιμες συνεργασίες χωρίς επαγγελματικές τριβές (Dimakos, 2006). Τα δεδομένα αυτά συμπληρώνονται από νεότερα ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον σχολικό ψυχολόγο ως σημαντικό επαγγελματία υποστήριξης της σχολικής κοινότητας, αλλά τείνουν να αντιλαμβάνονται τον ρόλο του κυρίως μέσα από παιδοκεντρικές πρακτικές, όπως η αξιολόγηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ατομική συμβουλευτική και η υποστήριξη μαθησιακών και συμπεριφορικών δυσκολιών (Panteri et al., 2021). Παράλληλα, εκφράζεται σαφώς η επιθυμία για διεύρυνση του ρόλου προς μια περισσότερο συνεργατική και συστημική κατεύθυνση, με έμφαση στη διαμεσολάβηση εντός του σχολείου και στη συμβουλευτική υποστήριξη και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Panteri et al., 2021). Συνολικά, τα ελληνικά δεδομένα συγκλίνουν στο ότι, παρότι η παρουσία του σχολικού ψυχολόγου στη γενική εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν έντονα την αναγκαιότητα των λειτουργιών του, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη θεσμικής ενδυνάμωσης του ρόλου και σαφέστερης οριοθέτησης των αρμοδιοτήτων του στο σχολικό πλαίσιο.

1.6 Η Έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί κεντρικό ψυχολογικό παράγοντα για την κατανόηση της επαγγελματικής λειτουργικότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Hussain & Ali Khan, 2022). Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Albert Bandura υποστηρίζει ότι το

άτομο διαμορφώνει συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με τον βαθμό στον οποίο μπορεί να σχεδιάσει, να συντονίσει και να φέρει εις πέρας συμπεριφορές που σχετίζονται με την επίτευξη των στόχων του (Bandura, 1977). Διακρίνεται σαφώς από συγγενείς έννοιες, όπως η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η προσδοκία αποτελέσματος, καθώς δεν αφορά γενικές αξιολογήσεις του εαυτού, αλλά ειδικές πεποιθήσεις για την επιτυχή εκτέλεση συγκεκριμένων έργων (Brown et al., 2014).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μία από τις κρίσιμότερες ψυχολογικές μεταβλητές για την κατανόηση της εκπαιδευτικής πράξης και της επαγγελματικής τους λειτουργικότητας (Mok & Moore, 2019). Η διεθνής βιβλιογραφία καταδεικνύει σταθερά ότι υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με ποιοτικότερες διδακτικές πρακτικές, αυξημένη μαθητική παρακίνηση και εμπλοκή, υψηλότερα μαθησιακά επιτεύγματα, αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης, θετικότερο συναισθηματικό κλίμα και ενισχυμένη επαγγελματική ικανοποίηση και ευημερία των εκπαιδευτικών (Mok & Moore, 2019· Zee & Koomen, 2016). Παράλληλα, η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί προστατευτικά έναντι του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης και συνδέεται με θετικότερες στάσεις απέναντι στη συνεργασία, τη σχολική ηγεσία και τη συμπερίληψη, καθώς και με την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση, τη συμπεριφορά και τα κίνητρα ακόμη και μαθητών με σημαντικές δυσκολίες (Armor et al., 1976, όπως αναφέρεται στο Hussain & Ali Khan, 2022· Mok & Moore, 2019). Αντίθετα, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με αυξημένο άγχος, αυταρχικότερες πρακτικές και δυσκολίες στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών, επηρεάζοντας αρνητικά τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και το κλίμα της τάξης (Hussain & Ali Khan, 2022). Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι ο παράγοντας αυτός χαρακτηρίζεται ως κεντρικός και πολυδιάστατος, ενώ επηρεάζει άμεσα και έμμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας, την προσαρμογή των μαθητών και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη μελέτη του μέσω πολυεπίπεδων και διαχρονικών ερευνητικών προσεγγίσεων (Zee & Koomen, 2016).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα των Poulou et al. (2019) είχε ως βασικό σκοπό να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαναφερόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και των πραγματικών διδακτικών και συμπεριφορικών πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη, όπως αυτές καταγράφονται μέσω άμεσης, συστηματικής παρατήρησης. Ταυτόχρονα, η μελέτη εμπλουτίζει τη διεθνή βιβλιογραφία με δεδομένα από το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου οι σχετικές εμπειρικές έρευνες παραμένουν περιορισμένες, αναδεικνύοντας τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στη στήριξη των εκπαιδευτικών μέσω συμβουλευτικής, καθοδήγησης και ανατροφοδότησης βασισμένης σε δεδομένα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους τομείς της διδασκαλίας, της εμπλοκής των μαθητών και της διαχείρισης της τάξης, εύρημα που αποδόθηκε κυρίως στα χρόνια

διδασκτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων και στις προηγούμενες επιτυχημένες εμπειρίες τους μέσα στην τάξη. Η άμεση παρατήρηση κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν συχνά τεκμηριωμένες διδακτικές στρατηγικές, όπως παροχή ευκαιριών ακαδημαϊκής απόκρισης, ακαδημαϊκό έπαινο και διορθωτική ανατροφοδότηση, γεγονός που συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Ωστόσο, αναδείχθηκε ασυμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης και της πραγματικής χρήσης συγκεκριμένων στρατηγικών συμπεριφοράς, όπως ο έπαινος συμπεριφοράς και η διορθωτική ανατροφοδότηση, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν λιγότερο συχνά από ό,τι θα αναμενόταν βάσει των υψηλών αυτοαναφερόμενων επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας. Συνολικά, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν ότι, παρότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διδακτική πράξη, δεν ταυτίζεται πάντα με την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη συστηματική παρατήρηση, ανατροφοδότηση και συμβουλευτική παρέμβαση από εξειδικευμένους επαγγελματίες, όπως οι σχολικοί ψυχολόγοι (Poulou et al., 2019).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά μπορεί να ενισχυθεί μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων, όπως οι εμπειρίες επιτυχίας στη διδακτική πράξη, η παρατήρηση αποτελεσματικών προτύπων, η ουσιαστική ανατροφοδότηση και η υποστηρικτική ηγεσία (Karim et al., 2021). Επιπλέον, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, οι επαρκείς υλικοτεχνικοί πόροι και ένα συνεργατικό σχολικό κλίμα αναδεικνύονται ως κρίσιμοι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, στη βελτίωση της συνολικής εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Karim et al., 2021). Την παραπάνω δήλωση επιβεβαιώνει και η έρευνα των Barni et al. (2019), τα αποτελέσματα της οποίας κατέδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται δυναμικά μέσα από την αλληλεπίδραση προσωπικών αξιών και κινήτρων, αναδεικνύοντας τη σημασία της ενίσχυσης της αυτογνωσίας, της αυτόνομης επαγγελματικής δέσμευσης και της υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας για την προαγωγή της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ευεξίας.

1.7 Σχέση μεταξύ Συνεργασίας με τους Σχολικούς Ψυχολόγους και Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών: Αποτελέσματα Ερευνών

Οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα. Το γεγονός αυτό συνδέεται στενά με την θετική σχέση που φαίνεται να εμφανίζει με υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, ενίσχυση κινήτρου στους μαθητές, αποτελεσματικότερες διδακτικές πρακτικές, αυξημένη μαθητική παρακίνηση και εμπλοκή καθώς και με γενικότερη ψυχική ευημερία. Οι Klassen et al. (2011), σε εκτενή ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, επισημαίνουν τη σημαντική αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος και τη μεθοδολογική ωρίμανση του πεδίου, αλλά και κρίσιμα κενά γνώσης. Ιδιαίτερα τονίζεται η περιορισμένη κατανόηση των πηγών από τις οποίες διαμορφώνονται οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάγκη για διαχρονικές και θεωρητικά τεκμηριωμένες έρευνες. Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται τα ευρήματα ποικίλων ερευνών που τεκμηριώνουν τον κρίσιμο ρόλο της συνεργασίας για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ποικίλα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια

Μία έρευνα, η οποία παρέχει πλούσια γνώση σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι αυτή των Lloyd et al. (2012). Η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε την αντιλαμβανόμενη επίδραση της παρέμβασης WOWW (Working on What Works) στο σχολικό πλαίσιο, εστιάζοντας στις εμπειρίες και τις απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών που συμμετείχαν στην εφαρμογή της σε σχολεία μιας τοπικής εκπαιδευτικής αρχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαδικασία ομαδικού καθορισμού στόχων και θετικής ανατροφοδότησης ενίσχυσε το αίσθημα συλλογικής ευθύνης και συνεργασίας στην τάξη, βελτίωσε την αυτοαντίληψη και την αναστοχαστική ικανότητα των μαθητών και καλλιέργησε μεγαλύτερη ενσυναίσθηση προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν αυξημένη αυτοπεποίθηση, αίσθημα ελέγχου, αναστοχασμό της διδακτικής τους πρακτικής και θετικές αλλαγές στο διδακτικό τους στυλ, αποδίδοντας τα οφέλη αυτά στην αναγνώριση και επιβεβαίωση του έργου τους μέσω τεκμηριωμένης, θετικής ανατροφοδότησης από συναδέλφους. Ιδιαίτερα για λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς, η παρέμβαση φάνηκε να λειτουργεί ενισχυτικά ως προς την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα και τη διαχείριση της τάξης (Lloyd et al., 2012). Η ενίσχυση της συνεργασίας, της συλλογικής ευθύνης και της αναστοχαστικής πρακτικής που καταγράφηκε τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς αναδεικνύει τη σημασία δομημένων διαδικασιών καθοδήγησης, θετικής ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχολικός ψυχολόγος δύναται να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο, λειτουργώντας ως συντονιστής παρεμβάσεων που προάγουν την αναστοχαστική

κουλτούρα, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας, ιδιαίτερα σε λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα της Maeda (2024), αναφέρεται ,πιο συγκεκριμένα, στον τρόπο με τον οποίο μπορεί η συμβουλευτική σχέση να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας. Η συγκεκριμένη έρευνα εξέτασε τη σχέση μεταξύ των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αξιοποιώντας εξαετή διαχρονικά δεδομένα από δημόσια σχολεία στην Ιαπωνία. Στόχος της ήταν να διερευνήσει πώς οι συμβουλευτικές-συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με συναδέλφους και διοικητικά στελέχη επηρεάζουν διαχρονικά διαφορετικές διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, λαμβάνοντας υπόψη και τη θεσμική ιδιαιτερότητα της περιοδικής μετακίνησης εκπαιδευτικών μεταξύ σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμβουλευτικές σχέσεις με συναδέλφους έχουν θετική επίδραση σε όλες τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας (κατανόηση μαθητών, διαχείριση τάξης, διδασκαλία, επικοινωνία με γονείς και κατανομή σχολικών καθηκόντων), τόσο σε ατομικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Αντίθετα, οι σχέσεις με τα διοικητικά στελέχη επηρέασαν επιλεκτικά ορισμένες διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, κυρίως εκείνες που σχετίζονται με την οργάνωση του σχολείου και τη διαχείριση της τάξης, αλλά όχι τη διδασκαλία ή την επικοινωνία με τους γονείς (Maeda, 2024).

Παράλληλα, εκτός από τη γενική αξία των συνεργατικών σχέσεων, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν έρευνες που εξετάζουν ειδικά τη στοχευμένη σχολική συμβουλευτική και τη συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας.. Μία έρευνα που ανήκει σε αυτό το πεδίο είναι η έρευνα των O’Neal et al. (2024). Στο παρόν ερευνητικό πλαίσιο, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η πεποίθηση των ίδιων για την ικανότητά τους να προάγουν τη συναισθηματική ρύθμιση και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στην τάξη, μια διάσταση λιγότερο διερευνημένη σε σχέση με τις γνωστικές ή διδακτικές πτυχές της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι η εξατομικευμένη σχολική συμβουλευτική συνεργασία, σε αντίθεση με τις αποκλειστικά ομαδικές επιμορφώσεις ή τα γενικά εργαστήρια, μπορεί να επιφέρει ουσιαστική και στατιστικά σημαντική ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η ατομική συμβουλευτική διαδικασία, δομημένη σε πολλαπλές συνεδρίες και βασισμένη σε συνεργατικά, συμμετοχικά μοντέλα, φάνηκε να ενισχύει την αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών και στην ενίσχυση της ενεργού εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, η έρευνα ανέδειξε ότι η συνεργασία δεν λειτουργεί μόνο ως μηχανισμός υποστήριξης των εκπαιδευτικών, αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης των ίδιων των δεξιοτήτων συμβουλευτικής τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενεργά σε ρόλους συν-συμβούλου ανέπτυξαν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους να υποστηρίζουν συναδέλφους τους μέσω δομημένων διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων. Η ενίσχυση αυτών των

δεξιοτήτων συμβάλλει όχι μόνο στην άμεση αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά και στη δημιουργία προϋποθέσεων βιωσιμότητας των συνεργατικών πρακτικών εντός της σχολικής κοινότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ρόλο ενεργών συντελεστών υποστήριξης και όχι παθητικών αποδεκτών εξωτερικής βοήθειας. Συνολικά, τα ευρήματα τεκμηριώνουν ότι η ουσιαστική, εξατομικευμένη και συνεργατική σχολική συμβουλευτική αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ιδίως σε ό,τι αφορά τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας. Η συνεργασία αυτή, όταν βασίζεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης, συμμετοχής και ενδυνάμωσης, ενισχύει τόσο την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών όσο και τη συνολική ψυχοκοινωνική ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, αναδεικνύοντας τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ως καταλύτη επαγγελματικής ανάπτυξης και συστημικής αλλαγής (O’Neal et al., 2024). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Bosman et al. (2021), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο και υποστηρίζει ότι η συστηματική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και επαγγελματιών ψυχικής υγείας αποτελεί βασικό μηχανισμό ενδυνάμωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αλλά και βελτίωσης της εκπαιδευτικής σχέσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Gotshall & Stefanou (2011), συμπεριλαμβάνοντας στην εξίσωση και τον παράγοντα της *μαθημένης αδυναμίας*. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της μαθημένης αδυναμίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, καθώς και τον ρόλο της συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης στη διαμόρφωση αυτών των παραγόντων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη σύγκριση εκπαιδευτικών που λάμβαναν συνεχή συμβουλευτική υποστήριξη στο πλαίσιο της εφαρμογής καθολικής και συστημικής παρακολούθησης της προόδου των μαθητών με εκπαιδευτικούς που δεν είχαν αντίστοιχη υποστήριξη. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μια στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ μαθημένης αδυναμίας και αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, υποδεικνύοντας ότι υψηλότερα επίπεδα μαθημένης αδυναμίας συνδέονται με χαμηλότερη αίσθηση διδακτικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που λάμβαναν συνεχή συμβουλευτική υποστήριξη παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα μαθημένης αδυναμίας σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν τέτοια υποστήριξη. Αν και δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα ή το συνολικό δείκτη διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε διαδικασίες συμβουλευτικής ανέφεραν ισχυρότερες πεποιθήσεις ότι η διδασκαλία μπορεί να κάνει ουσιαστική διαφορά. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι η συμβουλευτική σχέση φαίνεται να επηρεάζει κυρίως τη γνωστική βάση των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες σε δεδομένα, να επιλέγουν τεκμηριωμένες παρεμβάσεις και να τις εφαρμόζουν με πιστότητα. Συνολικά, η έρευνα καταδεικνύει τη σημασία της συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης

ως προστατευτικού παράγοντα έναντι συναισθημάτων ανικανότητας και ως μέσου ενίσχυσης κρίσιμων συναισθηματικών και επαγγελματικών δεικτών των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, πλούσιο υλικό σχετικά με την σχέση συνεργασίας και αυτοαποτελεσματικότητας στον ελληνικό χώρο παρέχει η μελέτη της Lampropoulou (2024). Στην ερευνητική μελέτη συμμετείχαν εκπαιδευτικοί τόσο από την Πρωτοβάθμια όσο και από την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σχολική συμβουλευτική ως κομβικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών. Η θετική συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με την ικανοποίηση από τη φροντίδα και η αρνητική της σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση υποδηλώνουν ότι παρεμβάσεις σχολικής συμβουλευτικής μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά απέναντι στην ψυχική επιβάρυνση του εκπαιδευτικού ρόλου. Μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, συναισθηματικής υποστήριξης και ενδυνάμωσης, η σχολική συμβουλευτική συμβάλλει στη μείωση της εξουθένωσης και στη διατήρηση θετικής επαγγελματικής ταυτότητας, ενισχύοντας παράλληλα την αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο ρυθμιστικός ρόλος της ικανοποίησης από τη ζωή υπογραμμίζει τη σημασία ολιστικών συμβουλευτικών παρεμβάσεων που λαμβάνουν υπόψη τόσο τον επαγγελματικό όσο και τον προσωπικό βίο των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η σχολική συμβουλευτική δεν περιορίζεται στη διαχείριση δυσκολιών, αλλά αποτελεί βασικό μηχανισμό πρόληψης, ενδυνάμωσης και βιώσιμης επαγγελματικής λειτουργικότητας στο σχολικό πλαίσιο.

Η έρευνα των Emmons & Zager (2017), επικεντρώθηκε ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με αυτισμό και σοβαρές ή πολλαπλές αναπηρίες. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα ενός εξειδικευμένου μεταπτυχιακού πιστοποιητικού προγράμματος στην ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης συνεργατικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ το πρόγραμμα συνδύαζε θεωρητική κατάρτιση και πρακτική άσκηση, με έμφαση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διεπιστημονικές συνεργατικές ομάδες και στη βελτίωση της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω δομημένων συνεργατικών πρακτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το πρόγραμμα είχε ισχυρή επίδραση στην ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης συνεργατικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας που αφορούσε τη συμβολή σε αλλαγές προγραμμάτων και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ενώ οι βελτιώσεις ήταν μικρότερες σε πιο παραδοσιακούς τομείς εμπειρίας, όπως η διαχείριση συμπεριφοράς στην τάξη και η συνεργασία με άλλους ειδικούς παιδαγωγούς (Emmons & Zager, 2017). Υπό αυτό το πρίσμα, τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της συστηματικής εκπαίδευσης και της δομημένης συνεργασίας για την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, στοιχείο που συνδέεται άμεσα με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να λειτουργήσει ως

καταλύτης συνεργατικών διαδικασιών εντός του σχολείου, υποστηρίζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διεπιστημονικές ομάδες, διευκολύνοντας την αναστοχαστική πρακτική και ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα μέσα από συμβουλευτικές και συνεργατικές παρεμβάσεις.

Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται και από τα χαρακτηριστικά του σχολικού οικοσυστήματος. Πλήθος ερευνητικών δεδομένων, τα οποία αφορούν κυρίως εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, επιδεικνύουν είτε άμεσα είτε έμμεσα την συμβολή του κλάδου της σχολικής ψυχολογίας και ιδιαίτερα των επαγγελματιών υγείας στη αντιλαμβανομένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες τους να ανταπεξέλθουν στην σχολική πραγματικότητα και τις προκλήσεις που απορρέουν από αυτή. Παράλληλα, καίρια γνώση προέρχεται και από τις έρευνες που εξετάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανθεκτικότητά τους να ενισχύεται πρωτίστως μέσω θετικών σχέσεων με συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία, καθώς και μέσω ενός υποστηρικτικού και ψυχολογικά ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος (Beltman et al., 2016). Σε αυτό το πλαίσιο, ο σχολικός ψυχολόγος λειτουργεί έμμεσα αλλά ουσιαστικά, επηρεάζοντας τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, προωθώντας σχολικές πρακτικές που δίνουν έμφαση στη ψυχική υγεία, στη θετική διαχείριση συμπεριφοράς και στην ποιότητα των σχέσεων στην τάξη (Liebenberg et al., 2016). Παράλληλα, η συνεργατική συμβουλευτική μεταξύ σχολικού ψυχολόγου και εκπαιδευτικών έχει βρεθεί ότι ενισχύει την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα και την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα μέσω της υποστήριξης στη διαχείριση της τάξης και στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού–μαθητή (Gibbs & Miller, 2014). Η συγκεκριμένη έρευνα των Kangas-Dick & O'Shaughnessy (2020) εξέτασε παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας μια οικοσυστημική προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τόσο το σχολικό περιβάλλον όσο και τους θεσμικούς και διαπροσωπικούς παράγοντες που το διαμορφώνουν. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε δύο ομάδες αυξημένου κινδύνου: εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε απαιτητικά και υποστελεχωμένα σχολικά πλαίσια και εκπαιδευτικούς στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται πρωτίστως με το θετικό σχολικό κλίμα, τις υποστηρικτικές σχέσεις με συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία, ενώ οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν αναγνωρίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως άμεσοι πάροχοι υποστήριξης για την προσωπική τους ευημερία. Ωστόσο, η έρευνα ανέδειξε ότι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι κρίσιμος σε έμμεσο επίπεδο, μέσω της βελτίωσης του σχολικού οικοσυστήματος, της παροχής συμβουλευτικής για τη διαχείριση συμπεριφοράς, της ενίσχυσης των σχέσεων εκπαιδευτικού–μαθητή και της προαγωγής παρεμβάσεων που ενδυναμώνουν τη συλλογική ευημερία της σχολικής κοινότητας (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020). Παρά το γεγονός ότι η

συγκεκριμένη έρευνα δεν εστιάζει άμεσα στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τα ευρήματά της προσφέρουν σημαντικά στοιχεία σχετικά με το πλαίσιο μέσα στο οποίο δύναται να ενισχυθεί. Συγκεκριμένα, ανέδειξε ότι το θετικό σχολικό κλίμα, οι υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις, και η προστατευτική σχολική ηγεσία αποτελούν κρίσιμους προστατευτικούς παράγοντες για την επαγγελματική τους λειτουργικότητα. Αν και οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν αναγνωρίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως άμεσοι πάροχοι ατομικής υποστήριξης, ο ρόλος τους αναδείχθηκε σημαντικός σε έμμεσο επίπεδο, μέσω της βελτίωσης του σχολικού οικοσυστήματος, της συμβουλευτικής για τη διαχείριση συμπεριφοράς και της ενίσχυσης των σχέσεων εκπαιδευτικού–μαθητή. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν ότι οι συνεργατικές παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν όχι μόνο την ανθεκτικότητα αλλά και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, στοιχείο που συνδέεται με την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας.

Η ερευνητική βιβλιογραφία που εξετάστηκε στην παρούσα ενότητα οδηγεί εύλογα στο συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί απλά ένα ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά ενισχύεται μέσα από συνεργατικές πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον. Μελέτες οι οποίες εστιάζουν τόσο σε πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης όσο και σε πρακτικές συστηματικής συνεργασίας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δρουν σε υποστηρικτικά σχολικά περιβάλλοντα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε κρίσιμους τομείς της επαγγελματικής τους πρακτικής, όπως η διαχείριση της τάξης, η κατανόηση και υποστήριξη των μαθητών, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και η αντιμετώπιση σύνθετων εκπαιδευτικών απαιτήσεων. Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται σε συνεργατικές σχέσεις με συναδέλφους και διοικητικά στελέχη, οι οποίες δρουν προστατευτικά και υποστηρικτικά. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται ο κρίσιμος ρόλος του σχολικού ψυχολόγου. Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με άλλους επαγγελματίες και ειδικότερα με τον σχολικό ψυχολόγο συνδέεται θετικά με την ενίσχυση της επαγγελματικής τους αυτοαποτελεσματικότητας, κυρίως όταν αυτή λαμβάνει τη μορφή συστηματικής συμβουλευτικής, εξατομικευμένης υποστήριξης και δομημένης ανατροφοδότησης, ιδιαίτερα σε απαιτητικά σχολικά περιβάλλοντα και για λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΚΟΠΟΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν αφορά αποκλειστικά την μετάδοση γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά περιλαμβάνει και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών συνολικά. Στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών και προκλήσεων, όπως μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα, αυξημένα επίπεδα άγχους και δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, ο σχολικός ψυχολόγος έχει καίρια συμβολή στην έγκαιρη αναγνώριση και διαχείριση των παραπάνω δυσκολιών, προάγοντας τη διαμόρφωση ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού και συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικούς φορείς υλοποίησης της εκπαιδευτικής και ψυχοκοινωνικής υποστήριξης των μαθητών, γεγονός που καθιστά τη συνεργασία τους με τον σχολικό ψυχολόγο κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Η ποιότητα της συνεργασίας αυτής δύναται να επηρεάσει όχι μόνο την υποστήριξη των μαθητών, αλλά και την αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τη σημασία διερεύνησης των σχετικών σχέσεων και δυναμικών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της σύγχρονης διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, καθίσταται σαφές ότι, παρότι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου αναγνωρίζεται ως καθοριστικός για τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών, παραμένει περιορισμένη η συστηματική εμπειρική διερεύνηση της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και, ιδίως, της σύνδεσης της συνεργασίας αυτής με κρίσιμες διαστάσεις της επαγγελματικής λειτουργικότητας των εκπαιδευτικών, όπως η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου δεν προέκυψε ως συγκυριακή θεματική προτίμηση, αλλά ως αποτέλεσμα στοχευμένης επιστημονικής εστίασης σε ένα εμφανές ερευνητικό κενό: η βιβλιογραφία στον ελληνικό χώρο υπολείπεται ως προς την τεκμηριωμένη αποτύπωση της διασύνδεσης του σχολικού ψυχολόγου με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας και της δυναμικής που διαμορφώνει η μεταξύ τους συνεργασία σε επίπεδο σχολικής πρακτικής. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μετατοπίσει το ερευνητικό βάρος από μια μονοδιάστατη, παιδοκεντρική προσέγγιση σε μια ολιστικότερη θεώρηση, όπου ο σχολικός ψυχολόγος εξετάζεται ως συνεργαζόμενος επαγγελματίας

εντός της σχολικής κοινότητας, με πιθανή επίδραση όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό έργο.

Παράλληλα, η καινοτομία της μελέτης εντοπίζεται στη συνδυαστική διερεύνηση τριών αλληλοσυνδεόμενων αξόνων —της αποτίμησης του ρόλου/αρμοδιοτήτων του σχολικού ψυχολόγου, του βαθμού και της ποιότητας της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της επίδρασης της συνεργασίας αυτής στην επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών— μέσα σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου η θεσμική παρουσία του σχολικού ψυχολόγου συνιστά σχετικά πρόσφατη εξέλιξη. Ταυτόχρονα, αντίστοιχες εμπειρικές τεκμηριώσεις παραμένουν περιορισμένες. Η εστίαση στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι οι εν λόγω επαγγελματίες καλούνται να διαχειριστούν σύνθετες ακαδημαϊκές, συμπεριφορικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες εφήβων μαθητών, σε ένα σχολικό περιβάλλον αυξημένων απαιτήσεων, όπου η έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών, η διαχείριση κρίσεων και η ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων προϋποθέτουν συνεργατικές δομές. Υπό αυτό το πρίσμα, η ανάπτυξη μιας ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ σχολικού ψυχολόγου και εκπαιδευτικών δύναται να λειτουργήσει ως μηχανισμός υποστήριξης της εκπαιδευτικής πράξης, να ενισχύσει τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων και να συμβάλει στη συνολική αναβάθμιση της σχολικής λειτουργίας.

Ταυτόχρονα, η εξέταση της επίδρασης της συνεργασίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κρίνεται υψίστης σημασίας, καθώς η αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας συνδέεται με την επιμονή απέναντι στις δυσκολίες, την υιοθέτηση αποτελεσματικότερων διδακτικών πρακτικών και τη δυνατότητα διαχείρισης σύνθετων καταστάσεων εντός της τάξης. Ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται ότι διαθέτει πρόσβαση σε υποστήριξη, καθοδήγηση και λειτουργικά εργαλεία αντιμετώπισης των προκλήσεων είναι πιθανότερο να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη συνέπεια και αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις του ρόλου του, προς όφελος τόσο της μαθησιακής προόδου όσο και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των μαθητών. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος δύναται να προσφέρει πολύτιμα δεδομένα για τον αναστοχασμό και την ενίσχυση πολιτικών και πρακτικών που προάγουν τη συνεργασία στο σχολείο, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος.

Συνοψίζοντας, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα, με έμφαση: (α) στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τη σημαντικότητα των αρμοδιοτήτων του σχολικού ψυχολόγου, (β) στον βαθμό και τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας μεταξύ των δύο επαγγελματικών ομάδων και (γ) στην επίδραση της συνεργασίας αυτής στην αντιλαμβανόμενη επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η έρευνα

στοχεύει στην ανάδειξη πρακτικών ψυχολογικής υποστήριξης που εφαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο και στη διατύπωση τεκμηριωμένων προτάσεων για την περαιτέρω ενίσχυση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου μέσω πολιτικών και πρακτικών που καλλιεργούν μια κουλτούρα συνεργασίας και συνυπευθυνότητας εντός της σχολικής κοινότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη το εύρος και την πολυδιάστατη φύση των ζητημάτων που επιδιώκει να διερευνήσει η παρούσα μελέτη, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται με σαφήνεια και εστιάζουν σε διαφορετικές όψεις της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους σχολικούς ψυχολόγους. Η διερεύνηση τους αποσκοπεί στην κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις ενέργειες και τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, των χαρακτηριστικών και της ποιότητας της μεταξύ τους συνεργασίας, καθώς και του τρόπου με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα τα οποία πραγματεύεται η παρούσα έρευνα διαμορφώνονται ως εξής:

- Ποιες ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου θεωρούνται περισσότερο και λιγότερο σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς;
- Υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ανάλογα με τη βαθμίδα, την εμπειρία ή την ηλικία των εκπαιδευτικών;
- Ποιοι είναι οι κύριοι άξονες που χαρακτηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού και σχολικού ψυχολόγου;
- Πώς συνδέεται η ποιότητα της συνεργασίας με την αντίληψη για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου;
- Ποιο είναι το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας;
- Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας της συνεργασίας με τον σχολικό ψυχολόγο και της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;

Παράλληλα, με βάση το σύνολο των θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, διαμορφώνονται οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- E.Y.1 : Αναμένεται ότι η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων θα σχετίζεται θετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδεται στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και στις παρεχόμενες υπηρεσίες του.
- E.Y.2: Υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας θα συνδέονται με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα και αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών, ιδίως σε τομείς

κρίσιμους για τη διδακτική πράξη, όπως η διαχείριση της τάξης και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

- Ε.Υ.3: Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στις ατομικές συνεδρίες των μαθητών σε σύγκριση με τη συμβουλευτική υποστήριξη προς τους ίδιους και τους γονείς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Είδος Έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, περιγραφική–συσχετιστική, καθώς στοχεύει στη διερεύνηση αντιλήψεων, στάσεων και σχέσεων μεταξύ μεταβλητών χωρίς καμία μορφή παρέμβασης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από ενότητες που αφορούν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, την ποιότητα της συνεργασίας, την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Η επιλογή του ερωτηματολογίου κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επιτρέπει τη συγκέντρωση δεδομένων από μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών με συστηματικό και τυποποιημένο τρόπο, διασφαλίζοντας τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων.

Η έρευνα έχει διατομεακό χαρακτήρα, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μία χρονική στιγμή, αποτυπώνοντας τις τρέχουσες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ποσοτική αυτή προσέγγιση δίνεται η δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων και εξαγωγής γενικεύσιμων συμπερασμάτων σχετικά με τη συνεργασία στο σχολικό πλαίσιο και την επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

3.2 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 101 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προερχόμενοι από διαφορετικές ειδικότητες. Για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσων χρησιμοποιήθηκε μη πιθανοτική δειγματοληψία. Συγκεκριμένα

χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας, με την προσέλκυση συμμετεχόντων στους οποίους υπήρχε άμεση πρόσβαση, καθώς και δειγματοληψία χιονοστιβάδας, αξιοποιώντας τις παραπομπές των συμμετεχόντων σε άλλους εκπαιδευτικούς, που πληρούν τα κριτήρια για συμμετοχή στην έρευνα. Η συγκεκριμένη μέθοδος κρίθηκε κατάλληλη, καθώς επέτρεψε την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς με άμεση εμπειρία συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο, στοιχείο που αποτελεί βασικό άξονα της έρευνας.

Βασικό κριτήριο ένταξης στη μελέτη αποτέλεσε η εργασία σε σχολείο στο οποίο παρευρίσκεται σχολικός ψυχολόγος τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν την ευκαιρία για μία ουσιαστική επαφή και συνεργασία με τον επαγγελματία ψυχικής υγείας. Επιπλέον, προϋπόθεση συμμετοχής ήταν οι εκπαιδευτικοί να υπηρετούν κατά το χρόνο συλλογής των δεδομένων αποκλειστικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κριτήρια αποκλεισμού, από την άλλη, αποτέλεσαν η απουσία σχολικού ψυχολόγου από τη σχολική μονάδα ή η εργασία σε σχολείο όπου η παρουσία του είναι περιστασιακή και μη σταθερή, καθώς επίσης και η υπηρεσία σε βαθμίδες εκπαίδευσης εκτός της δευτεροβάθμιας.

3.3 Διαδικασία

Η έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη και πραγματοποιήθηκε από τους συμμετέχοντες άνευ αντιτίμου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε αποκλειστικά διαδικτυακά, ενώ ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου συνοδευόταν από ένα σύντομο κείμενο το οποίο περιελάμβανε παρουσίαση της ερευνήτριας, του πλαισίου εκπόνησης της έρευνας, τον σκοπό, τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα και τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωση του (Παράρτημα Β). Πριν από την κύρια συλλογή δεδομένων, διεξήχθη πιλοτική έρευνα με την αποστολή του ερωτηματολογίου σε πέντε (5) συμμετέχοντες, με στόχο τον έλεγχο της σαφήνειας των διατυπώσεων, της κατανόησης των ερωτήσεων, της λειτουργικότητας της ηλεκτρονικής φόρμας και του εκτιμώμενου χρόνου συμπλήρωσης. Τα σχόλια των συμμετεχόντων αξιοποιήθηκαν για μικρές διορθώσεις στη διατύπωση και τη δομή του ερωτηματολογίου, όπου κρίθηκε απαραίτητο, ώστε να ενισχυθεί η ευκρίνεια και η ομαλή ροή των ερωτήσεων.

Η προσέλκυση των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με τους εξής τρόπους:

Α. Ανάρτηση στην πλατφόρμα του Facebook, ως ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης όπου συναντώνται ποικίλες διαδικτυακές ομάδες ανταλλαγής απόψεων και πληροφοριών μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και πλήθος ομαδικών συνομιλιών. Οι διαδικτυακές σελίδες στις οποίες αναρτήθηκε ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου μαζί με το ενημερωτικό κείμενο είναι οι ακόλουθες: "Δευτεροβάθμια

Εκπαίδευση”, “Αναπληρωτές (Διορισμένοι και Αδιόριστοι)”, “Ενημέρωση για Αναπληρωτές και Μόνιμους Εκπαιδευτικούς”, “Εκπαιδευτικοί Β-βάθμιας”, “Αμοιβαίες μεταθέσεις εκπαιδευτικών (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)”, “Αναπληρωτές/Εκπαιδευτικοί”, “Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης”. Οι ομαδικές συνομιλίες στις οποίες στάλθηκε το ερωτηματολόγιο συνοψίζονται ως εξής: “Πίνακες Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής 2025-2026”. “Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης”, “Ενημέρωση για Αναπληρωτές και Μόνιμους Εκπαιδευτικούς”, “Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας” και “Εκπαιδευτικοί Ψυχολογία”, ως ομάδα των μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος “Εκπαιδευτικοί Ψυχολογία” στο οποίο συμμετέχει σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας.

Β. Ανάρτηση στους προσωπικούς λογαριασμούς στο Facebook της ερευνήτριας και του επιβλέποντος καθηγητή.

Γ. Αποστολή του ενημερωτικού κειμένου και του ερωτηματολογίου μέσω του πανεπιστημιακού Email στους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος “Εκπαιδευτική Ψυχολογία”

Δ. Προσέλευση συμμετεχόντων μέσω δειγματοληψίας χιονοστιβάδας. Συγκεκριμένα, προσκλήθηκαν εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο προσωπικό, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό δίκτυο της ερευνήτριας. Οι αρχικοί συμμετέχοντες κλήθηκαν να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο σε άλλους συναδέλφους τους που πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής.

3.4 Θέματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατόπιν έγκρισης από την Επιτροπή Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολης (Παράρτημα Γ). Επιπλέον, πριν προχωρήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά σχετικά με το σκοπό της έρευνας και τη φύση της μελέτης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην εθελοντική φύση της συμμετοχής τους καθώς και στο δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από την έρευνα και να διακόψουν τη συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία επιβάρυνση. Παράλληλα, διασφαλίστηκε η πλήρης ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεων, καθώς δεν συλλέχθηκαν στοιχεία που να επιτρέπουν την ταυτοποίηση των συμμετεχόντων. Όλα τα δεδομένα που καταχωρήθηκαν και αποθηκεύτηκαν χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ενώ σε αυτά είχε πρόσβαση μόνο η ερευνητική ομάδα. Τέλος διευκρινίστηκε ότι τα αποτελέσματα ενδέχεται να κοινοποιηθούν σε δημοσιεύσεις, ωστόσο λόγω της ανωνυμίας, δεν θα υπάρχει ταύτιση των απαντήσεων με τους συμμετέχοντες. Για την επίλυση πιθανών ερωτήσεων και την διευκρίνιση πιθανών ανησυχιών σχετικά με την έρευνα και τη χρήση των δεδομένων, δόθηκε το τηλέφωνο και η

διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου της ερευνήτριας. Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να προχωρήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μόνο εφόσον είχαν δηλώσει τη συμφωνία και τη συγκατάθεση τους στα παραπάνω δεδομένα (Παράρτημα Α).

3.5 Μέσα Συλλογής Δεδομένων/Εργαλεία Μέτρησης

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας σχετικά με το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, ο βαθμός συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών καθώς και η επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκαν μέσω ενός δομημένο ψηφιακού ερωτηματολογίου στην πλατφόρμα Google Forms. Το εργαλείο αποτελείται από 30 στοιχεία και χωρίζεται σε ενότητες (Παράρτημα Δ).

Αρχικά το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ενότητα δημογραφικών στοιχείων, με σκοπό την πληρέστερη περιγραφή του δείγματος και τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, καταγράφηκε το σχολείο εκπαίδευσης στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες, προκειμένου να εξεταστούν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη βαθμίδα. Η επαγγελματική ιδιότητα και το διδακτικό αντικείμενο αποτέλεσαν επίσης βασικές μεταβλητές, καθώς συνδέονται άμεσα με τον ρόλο, τις ευθύνες και τις καθημερινές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον, ζητήθηκε ο νομός στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αποτυπωθεί η γεωγραφική κατανομή του δείγματος. Τέλος, καταγράφηκαν τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, τα οποία αποτελούν κρίσιμο δείκτη επαγγελματικής ωρίμανσης και συχνά συνδέονται με την αυτοαποτελεσματικότητα και τη διαχείριση της τάξης. Συνολικά, τα δημογραφικά αυτά στοιχεία συνέβαλαν ουσιαστικά στην ερμηνεία των ευρημάτων και στη διερεύνηση της επίδρασης ατομικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια στο κυρίως μέρος του ερωτηματολογίου η πρώτη ενότητα «Αντιλήψεις σχετικά με τον ρόλο του Σχολικού Ψυχολόγου» διαμορφώθηκε με βάση προηγούμενη ερευνητική εργασία και συγκεκριμένα στηρίχθηκε στο πλαίσιο που προτείνουν οι Watkins et al (2001). Η ενότητα περιλάμβανε τις ερωτήσεις 7 έως 15 και στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αρμοδιότητες, τις παρεμβάσεις και τον υποστηρικτικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στο σχολικό περιβάλλον. Οι ερωτήσεις εστίαζαν τόσο στη συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στη διασύνδεση με τους γονείς και την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ερώτησης της συγκεκριμένης ενότητας είναι: «Συναντήσεις με το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων και την παροχή πληροφοριών», το οποίο αποτυπώνει τον συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου πέρα από την άμεση παρέμβαση στους

μαθητές. Η συγκεκριμένη διατύπωση αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας και της επικοινωνίας ως βασικά στοιχεία της αποτελεσματικής σχολικής ψυχολογικής υποστήριξης. Η ενότητα παρουσίασε πολύ υψηλή εσωτερική συνοχή, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha = .902 για συνολικά εννέα ερωτήσεις. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι ερωτήσεις συγκροτούν ένα συνεκτικό και αξιόπιστο σύνολο, ικανό να αποτυπώσει με εγκυρότητα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στο σχολικό πλαίσιο.

Η δεύτερη ενότητα «Ποιότητα συνεργασίας» διαμορφώθηκε με βάση προσαρμοσμένα στοιχεία από το εργαλείο Assessment of the Interprofessional Team Collaboration Scale for Students – AITCS-II, το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ποιότητας της συνεργασίας και της διεπιστημονικής λειτουργίας. Στην παρούσα έρευνα η ενότητα περιλάμβανε τέσσερις παράγοντες, με σαφή δομή και υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας. Ο παράγοντας Συνεργασία (Partnership) περιλάμβανε τις ερωτήσεις 16, 18 και 19 και παρουσίασε εξαιρετική εσωτερική συνοχή, με Cronbach's alpha = .941. Ο παράγοντας αυτός αποτυπώνει την επαφή και συζήτηση σχετικά με την φροντίδα των μαθητών μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες. Ενδεικτικά, μία από τις ερωτήσεις του παράγοντα διατυπώνεται ως: «Επαφή και συζήτηση σχετικά με την φροντίδα των μαθητών μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες». Ο παράγοντας Συνεργατική λήψη αποφάσεων (Cooperation) περιλάμβανε τις ερωτήσεις 20, 21 και 22 και εμφάνισε επίσης πολύ υψηλή αξιοπιστία, με Cronbach's alpha = .905. Ο συγκεκριμένος παράγοντας αφορά την αμοιβαία συμμετοχή στην θέσπιση των στόχων κάθε μαθησιακής δραστηριότητας που αναλαμβάνεται. Ενδεικτική διατύπωση ερώτησης είναι: «Αμοιβαία συμμετοχή στην θέσπιση των στόχων κάθε μαθησιακής δραστηριότητας που αναλαμβάνεται». Η Ομαδική Δουλειά (Team Working) αποτυπώθηκε μέσω της ερώτησης 23 και αφορά την υποστήριξη από το σχολείο της συνεργασίας αυτής. Τέλος, ο παράγοντας Επαγγελματικός σεβασμός (Coordination) αποτυπώθηκε μέσω της ερώτησης 17 και σχετίζεται με τον αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη. Οι δύο αυτοί παράγοντες, παρότι μονοθεματικοί, συμπληρώνουν ουσιαστικά την εικόνα της συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο. Η χρήση του AITCS-II, όπως παρουσιάζεται στη σχετική βιβλιογραφία, τεκμηριώνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της συγκεκριμένης ενότητας και ενισχύει τη μεθοδολογική αρτιότητα της έρευνας. Σχετική αναφορά: Heinemann & Zeiss, Assessment of the Interprofessional Team Collaboration Scale for Students (AITCS-II), 2021.

Η τρίτη ενότητα που αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας βασίστηκε σε επιλεγμένες ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις 24 έως 29, οι οποίες οργανώθηκαν σε τρεις παράγοντες με ικανοποιητικά έως υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας. Ο παράγοντας Διδασκαλία / Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies) περιλάμβανε τις ερωτήσεις 26 και 27 και παρουσίασε καλή

εσωτερική συνοχή, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = 0.843$. Η ερώτηση 26 διατυπώνεται ως: «Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να σχεδιάζετε μαθήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών;», ενώ η ερώτηση 27 εστιάζει στη χρήση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων, αποτυπώνοντας τον πυρήνα της διδακτικής πρακτικής και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ο παράγοντας Διαχείριση Τάξης (Classroom Management) περιλάμβανε τις ερωτήσεις 24 και 25 και εμφάνισε αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας, με Cronbach's $\alpha = 0.638$. Η ερώτηση 24 διατυπώνεται ως: «Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να ελέγχετε την τάξη όταν οι μαθητές/τριες είναι ανήσυχοι;», ενώ η ερώτηση 25 αφορά τη διατήρηση ενός ήρεμου και παραγωγικού μαθησιακού κλίματος. Και στις δύο περιπτώσεις, το ζητούμενο είναι ο αποτελεσματικός έλεγχος και η οργάνωση της τάξης. Τέλος, ο παράγοντας Κινητοποίηση Μαθητών (Student Engagement) περιλάμβανε τις ερωτήσεις 28 και 29 και παρουσίασε υψηλή εσωτερική συνοχή, με Cronbach's $\alpha = 0.816$. Η ερώτηση 28 διατυπώνεται ως: «Πόσο καλά μπορείτε να ενθαρρύνετε μαθητές που δείχνουν αδιαφορία για το μάθημα;», ενώ η ερώτηση 29 αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εμπνέει τους μαθητές ώστε να εργάζονται με ενθουσιασμό. Οι δύο αυτές ερωτήσεις αποτυπώνουν τη διάσταση της παρακίνησης, της συναισθηματικής εμπλοκής και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Και στις τρεις ενότητες παραπάνω έχει χρησιμοποιηθεί η πενταβάθμια κλίμακα likert, 5-Πολύ σημαντικό, 4-Αρκετά σημαντικό, 3-Κάπως σημαντικό, 2-Ελαφρώς σημαντικό, 1-Δεν είναι σημαντικό.

3.6 Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού SPSS και περιλάμβανε τόσο περιγραφική όσο και επαγωγική στατιστική, με στόχο την ολοκληρωμένη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Αρχικά, εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, μέσω της οποίας υπολογίστηκαν συχνότητες και ποσοστά για τις κατηγορικές μεταβλητές, καθώς και μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για τις ποσοτικές μεταβλητές. Η προσέγγιση αυτή επέτρεψε τη συνοπτική παρουσίαση των χαρακτηριστικών του δείγματος και τη γενική αποτύπωση των αντιλήψεων και στάσεων των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε επαγωγική στατιστική ανάλυση, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας. Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's ρ , ενώ για τον έλεγχο διαφορών μεταξύ ανεξάρτητων ομάδων εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Η επιλογή των

συγκεκριμένων δοκιμασιών κρίθηκε κατάλληλη λόγω της φύσης των δεδομένων και της μη κανονικής κατανομής τους, διασφαλίζοντας τη μεθοδολογική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Περιγραφική Στατιστική

4.1.1 Χαρακτηριστικά δείγματος

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά δείγματος

	N	%		N	%
Φύλο			Νομός εργασίας		
Αντρας	2	23.76	Αιτωλοκαρνανί α	1	1.02%
	4	%			
Γυναίκα	7	76.24	Αττική	35	35.71
	7	%			%
Σχολείο εκπαίδευσης			Αχαΐα	4	4.08%
Γυμνάσιο	4	42.57	Βοιωτίας	2	2.04%
	3	%			
Λύκειο	5	57.43	Εύβοια	1	1.02%
	8	%			
Επαγγελματική Ιδιότητα-Διδακτικό Αντικείμενο			Ημαθίας	4	4.08%
Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας	2	2.04%	Ηράκλειο	1	1.02%
Ειδική Παιδαγωγός	1	1.02%	Θεσσαλονίκη	5	5.10%
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06)	4	4.08%	Ιωαννίνων	1	1.02%
Εκπαιδευτικός Γερμανικής Γλώσσας (ΠΕ07)	1	1.02%	Καστοριά	19	19.39
Εκπαιδευτικός Γεωλόγος (ΠΕ04)	2	2.04%			%
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (γενική)	8	8.16%	Κέρκυρα	4	4.08%
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (ΠΕ25)	1	1.02%	Κιλκίς	1	1.02%
Εκπαιδευτικός Θεολόγος (ΠΕ01)	6	6.12%	Κοζανη	1	1.02%
Εκπαιδευτικός Μαθηματικός (ΠΕ03)	4	4.08%	Κυκλάδες	3	3.06%
Εκπαιδευτικός Μηχανολογίας (ΠΕ82)	4	4.08%	Λάρισα	1	1.02%
Εκπαιδευτικός Μουσικής	1	1.02%	Λάρνακα	1	1.02%
Εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών	1	1.02%	Λευκωσία	5	5.10%
Εκπαιδευτικός Οικονομικών	3	3.06%	Μαγνησίας	2	2.04%
			Μεσσηνίας	2	2.04%

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής	2	2.04%	Πάφος	1	1.02%
Εκπαιδευτικός Τεχνολογίας	1	1.02%	Πειραιά	1	1.02%
Εκπαιδευτικός Υγείας (ΠΕ87.01)	1	1.02%	Ροδόπης	1	1.02%
Εκπαιδευτικός Φιλολόγος (ΠΕ02)	4	40.82	Σερρών	1	1.02%
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής	0	%	Χανίων	1	1.02%
	5	5.10%		M	TA
Εκπαιδευτικός Φυσικός (ΠΕ04.02)	2	2.04%	Ηλικία	45.9	10.26
Ελεύθερος Επαγγελματίας	1	1.02%	Χρόνια	5	
Ιατρός	1	1.02%	Εμπειρίας	16.6	10.76
Νηπιαγωγός	1	1.02%			
Νομικός	1	1.02%			
Οικονομολόγος	1	1.02%			
Σχολική Ψυχολόγος	1	1.02%			
Φιλολόγος – Ειδικός Παιδαγωγός	1	1.02%			
Ψυχολόγος	2	2.04%			

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει συνοπτικά τα βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος και σκιαγραφεί με αρκετή σαφήνεια το προφίλ των συμμετεχόντων. Σε επίπεδο φύλου, παρατηρείται έντονη υπεροχή των γυναικών, οι οποίες αποτελούν το 76,24% του δείγματος, έναντι 23,76% των ανδρών. Η συγκεκριμένη κατανομή είναι αναμενόμενη και συμβαδίζει με τη γενικότερη εικόνα της εκπαιδευτικής κοινότητας, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια και στην ειδική αγωγή, όπου η γυναικεία παρουσία είναι παραδοσιακά αυξημένη. Όσον αφορά το σχολείο εκπαίδευσης, το δείγμα κατανέμεται σχετικά ισορροπημένα, με το 57,43% να εργάζεται σε Λύκεια και το 42,57% σε Γυμνάσια. Η κατανομή αυτή επιτρέπει τη συγκριτική προσέγγιση των δύο βαθμίδων, χωρίς να παρατηρείται έντονη υποεκπροσώπηση κάποιας από τις δύο. Σε επίπεδο επαγγελματικής ιδιότητας και διδακτικού αντικειμένου, το δείγμα χαρακτηρίζεται από μεγάλη ετερογένεια, με σαφή όμως κυριαρχία των φιλόλογων, οι οποίοι αντιστοιχούν στο 40,82% των συμμετεχόντων. Ακολουθούν με σαφώς μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, όπως θεολόγοι, μαθηματικοί, εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών και πληροφορικής, ενώ εμφανίζονται και μεμονωμένες περιπτώσεις ειδικών ρόλων, όπως διευθύντρια σχολικής μονάδας, σχολική ψυχολόγος και ειδική παιδαγωγός. Η σύνθεση αυτή αντανακλά τον πολυσυλλεκτικό χαρακτήρα του δείγματος, αλλά ταυτόχρονα δείχνει ότι ορισμένες ειδικότητες εκπροσωπούνται οριακά, γεγονός που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων παρουσιάζει επίσης ενδιαφέρον, καθώς καλύπτει ένα ευρύ φάσμα νομών της Ελλάδας, με υψηλότερη συγκέντρωση στην Αττική και την Καστοριά, ενώ καταγράφεται συμμετοχή και από περιοχές της Κύπρου, όπως η

Λευκωσία, η Λάρνακα και η Πάφος. Η γεωγραφική διασπορά ενισχύει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων, αν και σε αρκετούς νομούς η συμμετοχή περιορίζεται σε μεμονωμένα άτομα.

Τέλος, το δείγμα χαρακτηρίζεται από μέση ηλικία 45,95 έτη και μέσο όρο επαγγελματικής εμπειρίας 16,6 έτη, στοιχεία που υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες διαθέτουν σημαντική επαγγελματική ωριμότητα και εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης. Η σχετικά υψηλή διακύμανση τόσο στην ηλικία όσο και στα έτη εμπειρίας δείχνει ότι το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς διαφορετικών σταδίων επαγγελματικής πορείας, γεγονός που προσδίδει μεγαλύτερο βάθος στην ανάλυση των δεδομένων.

4.1.2 Ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου που θεωρούνται περισσότερο και λιγότερο σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς

Πίνακας 2. Ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου που θεωρούνται περισσότερο και λιγότερο σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς

	M	TA
Συναντήσεις με το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων και την παροχή πληροφοριών	4.64	.66
Συμβουλευτική σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο	4.73	.56
Ολοκληρωμένες ψυχοεκπαιδευτικές αξιολογήσεις και άλλες αξιολογήσεις που βοηθούν στον προσδιορισμό των αναγκών των παιδιών (μπορεί να απαιτούνται από κανονισμούς)	4.55	.69
Συνδρομή στην Ειδική Εκπαίδευση: Συνεργασία με ομάδες Εξειδικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για τον καθορισμό της καταλληλότητας των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης και τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου προγράμματος (μπορεί να απαιτείται από κανονισμούς)	4.45	.69
Σύνδεσμος Σχολείου-Κοινότητας: Διευκόλυνση του συντονισμού των υπηρεσιών μεταξύ σχολικών και εξωτερικών φορέων.	4.32	.86
Ανάπτυξη Προσωπικού: Παροχή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου και περιφέρειας	4.40	.80
Παρέμβαση σε κρίση : Υπηρεσία σε ομάδα αντιμετώπισης κρίσεων και παροχή άλλων υπηρεσιών παρεμβάσεων σε κρίσεις	4.53	.76
Διαχείριση Συμπεριφοράς: Αρωγή στην ανάπτυξη και τροποποίηση των σχεδίων διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στο σπίτι και στο σχολείο.	4.56	.65
Εκπαίδευση Γονέων: Παροχή καθοδήγησης στην ανατροφή και άλλες εκπαιδεύσεις στους γονείς.	4.54	.74
Συνολικό σκορ- Ρόλος σχολικού συμβούλου	4.52	.54

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Ο Πίνακας 2 αποτυπώνει με ιδιαίτερη σαφήνεια τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία των βασικών ενεργειών του σχολικού ψυχολόγου, αναδεικνύοντας έναν συνολικά πολύ θετικό τρόπο αξιολόγησης του ρόλου του. Οι μέσες τιμές όλων των επιμέρους ενεργειών κινούνται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα, από 4,32 έως 4,73, γεγονός που υποδηλώνει ότι το σύνολο των παρεμβάσεων θεωρείται σημαντικό έως πολύ σημαντικό από τους συμμετέχοντες. Η υψηλότερη μέση τιμή καταγράφεται στη συμβουλευτική σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο ($M=4,73$, $TA=0,56$), στοιχείο που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συμβουλευτική ως τον κεντρικό πυρήνα της παρέμβασης του σχολικού ψυχολόγου. Η χαμηλή τυπική απόκλιση ενισχύει το εύρημα αυτό, δείχνοντας υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τη σημασία της συγκεκριμένης δράσης. Εξίσου υψηλές αξιολογήσεις λαμβάνουν ενέργειες που σχετίζονται άμεσα με την υποστήριξη των μαθητών και τη συνεργασία με το σχολικό περιβάλλον. Οι συναντήσεις με το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων ($M=4,64$, $TA=0,66$), καθώς και η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσω της ανάπτυξης και τροποποίησης σχεδίων παρέμβασης στο σπίτι και στο σχολείο ($M=4,56$, $TA=0,65$), αναδεικνύονται ως ιδιαίτερα σημαντικές, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της συνεργατικής και συστημικής προσέγγισης στον σχολικό χώρο. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται επίσης στις ολοκληρωμένες ψυχοεκπαιδευτικές αξιολογήσεις ($M=4,55$, $TA=0,69$) και στη συνδρομή στην ειδική εκπαίδευση μέσω της συνεργασίας με εξειδικευμένες ομάδες ($M=4,45$, $TA=0,69$). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στον εντοπισμό των αναγκών των μαθητών και στον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που αφορούν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, η παρέμβαση σε κρίσεις ($M=4,53$, $TA=0,76$) και η εκπαίδευση γονέων ($M=4,54$, $TA=0,74$) αξιολογούνται επίσης ως πολύ σημαντικές ενέργειες, γεγονός που υπογραμμίζει τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου όχι μόνο σε καθημερινό επίπεδο, αλλά και σε καταστάσεις αυξημένων απαιτήσεων ή έκτακτων αναγκών. Η ανάπτυξη προσωπικού μέσω ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης ($M=4,40$, $TA=0,80$) και ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου ως συνδέσμου σχολείου–κοινότητας ($M=4,32$, $TA=0,86$), αν και παρουσιάζουν ελαφρώς χαμηλότερες μέσες τιμές, εξακολουθούν να αξιολογούνται σε υψηλά επίπεδα, γεγονός που δείχνει ότι θεωρούνται ουσιαστικές και αναγκαίες συνιστώσες της σχολικής λειτουργίας. Τέλος, το συνολικό σκορ για τον ρόλο του σχολικού συμβούλου είναι υψηλό και αυτό ($M=4,52$, $TA=0,54$).

Συνολικά, τα αποτελέσματα του πίνακα καταδεικνύουν ότι όλες οι εξεταζόμενες ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου θεωρούνται σημαντικές από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να παρατηρούνται χαμηλές ή αρνητικές αξιολογήσεις. Η ομοιόμορφα υψηλή βαθμολόγηση υποδηλώνει μια καθολική αναγνώριση του πολυδιάστατου και κρίσιμου ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στο εκπαιδευτικό

σύστημα, τόσο σε επίπεδο πρόληψης και υποστήριξης όσο και σε επίπεδο παρέμβασης και συνεργασίας με το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

4.1.3 Οι κύριοι άξονες που χαρακτηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού και σχολικού ψυχολόγου

Πίνακας 3. Οι κύριοι άξονες που χαρακτηρίζουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού και σχολικού ψυχολόγου

	M	TA
Συνεργασία (Partnership)	3.99	1.09
Συνεργατική λήψη αποφάσεων (Cooperation)	3.91	1.06
Ομαδική Δουλειά (Team Working)	4.17	.94
Επαγγελματικός σεβασμός (Coordination)	4.26	.99

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τους βασικούς άξονες που συγκροτούν και χαρακτηρίζουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού ψυχολόγου, αποτυπώνοντας τον βαθμό στον οποίο οι συμμετέχοντες αξιολογούν κάθε διάσταση της συνεργασίας. Συνολικά, οι μέσες τιμές όλων των αξόνων κινούνται σε σχετικά υψηλά επίπεδα, γεγονός που υποδηλώνει θετική αποτίμηση της συνεργασίας και αναγνώριση της σημασίας της σε πολλαπλά επίπεδα.

Ο άξονας του επαγγελματικού σεβασμού εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή (M=4,26, TA=0,99), υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον αμοιβαίο σεβασμό, την εμπιστοσύνη και τον σαφή επαγγελματικό ρόλο ως τον πιο κρίσιμο παράγοντα για μια αποτελεσματική συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο. Η σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση δείχνει ότι η αντίληψη αυτή είναι ευρέως κοινή στο δείγμα.

Ακολουθεί ο άξονας της ομαδικής δουλειάς (M=4,17, TA=0,94), ο οποίος αξιολογείται επίσης ιδιαίτερα θετικά. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σημασία της λειτουργίας της ομάδας ως συνόλου και της θεσμικής υποστήριξης της συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, στοιχείο που φαίνεται να ενισχύει τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Η συνεργασία με τη στενότερη έννοια του όρου, δηλαδή η συνεχής επικοινωνία, η αμοιβαία υποστήριξη και η κοινή ενασχόληση με ζητήματα που αφορούν τους μαθητές, παρουσιάζει μέση τιμή 3,99 (TA=1,09). Αν και ελαφρώς χαμηλότερη σε σχέση με τους προηγούμενους άξονες, η τιμή αυτή

παραμένει υψηλή και υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη διάσταση της συνεργασίας αξιολογείται θετικά, αλλά ενδεχομένως εμφανίζει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ο άξονας της συνεργατικής λήψης αποφάσεων εμφανίζει τη χαμηλότερη, αν και σαφώς θετική, μέση τιμή ($M=3,91$, $TA=1,06$). Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι, παρότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων αναγνωρίζεται ως σημαντική, δεν βιώνεται με τον ίδιο βαθμό έντασης ή συστηματικότητας από όλους τους εκπαιδευτικούς, πιθανώς λόγω οργανωτικών ή θεσμικών περιορισμών.

Συνολικά, ο πίνακας καταδεικνύει ότι όλοι οι άξονες της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και σχολικού ψυχολόγου αξιολογούνται θετικά, με έμφαση στον επαγγελματικό σεβασμό και την ομαδική λειτουργία. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την άποψη ότι η συνεργασία βασίζεται σε στέρεες επαγγελματικές σχέσεις, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν πεδία, όπως η συνεργατική λήψη αποφάσεων, όπου υπάρχει περιθώριο περαιτέρω ενίσχυσης.

4.1.4 Το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Πίνακας 4. Το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

	M	TA
Διαχείριση Τάξης (Classroom Management)	4.12	.69
Διδασκαλία / Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies)	4.06	.62
Κινητοποίηση Μαθητών (Student Engagement)	3.89	.74

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Ο Πίνακας 4 αποτυπώνει το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε τρεις βασικές διαστάσεις της διδακτικής πράξης, δίνοντας μια συνολική εικόνα αρκετά θετική. Οι μέσοι όροι όλων των υποκλιμάκων βρίσκονται πάνω από το 3.80, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αρκετά έως πολύ ικανούς στη διαχείριση της τάξης, στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και στην κινητοποίηση των μαθητών. Η γενική εικόνα παραπέμπει σε υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αυτοπεποίθησης, κάτι που θεωρείται κρίσιμο για την αποτελεσματική διδασκαλία και τη διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η υψηλότερη μέση τιμή παρατηρείται στη Διαχείριση Τάξης, με $M = 4.12$ και σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση ($TA = .69$). Αυτό υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σίγουροι ως προς την ικανότητά τους να οργανώνουν το μαθησιακό περιβάλλον, να διατηρούν την τάξη λειτουργική και να αντιμετωπίζουν ζητήματα συμπεριφοράς. Παράλληλα, η περιορισμένη διασπορά των απαντήσεων δείχνει μια αρκετά ομοιογενή αντίληψη μεταξύ των συμμετεχόντων, κάτι που μπορεί να συνδέεται με την εμπειρία τους ή με κοινές πρακτικές που έχουν εδραιωθεί στο σχολικό πλαίσιο.

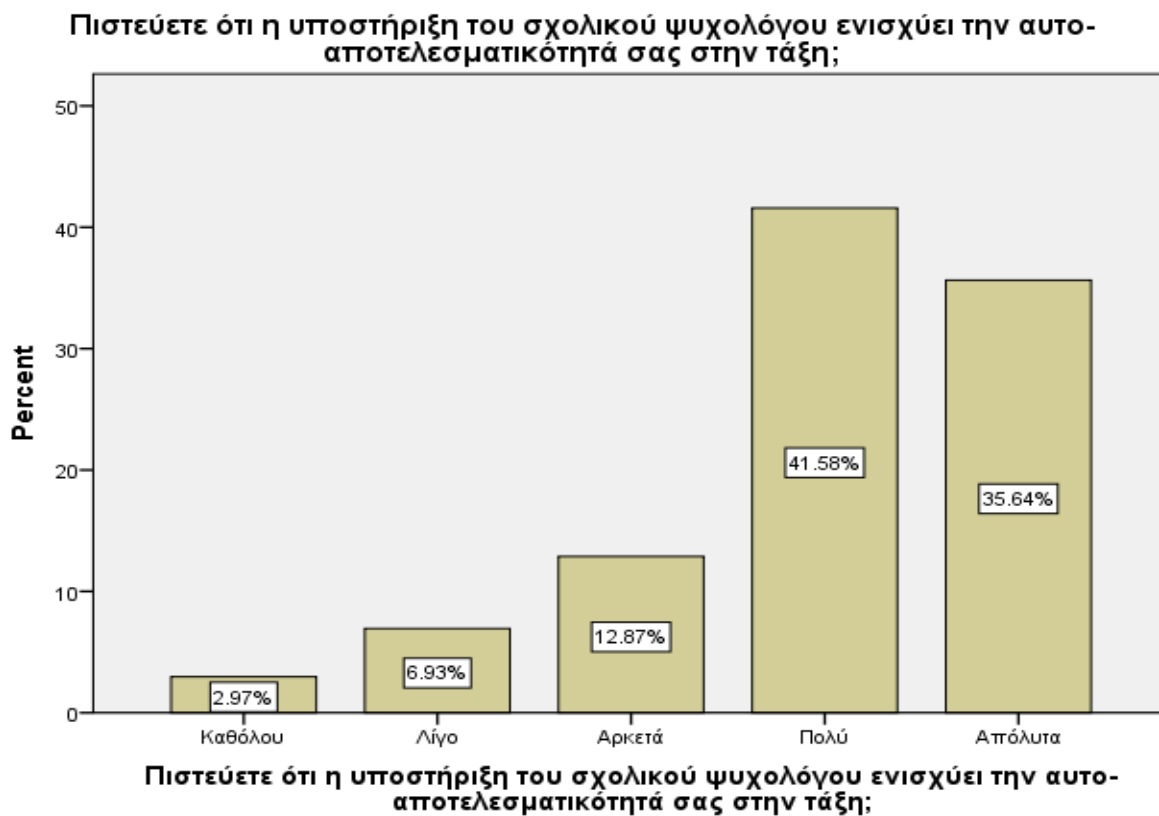
Αντίστοιχα υψηλό είναι και το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας στη Διδασκαλία και τις Διδακτικές Στρατηγικές, με μέσο όρο 4.06 και $TA = .62$. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιλέγουν και να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, καθώς και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών. Η ακόμη χαμηλότερη τυπική απόκλιση υποδηλώνει μεγαλύτερη συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την εικόνα μιας σταθερής και κοινά αποδεκτής αίσθησης επάρκειας στον συγκεκριμένο τομέα.

Χαμηλότερη, αν και παραμένει σε σχετικά υψηλά επίπεδα, εμφανίζεται η αυτο-αποτελεσματικότητα στην Κινητοποίηση των Μαθητών, με $M = 3.89$ και $TA = .74$. Το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται γενικά ικανοί να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, η συγκεκριμένη διάσταση αποτελεί μεγαλύτερη πρόκληση σε σύγκριση με τις άλλες δύο. Η αυξημένη τυπική απόκλιση δείχνει μεγαλύτερη διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με διαφορές στο μαθητικό πληθυσμό, στις συνθήκες της τάξης ή στην εμπειρία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, τα ευρήματα του πίνακα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, ιδιαίτερα σε δομικές και οργανωτικές πτυχές της διδασκαλίας, ενώ η ενεργή εμπλοκή και κινητοποίηση των μαθητών αναδεικνύεται ως τομέας που ενδέχεται να απαιτεί περαιτέρω υποστήριξη και στοχευμένη επιμόρφωση.

Τα αποτελέσματα στο Γράφημα 1 δείχνουν με πολύ καθαρό τρόπο ότι η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου θεωρείται από τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών ως ιδιαίτερα ενισχυτική για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Συγκεκριμένα, το 41.6% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι η υποστήριξη αυτή τους βοηθά «πολύ», ενώ ένα επιπλέον 35.6% απαντά «απόλυτα». Συνολικά δηλαδή, πάνω από τα τρία τέταρτα του δείγματος αντιλαμβάνονται τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ως καθοριστικό για την επαγγελματική τους επάρκεια και αυτοπεποίθηση στη διδακτική πράξη. Αυτό είναι ενδεικτικό της σημασίας της ψυχολογικής και συμβουλευτικής

υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον. Και δεν περνά απαρατήρητο. Ένα μικρότερο, αλλά όχι αμελητέο, ποσοστό εκπαιδευτικών, της τάξης του 12.9%, δηλώνει ότι η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου τους ενισχύει «αρκετά». Η απάντηση αυτή υποδηλώνει θετική στάση, αλλά με πιο συγκερατημένο βαθμό επίδρασης, πιθανώς λόγω περιορισμένης συνεργασίας, μειωμένης παρουσίας του ψυχολόγου στο σχολείο ή λιγότερο συστηματικής αξιοποίησης του ρόλου του. Παρ' όλα αυτά, η κατεύθυνση παραμένει σαφώς θετική. Αντίθετα, πολύ μικρά ποσοστά καταγράφονται στις αρνητικές ή ουδέτερες απαντήσεις. Μόλις το 6.9% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου βοηθά «λίγο», ενώ ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό, 3.0%, δηλώνει «καθόλου». Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η απόρριψη ή η αμφισβήτηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου είναι περιορισμένη και αφορά ελάχιστους συμμετέχοντες. Πρόκειται για μια μειοψηφική στάση.



Γράφημα 1. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το αν η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στην τάξη

4.2 Επαγωγική Στατιστική

Πίνακας 5. Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statisti	c	df	Statisti	c	df
Συνεργασία (Partnership)		.190	101		.853	101
Συνεργατική λήψη αποφάσεων (Cooperation)		.158	101		.881	101
Ομαδική Δουλειά (Team Working)		.287	101		.794	101
Επαγγελματικός σεβασμός (Coordination)		.309	101		.748	101
Διαχείριση Τάξης (Classroom Management)		.213	101		.885	101
Διδασκαλία / Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies)		.211	101		.913	101
Κινητοποίηση Μαθητών (Student Engagement)		.205	101		.922	101
Ρόλος σχολικού συμβούλου		.188	101		.829	101
Ηλικία		.058	101		.985	101
Χρόνια Εμπειρίας		.135	101		.940	101
Πιστεύετε ότι η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητά σας στην τάξη;		.272	101		.816	101

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικότητας των δεδομένων, με έμφαση στον έλεγχο Kolmogorov–Smirnov, ο οποίος θεωρείται καταλληλότερος για δείγματα άνω των 50 ατόμων, όπως συμβαίνει στη συγκεκριμένη έρευνα με $N = 101$. Ο έλεγχος αυτός εξετάζει αν η κατανομή των μεταβλητών αποκλίνει στατιστικά σημαντικά από την κανονική κατανομή, με επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$ να υποδηλώνει απόρριψη της υπόθεσης κανονικότητας. Τα αποτελέσματα είναι αρκετά ξεκάθαρα. Και όχι οριακά.

Για το σύνολο σχεδόν των ερευνητικών μεταβλητών, οι τιμές του Kolmogorov–Smirnov είναι στατιστικά σημαντικές, με $p = .000$. Αυτό παρατηρείται στις διαστάσεις της συνεργασίας, της συνεργατικής λήψης αποφάσεων, της ομαδικής δουλειάς, του επαγγελματικού σεβασμού, καθώς και

στις διαστάσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή στη διαχείριση της τάξης, στις διδακτικές στρατηγικές και στην κινητοποίηση των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι οι κατανομές των συγκεκριμένων μεταβλητών αποκλίνουν σημαντικά από την κανονική κατανομή, γεγονός που δεν επιτρέπει τη χρήση παραμετρικών στατιστικών ελέγχων χωρίς παραβίαση βασικών προϋποθέσεων. Η απόκλιση είναι συστηματική. Και επαναλαμβανόμενη.

Αντίστοιχη εικόνα προκύπτει και για τη μεταβλητή που αφορά τον ρόλο του σχολικού συμβούλου, καθώς και για τη μεταβλητή που εξετάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Και στις δύο περιπτώσεις, ο έλεγχος Kolmogorov–Smirnov είναι στατιστικά σημαντικός, επιβεβαιώνοντας ότι και αυτές οι μεταβλητές δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, δεδομένου ότι πρόκειται για στάσεις και αντιλήψεις που συχνά παρουσιάζουν ασυμμετρία, ιδιαίτερα όταν οι απαντήσεις συγκεντρώνονται στις υψηλές τιμές της κλίμακας.

Εξαίρεση στο γενικό αυτό μοτίβο αποτελεί η μεταβλητή της ηλικίας. Στην περίπτωση αυτή, ο έλεγχος Kolmogorov–Smirnov δεν είναι στατιστικά σημαντικός ($p = .200$), γεγονός που υποδηλώνει ότι η ηλικία των συμμετεχόντων ακολουθεί κανονική κατανομή. Το αποτέλεσμα αυτό είναι λογικό, καθώς πρόκειται για δημογραφική μεταβλητή συνεχούς τύπου, η οποία συχνά προσεγγίζει την κανονικότητα σε μεσαία και μεγάλα δείγματα. Αντίθετα, τα χρόνια εμπειρίας, παρότι επίσης δημογραφική μεταβλητή, εμφανίζουν στατιστικά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα, πιθανόν λόγω συσσώρευσης τιμών σε συγκεκριμένα εύρη εμπειρίας ή ασύμμετρης κατανομής στο δείγμα.

Συνολικά, βάσει του ελέγχου Kolmogorov–Smirnov, προκύπτει ότι οι περισσότερες μεταβλητές της μελέτης δεν πληρούν την προϋπόθεση της κανονικότητας. Το εύρημα αυτό καθοδηγεί με σαφήνεια την επιλογή μη παραμετρικών στατιστικών δοκιμασιών για τη συνέχεια της ανάλυσης, ιδιαίτερα για τις μεταβλητές στάσεων, αντιλήψεων και αυτο-αποτελεσματικότητας.

Πώς συνδέεται η ποιότητα της συνεργασίας με την αντίληψη για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου; & Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας της συνεργασίας με τον σχολικό ψυχολόγο και της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών; & Διαφορές στις αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της βαθμίδας, της εμπειρίας και της ηλικίας

Πίνακας 6. Συσχετίσεις

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Ρόλος σχολικού συμβούλου	1.00 0	.477 **	.438 **	.321 **	.477 **	.130	.235 *	.242 *	.038	.021
2.Συνεργασία (Partnership)	.477 **	1.00 0	.884 **	.716 **	.752 **	.097	.160	.452 **	- .027	.010
3. Συνεργατική λήψη αποφάσεων (Cooperation)	.438 **	.884 **	1.00 0	.643 **	.676 **	.055	.177	.369 **	- .009	- .021
4.Ομαδική Δουλειά (Team Working)	.321 **	.716 **	.643 **	1.00 0	.469 **	.131	.153	.299 **	- .027	.037
5.Επαγγελματικός σεβασμός (Coordination)	.477 **	.752 **	.676 **	.469 **	1.00 0	.021	.074	.245 *	- .004	- .028
6.Διαχείριση Τάξης (Classroom Management)	.130	.097	.055	.131	.021	1.00 0	.536 **	.481 **	.253 *	.279 **
7.Διδασκαλία / Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies)	.235 *	.160	.177	.153	.074	.536 **	1.00 0	.626 **	- .054	- .080
8.Κινητοποίηση Μαθητών (Student Engagement)	.242 *	.452 **	.369 **	.299 **	.245 *	.481 **	.626 **	1.00 0	.056	.140
9.Ηλικία	.038	- .027	- .009	- .027	- .004	.253 *	- .054	.056	1.00 0	.800 **
10.Χρόνια Εμπειρίας	.021	.010	- .021	.037	- .028	.279 **	- .080	.140	.800 **	1.00 0
11.Πιστεύετε ότι η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου ενισχύει την	.497 **	.337 **	.345 **	.274 **	.352 **	- .024	.244 *	.178	- .057	- .072

* $p < .05$, ** $p < .01$, σχολιάζονται συσχετίσεις άνω του άνω από 0,3 κατά απόλυτη τιμή, χαμηλότερες από α αυτή την τιμή θεωρούνται ασθενείς (Filed, 2018)

Η ανάλυση των συσχετίσεων Spearman's rho αναδεικνύει μια σαφώς θετική και στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ποιότητα συνεργασίας και τον ρόλο του σχολικού συμβούλου. Συγκεκριμένα, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου συσχετίζεται σε μέτριο βαθμό με τη Συνεργασία ($r = .477$, $p < .01$), τη Συνεργατική λήψη αποφάσεων ($r = .438$, $p < .01$) και τον Επαγγελματικό σεβασμό ($r = .477$, $p < .01$), ενώ η σχέση με την Ομαδική δουλειά είναι επίσης θετική αλλά πιο ασθενής ($r = .321$, $p < .01$). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι όσο πιο ενεργός, ξεκάθαρος και υποστηρικτικός γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, τόσο ενισχύονται οι δομές συνεργασίας μέσα στο σχολείο. Δεν πρόκειται απλώς για τυπική παρουσία. Φαίνεται να λειτουργεί ως καταλύτης για πιο ουσιαστικές και συλλογικές πρακτικές.

Όσον αφορά τη σχέση της ποιότητας συνεργασίας με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τα δεδομένα δείχνουν ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον μοτίβο. Οι διαστάσεις της συνεργασίας παρουσιάζουν μέτριες έως ισχυρές θετικές συσχετίσεις με την Κινητοποίηση των μαθητών, με τιμές που κυμαίνονται από $r = .299$ έως $r = .452$, όλες στατιστικά σημαντικές. Παράλληλα, η σχέση της συνεργασίας με τη Διαχείριση τάξης και τις Διδακτικές στρατηγικές είναι γενικά χαμηλή και μη στατιστικά σημαντική. Αυτό υποδηλώνει ότι οι συνεργατικές πρακτικές φαίνεται να επηρεάζουν κυρίως τις πιο δυναμικές και αλληλεπιδραστικές πτυχές της διδασκαλίας, όπως η εμπλοκή των μαθητών, και λιγότερο τις πιο τεχνικές ή δομικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Η αυτο-αποτελεσματικότητα εδώ φαίνεται να «χτίζεται» μέσα από τη σχέση και όχι μόνο μέσα από την τεχνική επάρκεια.

Σε σχέση με τις δημογραφικές μεταβλητές και την ερώτηση που αφορά την αντίληψη για την υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου, προκύπτει ότι η ηλικία και τα χρόνια εμπειρίας δεν σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις περισσότερες μεταβλητές στάσεων και συνεργασίας. Επιπλέον, η αντίληψη ότι η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα παρουσιάζει μέτριες και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις διαστάσεις της ποιότητας συνεργασίας, καθώς και με τον ρόλο του σχολικού συμβούλου ($r = .497$, $p < .01$).

Αυτό δείχνει ότι η αξία της ψυχολογικής υποστήριξης γίνεται πιο έντονα αντιληπτή σε σχολικά περιβάλλοντα όπου ήδη υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας.

Πίνακας 7. Διαφορές στις αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ανάλογα με τη βαθμίδα

Σχολείο εκπαίδευσης				Mann Whitney	
Γυμνάσιο		Λύκειο		U	p
M	TA	M	TA		
4.4	0.59	4.5	0.4	1072.	0.22
5		8	9	5	2

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

Ο Πίνακας 7 εξετάζει τις διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, συγκρίνοντας το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι και στις δύο βαθμίδες οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ιδιαίτερα θετικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου παρουσιάζουν μέσο όρο $M = 4.45$ με τυπική απόκλιση $TA = 0.59$, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο $M = 4.58$ και μικρότερη τυπική απόκλιση $TA = 0.49$. Οι τιμές αυτές υποδηλώνουν υψηλή και σχετικά ομοιογενή αξιολόγηση και στις δύο ομάδες.

Ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann–Whitney δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο βαθμίδων, καθώς η τιμή $U = 1072.5$ και το επίπεδο σημαντικότητας $p = 0.222$ είναι μεγαλύτερο από το συμβατικό όριο αποδοχής. Αυτό σημαίνει ότι η μικρή διαφορά στους μέσους όρους δεν μπορεί να θεωρηθεί στατιστικά ουσιαστική και δεν αποδίδεται στη βαθμίδα εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίου και Λυκείου αντιλαμβάνονται τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου με παρόμοιο τρόπο.

Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η αναγνώριση της σημασίας του σχολικού ψυχολόγου είναι διαβαθμιδικά σταθερή. Παρά τις διαφορετικές αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και τις διαφοροποιημένες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου αξιολογείται ως εξίσου σημαντικός και στις δύο βαθμίδες. Η απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών ενισχύει την άποψη ότι η παρουσία και η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου θεωρούνται αναγκαίες σε όλο το φάσμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το παρόν κεφάλαιο αποσκοπεί στην παρουσίαση, την ερμηνεία και την κριτική αποτίμηση των ευρημάτων της έρευνας, σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τη σχετική διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα εξετάζονται υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, της ποιότητας της συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και της σχέσης αυτής της συνεργασίας με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης, την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την κινητοποίηση των μαθητών. Παράλληλα, επιχειρείται η αποτίμηση του βαθμού επιβεβαίωσης των ερευνητικών υποθέσεων.

5.1 Σύνθεση Βασικών Ευρημάτων

Η συνολική εικόνα που προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύει υψηλή αποτίμηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, θετική αξιολόγηση της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και αυξημένα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των τελευταίων. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο σύνολο των παρεμβάσεων του σχολικού ψυχολόγου, αναγνωρίζοντας την παρουσία και τη δράση του σε πολλαπλά επίπεδα του σχολικού πλαισίου. Ειδικότερα, υψηλότερα αξιολογούνται παρεμβάσεις που αφορούν τη συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και γονείς, τη διαχείριση της συμπεριφοράς, την ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση, τη συμβολή στην ειδική εκπαίδευση και την παρέμβαση σε κρίσεις. Παρεμβάσεις όπως η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και η διασύνδεση σχολείου–κοινότητας εμφανίζουν χαμηλότερη σχετική ιεράρχηση, χωρίς ωστόσο να παύουν να αξιολογούνται θετικά από τους συμμετέχοντες.

Αναφορικά με τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού ψυχολόγου, τα ευρήματα δείχνουν ότι αυτή αξιολογείται συνολικά θετικά και βασίζεται κυρίως στον επαγγελματικό σεβασμό, την εμπιστοσύνη και τον σαφή καθορισμό ρόλων. Η ομαδική λειτουργία, η θεσμική στήριξη, καθώς

και η καθημερινή επικοινωνία και αμοιβαία υποστήριξη καταγράφονται σε υψηλά επίπεδα, ενώ η συνεργατική λήψη αποφάσεων εμφανίζεται συγκριτικά χαμηλότερα.

Σε ό,τι αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν υψηλή αντιλαμβανόμενη επάρκεια, ιδίως σε τομείς που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης και την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών. Αντίθετα, η κινητοποίηση και η ενεργή εμπλοκή των μαθητών αξιολογούνται ως πιο απαιτητικοί τομείς της διδακτικής πράξης. Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ενώ περιορισμένο ποσοστό συμμετεχόντων δηλώνει ελάχιστη ή μηδαμινή επίδραση.

Τέλος, τα ευρήματα δείχνουν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας, δεν διαφοροποιούν ουσιαστικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και τη συνεργασία μαζί του. Η μοναδική διαφοροποίηση εντοπίζεται στη διαχείριση της τάξης, η οποία εμφανίζεται ενισχυμένη σε συνάρτηση με την αυξημένη επαγγελματική εμπειρία.

5.2 Σύγκριση ευρημάτων ανά Θεματικό Άξονα

5.2.1 Αντιλήψεις για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καθολικά υψηλή σημασία στο σύνολο των βασικών ενεργειών του σχολικού ψυχολόγου, συγκροτώντας μια συνολικά θετική και ολιστική αντίληψη για τον ρόλο του. Η εικόνα αυτή ευθυγραμμίζεται με διεθνή δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν γενικά θετικά το έργο των σχολικών ψυχολόγων και αναγνωρίζουν τη συμβολή τους τόσο στην υποστήριξη των μαθητών όσο και στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας (Farrell et al., 2005· Stojković et al., 2019). Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η διαπίστωση ότι, παρότι οι αντιλήψεις συχνά χαρακτηρίζονται από μερική κατανόηση του εύρους των αρμοδιοτήτων, υπάρχει σαφής προσδοκία για έναν ρόλο που υπερβαίνει την αποκλειστική έμφαση στην αξιολόγηση και μετατοπίζεται προς τη συμβουλευτική και τη συνεργατική υποστήριξη (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014).

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης αποτελεί το γεγονός ότι η συμβουλευτική σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο αναδεικνύεται ως ο κεντρικός πυρήνας της παρέμβασης του σχολικού ψυχολόγου, εύρημα που συνάδει με τις επισημάνσεις των Farrell et al. (2005) και των Panteri et al. (2021), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ενίσχυση του συμβουλευτικού και συνεργατικού ρόλου του επαγγελματία. Αντίστοιχα, η υψηλή αποτίμηση της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς και γονείς, της διαχείρισης της συμπεριφοράς και της παρέμβασης σε κρίσεις επιβεβαιώνει προηγούμενα ευρήματα που αναδεικνύουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών για άμεση, πρακτική και υποστηρικτική εμπλοκή του σχολικού ψυχολόγου σε καθημερινές και σύνθετες σχολικές προκλήσεις (Watkins et al., 2001· Dimakos, 2006). Παράλληλα, το εύρημα ότι ενέργειες όπως η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και η διασύνδεση σχολείου–κοινότητας εμφανίζονται ελαφρώς χαμηλότερα στην ιεράρχηση, αν και παραμένουν σε υψηλά επίπεδα, συνάδει με τη διαπίστωση των Farrell et al. (2005) ότι οι δράσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας συχνά καταλαμβάνουν χαμηλότερη προτεραιότητα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι, παρότι διαφαίνεται μια μετατόπιση προς πιο συστημικές προσεγγίσεις, οι άμεσες και ορατές παρεμβάσεις εξακολουθούν να γίνονται αντιληπτές ως πιο κεντρικές.

Σε συμφωνία με τις ελληνικές μελέτες, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι, παρότι η θεσμική παρουσία των σχολικών ψυχολόγων στη γενική εκπαίδευση παραμένει περιορισμένη, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν έντονα την αναγκαιότητα των λειτουργιών τους (Dimakos, 2006). Επιπλέον, η υψηλή αξιολόγηση της ψυχοεκπαιδευτικής αξιολόγησης και της συμβολής στην ειδική εκπαίδευση συνάδει με τα ευρήματα των Panteri et al. (2021), σύμφωνα με τα οποία οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου κυρίως μέσα από παιδοκεντρικές πρακτικές. Ωστόσο, η παρούσα μελέτη φαίνεται να προσθέτει ένα διαφοροποιημένο στοιχείο, καθώς οι ενέργειες που αφορούν τη συμβουλευτική εκπαιδευτικών και γονέων αξιολογούνται εξίσου υψηλά, γεγονός που υποδηλώνει μια περισσότερο διευρυμένη και συστημική αντίληψη του ρόλου.

Συνολικά, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία ως προς τη θετική αποτίμηση και τη διεύρυνση των προσδοκιών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Ταυτόχρονα, διαφοροποιούνται από παλαιότερες αναφορές που τόνιζαν έντονα τον παιδοκεντρικό προσανατολισμό, αναδεικνύοντας μια πιο ολιστική και συνεργατική αντίληψη, η οποία περιλαμβάνει ισότιμα τη συμβουλευτική, τη συνεργασία με το σχολικό περιβάλλον και τη συστημική παρέμβαση. Η εικόνα αυτή ενισχύει την ανάγκη θεσμικής ενδυνάμωσης και σαφέστερης οριοθέτησης του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, ώστε οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών να μπορούν να μεταφραστούν σε βιώσιμες πρακτικές συνεργασίας.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με τις σύγχρονες ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές ανάγκες των μαθητών δύναται να εξηγήσει τις παρατηρούμενες ομοιότητες μεταξύ των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και της διεθνούς βιβλιογραφίας, υπό το πρίσμα της κατανόησης των λειτουργιών του σχολικού ψυχολόγου ως άμεσα υποστηρικτικών και ενισχυτικών. Πιο συγκεκριμένα, η υψηλή αποτίμηση της συμβουλευτικής, της διαχείρισης συμπεριφοράς αλλά και της παρέμβασης σε κρίσεις αντανακλά πρακτικές ανάγκες της σχολικής καθημερινότητας και όχι μόνο θεωρητικές προσδοκίες, στοιχείο που μπορεί να εξηγήσει τη διαχρονική σταθερότητα των σχετικών ευρημάτων σε διαφορετικά πλαίσια. Επιπλέον, το γεγονός ότι ενέργειες σχολικού επιπέδου, όπως η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και η διασύνδεση σχολείου–κοινότητας, αξιολογούνται ελαφρώς χαμηλότερα μπορεί να ερμηνευθεί ως απόρροια της περιορισμένης εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε συστηματικές, οργανωμένες παρεμβάσεις τέτοιου τύπου. Όταν οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν είναι σταθερά ενταγμένοι στη σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται κυρίως τις πιο άμεσες και ορατές μορφές παρέμβασης, γεγονός που περιορίζει την αναγνώριση των πιο μακροπρόθεσμων και οργανωσιακών λειτουργιών. Από την άλλη πλευρά, οι διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται σε σχέση με παλαιότερες ελληνικές μελέτες, οι οποίες τόνιζαν περισσότερο τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα του ρόλου, ενδέχεται να αντανακλούν μια σταδιακή μετατόπιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προς πιο συστημικές και συνεργατικές προσεγγίσεις. Η αυξανόμενη έκθεση των σχολείων σε ομιλίες και πρακτικές γύρω από τη συμπερίληψη, την ψυχική υγεία και τη διεπιστημονική συνεργασία πιθανότατα έχει συμβάλλει στη διεύρυνση των προσδοκιών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, πέρα από την αποκλειστική εστίαση στον μαθητή.

5.2.2 Συνεργασία Εκπαιδευτικών και Σχολικού Ψυχολόγου

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει ότι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικού ψυχολόγου αξιολογείται συνολικά σε θετικά επίπεδα, με κεντρικούς άξονες τον επαγγελματικό σεβασμό, την ομαδική λειτουργία και τη διαπροσωπική επικοινωνία. Η εικόνα αυτή ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία προσεγγίζει τη συνεργασία ως μια δυναμική, κυκλική και πολυεπίπεδη διαδικασία, θεμελιωμένη στις αρχές της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, της κοινής ευθύνης και της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Emmons & Zager, 2018· Stone & Charles, 2016).

Η υψηλότερη αποτίμηση του άξονα του επαγγελματικού σεβασμού στην παρούσα μελέτη συνάδει με τα ευρήματα των Müllerová και Šmahaj (2023), σύμφωνα με τα οποία η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον σχολικό ψυχολόγο και η αντίληψη της επαγγελματικής του επάρκειας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων. Αντίστοιχα, η έμφαση στην ομαδική δουλειά και στη συλλογική λειτουργία επιβεβαιώνει τη θέση ότι οι πιο

λειτουργικές μορφές συνεργασίας βασίζονται στη συν-κατασκευή παρεμβάσεων, στη συλλογική λήψη αποφάσεων και στην από κοινού ευθύνη για τα αποτελέσματα (Stone & Charles, 2016). Παράλληλα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με μελέτες που αναδεικνύουν τον ρόλο της συνεργασίας ως προστατευτικό παράγοντα για την ευημερία των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Shankland & Rosset, 2016· Shernoff & Eichert, 2024). Η θετική αξιολόγηση της συνεργασίας στην παρούσα μελέτη ενισχύει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον σχολικό ψυχολόγο όχι μόνο ως ειδικό για μεμονωμένα περιστατικά, αλλά και ως δυνητικό συνεργάτη σε ζητήματα πρόληψης, υποστήριξης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Ωστόσο, το γεγονός ότι ο άξονας της συνεργατικής λήψης αποφάσεων εμφανίζει τη χαμηλότερη, αν και θετική, μέση τιμή, συνάδει με προηγούμενα ευρήματα που υπογραμμίζουν ότι οι βαθύτερες μορφές συνεργασίας παραμένουν λιγότερο συχνές σε σύγκριση με πιο συναλλακτικές πρακτικές, όπως η ανταλλαγή πληροφοριών και η παραπομπή (Stone & Charles, 2016· DeFouw et al., 2023). Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι, παρότι υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας, η ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη λήψη αποφάσεων δεν έχει εδραιωθεί πλήρως στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Σε σύγκριση με ελληνικά δεδομένα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν μια πιο αισιόδοξη εικόνα ως προς την ποιότητα της συνεργασίας, δεδομένου ότι προηγούμενες μελέτες επισημαίνουν πως η συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό συχνά καταλαμβάνει μικρότερο μέρος του έργου των σχολικών ψυχολόγων σε σχέση με την αξιολόγηση και την ατομική συμβουλευτική μαθητών (Panteri et al., 2021). Η διαφοροποίηση αυτή ενδέχεται να αντανάκλα μεταβολές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια ή/και μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση γύρω από τη σημασία της διεπιστημονικής συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο.

Οι ομοιότητες των ευρημάτων της παρούσας μελέτης με τη διεθνή βιβλιογραφία ως προς τη θετική αποτίμηση της συνεργασίας μπορούν να ερμηνευθούν, καταρχάς, ως αντανάκλαση κοινών επαγγελματικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η αυξημένη πολυπλοκότητα του σχολικού έργου, η ένταση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών και οι πολλαπλοί ρόλοι που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενισχύουν διαχρονικά την ανάγκη για συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Σε αυτό το πλαίσιο, η αναγνώριση της αξίας του επαγγελματικού σεβασμού, της εμπιστοσύνης και της ομαδικής λειτουργίας αποτελεί ένα σχετικά σταθερό μοτίβο που υπερβαίνει εθνικά και πολιτισμικά όρια. Παράλληλα, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται –ιδίως ως προς τη χαμηλότερη ένταση της συνεργατικής λήψης αποφάσεων– είναι πιθανό να συνδέονται με οργανωσιακούς και θεσμικούς περιορισμούς. Η έλλειψη σταθερής παρουσίας σχολικών ψυχολόγων σε πολλές σχολικές μονάδες, ο περιορισμένος χρόνος για κοινές συναντήσεις και η απουσία θεσμοθετημένων διαδικασιών διαβούλευσης φαίνεται να

δυσχεραίνουν τη μετάβαση από πιο συναλλακτικές μορφές συνεργασίας σε βαθύτερες, ισότιμες συνεργατικές πρακτικές. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να βιώνουν τη συνεργασία κυρίως σε επίπεδο επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών και λιγότερο ως συμμετοχή σε συλλογικές αποφάσεις. Επιπλέον, οι διαφορές μεταξύ μελετών ενδέχεται να σχετίζονται με τον βαθμό ωριμότητας των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Σε πλαίσια όπου ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι σαφώς οριοθετημένος και θεσμικά κατοχυρωμένος, η συνεργασία τείνει να λαμβάνει πιο συστηματικά και προληπτικά χαρακτηριστικά.

Συνολικά, οι ομοιότητες υποδηλώνουν μια κοινή διεθνή τάση αναγνώρισης της σημασίας της συνεργασίας με τον σχολικό ψυχολόγο, ενώ οι διαφοροποιήσεις φαίνεται να απορρέουν κυρίως από θεσμικές, οργανωσιακές και πολιτισμικές συνθήκες, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για σαφέστερη οριοθέτηση ρόλων και ανάπτυξη δομημένων συνεργατικών πλαισίων στο σχολικό περιβάλλον.

5.2.3 Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν συνολικά υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στους βασικούς τομείς της διδακτικής πράξης, δηλαδή στη διαχείριση της τάξης, στη χρήση διδακτικών στρατηγικών και στην κινητοποίηση των μαθητών. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναδεικνύει την αυτο-αποτελεσματικότητα ως κεντρική ψυχολογική μεταβλητή που σχετίζεται με την ποιότητα της διδακτικής λειτουργίας και τη γενικότερη επαγγελματική λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών (Ching Mok & Moore, 2019· Hussain & Ali Khan, 2022). Αν και η παρούσα μελέτη δεν εξετάζει άμεσα τη σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με δείκτες επαγγελματικής ευημερίας ή συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, η συνολικά θετική εικόνα των αυτοαντίληψεων των εκπαιδευτικών είναι συμβατή με θεωρητικά και ερευνητικά μοντέλα που υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας αποτελούν βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου επηρεάζεται η διδασκαλία και η λειτουργία της τάξης. Η ανασκόπηση των Zee και Koomen (2016) επισημαίνει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δρα κυρίως έμμεσα, μέσω των καθημερινών παιδαγωγικών πρακτικών και της διαμόρφωσης υποστηρικτικού συναισθηματικού κλίματος, στοιχείο που προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας των παρόντων ευρημάτων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι η υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα εντοπίζεται στη διαχείριση της τάξης και στις διδακτικές στρατηγικές, ενώ η κινητοποίηση των μαθητών εμφανίζεται ως σχετικά πιο απαιτητικός τομέας. Το μοτίβο αυτό είναι συμβατό με προηγούμενα ελληνικά δεδομένα (Poulou et al., 2019), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα σε βασικές οργανωτικές και διδακτικές λειτουργίες, χωρίς

αυτό να συνεπάγεται πάντοτε αντίστοιχα υψηλά επίπεδα εφαρμογής συγκεκριμένων πρακτικών στην τάξη. Η διαφοροποίηση αυτή υποδηλώνει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα, αν και κρίσιμος παράγοντας, δεν ταυτίζεται αυτόματα με την ποιότητα ή τη συχνότητα των εφαρμοζόμενων στρατηγικών, αλλά επηρεάζεται και από συγκυριακούς, οργανωσιακούς και συστημικούς παράγοντες. Μία πιθανή ερμηνεία για τα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας στους δομικούς τομείς της διδασκαλίας είναι η συσσώρευση επαγγελματικής εμπειρίας και οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες επιτυχίας, οι οποίες, σύμφωνα με τον Bandura (1997), αποτελούν την ισχυρότερη πηγή διαμόρφωσης πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, η μεγαλύτερη πρόκληση που φαίνεται να σχετίζεται με την κινητοποίηση των μαθητών ενδέχεται να αντανάκλα την αυξανόμενη ετερογένεια των σχολικών τάξεων, τις σύνθετες ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών και τις αυξημένες απαιτήσεις της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή ομοιόμορφων στρατηγικών εμπλοκής. Παράλληλα, τα ευρήματα ενισχύουν τη θέση ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν αποτελεί σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά δυναμική κατασκευή που μπορεί να ενισχυθεί μέσω υποστηρικτικών παρεμβάσεων, επιμόρφωσης και συνεργατικών πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο (Karim et al., 2021· Barni et al., 2019). Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται ο δυνητικά καθοριστικός ρόλος του σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος μπορεί, μέσω συμβουλευτικής, ανατροφοδότησης και καθοδήγησης βασισμένης σε δεδομένα, να συμβάλει στη μετατροπή των θετικών πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας σε πιο συστηματικές και αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές (Poulou et al., 2019).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία ως προς τη σημασία της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία της τάξης και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν την ανάγκη για στοχευμένη ενίσχυση δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ενεργή εμπλοκή και κινητοποίηση των μαθητών. Η ενίσχυση αυτή φαίνεται να προϋποθέτει όχι μόνο ατομικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών, αλλά και ένα υποστηρικτικό, συνεργατικό και πολυεπαγγελματικό σχολικό περιβάλλον.

5.2.4 Σχέση συνεργασίας και Αυτοαποτελεσματικότητας

Ένας από τους βασικότερους άξονες της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη συνεργασία μεταξύ του σχολικού ψυχολόγου και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και της αναφερόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των τελευταίων. Τα ευρήματα αναδεικνύουν με σαφήνεια ότι η ποιότητα της συνεργασίας με τον σχολικό ψυχολόγο συνδέεται θετικά με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που

αντιλαμβάνονται τη συνεργασία ως ουσιαστική και υποστηρικτική τείνουν να δηλώνουν υψηλότερη αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας και σιγουριάς στον ρόλο τους, τόσο σε οργανωτικές/δομικές πτυχές της διδακτικής πράξης όσο και σε πιο απαιτητικές διαδικασίες, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η κινητοποίηση των μαθητών. Υπό αυτή την έννοια, η αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να διαμορφώνεται μέσα από την ποιότητα των σχέσεων, την υποστήριξη και το συνεργατικό κλίμα που αναπτύσσεται στο σχολικό περιβάλλον.

Η συγκεκριμένη διαπίστωση βρίσκεται σε συμφωνία με την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υπογραμμίζει ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ενισχύονται όταν οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε περιβάλλοντα επαγγελματικής υποστήριξης και συνεργατικής πρακτικής. Οι Klassen et al. (2011) επισημαίνουν ότι εξακολουθούν να υφίστανται σημαντικά κενά στην κατανόηση των πηγών από τις οποίες διαμορφώνεται η αυτοαποτελεσματικότητα, αναδεικνύοντας παράλληλα την ανάγκη για παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργατικές πρακτικές που γεφυρώνουν τη θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη. Σε αυτό το πλαίσιο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν την άποψη ότι η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο μπορεί να λειτουργήσει ως ένας από τους μηχανισμούς μέσω των οποίων ενδυναμώνονται οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους έργο.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με μελέτες που δείχνουν ότι οι δομημένες διαδικασίες καθοδήγησης, ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης συμβάλλουν στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών και στον αναστοχασμό της διδακτικής τους πρακτικής (Lloyd et al., 2012). Αντίστοιχα, διαχρονικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι συμβουλευτικές-συνεργατικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με συναδέλφους και μέλη της σχολικής κοινότητας σχετίζονται θετικά με πολλαπλές διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας (Maeda, 2024). Υπό αυτό το πρίσμα, ο σχολικός ψυχολόγος δύναται να ιδωθεί ως πρόσωπο-κλειδί που παρέχει τη δυνατότητα ανάπτυξης μιας σχέσης συμβούλου-συμβουλευόμενου, η οποία ενισχύει την επαγγελματική αυτοπεποίθηση, ιδιαίτερα όταν εντάσσεται σε κουλτούρα συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικά ενισχυτική για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην τάξη. Η παρατήρηση αυτή εναρμονίζεται με ερευνητικά ευρήματα που υπογραμμίζουν ότι η εξατομικευμένη σχολική συμβουλευτική και η συνεργατική υποστήριξη, όταν δομούνται σε συνεδρίες και βασίζονται σε συμμετοχικά μοντέλα, μπορούν να ενισχύσουν ουσιαστικά την αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε πτυχές που αφορούν τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας και την εμπλοκή των μαθητών (O’Neal et al., 2023). Η παρούσα έρευνα, έρχεται σε συμφωνία με την παραπάνω κατεύθυνση κυρίως όσον αφορά το κομμάτι της εμπλοκής των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα όσον αφορά την κινητοποίηση

των τελευταίων. Ωστόσο, δεν εστιάζει στην αυτοαποτελεσματικότητα σχετικά με συναισθηματικές πτυχές της διδασκαλίας αλλά στην αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών. Επομένως, η παρούσα έρευνα έρχεται να συμπληρώσει τα ευρήματα των O’Neal et al. (2023), επισημαίνοντας διαφορετικούς τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία μπορούν να εμφανίσουν αυξημένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, εκτός από την συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών στην τάξη.

Επιπλέον, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε οργανωτικές και διδακτικές πτυχές της πρακτικής μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα ευρημάτων που συνδέουν τη συμβουλευτική υποστήριξη με τη μείωση συναισθημάτων μαθημένης αδυναμίας και με την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν αποφάσεις βασισμένες σε δεδομένα και να εφαρμόζουν τεκμηριωμένες πρακτικές (Gotshall & Stefanou, 2011). Αντίθετα, η κινητοποίηση των μαθητών, παρότι παραμένει σε θετικό επίπεδο, αναδεικνύεται ως μια πιο απαιτητική διάσταση. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ιδωθεί ως ένδειξη ότι οι πιο σύνθετες, αλληλεπιδραστικές και συναισθηματικά φορτισμένες διαδικασίες της διδασκαλίας ενδέχεται να χρειάζονται ακόμη πιο στοχευμένη υποστήριξη, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έμφαση της βιβλιογραφίας στη σημασία της συμβουλευτικής συνεργασίας για την ενίσχυση δεξιοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης και ενεργού εμπλοκής των μαθητών (O’Neal et al., 2023).

Στο ελληνικό πλαίσιο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε αντιστοιχία με δεδομένα που αναδεικνύουν τη σχολική συμβουλευτική ως κομβικό παράγοντα ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών (Lampropoulou, 2024). Η θετική σύνδεση συνεργασίας–αυτοαποτελεσματικότητας υποστηρίζει την άποψη ότι οι συμβουλευτικές διεργασίες, ο αναστοχασμός και η συναισθηματική ενδυνάμωση μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά απέναντι στην ψυχική επιβάρυνση του εκπαιδευτικού ρόλου και να στηρίξουν τη λειτουργία του.

Παρ’ όλα αυτά, η ύπαρξη μικρού ποσοστού εκπαιδευτικών που δεν αποδίδουν ιδιαίτερη ενισχυτική αξία στην υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου αποτελεί ένα σημείο που χρήζει ερμηνευτικής προσοχής. Πιθανές εξηγήσεις σχετίζονται με περιορισμένη πρόσβαση σε υπηρεσίες σχολικής ψυχολογίας, μικρή συχνότητα ή μη συστηματική μορφή συνεργασίας, αλλά και με ασάφεια ή διαφορετικές προσδοκίες ως προς τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στη σχολική μονάδα. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να ιδωθεί συμπληρωματικά με ευρήματα που δείχνουν ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι δεν αναγνωρίζονται πάντα ως άμεσοι πάροχοι ατομικής υποστήριξης για την ευημερία των εκπαιδευτικών, αλλά λειτουργούν κυρίως έμμεσα, μέσω της ενίσχυσης του σχολικού οικοσυστήματος,

της συμβουλευτικής για τη διαχείριση συμπεριφοράς και της βελτίωσης της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού–μαθητή (Kangas-Dick & O’Shaughnessy, 2020).

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη που επικρατεί ήδη από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ότι η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο συνδέεται σημαντικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όσον αφορά την διαχείριση της τάξης και την εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών. Η αυτοαποτελεσματικότητα αναδεικνύεται ως προϊόν ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού σχολικού οικοσυστήματος, όπου η συμβουλευτική, η ψυχολογική υποστήριξη και η συλλογική ευθύνη λειτουργούν συμπληρωματικά. Ως εκ τούτου, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η συστηματική και ουσιαστική ένταξη του σχολικού ψυχολόγου στη σχολική κοινότητα, όχι μόνο ως “παροχή υπηρεσίας”, αλλά ως βασικός πυλώνας πρόληψης, παιδαγωγικής ασφάλειας και επαγγελματικής λειτουργικότητας των εκπαιδευτικών.

5.3 Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε με συνέπεια τον πολυδιάστατο και ενισχυτικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στη σχολική κοινότητα, καθώς και τη σημασία της συνεργασίας ως βασικού άξονα για τη λειτουργία του σχολείου και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Με σκοπό τη διερεύνηση κρίσιμων πτυχών όσον αφορά το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα καθώς και τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η ουσιαστική επαφή και η συνεργασία στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα εξέτασε τρεις ερευνητικές υποθέσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που προέρχονται από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία. Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιείται μία συνοπτική ερμηνευτική και κριτική αποτίμηση των ευρημάτων και της επιβεβαίωσης ή μη των ερευνητικών υποθέσεων.

5.3.1 Ερευνητική Υπόθεση 1 (Ε.Υ.1):

«Αναμένεται ότι η ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων θα σχετίζεται θετικά με τη σημαντικότητα που αποδίδεται στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και στις παρεχόμενες υπηρεσίες του»

Η παραπάνω υπόθεση επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η αντίληψη για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου δεν διαμορφώνεται ανεξάρτητα από τις καθημερινές εμπειρίες συνεργασίας, αλλά φαίνεται να οικοδομείται μέσα από την ποιότητα των σχέσεων. Με άλλα λόγια, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου δεν νοηματοδοτείται αποκλειστικά σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά κυρίως μέσα από την πράξη και τη λειτουργικότητα της συνεργασίας. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται τη σημασία της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της σαφήνειας ρόλων, καθώς φαίνεται ότι όταν αυτές οι προϋποθέσεις απουσιάζουν, η αντίληψη για τη σημασία του σχολικού ψυχολόγου ενδέχεται να αποδυναμώνεται. Συνεπώς, η επιβεβαίωση της υπόθεσης αναδεικνύει έμμεσα την ανάγκη όχι μόνο για παρουσία σχολικών ψυχολόγων στα σχολεία, αλλά και για συνθήκες που ευνοούν την ενεργή ένταξή τους στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

Η επιβεβαίωση της Ε.Υ.1 ευθυγραμμίζεται με ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η σημαντικότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου συνδέεται άμεσα με τη βιωμένη ποιότητα της συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο (Müllerová & Šmahaj, 2023). Όσο οι συνεργατικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, σαφήνεια ρόλων και αμοιβαία κατανόηση, τόσο ο σχολικός ψυχολόγος γίνεται αντιληπτός ως ισότιμος και ουσιαστικός συνεργάτης και όχι ως εξωτερικός ή περιστασιακός υποστηρικτικός παράγοντας (Fish et al., 2025). Παράλληλα, η σταθερή παρουσία, η αποτελεσματική επικοινωνία και η επαρκής ανατροφοδότηση φαίνεται να ενισχύουν τόσο την ποιότητα της συνεργασίας όσο και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη χρησιμότητα και τη λειτουργικότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου (Ekornes, 2016). Υπό αυτή την έννοια, το εύρημα της παρούσας έρευνας υποστηρίζει ότι η συνεργασία αποτελεί το βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου καθίσταται ορατός, κατανοητός και λειτουργικά αξιοποιήσιμος από τους εκπαιδευτικούς.

5.3.2 Ερευνητική Υπόθεση 2 (Ε.Υ.2):

«Υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας θα συνδέονται με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα και αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών, ιδίως σε τομείς κρίσιμους για τη διδακτική πράξη, όπως η διαχείριση της τάξης και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.»

Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε. Το αποτέλεσμα ενισχύει την αντίληψη ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί ένα στατικό ατομικό γνώρισμα, αλλά μια δυναμική κατασκευή που επηρεάζεται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται. Η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο φαίνεται να λειτουργεί ως πηγή ενδυνάμωσης, η οποία προσφέρει ανατροφοδότηση, υποστήριξη και αίσθηση κοινής ευθύνης. Η επιβεβαίωση της Ε.Υ.2 ευθυγραμμίζεται

με ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν αυτοί εντάσσονται σε πλαίσια επαγγελματικής υποστήριξης και συνεργατικής πρακτικής, καθώς και όταν έχουν πρόσβαση σε δομημένες μορφές καθοδήγησης, ανατροφοδότησης και σχολικής συμβουλευτικής. Υπό αυτή την έννοια, το εύρημα της παρούσας έρευνας υποστηρίζει ότι η συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο μπορεί να λειτουργήσει ως βασικός μηχανισμός ενδυνάμωσης της επαγγελματικής επάρκειας και της σιγουριάς των εκπαιδευτικών στον ρόλο τους (Klassen et al., 2011· Lloyd et al., 2012· Maeda, 2024· O’Neal et al., 2023· Gotshall & Stefanou, 2011· Lampropoulou, 2024).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχέση συνεργασίας–αυτοαποτελεσματικότητας δεν φαίνεται να αφορά αποκλειστικά τεχνικές δεξιότητες, αλλά κυρίως τις πιο σύνθετες και αλληλεπιδραστικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι οι συνεργατικές πρακτικές ενδέχεται να συμβάλλουν περισσότερο στη διαχείριση της αβεβαιότητας, του συναισθηματικού φόρτου και των σχέσεων στην τάξη, παρά μόνο στη μετάδοση τεχνικής γνώσης. Παράλληλα, το εύρημα ενισχύει την ανάγκη ανάπτυξης κουλτούρας συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και όχι μόνο μεμονωμένων συνεργασιών, καθώς η αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να καλλιεργείται μέσα σε ένα ευρύτερο υποστηρικτικό οικοσύστημα.

5.3.3 Ερευνητική Υπόθεση 3 (Ε.Υ.3):

«Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στις ατομικές συνεδρίες των μαθητών σε σύγκριση με τη συμβουλευτική υποστήριξη προς τους ίδιους και τους γονείς.»

Η υπόθεση αυτή δεν επιβεβαιώθηκε. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς ανατρέπει την παραδοσιακή αντίληψη ότι ο σχολικός ψυχολόγος γίνεται αντιληπτός κυρίως ως επαγγελματίας που εργάζεται άμεσα με τους μαθητές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία ενός πολυδιάστατου και ολιστικού ρόλου, ο οποίος περιλαμβάνει τόσο τη στήριξη των μαθητών όσο και τη συμβουλευτική προς τους ίδιους και τους γονείς. Η μη επιβεβαίωση της Ε.Υ.3 ευθυγραμμίζεται με ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ως πολυδιάστατο, αποδίδοντας υψηλή σημασία τόσο στις ατομικές παρεμβάσεις στους μαθητές όσο και στη συμβουλευτική και συνεργατική υποστήριξη προς τους ίδιους και τους γονείς. Το εύρημα αυτό υποστηρίζει μια πιο συστημική θεώρηση του ρόλου, σύμφωνα με την οποία η αποτελεσματικότητα του σχολικού ψυχολόγου εκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα της σχολικής κοινότητας (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014· Farrell et al., 2005· Dimakos, 2006· Panteri et al., 2021· Watkins et al., 2001). Ωστόσο, διαφοροποιείται από μελέτες που

καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά εξακολουθούν να προσδίδουν μεγαλύτερη έμφαση σε παιδοκεντρικές πρακτικές, όπως η αξιολόγηση και η ατομική συμβουλευτική μαθητών, γεγονός που συνδέεται με ασάφεια ρόλων και περιορισμένη παρουσία σχολικών ψυχολόγων στη σχολική καθημερινότητα. Η συνύπαρξη συμφωνιών και αποκλίσεων υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου διαμορφώνονται δυναμικά και επηρεάζονται από το βαθμό θεσμικής οργάνωσης και ορατότητας των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών (Panteri et al., 2021· Shingjergji, 2014· Bell & McKenzie, 2013).

Η μη επιβεβαίωση της υπόθεσης μπορεί να ερμηνευθεί ως ένδειξη μετατόπισης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών προς πιο σύγχρονες και συστημικές προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας. Παράλληλα, ενδέχεται να αντικατοπτρίζει αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών για υποστήριξη στον δικό τους ρόλο, γεγονός που καθιστά τη συμβουλευτική προς αυτούς εξίσου σημαντική και αναγκαία με τις παρεμβάσεις στους μαθητές.

Συνολικά, το μοτίβο επιβεβαίωσης των υποθέσεων αναδεικνύει μια συνεκτική εικόνα: ο σχολικός ψυχολόγος γίνεται αντιληπτός ως ουσιαστικός παράγοντας ενδυνάμωσης όταν η παρουσία του συνδέεται με ποιοτική συνεργασία, σαφείς ρόλους και ενεργή συμμετοχή στη σχολική ζωή. Η ποιότητα της συνεργασίας φαίνεται να λειτουργεί ως κεντρικός μηχανισμός, τόσο για την ανάδειξη και ενίσχυση της σημασίας του ρόλου του όσο και για την καλλιέργεια της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η απουσία ιεράρχησης των επιμέρους λειτουργιών του ρόλου υπέρ μιας αποκλειστικά παιδοκεντρικής προσέγγισης υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια περισσότερο ολιστική και συστημική αντίληψη για τη σχολική ψυχολογική υποστήριξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το παρόν κεφάλαιο αποσκοπεί στη συνολική αποτίμηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης, συνθέτοντας τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων και αναδεικνύοντας τις πρακτικές τους προεκτάσεις για τη σχολική πραγματικότητα. Αρχικά, παρουσιάζονται τα κύρια συμπεράσματα της μελέτης ως προς την αποτύπωση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τη σύνδεσή της με την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα, με έμφαση στη σημασία ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού σχολικού οικοσυστήματος. Στη συνέχεια, διατυπώνονται πρακτικές προτάσεις και κατευθύνσεις που δύνανται να ενισχύσουν την ψυχολογική υποστήριξη στο σχολείο και να προάγουν δομημένες συνεργατικές πρακτικές μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών, οικογένειας και εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακολούθως, επισημαίνονται οι βασικοί περιορισμοί της έρευνας, οι οποίοι οφείλουν να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία και αξιοποίηση των ευρημάτων, ενώ τέλος διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα, με στόχο την περαιτέρω εμβάθυνση στη μελέτη του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου και των συνεργατικών διαδικασιών που φαίνεται να συνδέονται με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας.

6.1 Συμπεράσματα

Μέσα από την κριτική ανάλυση και μελέτη των δεδομένων καθίσταται σαφές ότι τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συνθέτουν μια συνεκτική και σαφή εικόνα: ο σχολικός ψυχολόγος αναγνωρίζεται ως ουσιώδης και πολυδιάστατος επαγγελματίας υποστήριξης, ενώ η συνεργασία μαζί του συνιστά κρίσιμο παράγοντα για την επαγγελματική λειτουργικότητα και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η εικόνα αυτή αναδεικνύει τη σημασία της συστηματικής ένταξης του σχολικού ψυχολόγου στο σχολικό πλαίσιο και υπογραμμίζει τον ρόλο της συνεργασίας ως βασικού μηχανισμού ενίσχυσης της εκπαιδευτικής πράξης. Η συνολική αυτή εικόνα εξειδικεύεται περαιτέρω μέσα από την εξέταση των επιμέρους διαστάσεων που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη

Σε πρώτο επίπεδο, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν υψηλή σημασία στο σύνολο των ενεργειών και αρμοδιοτήτων του σχολικού ψυχολόγου, γεγονός που υποδηλώνει ότι ο ρόλος του γίνεται αντιληπτός ως σύνθετος και διευρυμένος. Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζουν τις προσδοκίες τους σε έναν στενά μαθητοκεντρικό ρόλο, αλλά αναγνωρίζουν τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου τόσο στη συμβουλευτική υποστήριξη των ίδιων όσο και στη συνεργασία με τους γονείς και στη γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, στοιχείο που αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της παρουσίας του στο σχολικό πλαίσιο. Μάλιστα, το γεγονός ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν διαφοροποιούν ουσιαστικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και τη συνεργασία μαζί του διαμορφώνονται κυρίως μέσα από το σχολικό πλαίσιο και την εμπειρία της καθημερινής επαγγελματικής πρακτικής.

Αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολικού ψυχολόγου, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι αυτή βασίζεται κυρίως στον επαγγελματικό σεβασμό, την εμπιστοσύνη και την ομαδική λειτουργία. Η εικόνα αυτή υποδηλώνει ότι η συνεργασία γίνεται αντιληπτή ως ουσιαστική επαγγελματική σχέση και όχι ως τυπική ή αποσπασματική διαδικασία. Παράλληλα, η χαμηλότερη αποτίμηση της συνεργατικής λήψης αποφάσεων και του κοινού σχεδιασμού παρεμβάσεων φανερώνει ότι, παρά τη θετική βάση της συνεργασίας, δεν αξιοποιούνται στον ίδιο βαθμό όλες οι δυναμικές της.

Σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλή αίσθηση επάρκειας σε βασικές οργανωτικές και διδακτικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης, γεγονός που υποδηλώνει σταθερότητα και αυτοπεποίθηση στον επαγγελματικό τους ρόλο. Ωστόσο, η κινητοποίηση και ενεργή εμπλοκή των μαθητών αναδεικνύεται ως πιο απαιτητικός τομέας, στοιχείο που αντανάκλα τις σύνθετες προκλήσεις της σύγχρονης σχολικής τάξης. Ιδιαίτερη σημασία έχει το εύρημα ότι η ποιότητα της συνεργασίας με τον σχολικό ψυχολόγο συνδέεται άμεσα με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση αυτή υποδηλώνει ότι η συνεργασία δεν λειτουργεί μόνο υποστηρικτικά σε πρακτικό επίπεδο, αλλά επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους επάρκεια.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν ότι η συστηματική και ουσιαστική ένταξη του σχολικού ψυχολόγου στη σχολική κοινότητα, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έμφαση σε συνεργατικές, προληπτικές και συστημικές πρακτικές φαίνεται να αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τη μαθησιακή επιτυχία, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και την ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

6.2 Πρακτικές Προτάσεις

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν με σαφήνεια ότι ο σχολικός ψυχολόγος αποτελεί βασικό συντελεστή της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας και ότι η ουσιαστική συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ενδυνάμωση των τελευταίων και τη συνολική λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας. Υπό το πρίσμα αυτό, καθίσταται αναγκαία η μετάφραση των ερευνητικών διαπιστώσεων σε συγκεκριμένες πρακτικές κατευθύνσεις και παρεμβάσεις, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν την ψυχολογική υποστήριξη στο σχολείο και να προάγουν ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ανάπτυξη δομημένων πρακτικών σχολικής συμβουλευτικής και πρόληψης, με ενεργό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Τέτοιες πρακτικές περιλαμβάνουν την υλοποίηση προγραμμάτων κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, την ενίσχυση δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, διαχείρισης άγχους και επίλυσης συγκρούσεων, καθώς και την οργάνωση ομάδων ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης για μαθητές που παρουσιάζουν αυξημένες ανάγκες. Οι παρεμβάσεις αυτές, όταν εντάσσονται συστηματικά στο σχολικό πρόγραμμα και δεν περιορίζονται σε αποσπασματικές δράσεις, μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην πρόληψη δυσκολιών και στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία της συμβουλευτικής και υποστηρικτικής εργασίας του σχολικού ψυχολόγου με τους εκπαιδευτικούς. Η παροχή ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής, η διεξαγωγή συναντήσεων αναστοχασμού για τη διαχείριση σύνθετων περιστατικών και η καθοδήγηση σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και διαχείρισης συμπεριφοράς μπορούν να λειτουργήσουν ως βασικοί μηχανισμοί ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα σε σχολικά περιβάλλοντα με αυξημένη ετερογένεια μαθητικού πληθυσμού, η ύπαρξη ενός σταθερού πλαισίου συμβουλευτικής υποστήριξης μπορεί να μειώσει το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης και να ενισχύσει την αίσθηση κοινής ευθύνης. Επιπλέον, κρίσιμη κρίνεται η ανάπτυξη πρακτικών συνεργατικού σχεδιασμού παρεμβάσεων, στις οποίες ο σχολικός ψυχολόγος, οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη της διοίκησης συμμετέχουν ισότιμα. Η τακτική πραγματοποίηση διεπιστημονικών συναντήσεων, η από κοινού διαμόρφωση σχεδίων υποστήριξης μαθητών και η συστηματική ανατροφοδότηση μπορούν να ενισχύσουν τη μετάβαση από πιο συναλλακτικές μορφές συνεργασίας σε βαθύτερες και ουσιαστικότερες συνεργατικές πρακτικές. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου καθίσταται περισσότερο ορατός και λειτουργικός, ενώ παράλληλα ενδυναμώνεται η συλλογική ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται σε σύνθετες ανάγκες.

Σε επίπεδο οικογένειας, οι πρακτικές προεκτάσεις αφορούν την ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου–γονέων με τη διαμεσολάβηση του σχολικού ψυχολόγου. Η οργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων, εργαστηρίων γονέων και ομάδων συμβουλευτικής μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας και στη δημιουργία κοινής γραμμής υποστήριξης του μαθητή. Η ενεργός και ορατή εμπλοκή του σχολικού ψυχολόγου στις διαδικασίες επικοινωνίας με την οικογένεια μπορεί να συμβάλει στη διεύρυνση αυτής της σχέσης, προσφέροντας ένα πλαίσιο εξειδικευμένης υποστήριξης που δεν εστιάζει αποκλειστικά στη σχολική επίδοση, αλλά και στις συναισθηματικές, κοινωνικές και συμπεριφορικές διαστάσεις της ανάπτυξης του παιδιού. Η οργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων, εργαστηρίων γονέων και ομάδων συμβουλευτικής με τη συμμετοχή του σχολικού ψυχολόγου δύναται να ενισχύσει την ποιότητα της επικοινωνίας και να συμβάλλει στη διαμόρφωση κοινής γραμμής υποστήριξης του μαθητή. Παράλληλα, η καθιέρωση σταθερών διαύλων επικοινωνίας μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και σχολικού ψυχολόγου μπορεί να περιορίσει τον κίνδυνο αποσπασματικών ή αντικρουόμενων παρεμβάσεων, ενισχύοντας τη συνοχή και τη συνέχεια της υποστήριξης τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Η ενεργός εμπλοκή των γονέων σε ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό πλαίσιο ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και τη από κοινού διαχείριση των δυσκολιών, προς όφελος της συνολικής ψυχοκοινωνικής και μαθησιακής πορείας του παιδιού.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν την ανάγκη για συστηματική και σταθερή στελέχωση των σχολικών μονάδων με σχολικούς ψυχολόγους, με σαφή οριοθέτηση αρμοδιοτήτων και επαρκή χρόνο παρουσίας στη σχολική μονάδα. Η αποσπασματική ή περιορισμένη παρουσία δυσχεραίνει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και τη συγκρότηση ουσιαστικών συνεργασιών. Παράλληλα, κρίνεται σκόπιμη η ενσωμάτωση της συνεργασίας με τον σχολικό ψυχολόγο σε θεσμοθετημένες διαδικασίες του σχολείου, όπως οι συνεδριάσεις συλλόγου διδασκόντων και οι δομές ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στην επιμόρφωση τόσο των σχολικών ψυχολόγων όσο και των εκπαιδευτικών σε θέματα διεπιστημονικής συνεργασίας, συμβουλευτικής και συστημικών προσεγγίσεων. Η καλλιέργεια κοινής γλώσσας και κοινών εννοιολογικών πλαισίων μπορεί να περιορίσει την ασάφεια ρόλων και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

Συνολικά, οι πρακτικές προεκτάσεις της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω μεμονωμένων παρεμβάσεων, αλλά προϋποθέτει έναν ευρύτερο ανασχεδιασμό της σχολικής λειτουργίας με επίκεντρο τη συνεργασία, την πρόληψη και τη συλλογική ευθύνη. Η υιοθέτηση πολιτικών και πρακτικών που προάγουν τη συστηματική συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας δύναται να συμβάλει στη

διαμόρφωση σχολείων που δεν περιορίζονται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά λειτουργούν ως κοινότητες φροντίδας, υποστήριξης και ανάπτυξης.

6.3 Περιορισμοί

Παρά το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα συμβάλλει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας σε σχέση με το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, της ποιότητας συνεργασίας τους και της σύνδεσης αυτής με την αυτοαποτελεσματικότητα, ορισμένοι περιορισμοί θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία και αξιοποίηση των ευρημάτων.

Αρχικά, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους μεθοδολογικούς και τεχνικούς περιορισμούς, οι οποίοι συνδέονται αφενός με το μέγεθος του δείγματος και αφετέρου με τις αναγκαίες προσαρμογές στα εργαλεία μέτρησης. Οι περιορισμοί αυτοί δεν αναιρούν την επιστημονική αξία της μελέτης, ωστόσο καθορίζουν τα όρια της ερμηνείας και της γενικευσιμότητας των ευρημάτων. Συγκεκριμένα, η αξιοποίηση επιμέρους ερωτήσεων από αρχικά πολυδιάστατα εργαλεία οδηγεί σε μία λειτουργική, αλλά όχι ολοκληρωμένη, αποτύπωση των θεωρητικών κατασκευασμάτων, καθώς η πλήρης αναπαραγωγή σύνθετων μοντέλων είναι πρακτικά δύσκολη σε ερωτηματολόγια μικρής κλίμακας, ενώ η αφαίρεση items περιορίζει τον έλεγχο της εννοιολογικής εγκυρότητας. Επιπλέον, προκύπτουν ζητήματα αξιοπιστίας λόγω του περιορισμένου αριθμού items, δεδομένου ότι οι δείκτες εσωτερικής συνοχής, όπως ο Cronbach's alpha, επηρεάζονται έντονα από το πλήθος των ερωτήσεων και συχνά υποεκτιμώνται σε κλίμακες δύο ή τριών items, ενώ σε μονοδιάστατους ή μονοθεματικούς δείκτες δεν είναι πάντοτε εφικτός ο υπολογισμός κλασικών δεικτών αξιοπιστίας· ως εκ τούτου, η ψυχομετρική αξιολόγηση στηρίζεται περισσότερο στην έννοια της «επαρκούς» παρά της «ισχυρής» τεκμηριώσης, στοιχείο συμβατό με διερευνητικού τύπου μελέτες. Παράλληλα, το σχετικά μικρό μέγεθος δείγματος (≈ 100) δεν επιτρέπει την εφαρμογή επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (CFA) και καθιστά οριακή ακόμη και τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (EFA) όταν συνυπάρχουν πολλοί παράγοντες και λίγα items, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η διατύπωση ή επιβεβαίωση πλήρους ψυχομετρικού μοντέλου ούτε η παραγωγή νορμών ή συγκριτικών δεικτών με διεθνείς μελέτες· συνεπώς, τα αποτελέσματα αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο πληθυσμιακό πλαίσιο. Επιπρόσθετα η αυθαίρετη- έστω και θεωρητικά τεκμηριωμένη-επιλογή μέρους των ερωτήσεων ενέχει κίνδυνο selection και measurement bias, καθώς ο περιορισμός των ερωτήσεων, παρότι διευκολύνει την ανταπόκριση των συμμετεχόντων, συνεπάγεται την αναγκαστική παράλειψη ορισμένων διαστάσεων των αρχικών εργαλείων· η μεροληψία αυτή δεν μπορεί να εξαλειφθεί πλήρως, αλλά μόνο να

περιοριστεί μέσω διαφάνειας και θεωρητικής αιτιολόγησης. Σε στατιστικό επίπεδο, το μικρό δείγμα αυξάνει την πιθανότητα ασταθών συσχετίσεων και ψευδών θετικών ή αρνητικών ευρημάτων, ιδίως σε πιο σύνθετες αναλύσεις· ενδεικτικά, για ισχύ 80% στον έλεγχο Mann-Whitney αναφαίρεται απαιτούμενο μέγεθος 107 συμμετεχόντων, ενώ το δείγμα της παρούσας μελέτης ($n=101$) αντιστοιχεί περίπου σε 78% ισχύ, γεγονός που καθιστά σκόπιμη την ερμηνεία με έμφαση στα μεγέθη επίδρασης και όχι αποκλειστικά στη στατιστική σημαντικότητα. Τέλος, η τροποποίηση των εργαλείων και η χρήση τμημάτων τους απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση των συμπερασμάτων, με τη δεοντολογική και ακαδημαϊκή ορθότητα να διασφαλίζεται μέσω πλήρους διαφάνειας ως προς τις προσαρμογές και της αποφυγής ισχυρισμών που υπερβαίνουν τις πραγματικές δυνατότητες των δεδομένων. Συνολικά, οι παραπάνω περιορισμοί εντάσσουν την παρούσα έρευνα σε ένα καθαρά διερευνητικό πλαίσιο, κατάλληλο για την εξαγωγή ενδοπληθυσμιακών συμπερασμάτων, αλλά όχι για τη διατύπωση γενικεύσιμων, σταθμισμένων ή διαπολιτισμικά συγκρίσιμων αποτελεσμάτων· παρ' όλα αυτά, η μελέτη διατηρεί επιστημονική εγκυρότητα στο συγκεκριμένο πλαίσιο και προσφέρει χρήσιμες ενδείξεις για μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερα δείγματα και πληρέστερα ψυχομετρικά εργαλεία.

Περαιτέρω περιορισμοί αφορούν τη χρήση μη πιθανοτικής δειγματοληψίας ευκολίας και χιονοστιβάδας, η οποία περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι η συμμετοχή προήλθε κυρίως μέσω διαδικτυακών πλατφορμών και επαγγελματικών δικτύων ενδέχεται να έχει προσελκύσει εκπαιδευτικούς με αυξημένο ενδιαφέρον για ζητήματα σχολικής ψυχολογίας ή με ήδη θετικές στάσεις απέναντι στον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Επιπλέον, η έντονη υπεροχή των γυναικών στο δείγμα, καθώς και η κυριαρχία συγκεκριμένων ειδικοτήτων, όπως οι φιλόλογοι, περιορίζει τη δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων για όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών. Παράλληλα, ορισμένες ειδικότητες εκπροσωπούνται από πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων, γεγονός που καθιστά επισφαλής τη διερεύνηση διαφοροποιήσεων ως προς το διδακτικό αντικείμενο. Αν και η γεωγραφική διασπορά του δείγματος καλύπτει ευρύ φάσμα περιοχών, σε αρκετούς νομούς η συμμετοχή είναι περιορισμένη, στοιχείο που ενδέχεται να επηρεάζει τη δυνατότητα αποτύπωσης τοπικών ιδιαιτεροτήτων ως προς τη λειτουργία των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών.

Παράλληλα, η συλλογή δεδομένων μέσω κλίμακας αυτοαναφοράς αποτελεί επίσης περιορισμό, καθώς οι απαντήσεις βασίζονται στις υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων και ενδέχεται να επηρεάζονται από κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ή από προσωπικές εμπειρίες συνεργασίας. Επιπλέον, ο διατομεακός χαρακτήρας της έρευνας δεν επιτρέπει την εξαγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ συνεργασίας, αντιλήψεων για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου και αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά μόνο τη διερεύνηση συσχετίσεων. Τέλος, η έρευνα

εστιάζει αποκλειστικά στην οπτική των εκπαιδευτικών και δεν περιλαμβάνει δεδομένα από σχολικούς ψυχολόγους, διευθυντές ή μαθητές, γεγονός που περιορίζει την ολιστική κατανόηση του φαινομένου.

6.3 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αλλά και τους περιορισμούς που αναδείχθηκαν, καθίσταται σαφές ότι η περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου και της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα ιδιαίτερα γόνιμο πεδίο μελέτης. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμη η επανάληψη παρόμοιων ερευνών με μεγαλύτερα και περισσότερο αντιπροσωπευτικά δείγματα, αξιοποιώντας πιθανοτικές μεθόδους δειγματοληψίας, ώστε να ενισχυθεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, χρήσιμη κρίνεται η συστηματικότερη εκπροσώπηση διαφορετικών ειδικοτήτων και γεωγραφικών περιοχών, προκειμένου να αποτυπωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό και οργανωσιακό πλαίσιο.

Επιπλέον, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να υιοθετήσουν διαχρονικό σχεδιασμό, ώστε να διερευνηθεί πώς εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, η ποιότητα της συνεργασίας και η αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς και αν η συστηματική και σταθερή συνεργασία συμβάλλει αιτιωδώς στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται δυνατή η βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών μέσω των οποίων οι συνεργατικές πρακτικές επιδρούν στην εκπαιδευτική πράξη. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η αξιοποίηση μικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, οι οποίες θα συνδυάζουν ποσοτικά δεδομένα με ποιοτικές τεχνικές, όπως ημιδομημένες συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης. Μέσα από τέτοιες προσεγγίσεις θα μπορούσαν να αναδειχθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι εμπειρίες, οι προσδοκίες και οι δυσκολίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία με τον σχολικό ψυχολόγο, καθώς και οι παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη λειτουργικών συνεργατικών σχέσεων.

Παράλληλα, προτείνεται η διεύρυνση του ερευνητικού πεδίου ώστε να συμπεριληφθούν και άλλες οπτικές, όπως εκείνες των σχολικών ψυχολόγων, των διευθυντών σχολικών μονάδων, των μαθητών και των γονέων. Η ενσωμάτωση πολλαπλών πηγών δεδομένων δύναται να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της λειτουργίας των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών και της επίδρασής τους στη σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει στην αξιολόγηση συγκεκριμένων μοντέλων σχολικής συμβουλευτικής και συνεργατικών παρεμβάσεων, εξετάζοντας την αποτελεσματικότητά τους σε επιμέρους διαστάσεις της διδακτικής πράξης, όπως η διαχείριση της

τάξης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η κινητοποίηση των μαθητών. Η διερεύνηση τέτοιων παρεμβάσεων θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων προτάσεων για την οργάνωση και τη βελτίωση των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών.

Τέλος, κρίνεται σημαντική η περαιτέρω μελέτη παραγόντων που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα, τη σχολική ηγεσία και την οργανωσιακή κουλτούρα, καθώς οι παράγοντες αυτοί φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση συνθηκών που ευνοούν τη συνεργασία και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η εστίαση στους συγκεκριμένους άξονες δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στη χάραξη πολιτικών και πρακτικών που θα ενισχύουν τη βιώσιμη ένταξη του σχολικού ψυχολόγου στη σχολική ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνικές

Παρασκευόπουλος, Ι. (2020). Η σχολική ψυχολογία στην Ελλάδα. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 1(1), 87–100. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24137

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσσες

Ahtola, A., & Kiiski-Mäki, H. (2014). What do schools need? School professionals' perceptions of school psychology. *International Journal of Educational Management*, 28(2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.876952>

Ahtola, A., & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International*, 35(2), 136–151. <https://doi.org/10.1177/0143034312469161>

AlKhateeb, L., Almajali, A., Almajali, A., AL-Hussinat, M. M., & Jabali, S. M. (2025). The role of psychologists in highlighting the importance of school ergonomics on the educational process from the perspective of school teachers in Jordanian society. *Modern Applied Science*, 19(2), 138. <https://doi.org/10.5539/mas.v19n2p138>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1645. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>

- Bell, H. D., & McKenzie, V. (2013). Perceptions and realities: The role of school psychologists in Melbourne, Australia. *The Educational and Developmental Psychologist*, 30(1), 54–73. <https://doi.org/10.1017/edp.2013.1>
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Harris, A. (2016). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172–188. <https://doi.org/10.1177/0143034315615939>
- Bosman, R., Zee, M., De Jong, P. F., & Koomen, H. M. Y. (2021). Using relationship-focused reflection to improve teacher–child relationships and teachers' student-specific self-efficacy. *Journal of School Psychology*, 87, 28–47. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.06.001>
- Beames, J. R., Johnston, L., O'Dea, B., Torok, M., Boydell, K., Christensen, H., & Werner-Seidler, A. (2022). Addressing the mental health of school students: Perspectives of secondary school teachers and counselors. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 128–143. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1838367>
- Brown, L., Wiley, J. F., Wolitzky-Taylor, K. B., Roy-Byrne, P., Sherbourne, C., Stein, M. B., Sullivan, G., Rose, R. D., Bystritsky, A., & Craske, M. G. (2014). Changes in self-efficacy and outcome expectancy as predictors of anxiety outcomes from the CALM study. *Depression and Anxiety*, 31(8), 678–689. <https://doi.org/10.1002/da.22256>
- Cavallaro, K. (2023). The role of a school psychologist in promoting mental health and well-being in schools. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 10, 303. <https://doi.org/10.35248/2469-9837.23.10.303>
- Cholewa, B., Goodman-Scott, E., Thomas, A., & Cook, J. (2016). Teachers' perceptions and experiences consulting with school counselors: A qualitative study. *Professional School Counseling*, 20(1), 77–88.
- DeFouw, E. R., Owens, J. S., Pastrana Rivera, 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>
- Dimakos, I. (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>

Drew, M., & Gonzalez, M. (2021). Making the time: Relationships among the school specialists. *The School Community Journal*, 31(1), 171–204.

Ekornes, S. (2015). Teacher perspectives on their role and the challenges of inter-professional collaboration in mental health promotion. *School Mental Health*, 7(3), 193–211. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9147-y>

Emmons, C. L., & Zager, D. (2017). Increasing collaboration self-efficacy to improve educational programming for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1088357616686312>

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>

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.

Fish, M. C., Wamba, N., Matuza, T., & Cooperstone, J. (2025). An exploration of collaboration between school psychologists and school administrators. *Psychology in the Schools*, 62(4), 1158–1170. <https://doi.org/10.1002/pits.23384>

Giannopoulou, I. (2019). The school: A place of challenge and psychosocial adaptation for pupils. *Encephalos*, 56, 1–7.

Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609–621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>

Gotshall, C., & Stefanou, C. (2011). The effects of on-going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficacy and learned helplessness. *Education*, 132(2), 321–331.

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>

Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19

pandemic. *School Psychology International*, 42(6), 590–615.
<https://doi.org/10.1177/01430343211041697>

Hussain, M. S., & Khan, S. A. (2022). Self-efficacy of teachers: A review of the literature. *Multi-Disciplinary Research Journal*, 50(1), 110–116.

Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>

Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>

Karim, M. R., Masud, N. A., Taherun, M., & Wienaah, P. (2021). Self-efficacy: A key component of teacher effectiveness. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 25(1), 24–34. <https://doi.org/10.9734/AJESS/2021/v25i130590>

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009. *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>

Lampropoulou, A. (2024). Teachers' professional quality of life, sense of self-efficacy and the moderating role of satisfaction with life. *Issues in Educational Research*, 34(4), 1369–1386

Limberg, D., Starrett, A., Ohrt, J. H., Roy, G. J., & Schmidt, C. D. (2021). School counselor and teacher collaboration to enhance students' career development using project-based learning. *Professional School Counseling*, 24(1), 1–12.
<https://doi.org/10.1177/2156759X211011908>

Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., Van Rensburg, A., Rothmann, S., & Ungar, M. (2016). Bolstering resilience through teacher–student interaction. *School Psychology International*, 37(2), 140–154. <https://doi.org/10.1177/0143034315614689>

Lloyd, C., Bruce, S., & Mackintosh, K. (2012). Working on what works. *Educational Psychology in Practice*, 28(3), 241–256. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.684341>

Maeda, M. (2024). *Impact of consultative relationships on teacher self-efficacy: An analysis of six-year panel data*. Unpublished manuscript, Kokugakuin University.

Matteucci, M. C., & Farrell, P. T. (2019). School psychologists in the Italian education system: A mixed-methods study of a district in northern Italy. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(4), 240–252. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1443858>

Mok, M. M. C., & Moore, P. J. (2019). Teachers & self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1567070>

Müllerová, Z., & Šmahaj, J. (2023). Prerequisites of good cooperation between teachers and school psychologists. *Education Sciences*, 13(11), 1078. <https://doi.org/10.3390/educsci13111078>

Newman, D. S., Barrett, C. A., & Hazel, C. E. (2015). School consultation practices in the early career. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(4), 326–347. <https://doi.org/10.1037/cpb0000048>

O'Neal, C. R., Khong, K., Khong, J., & Tan, S. C. (2024). Refugee school consultation effects on teacher self-efficacy. *School Psychology*, 39(2), 132–143. <https://doi.org/10.1037/spg0000592>

Orchard, C., Mahler, C., & Khalili, H. (2021). Assessment of the Interprofessional Team Collaboration Scale for Students–AITCS-II (Student). *Journal of Allied Health*, 50(1), e1–e7.

Panteri, M., Calmaestra, J., & Marín-Díaz, V. (2021). Roles of the school psychologist. *Education Sciences*, 11(8), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci11080439>

Poulou, M. S., Reddy, L. A., & Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices. *School Psychology International*, 40(1), 25–48. <https://doi.org/10.1177/0143034318798045>

Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2017). Understanding academic stress among adolescents. *Artha – Journal of Social Sciences*, 16(1), 39–52. <https://doi.org/10.12724/ajss.40.4>

Rodericks, R., Vu, U., Holmes, J. H., Ryan, J., & Sentell, T. (2018). Data highlights from the Hawaii Youth Risk Behavior Survey: Links between academic achievement and health

behaviors. *Hawaii Journal of Medicine & Public Health*, 77(12), 297–304.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6218687/>

Shankland, R., & Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions. *Educational Psychology Review*, 29(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>

Shernoff, E. S., & Eichert, B. (2024). Schools and school psychologists' role in reducing teacher stress. *Contemporary School Psychology*, 29(2). <https://doi.org/10.1007/s40688-024-00531-6>

Shernoff, E. S., et al. (2016). Expanding the role of school psychologists. *School Psychology Review*, 45(2), 226–249. <https://doi.org/10.17105/SPR45-2.226-249>

Shingjergji, J. (2014). Role of the school psychologist in inclusive education. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 304–310. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n2p304>

Stone, S. I., & Charles, J. (2018). Conceptualizing interprofessional collaboration. *Children & Schools*, 40(3). <https://doi.org/10.1093/cs/cdy011>

Stojković, M., Bjekić, D., & Zlatić, L. (2019). Teachers' perceptions and expectations from a school psychologist. *International Thematic Proceedings: Modern Age and Competencies of Psychologists*, 60–70

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*.

Watkins, M. W., Crosby, E. G., & Pearson, J. L. (2001). Role of the school psychologist. *School Psychology International*, 22(1), 64–73. <https://doi.org/10.1177/01430343010221005>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Έντυπο ενημέρωσης

Σας προσκαλούμε να συμμετέχετε σε μία έρευνα που δημιουργήθηκε με σκοπό την εξέταση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, στο χώρο της δευτεροβάθμιας.

Αυτή η έρευνα είναι ανώνυμη και η συμμετοχή σας δεν είναι υποχρεωτική. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αυτού θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Είστε ελεύθεροι να διακόψετε τη συμμετοχή σας σε οποιοδήποτε σημείο επιθυμείτε και να αποσύρετε τις απαντήσεις σας. Δεν απαιτείται να δώσετε εξηγήσεις γι' αυτό. Εφόσον οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες, δεν θα είναι δυνατό να αποσύρετε απαντήσεις που έχετε ήδη υποβάλει.

Μόλις συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις σας θα διατηρηθούν σε ανώνυμη μορφή σε μία βάση δεδομένων της ερευνητικής ομάδας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου με στόχο την αξιολόγηση και την επεξεργασία τους. Οι απαντήσεις που παρέχετε ενδέχεται να κοινοποιηθούν σε δημοσιεύσεις, ωστόσο λόγω της ανωνυμίας δεν θα μπορείτε να τακτοποιηθείτε.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή σχετικά με τη συμμετοχή σας σε αυτήν τη μελέτη, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με το υπεύθυνο άτομο της ερευνητικής ομάδας, Καραπατσακίδου Αικατερίνη, του Μεταπτυχιακού Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος στο a.karapatsakidou@nup.ac.cy ή στο +306986620796.

Παρακαλούμε να διαβάσετε με προσοχή την κάθε ερώτηση και να επιλέξετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ

Πριν προχωρήσετε στο ερωτηματολόγιο, παρακαλούμε να σημειώσετε στο πλαίσιο ότι έχετε διαβάσει τις παραπάνω πληροφορίες και συμφωνείτε με τα παρακάτω:

- Κατανοώ και συμφωνώ να συμμετάσχω στην έρευνα που περιγράφεται.
- Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι μπορώ να αποσυρθώ σε οποιοδήποτε στάδιο μέχρι την τελική υποβολή των απαντήσεών μου.
- Κατανοώ ότι τα δεδομένα μου θα διατηρηθούν εντελώς εμπιστευτικά και ανώνυμα. Πρόσβαση στα δεδομένα θα έχει μόνο η ερευνητική ομάδα και τα συγκεντρωτικά ερευνητικά αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.
- Κατανοώ ότι καμία αποκάλυψη πληροφοριών δεν θα οδηγήσει στην ταυτοποίηση μου, ούτε από τους ερευνητές ούτε από οποιονδήποτε άλλο.
- Έχω διαβάσει και κατανοήσει αυτό το φύλλο πληροφοριών.

Παράρτημα Β

Οδηγίες προς τους Συμμετέχοντες

Αγαπητοί/ές συμμετέχοντες/ουσες,

Ονομάζομαι Αικατερίνη Καραπατσακίδου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του προγράμματος “Εκπαιδευτική Ψυχολογία” στο **Πανεπιστήμιο Πάφου** . Θα εκτιμούσα ιδιαίτερα αν αφιερώνατε λίγο από τον χρόνο σας για να απαντήσετε στο ερωτηματολόγιο που αφορά τη διατριβή μου, με τίτλο: **“Ο Ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου στη Σύγχρονη Εκπαιδευτική Κοινότητα: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας, Βαθμός Συνεργασίας και Επίδραση στην Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών”**, η οποία εκπονείται στο πλαίσιο των σπουδών μου.

Κριτήρια συμμετοχής είναι η εργασία σε σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα, το οποίο να επισκέπτεται ο σχολικός ψυχολόγος τουλάχιστον 1 φορά την εβδομάδα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα διαρκέσει 5 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι καθαρά εθελοντική και είστε ελεύθερος/η για οποιονδήποτε λόγο να διακόψετε ή να αποχωρήσετε από το ερωτηματολόγιο. Τα στοιχεία σας θα παραμείνουν ανώνυμα.

https://docs.google.com/forms/d/1UOo6nXHxy6O6boYZqfbzd2ztXvVmFXf_ttue9rCnHqU/edit

Η συμβολή σας είναι πολύτιμη για την ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων!

Με εκτίμηση,

Αικατερίνη

Παράρτημα Γ

Απάντηση Επιτροπής Βιοηθικής

Κυρία Καραπατσακίδου,

Σας ενημερώνω ότι το ερευνητικό πρωτόκολλο με τίτλο «Ο Ρόλος του Σχολικού

Ψυχολόγου στη Σύγχρονη Εκπαιδευτική Κοινότητα: Αντιλήψεις των

Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας, Βαθμός Συνεργασίας και Επίδραση στην

Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών» έχει ελεγχθεί από την Επιτροπή

Δεοντολογίας-Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος η οποία γνωμοδοτεί

υπέρ της διεξαγωγής της έρευνας. Σας παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι η

συγκεκριμένη έρευνα έχει εγκριθεί για ένα έτος και ισχύει για συλλογή

δεδομένων που δεν θα γίνουν στην Κυπριακή Δημοκρατία. Αρμόδιο όργανο το

οποίο είναι υπεύθυνο για έγκριση για συλλογή δεδομένων στην Κυπριακή

Δημοκρατία είναι η Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου. Σας παρακαλώ όπως
ελέγξετε επίσης τους κανονισμούς και τις οποιεσδήποτε δεοντολογικές επιτροπές
χρειάζεστε από τη χώρα που θα συλλέξετε τα δεδομένα σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Μάριος Αργυρίδης

Καθηγητής Συμβουλευτικής Ψυχολογίας

Πρόεδρος Επιτροπής

Παράρτημα Δ

Κλίμακα Μέτρησης

Δημογραφικά Δεδομένα:

1.Φύλο:

☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐ Άλλο

2.Ηλικία:

3.Επαγγελματική Ιδιότητα- Διδακτικό Αντικείμενο :

4. Βαθμίδα Εκπαίδευσης:

☐ Γυμνάσιο ☐ Λύκειο

5. Νομός στον οποίο εργάζεστε:

6. Χρόνια Εμπειρίας:

Αντιλήψεις Σχετικά με την Ιδιότητα του Σχολικού Ψυχολόγου:

Ακολουθούν 9 δηλώσεις σχετικά με τις ενέργειες που απορρέουν το επάγγελμα του σχολικού ψυχολόγου. Παρακαλώ σημειώστε, κατά την άποψη σας, τον βαθμό σημαντικότητας της κάθε ενέργειας.

7. Συναντήσεις με το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων και την παροχή πληροφοριών:

☐ Δεν είναι σημαντικό ☐ Ελαφρώς σημαντικό ☐ Κάπως σημαντικό ☐ Αρκετά σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό

8. Συμβουλευτική σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο:

☐ Δεν είναι σημαντικό ☐ Ελαφρώς σημαντικό ☐ Κάπως σημαντικό ☐ Αρκετά σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό

9. Ολοκληρωμένες ψυχοεκπαιδευτικές αξιολογήσεις και άλλες αξιολογήσεις που βοηθούν στον προσδιορισμό των αναγκών των παιδιών (μπορεί να απαιτούνται από κανονισμούς):

☐ Δεν είναι σημαντικό ☐ Ελαφρώς σημαντικό ☐ Κάπως σημαντικό ☐ Αρκετά σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό

10. Συνδρομή στην Ειδική Εκπαίδευση: Συνεργασία με ομάδες Εξειδικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για τον καθορισμό της καταλληλότητας των υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης και τον σχεδιασμό ενός κατάλληλου προγράμματος (μπορεί να απαιτείται από κανονισμούς):

☐ Δεν είναι σημαντικό ☐ Ελαφρώς σημαντικό ☐ Κάπως σημαντικό ☐ Αρκετά σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό

11. Σύνδεσμος Σχολείου-Κοινότητας: Διευκόλυνση του συντονισμού των υπηρεσιών μεταξύ σχολικών και εξωτερικών φορέων:

☐ Δεν είναι σημαντικό ☐ Ελαφρώς σημαντικό ☐ Κάπως σημαντικό ☐ Αρκετά σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό

12. Ανάπτυξη Προσωπικού: Παροχή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου και περιφέρειας:

☐ Δεν είναι σημαντικό ☐ Ελαφρώς σημαντικό ☐ Κάπως σημαντικό ☐ Αρκετά σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό

13. Παρέμβαση σε κρίση : Υπηρεσία σε ομάδα αντιμετώπισης κρίσεων και παροχή άλλων υπηρεσιών παρεμβάσεων σε κρίσεις:

☐ Δεν είναι σημαντικό ☐ Ελαφρώς σημαντικό ☐ Κάπως σημαντικό ☐ Αρκετά σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό

14. Διαχείριση Συμπεριφοράς: Αρωγή στην ανάπτυξη και τροποποίηση των σχεδίων διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στο σπίτι και στο σχολείο:

☐ Δεν είναι σημαντικό ☐ Ελαφρώς σημαντικό ☐ Κάπως σημαντικό ☐ Αρκετά σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό

15. Εκπαίδευση Γονέων: Παροχή καθοδήγησης στην ανατροφή και άλλες εκπαιδεύσεις στους γονείς:

☐ Δεν είναι σημαντικό ☐ Ελαφρώς σημαντικό ☐ Κάπως σημαντικό ☐ Αρκετά σημαντικό ☐ Πολύ σημαντικό

Βαθμός

Συνεργασίας

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις χαρακτηρίζουν τη σχέση σας με τον σχολικό ψυχολόγο.

16. Αμοιβαία βοήθεια και υποστήριξη:

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντα

17. Αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη:

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντα

18. Επαφή και συζήτηση σχετικά με την φροντίδα των μαθητών μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες:

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντα

19. Συνεπής επικοινωνία για την εξέταση μαθησιακών δραστηριοτήτων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων:

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντα

20. Αμοιβαία συμμετοχή στην θέσπιση των στόχων κάθε μαθησιακής δραστηριότητας που αναλαμβάνεται:

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντα

21. Κατανόηση και αποδοχή των διαφορετικών απόψεων στην απόφαση σε ατομικές μαθησιακές διαδικασίες:

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντα

22. Συμφωνία όσον αφορά την αντιμετώπιση των διαπληκτισμών:

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντα

23. Υποστήριξη από το σχολείο της συνεργασίας αυτής:

☐ Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντα

Επίδραση στην Αυτο-αποτελεσματικότητα:

Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό στον οποίο αισθάνεστε ικανός/ή να ανταποκριθείτε στις παρακάτω καταστάσεις, με βάση την εμπειρία σας στο σχολικό περιβάλλον.

24. Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να ελέγχετε την τάξη όταν οι μαθητές/τριες είναι ανήσυχοι:

☐ Καθόλου Ικανός ☐ Λίγο Ικανός ☐ Μέτρια Ικανός ☐ Αρκετά Ικανός ☐ Απόλυτα Ικανός

25. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να διατηρείτε ένα ήρεμο και παραγωγικό κλίμα μάθησης:

☐ Καθόλου Ικανός ☐ Λίγο Ικανός ☐ Μέτρια Ικανός ☐ Αρκετά Ικανός ☐ Απόλυτα Ικανός

26. Πόσο ικανός/ή αισθάνεστε να σχεδιάζετε μαθήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών:

☐ Καθόλου Ικανός ☐ Λίγο Ικανός ☐ Μέτρια Ικανός ☐ Αρκετά Ικανός ☐ Απόλυτα Ικανός

27. Πόσο αποτελεσματικά μπορείτε να χρησιμοποιείτε διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις:

☐ Καθόλου Ικανός ☐ Λίγο Ικανός ☐ Μέτρια Ικανός ☐ Αρκετά Ικανός ☐ Απόλυτα Ικανός

28. Πόσο καλά μπορείτε να ενθαρρύνετε μαθητές που δείχνουν αδιαφορία για το μάθημα:

☐ Καθόλου Ικανός ☐ Λίγο Ικανός ☐ Μέτρια Ικανός ☐ Αρκετά Ικανός ☐ Απόλυτα Ικανός

29. Πόσο αποτελεσματικά μπορείτε να εμπνέετε μαθητές να εργάζονται με ενθουσιασμό:

☐ Καθόλου Ικανός ☐ Λίγο Ικανός ☐ Μέτρια Ικανός ☐ Αρκετά Ικανός ☐ Απόλυτα Ικανός

30. Πιστεύετε ότι η υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητά σας στην τάξη:

☐ Καθόλου Ικανός ☐ Λίγο Ικανός ☐ Μέτρια Ικανός ☐ Αρκετά Ικανός ☐ Απόλυτα Ικανός