



Πακέτο Εργασίας (ΠΕ) 1: Χαρτογράφηση Έρευνας

*Παραδοτέο 1: Αναφορά έρευνας για την
εκπαίδευση στην ψυχική υγεία και την
εσημερία*

Επικεφαλής ΠΕ1: ΔΙΠΑΕ



Co-funded by
the European Union

Πληροφορίες Έργου

Τίτλος Έργου	Ευημερεύοντα Σχολεία: Μια Συστημική, Ολιστική Σχολική Προσέγγιση στην Ψυχική Υγεία και Ευζωία
Ακρωνύμιο Έργου:	Ευημερεύοντα Σχολεία
Αριθμός Έργου:	101196057
Συντονιστής Έργου:	P1 – ΠΔΕ Ηπείρου, Ελλάδα (Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης)
Εταίροι Έργου:	P2 – IHU (Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος) P3 – IoD (Ινστιτούτο Ανάπτυξης Κύπρου) P4 – CARDET (Center for the Advancement of Research and Development in Educational Technology) P5 – UNSTPB – CUPIT (Εθνικό Πανεπιστήμιο Επιστήμης και Τεχνολογίας ΠΟΛΙΤΕΧΝΙΚΑ Βουκουρεστίου – Πανεπιστημιακό Κέντρο Πιτέστι) P6 – IȘJ ARGEȘ (Σχολική Επιθεώρηση Επαρχίας Άργκες Ρουμανίας) P7 – UNIMIB (Πανεπιστήμιο του Μιλάνου-Μπικόκα) P8 – D.P.E.W.T (Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης)

Πληροφορίες Εγγράφου

Τίτλος Εγγράφου:	Συνοπτική έκθεση
Συγγραφείς Εγγράφου:	Anastasia Vatou, Lila Kossyvaki, Eri Zachopoulou, Chiara Fiscone, Guido Veronese, Georgeta Chirleşan, Cristina Dumitru, Marina Besi, Ioannis Krommydas, Charikleia Gouveli, Eva Papadopoulos, Chrysanthi Konstanti, Evangelia Boutskou, Charalambos Vrasidas, Vicky Charalambous & Vasilis Grammatikopoulos
Έκδοση:	Τελική
Ημερομηνία:	11/10/2025

Παρακαλούμε να αναφέρετε αυτή τη δημοσίευση ως εξής:

Vatou, A., Kossyvaki, L., Zachopoulou, E., Fiscone, C., Veronese ... & Grammatikopoulos, V. (2025). *D1.1 Research report on mental health and well-being education*. Thriving Schools – A Systemic, Whole School Approach to Mental Health and Well-being (Project No. 101196057). EU Report.

This publication is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License ([CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)).



Table of Contents

Σύνοψη	7
Εισαγωγή	9
Βασική Ορολογία	10
Δομή της παρούσας έκθεσης	12
1ο Μέρος. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ), Ψυχική Υγεία και Ευεξία και Ολιστικές Προσεγγίσεις στα σχολεία της Ευρώπης	13
1.1 Ψυχική υγεία και ευεξία στα σχολεία	13
<i>1.1.1 Εννοιολογικοί ορισμοί της ευεξίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον</i>	<i>13</i>
<i>1.1.2 Θεωρητικά μοντέλα και πλαίσια ενσωμάτωσης της ευημερίας στα σχολεία</i>	<i>14</i>
<i>1.1.3 Η σημασία της ψυχικής υγείας και της ευημερίας στα σχολεία</i>	<i>17</i>
<i>1.1.4 Σχέση μεταξύ της ευημερίας των μαθητών και της ακαδημαϊκής επιτυχίας</i>	<i>17</i>
<i>1.1.5 Πολιτικές και στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας στα σχολεία</i>	<i>18</i>
1.2 Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) στο Σχολείο	20
<i>1.2.1 Εννοιολογικοί ορισμοί της ΚΣΜ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα</i>	<i>20</i>
<i>1.2.2 Θεωρητικά μοντέλα και πλαίσια της ΚΣΜ</i>	<i>21</i>
<i>1.2.3 Η Σημασία της ΚΣΜ στα σχολεία</i>	<i>22</i>
<i>1.2.4 Σύνδεση μεταξύ ΚΣΜ, ευημερίας των μαθητών και ακαδημαϊκής επιτυχίας</i>	<i>23</i>
<i>1.2.5 Πολιτικές και στρατηγικές της ΚΣΜ στα σχολεία</i>	<i>24</i>
1.3 Ολιστικές προσεγγίσεις των σχολείων για την ψυχική υγεία και την ευημερία	26
1.4 Ολιστικές Σχολικές Προσεγγίσεις για την Κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ)	30
<i>1.4.1 Εννοιολογικοί ορισμοί των Ολιστικών Σχολικών Προσεγγίσεων (ΟΣΠ) για την προώθηση της ΚΣΜ</i>	<i>30</i>
<i>1.4.2 Θεωρητικά μοντέλα και πλαίσια</i>	<i>32</i>
<i>1.4.3 Προγράμματα ΚΣΜ βασισμένα σε επιστημονικά στοιχεία στα σχολεία</i>	<i>32</i>
<i>1.4.4 Προκλήσεις και Εμπόδια στην Εφαρμογή</i>	<i>33</i>
<i>1.4.5 Ευκαιρίες Ενίσχυσης της ΟΣΠ στα σχολεία</i>	<i>35</i>
Βιβλιογραφικές Αναφορές	37
2ο Μέρος. Στοιχεία κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ), ψυχικής υγείας και ευεξίας, καθώς και ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις στα σχολικά προγράμματα σπουδών, ανά χώρα	43
2.1 Κύπρος	43
2.1.1 Εισαγωγή	43
2.1.2 Ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών	43
2.1.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή	44
2.1.4 Πλεονεκτήματα και Βέλτιστες Πρακτικές	48
2.1.5 Ελλείψεις και προκλήσεις	48
2.1.6 Προσδιορισμός πιθανόν εμποδίων στην εφαρμογή και προτάσεις για	

πιθανές/εφικτές λύσεις	49
2.1.7 Βιβλιογραφικές Αναφορές	51
2.2 Ελλάδα	52
2.2.1 Εισαγωγή	52
2.2.2 Ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών	52
2.2.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή	54
2.2.4 Πλεονεκτήματα και Βέλτιστες Πρακτικές	56
2.2.5 Ελλείψεις και προκλήσεις	58
2.2.6 Προσδιορισμός πιθανόν εμποδίων στην εφαρμογή και προτάσεις για πιθανές/εφικτές λύσεις	59
2.2.7 Βιβλιογραφικές Αναφορές	61
2.3 Ιταλία	63
2.3.1 Εισαγωγή	63
2.3.2 Ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών	64
2.3.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή	65
2.3.4 Πλεονεκτήματα και Βέλτιστες Πρακτικές	69
2.3.5 Ελλείψεις και προκλήσεις	71
2.3.6 Προσδιορισμός πιθανόν εμποδίων στην εφαρμογή και προτάσεις για πιθανές/εφικτές λύσεις	71
2.3.7 Βιβλιογραφικές Αναφορές	73
2.4 Ρουμανία	76
2.4.1 Εισαγωγή	76
2.4.2 Ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών	77
2.4.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή	79
2.4.4 Πλεονεκτήματα και Βέλτιστες Πρακτικές	82
2.4.5 Ελλείψεις και προκλήσεις	83
2.4.6 Προσδιορισμός πιθανόν εμποδίων στην εφαρμογή και προτάσεις για πιθανές/εφικτές λύσεις	84
2.4.7 Βιβλιογραφικές Αναφορές	86
Μέρος 3. Ανάλυση αξιολόγησης αναγκών	88
3.1 Κύπρος	88
3.1.1 Αποτελέσματα της έρευνας	88
3.1.1.1 <i>Σύντομη περιγραφή του ποσοστού ανταπόκρισης και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος</i>	88
3.1.1.2 <i>Απόψεις του προσωπικού/εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και το επαγγελματικό τους υπόβαθρο</i>	90
3.1.1.3 <i>Άγχος, Εργασιακή Ικανοποίηση και Ευημερία</i>	92
3.1.1.4 <i>Διαδικασίες Ψυχικής Υγείας</i>	94
3.1.1.5 <i>Πρακτικές σχετικά με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ)</i>	97
3.1.1.6 <i>Ανοιχτές Απαντήσεις και Ποιοτικά Θέματα</i>	100
3.1.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων ομάδων εστίασης	102

3.1.3 Κύρια Συμπεράσματα	114
3.2 Ελλάδα	117
3.2.1 Αποτελέσματα έρευνας	117
3.2.1.1 Σύνομη περιγραφή του ποσοστού ανταπόκρισης και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος	117
3.2.1.2 Απόψεις του προσωπικού/εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και το επαγγελματικό τους υπόβαθρο	120
3.2.1.3 Άγχος, Ικανοποίηση από την Εργασία και ευεξία	122
3.2.1.4 Διαδικασίες ψυχικής υγείας	124
3.2.1.5 Πρακτικές σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ)	127
3.2.1.6 Ανοιχτές απαντήσεις και ποιοτικά θέματα	130
3.2.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων ομάδας εστίασης	135
3.2.3 Κύρια συμπεράσματα	141
3.3 Ιταλία	144
3.3.1 Αποτελέσματα της έρευνας	144
3.3.1.1 Σύνομη περιγραφή του ποσοστού ανταπόκρισης και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος	144
3.3.1.2 Απόψεις του προσωπικού/εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και το επαγγελματικό τους υπόβαθρο	147
3.3.1.3 Άγχος, Ικανοποίηση από την Εργασία και Ευημερία	149
3.3.1.4 Διαδικασίες Ψυχικής Υγείας	151
3.3.1.5 Πρακτικές σχετικά με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ)	155
3.3.1.6 Ανοιχτές Απαντήσεις και Ποιοτικά Θέματα	157
3.3.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων ομάδων εστίασης	125
3.3.3 Κύρια Συμπεράσματα	147
3.4 Ρουμανία	149
3.4.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου	149
3.4.1.1 Σύνομη περιγραφή του ποσοστού ανταπόκρισης και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος	149
3.4.1.2 Απόψεις του προσωπικού/των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους και το επαγγελματικό τους υπόβαθρο	152
3.4.1.3 Άγχος, επαγγελματική ικανοποίηση και ευημερία	154
3.4.1.4 Διαδικασίες ψυχικής υγείας	156
3.4.1.5 Πρακτικές σχετικά με τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ)	160
3.4.1.6 Ανοιχτές απαντήσεις και ποιοτικά θέματα	163
3.4.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων ομάδων εστίασης	168
3.4.3 Κύρια συμπεράσματα	179
Παραρτήματα	183
A. Ηθικές κατευθυντήριες γραμμές	183
B. Εργαλειοθήκη: εργαλεία και κατευθυντήριες γραμμές	189

B.1 Ερωτηματολόγιο

189

B.2 Οδηγίες για ομάδες εστίασης

194

Σύνοψη

Η παρούσα έκθεση **D1.1 Research report on mental health and well-being education** παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη ερευνητική μελέτη σχετικά με την ψυχική υγεία, την ευημερία και τη μάθηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Social-emotional Learning-SEL) στην εκπαίδευση σε όλη την Ευρώπη, με ιδιαίτερη έμφαση στην Κύπρο, την Ελλάδα, την Ιταλία και τη Ρουμανία. Στόχος της είναι η χαρτογράφηση των υφιστάμενων πλαισίων, πολιτικών, αναλυτικών προγραμμάτων και πρακτικών, καθώς και η ανάδειξη δυνατών σημείων, προκλήσεων και αναγκών για μελλοντικές παρεμβάσεις.

Οι αναλύσεις ανά χώρα αποκαλύπτουν διαφορετικές διαδρομές ενσωμάτωσης της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) και της ευημερίας. Στην Κύπρο, το αναλυτικό πρόγραμμα Αγωγής Υγείας αποτελεί το κύριο πλαίσιο της ΚΣΜ, μέσα από πρωτοβουλίες όπως το School of Happiness, αν και η συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών και οι δομές υποστήριξης παραμένουν ανεπαρκείς. Στην Ελλάδα, η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων έχει ενσωματώσει το SEL και την ευημερία στο εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, με υποστήριξη από ευρωπαϊκά έργα όπως το PROMEHS και το ProW, ωστόσο εξακολουθούν να υπάρχουν ανισότητες στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την περιφερειακή πρόσβαση. Η Ιταλία ενσωματώνει τις αρχές της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας στις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές για τα προγράμματα σπουδών και την αγωγή του πολίτη, με ισχυρή περιφερειακή αυτονομία που επιτρέπει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων όπως το PROMEHS και το Life Skills Training Lombardia, ακόμη και αν εξακολουθούν να υπάρχουν ερωτήματα σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Η Ρουμανία έχει εισαγάγει το μάθημα Προσωπική Ανάπτυξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχει επωφεληθεί από πρωτοβουλίες των ΜΚΟ, ωστόσο η συστηματική επιμόρφωση, η συνοχή πολιτικών και η μείωση του στίγματος αποτελούν συνεχιζόμενες προκλήσεις.

Η αποτίμηση αναγκών στις τέσσερις χώρες, που συνδυάζει δεδομένα ερευνών και συζητήσεις ομάδων εστίασης με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και επαγγελματίες ψυχικής υγείας, αναδεικνύει κοινές ανησυχίες. Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη δέσμευσή τους να στηρίξουν την ευημερία των μαθητών αλλά δηλώνουν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι λόγω έλλειψης επιμόρφωσης και περιορισμένης συστημικής υποστήριξης. Το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση είναι διαδεδομένα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για πολιτικές που θα στοχεύουν και στην ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές εκτιμούν το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα, τις ελκυστικές και ευέλικτες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς και τις ισχυρές σχέσεις δασκάλου-μαθητή, ενώ οι γονείς υπογραμμίζουν τη σημασία των σταθερών σχολικών πρωτοκόλλων, της μεγαλύτερης συνεργασίας και της ενσωμάτωσης δεξιοτήτων ζωής στη μάθηση. Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας ζητούν στενότερη συνεργασία με τα σχολεία καθώς και τη θεσμική ένταξη στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι, παρότι η ευαισθητοποίηση και η δέσμευση για την ΚΣΜ και την ψυχική υγεία στα σχολεία αυξάνονται, η εφαρμογή τους παραμένει κατακερματισμένη. Η έκθεση καταλήγει ότι η μεγαλύτερη συνοχή πολιτικών, η στοχευμένη

επαγγελματική ανάπτυξη, η επένδυση στην ευημερία των εκπαιδευτικών, οι ισχυρότερες συνεργασίες οικογένειας–σχολείου και η συστηματική παρακολούθηση είναι απαραίτητα για τη δημιουργία συμπεριληπτικών και βιώσιμων προσεγγίσεων. Το παραδοτέο D1.1 παρέχει έτσι ένα ισχυρό εννοιολογικό και εμπειρικό θεμέλιο για την προώθηση της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας στα ευρωπαϊκά σχολικά συστήματα, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τα κενά και τις ευκαιρίες για τα επόμενα στάδια του έργου.

Εισαγωγή

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας, της ευημερίας και της κοινωνικής και της συναισθηματικής μάθησης έχει καταστεί κεντρική προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική σε όλη την Ευρώπη και πέρα από αυτήν. Τα σχολεία αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο, όχι μόνο ως χώροι ακαδημαϊκής μάθησης, αλλά και ως περιβάλλοντα όπου τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες, στάσεις και ανθεκτικότητα, τα οποία είναι απαραίτητα για την ολιστική τους ανάπτυξη και τη δια βίου επιτυχία. Η έρευνα έχει τεκμηριώσει τις ισχυρές διασυνδέσεις μεταξύ της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, της ψυχικής υγείας και της ακαδημαϊκής επίδοσης, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για ολοκληρωμένες προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης (Taylor et al., 2017· Cefai et al., 2021). Παράλληλα, η ευημερία των εκπαιδευτικών έχει αποκτήσει σημαίνουσα θέση στη διεθνή συζήτηση, καθώς οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικές για τη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων και τη διατήρηση αποτελεσματικής διδασκαλίας (Jennings & Greenberg, 2009).

Η παρούσα έκθεση, Deliverable D1.1 του έργου *Thriving*, παρέχει μια ολοκληρωμένη ερευνητική χαρτογράφηση της ψυχικής υγείας, της ευημερίας και της ΚΣΜ στη σχολική εκπαίδευση, με έμφαση στην Κύπρο, την Ελλάδα, την Ιταλία και τη Ρουμανία. Εξετάζει τους εννοιολογικούς ορισμούς, τα θεωρητικά μοντέλα και τα τεκμηριωμένα πλαίσια που καθοδηγούν τις τρέχουσες προσεγγίσεις, ενώ αναλύει το πολιτικό τοπίο και τις στρατηγικές ολιστικής σχολικής προσέγγισης τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Παράλληλα, ενσωματώνει ευρήματα από τη διακρατική αποτίμηση αναγκών, συνδυάζοντας δεδομένα ερευνών και των ομάδων εστίασης με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και επαγγελματίες ψυχικής υγείας.

Ο βασικός στόχος του παραδοτέου είναι διττός: αφενός, να θεμελιώσει ένα σαφές εννοιολογικό και εμπειρικό πλαίσιο κατανόησης του τρόπου με τον οποίο η ΚΣΜ και η ψυχική υγεία ενσωματώνονται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα· αφετέρου, να εντοπίσει δυνατά σημεία, κενά και ανάγκες για το σχεδιασμό μελλοντικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο του έργου. Με τη χαρτογράφηση διεθνών βέλτιστων πρακτικών και τοπικών πραγματικοτήτων, η έκθεση επιδιώκει να προσφέρει χρήσιμες γνώσεις για το πώς τα σχολεία μπορούν να εξελιχθούν σε συμπεριληπτικά, υποστηρικτικά οικοσυστήματα που καλλιεργούν την ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, συμβάλλοντας παράλληλα στον ευρύτερο ευρωπαϊκό στόχο της προώθησης ισότητας, της ανθεκτικότητας και της εκπαιδευτικής επιτυχίας μέσω συστημικών, ολιστικών προσεγγίσεων ευημερίας.

Βασική Ορολογία

Για την εξασφάλιση κοινής κατανόησης μεταξύ εταίρων και ενδιαφερόμενων μερών, η έκθεση χρησιμοποιεί ένα σύνολο βασικών όρων που σχετίζονται με την ψυχική υγεία, την ευημερία και την ΚΣΜ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο:

Η Ψυχική υγεία, σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2018), είναι η κατάσταση ευημερίας κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις ικανότητές του, μπορεί να αντιμετωπίζει τα φυσιολογικά άγχη της ζωής, να εργάζεται παραγωγικά και να συνεισφέρει στην κοινότητα. Σχολικά, αναφέρεται τόσο στην πρόληψη δυσκολιών ψυχικής υγείας όσο και στην προαγωγή της θετικής ψυχολογικής λειτουργίας μαθητών και εκπαιδευτικών.

Η ευημερία είναι μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει σωματικούς, ψυχολογικούς, συναισθηματικούς και κοινωνικούς τομείς. Περιλαμβάνει το «αισθάνομαι καλά» (θετικό συναίσθημα, ικανοποίηση ζωής) και το «λειτουργώ καλά» (θετικές σχέσεις, εμπλοκή, σκοπός). Το μοντέλο PERMA (Seligman, 2011) – Θετικότητα, Εμπλοκή, Σχέσεις, Νόημα, Επίτευγμα – χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση.

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, σύμφωνα με το CASEL (2020), είναι η διαδικασία απόκτησης και εφαρμογής γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων για την κατανόηση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ανάπτυξη θετικών σχέσεων, την επίδειξη ενσυναίσθησης, την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και την επίτευξη προσωπικών και συλλογικών στόχων. Οι πέντε βασικές δεξιότητες της ΚΣΜ είναι: αυτογνωσία, αυτοέλεγχος, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων.

Η Ολιστική Σχολική Προσέγγιση (ΟΣΠ) αναφέρεται στις συστημικές στρατηγικές που ενσωματώνουν την ψυχική υγεία και τη ΚΣΜ σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής, καλύπτοντας τα αναλυτικά προγράμματα, τις πολιτικές και διδακτικές πρακτικές, τη σχολική κουλτούρα, τη συμμετοχή της οικογένειας/κοινότητας και την επαγγελματική ανάπτυξη (Cefai et al., 2021; European Commission, 2024). Διαφέρει από αποσπασματικές παρεμβάσεις, κινητοποιώντας ολόκληρη την κοινότητα του σχολείου.

Το Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς (ΣΠΘΣ) αναφέρεται σε ένα συστηματικό, τεκμηριωμένο πλαίσιο που έχει σχεδιαστεί για την προώθηση της θετικής συμπεριφοράς, της κοινωνικο-συναισθηματικής ικανότητας και της ευημερίας στα σχολεία. Με βάση τη θεωρία της συμπεριφοράς και την επιστήμη της πρόληψης, το SWPBS είναι ένα πολυεπίπεδο μοντέλο που ενσωματώνει καθολικές (Επίπεδο 1), στοχευμένες (Επίπεδο 2) και εξατομικευμένες (Επίπεδο 3) παρεμβάσεις για τη δημιουργία υποστηρικτικών σχολικών περιβαλλόντων (Sugai & Horner, 2006). Αντί να εστιάζει σε τιμωρητικά μέτρα, το ΣΠΘΣ δίνει έμφαση σε προληπτικές στρατηγικές, όπως η ρητή διδασκαλία των συμπεριφορικών προσδοκιών, η συνεπής ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών και η χρήση της λήψης αποφάσεων βάσει δεδομένων για την καθοδήγηση των πρακτικών. Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, το ΣΠΘΣ έχει προσαρμοστεί και εφαρμοστεί μέσω διαφόρων πρωτοβουλιών,

συμπεριλαμβανομένων των έργων που χρηματοδοτούνται από το Erasmus+, με σκοπό την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και την ενίσχυση της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Michael et al., 2023, 2024). Ο προσανατολισμός του σε ολόκληρο το σχολείο ευθυγραμμίζεται στενά με τις ολιστικές προσεγγίσεις του σχολείου (ΟΣΠ) για την ψυχική υγεία και την ευημερία, καθώς κινητοποιεί εκπαιδευτικούς, μαθητές, οικογένειες και κοινότητες να συνδημιουργήσουν ένα θετικό σχολικό κλίμα. Η έρευνα αποδεικνύει ότι το ΣΠΘΣ όχι μόνο μειώνει τις διαταρακτικές συμπεριφορές, αλλά συμβάλλει επίσης στη βελτίωση της ακαδημαϊκής συμμετοχής, της ευημερίας των εκπαιδευτικών και του συνολικού σχολικού κλίματος (Bradshaw et al., 2012; Michael et al., 2023).

Η ευημερία των παιδαγωγών αναφέρεται στην ψυχολογική, συναισθηματική και επαγγελματική υγεία των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει την ικανοποίηση από την εργασία, την ανθεκτικότητα, τη διαχείριση του άγχους και την επαγγελματική ικανοποίηση. Η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι τόσο αποτέλεσμα όσο και καθοριστικός παράγοντας των αποτελεσμάτων των μαθητών, καθώς επηρεάζει το κλίμα στην τάξη, την ποιότητα της διδασκαλίας και τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Jennings & Greenberg, 2009; Mansfield, 2020).

Η αξιολόγηση των αναγκών ορίζεται ως μια συστηματική διαδικασία εντοπισμού των κενών μεταξύ των τρεχουσών πρακτικών και των επιθυμητών συνθηκών σε σχέση με την ΚΣΜ και την προώθηση της ψυχικής υγείας στα σχολεία. Η παρούσα έκθεση, περιλαμβάνει τόσο ποσοτικά (έρευνα) όσο και ποιοτικά (ομάδα εστίασης) στοιχεία από βασικούς ενδιαφερόμενους φορείς, δηλαδή εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και επαγγελματίες ψυχικής υγείας, στην Κύπρο, την Ελλάδα, την Ιταλία και τη Ρουμανία.

Δομή της παρούσας έκθεσης

Η έκθεση είναι δομημένη σε τρία κύρια μέρη, τα οποία συμπληρώνονται από παραρτήματα, με σκοπό να παρέχει τόσο μια εννοιολογική βάση όσο και μια εμπειρική ανάλυση της ψυχικής υγείας, της ευημερίας και της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στα σχολεία.

Το **1ο Μέρος** παρουσιάζει το θεωρητικό και πολιτικό τοπίο σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Εισάγει βασικούς εννοιολογικούς ορισμούς της ευημερίας, της ψυχικής υγείας και της ΚΣΜ, καθώς και θεωρητικά πλαίσια όπως το μοντέλο PERMA και τις πέντε ικανότητες του CASEL. Στο 1ο μέρος εξετάζονται επίσης οι ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις (ΟΣΠ), επισημαίνοντας προγράμματα βασισμένα σε αποδεικτικά στοιχεία, προκλήσεις εφαρμογής και ευκαιρίες για την ενίσχυση της συστημικής ολοκλήρωσης στα σχολεία.

Το **2ο Μέρος** προσφέρει αναλύσεις για συγκεκριμένες χώρες, όπως την Κύπρο, την Ελλάδα, την Ιταλία και τη Ρουμανία. Κάθε υποενότητα παρέχει μια επισκόπηση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και του προγράμματος σπουδών, εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο η ψυχική υγεία και η ΚΣΜ ενσωματώνονται επί του παρόντος στο διδακτικό περιεχόμενο, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τις πρακτικές στην τάξη. Καταγράφονται τα πλεονεκτήματα και οι βέλτιστες πρακτικές, παράλληλα με τα εντοπισμένα κενά, τις προκλήσεις και τις εφικτές λύσεις για την εφαρμογή στο τοπικό πλαίσιο.

Το **3ο Μέρος** παρουσιάζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των αναγκών που πραγματοποιήθηκε στις τέσσερις συμμετέχουσες χώρες. Περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας και τις ποιοτικές πληροφορίες που προέκυψαν από τις ομάδες εστίασης με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Το 3ο μέρος συνθέτει τις απόψεις των βασικών ενδιαφερόμενων μερών, προκειμένου να αποτυπώσει την πραγματικότητα της σχολικής ζωής, τα επίπεδα ετοιμότητας, τις επαγγελματικές ανάγκες και τα συστημικά εμπόδια στην προώθηση της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας.

Η έκθεση ολοκληρώνεται με τη σύνοψη των βασικών ευρημάτων, την επισήμανση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των χωρών και τον προσδιορισμό των τομέων προτεραιότητας για την πολιτική και την πρακτική. Τα παραρτήματα περιλαμβάνουν τις ηθικές κατευθυντήριες γραμμές και τα ερευνητικά εργαλεία που αναπτύχθηκαν για το έργο, δηλαδή τα ερωτηματολόγια και τα πρωτόκολλα των ομάδων εστίασης, τα οποία εξασφαλίζουν τη διαφάνεια και παρέχουν τη βάση για την αναπαραγωγή και την περαιτέρω έρευνα.

1^ο Μέρος. Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ), Ψυχική Υγεία και Ευεξία και Ολιστικές Προσεγγίσεις στα σχολεία της Ευρώπης

1.1 Ψυχική υγεία και ευεξία στα σχολεία

1.1.1 Εννοιολογικοί ορισμοί της ευεξίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Η ευημερία στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ένα πλαίσιο που περιλαμβάνει τις σωματικές, τις ψυχικές, τις συναισθηματικές και τις κοινωνικές διαστάσεις της υγείας. Η ευημερία αναφέρεται στην καλή διάθεση και λειτουργία (Huppert & So, 2013; McQuaid & Kern, 2017) ανεξάρτητα από τις περιστάσεις και τις δυσκολίες. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της ευημερίας, τόσο για το διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό και τη διοίκηση, όσο και, κατά συνέπεια, για τους μαθητές. Αυτό έχει ένα κυματικό αποτέλεσμα, καθώς με την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, τα σχολεία συμβάλλουν σημαντικά στη συνολική υγεία και ευημερία της κοινωνίας (Frazier et al., 2024). Επομένως, τα σχολεία δεν μπορούν να θεωρηθούν μόνο ως ένα εργασιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές είναι οι δικαιούχοι, αλλά μάλλον ως το θεμέλιο της γνώσης και της δημιουργίας μιας κουλτούρας ευημερίας σε ολόκληρη την κοινωνία.

Η ευημερία μπορεί να οριστεί ως *μια δυναμική κατάσταση στην οποία τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να αναπτύξουν το δυναμικό τους, να μάθουν και να παίξουν δημιουργικά και παραγωγικά, να οικοδομήσουν θετικές σχέσεις με τους άλλους και να ανήκουν και να συμβάλλουν στην κοινότητά τους (βλ. WHO, 2018)*. Με βάση τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης για ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση για όλους (2024), η ευημερία στην σχολική εκπαίδευση περιλαμβάνει την προώθηση της σωματικής και ψυχικής υγείας, την καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, την ενδυνάμωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών ώστε να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με την υγεία και τη δημιουργία περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις, την ομαδική εργασία, τη μάθηση και την ατομική ανάπτυξη.

Πλαίσια όπως η Υποκειμενική Ευημερία (ΥΕ) και η Θετική Ψυχολογία (Seligman, 2005) σκιαγραφούν ένα καλά δομημένο περιβάλλον για την προώθηση της ευημερίας και την ενίσχυση της ψυχικής υγείας. Από τη μία πλευρά, η ΥΕ περιλαμβάνει την ικανοποίηση από τη ζωή, τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα, καταγράφοντας τόσο τις γνωστικές όσο και τις συναισθηματικές αξιολογήσεις της ζωής ενός ατόμου (Diener et al., 2009). Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι με την ενσωμάτωση της *«θετικής εκπαίδευσης στην καθημερινότητα, πολλοί μαθητές και εκπαιδευτικοί βρήκαν τον εαυτό τους να τη ζουν με τρόπους που δεν είχαν*

προβλέψει» (Seligman et al., 2009, σ. 306). Ομοίως, η Θετική Ψυχολογία συνδυάζει θετικά συναισθήματα, θετικά ατομικά χαρακτηριστικά και θετικές δομές (όπως τα σχολεία), τα οποία οδηγούν στη δημιουργία του μοντέλου PERMA (Seligman, 2011) που είναι αφιερωμένο στην κατανόηση και τη μέτρηση της ευημερίας.

Το μοντέλο PERMA υπερβαίνει το παραδοσιακό μοντέλο που χρησιμοποιείται σε θεραπευτικά περιβάλλοντα και επιτυγχάνει έναν ευρύτερο σκοπό: την προσωπική και την επαγγελματική ζωή (Seligman, 2011). Το PERMA περιλαμβάνει πέντε βασικά στοιχεία: τα Θετικά Συναισθήματα, τη Δέσμευση, τις Σχέσεις, το Νόημα και τα Επιτεύγματα. Επίσης, γεφυρώνει και προάγει την ευημερία μεταξύ δασκάλου και μαθητή χάρη στην ολιστική του προσέγγιση της ευημερίας.

Η κοινωνική συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) είναι ένα ευρέως γνωστό πλαίσιο στην εκπαίδευση που προάγει την ευημερία και προλαμβάνει τις ψυχικές διαταραχές όταν εφαρμόζεται ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και της ανθρώπινης ανάπτυξης. Η ΚΣΜ είναι η διαδικασία μάθησης της ενσωμάτωσης της σκέψης, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς για την επίτευξη σημαντικών στόχων στη ζωή (Mondi et al, 2021). Απαιτεί την κατάκτηση των συναισθημάτων και την επίδειξη ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης με τους άλλους μέσω της οικοδόμησης και της διαχείρισης ουσιαστικών σχέσεων, καθώς και τη λήψη λογικών αποφάσεων. Περιλαμβάνει την αυτογνωσία, την αυτοδιαχείριση, την κοινωνική συνείδηση, τις δεξιότητες σχέσεων και την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (CASEL, 2020).

1.1.2 Θεωρητικά μοντέλα και πλαίσια ενσωμάτωσης της ευημερίας στα σχολεία

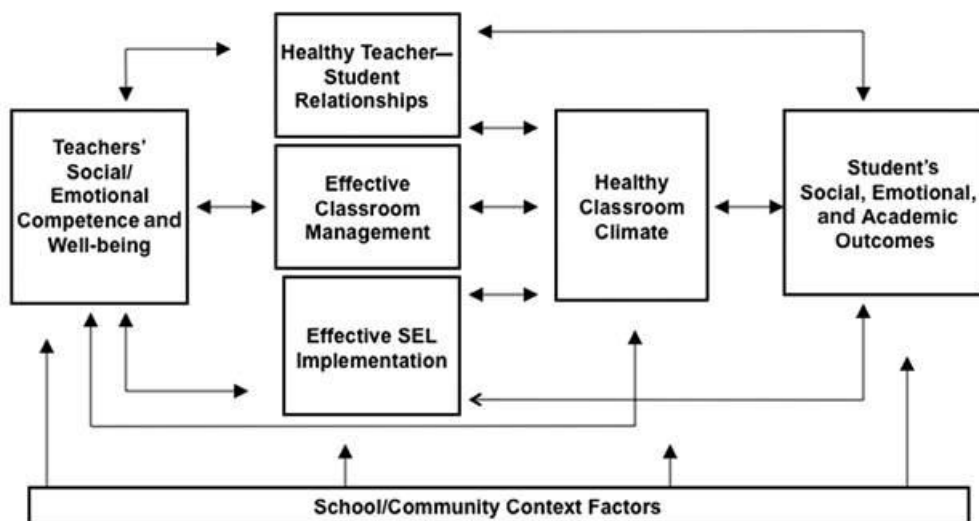
Η ενσωμάτωση της ευημερίας στα σχολικά συστήματα μπορεί να επιτευχθεί με το ευρέως χρησιμοποιούμενο μοντέλο PERMA, το οποίο αποτελείται από τα Θετικά Συναισθήματα, τη Δέσμευση, τις Σχέσεις, το Νόημα και τα Επιτεύγματα. Για παράδειγμα, τα Θετικά Συναισθήματα διευρύνουν τα γνωστικά και συμπεριφορικά πρότυπα. Η δέσμευση καλλιεργεί ισχυρή και ανθεκτική κινητοποίηση, ενισχύει τις σχέσεις και προάγει το αίσθημα του ανήκειν, της εμπιστοσύνης και του νοήματος. Ευθυγραμμίζει τα άτομα με τον σκοπό και τη δράση, ενώ η επίτευξη ενισχύει την αυτό-αποτελεσματικότητα και την προσωπική ανάπτυξη (Fredrickson, 2009; Goodman et al., 2017; Butler & Kern, 2014).

Συμπληρωματικά προς το μοντέλο PERMA, Brief Positive Psychology Interventions (BPPIs)— οι σύντομες παρεμβάσεις θετικής ψυχολογίας —όπως ασκήσεις ενσυνειδητότητας, πρακτικές ευγνωμοσύνης και ανάπτυξη δυνατοτήτων χαρακτήρα— έχουν δείξει πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα στην προώθηση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Shankland & Rosset, 2016; Dreer, 2020).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την προώθηση της ευημερίας και τη διατήρηση της ψυχικής υγείας στα σχολεία, η Ολιστική Σχολική Προσέγγιση (ΟΣΠ) αποτελεί ένα βασικό

μοντέλο. Η ΟΣΠ κινητοποιεί τους πόρους ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, του προσωπικού, των γονέων και της τοπικής κοινότητας, και δημιουργεί μια συνεκτική δομή που ενισχύει τον αντίκτυπο. Σε αντίθεση με τις παρεμβάσεις ενός μόνο στοιχείου, αυτή η προσέγγιση είναι πιο αποτελεσματική για την προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των μαθητών.

Τα ευρήματα έδειξαν επιπτώσεις τόσο στην διδακτική πρακτική όσο και στη μάθηση των μαθητών, προσθέτοντας αξία σε σχετικές έρευνες που εστιάζουν στη σχέση μεταξύ της χρήσης θετικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς, της ευημερίας των εκπαιδευτικών, της διδακτικής πρακτικής και της μάθησης των μαθητών (PERMA, 2002). Η έρευνα έδειξε επίσης ότι η ευημερία, η ανθεκτικότητα και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη συνέχεια στην άσκηση του επαγγέλματος. Σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την υποστήριξη που παρέχει η ηγεσία του σχολείου για τη διατήρηση και τη δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Arnup & Bowles 2016; Beltman et al. 2018; Eurydice, 2021; Flores 2018; Gu 2017; Peixoto et al. 2018). Η έννοια περιλαμβάνει τρεις διακριτές συνιστώσες, που είναι η ικανοποίηση από τη ζωή, τα θετικά συναισθήματα και τα αρνητικά συναισθήματα (Diener et al., 2009). Αν και η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας στο σχολικό περιβάλλον, σπάνια θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την ευημερία του σχολείου. Αντίθετα, το κύριο ενδιαφέρον εστιάζεται στη βελτίωση της ευημερίας των μαθητών (Broadbent, 2014; Waters, 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε μια μεταπανδημική εποχή, έχει δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στην ευημερία των εκπαιδευτικών και στην επίδρασή της στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Eurydice, 2021; Cherkowski & Walker, 2018).



ΣΧΗΜΑ 1 Η προκοινωνική τάξη: Ένα μοντέλο κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και των αποτελεσμάτων της τάξης και των μαθητών.

Τα οφέλη της διατήρησης της ευημερίας και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών εκτείνονται πέρα από το πλαίσιο του προσωπικού κέρδους. Οι κοινωνικές και

συναισθηματικές δεξιότητες που αποκτώνται δεν ωφελούν μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά επιτρέπουν επίσης την ανάπτυξη και τη διατήρηση υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Jennings & Greenberg, 2009). Το Σχήμα 1 δείχνει πώς η προκοινωνική τάξη επηρεάζει το σχολικό περιβάλλον συνολικά. Επιπλέον, η διδασκαλία του βασικού ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών και η ενσωμάτωση της ΚΣΜ απαιτούν τη δημιουργία και την ενίσχυση κρίσιμων ικανοτήτων, όπως η αυτογνωσία των δυνατοτήτων και των αναγκών, η αυτορρύθμιση, η θετική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και η αυτό-αποτελεσματικότητα, ο καθορισμός στόχων, οι πρακτικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η προσοχή, οι σωστές επιλογές, η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και η συνεργατική εργασία (Positive Action, 2023). Προκειμένου να αναπτυχθεί μια κοινή κατανόηση και μια κοινή γλώσσα γύρω από τις δεξιότητες «Προσωπικές, Κοινωνικές και Μάθηση για τη Μάθηση», η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημιούργησε το πλαίσιο LifeComp το 2020. Αυτή η έννοια αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών και μαθησιακών δραστηριοτήτων που προάγουν την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Επομένως, είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί μια προσέγγιση που να ταιριάζει στις ανάγκες του σχολείου (επίπεδο, κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ανάγκες της κοινότητας και δημογραφικά στοιχεία) και στο πλαίσιο και να ληφθούν υπόψη πριν από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή.

1.1.3 Η σημασία της ψυχικής υγείας και της ευημερίας στα σχολεία

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών. Αν και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές γίνονται όλο και πιο σύνθετες τις τελευταίες δεκαετίες, με μεγαλύτερη ποικιλομορφία στις οικογενειακές δομές, η ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών έχει επηρεάσει τις επικοινωνίες. Μια πρόσφατη μελέτη στην οποία συμμετείχαν 26.885 μαθητές γυμνασίου αποκάλυψε ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνέβαλαν σε σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα της ψυχικής υγείας των μαθητών (Ford, 2021). Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων είναι επομένως ζωτικής σημασίας για την υγιή ανάπτυξη (Brady & Kendall, 1992). Ενώ οι περισσότεροι έφηβοι προσαρμόζονται επιτυχώς σε αυτές τις αλλαγές, άλλοι βιώνουν διάφορους βαθμούς ψυχολογικής δυσφορίας ή δυσκολίας (Schulte-Körne, 2016).

Η σημασία της ευαισθητοποίησης για την ψυχική υγεία αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ζωτικό στοιχείο που επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση και την προσωπική ανάπτυξη (Dekker et al., 2020). Αυτή η ευαισθητοποίηση προάγει την ενίσχυση της ακαδημαϊκής απόδοσης, τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και τη μεγαλύτερη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Οι Shindler και συν. (2016) υποδηλώνουν ότι η αναγνώριση και η αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και τη μείωση του χάσματος επιδόσεων (π.χ. Shindler et al., 2016).

Ενώ οι περισσότερες μελέτες έχουν καταδείξει τα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών, άλλες μελέτες έχουν δείξει ανησυχητικές τάσεις σχετικά με την ευημερία των

εκπαιδευτικών. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την ευρέως διαδεδομένη χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία, την συναισθηματική εξάντληση και τα συμπτώματα κατάθλιψης μεταξύ των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, ωστόσο η έρευνα σχετικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας παραμένει περιορισμένη, ειδικά σε επίπεδο πολιτικής (Cumming, et al., 2020). Επομένως, απαιτούνται στοχευμένες παρεμβάσεις και συστηματικοί μηχανισμοί υποστήριξης για την αντιμετώπιση του προβλήματος (Fináncz et al., 2020; Won et al., 2020).

Η ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση τονίζεται περαιτέρω από τους McCallum και συν. (2017), οι οποίοι προσδιόρισαν τρεις βασικούς τομείς που επηρεάζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών: ατομικούς (π.χ. ανθεκτικότητα, αυτό-αποτελεσματικότητα), σχεσιακούς (π.χ. υποστήριξη από συναδέλφους και ηγεσία) και συστημικούς παράγοντες (π.χ. φόρτος εργασίας, αναγνώριση). Αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν την υιοθέτηση ολοκληρωμένων πλαισίων που αντιμετωπίζουν τόσο τους προσωπικούς όσο και τους περιβαλλοντικούς καθοριστικούς παράγοντες της ευημερίας.

1.1.4 Σχέση μεταξύ της ευημερίας των μαθητών και της ακαδημαϊκής επιτυχίας

Η βιβλιογραφία όλο και περισσότερο καταδεικνύει την άμεση σχέση μεταξύ της ευημερίας των μαθητών και της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας. Οι θετικές συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών συνδέονται με τη βελτιωμένη ακαδημαϊκή απόδοση, τα υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και κοινωνικής συμπεριφοράς (Waters, 2017; Valiente et al., 2012). Τα σχολικά περιβάλλοντα που εμπλουτίζονται από συναισθηματικά υγιείς και ανθεκτικούς εκπαιδευτικούς τείνουν να προάγουν πιο συμπεριληπτικές και υποστηρικτικές συνθήκες μάθησης (Hill et al., 2009; Roffey, 2012).

Οι εμπειρικές μελέτες του έργου «Δημιουργώντας Ενιαία, Θετικά και Δίκαια Σχολικά Περιβάλλοντα μέσω του Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς» (SWPBS) και συναφών μοντέλων, όπως το Class-Wide Function-Related Intervention Teams (CW-FIT), έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητά τους στη μείωση της διασπατικής συμπεριφοράς, στην αύξηση της συμμετοχής και στη βελτίωση της διαχείρισης της τάξης (Bradshaw et al., 2012; Mahon et al., 2020). Αυτές οι παρεμβάσεις υπογραμμίζουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο των εκπαιδευτικών στη μετατροπή της προσωπικής ευημερίας σε βελτιωμένα αποτελέσματα για τους μαθητές.

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για τη βελτίωση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας στα σχολεία. Η ευημερία των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ζωτικό ρόλο στη διασφάλιση μιας βιώσιμης και υψηλής ποιότητας στην εκπαίδευση. Πράγματι, η συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών έχει βαθιά επίδραση στις διδακτικές τους πρακτικές, στα κίνητρά τους και στα ποσοστά παραμονής τους (Mansfield, 2020; McCallum & Price, 2010). Κατά συνέπεια, η προώθηση μιας γενικά θετικής συναισθηματικής ατμόσφαιρας μεταξύ των εκπαιδευτικών

συνδέεται με την αυξημένη συμμετοχή των μαθητών, τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης και την ανθεκτικότητα (Tugade & Fredrickson, 2004; Valiente et al., 2012), συμβάλλοντας τελικά σε ένα πιο ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης και αλληλεπίδρασης.

1.1.5 Πολιτικές και στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας στα σχολεία

Παρά την αυξανόμενη αναγνώριση του προβλήματος, οι επίσημες πολιτικές που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών εξακολουθούν να είναι ανεπαρκώς ανεπτυγμένες σε πολλά ευρωπαϊκά περιβάλλοντα. Οι Cumming και συν. (2020) επισημαίνουν ότι η Αυστραλία είναι μία από τις λίγες χώρες που ενσωματώνει ρητά την ευημερία των εκπαιδευτικών στα πολιτικά της πλαίσια. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας στην Ευρώπη εξακολουθούν να λειτουργούν σε συστήματα που δεν παρέχουν οργανωμένη υποστήριξη για την ψυχική υγεία.

Επιπλέον, εθνικά προγράμματα στην Ελλάδα, όπως τα PPMHL, C4C και WeCARE, έχουν ενσωματώσει τη κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση στα σχολικά συστήματα, αντιμετωπίζοντας την ευαλωτότητα των μαθητών και προωθώντας ένα θετικό σχολικό κλίμα. Στην Πορτογαλία, εργαλεία όπως το μοντέλο Rodawell και το SELF KIT έχουν ενσωματωθεί στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην καθοδήγηση του προγράμματος σπουδών για την υποστήριξη της ψυχικής υγείας και της ανθεκτικότητας. Στην Κύπρο, νωρίτερα φέτος ανακοινώθηκαν εθνικές πολιτικές για την προώθηση της ψυχικής υγείας (Εθνική Στρατηγική Ψυχικής Υγείας, 25-28, 2025). Η στρατηγική αυτή κινητοποιεί όλα τα κυβερνητικά κόμματα, συμπεριλαμβανομένου του Υπουργείου Παιδείας, να λάβουν προληπτικά μέτρα για την προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας. Μια πρωτογενής πρόληψη που στοχεύει στον γενικό πληθυσμό (συμπεριλαμβανομένου του σχολικού πληθυσμού) για έναν υγιεινό τρόπο ζωής. Συγκεκριμένα, η γνώση για την υγεία, η αυτογνωσία, η σωματική δραστηριότητα, η αποφυγή συμπεριφορών υψηλού κινδύνου (π.χ. κάπνισμα), η υγιεινή διατροφή, οι καλές πρακτικές σωματικής υγιεινής και η βέλτιστη χρήση προϊόντων και υπηρεσιών (εφαρμογή στην εκπαίδευση και την ευρύτερη κοινότητα).

Στα σχολεία, η πρόληψη θα επιτευχθεί μέσω πειραματικών εργαστηρίων που θα ευαισθητοποιούν σχετικά με τη βία και που θα αναπτύσσουν δεξιότητες και ψυχική ανθεκτικότητα. Επιπλέον, για την περαιτέρω υποστήριξη των μαθητών, κάθε σχολείο και χώρος εργασίας θα πρέπει να διαθέτει στρατηγική για την ψυχική υγεία, ενώ τα σχολεία θα επωφεληθούν από την ενίσχυση της μονάδας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας.

1.2 Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) στο Σχολείο

Τελευταία, έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον για τη μελέτη της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ). Πρόκειται για ένα ουσιαστικό συστατικό της μάθησης και της επιτυχίας στη ζωή (Fisher et al., 2024; Oberle et al., 2016). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, έχει αναπτυχθεί, εφαρμοστεί και αξιολογηθεί ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων και στρατηγικών που στοχεύουν στη διδασκαλία και την προώθηση της ΚΣΜ (Taylor et al., 2017). Το αυξανόμενο σώμα αποδεικτικών στοιχείων από αυτές τις πρωτοβουλίες έχει επισημάνει με συνέπεια ότι η ΚΣΜ αποτελεί ζωτικό στοιχείο τόσο για την ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και για τη γενική ευημερία καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Durlak et al., 2011; Murano et al., 2020).

Η έρευνα και η πρακτική έχουν δείξει ότι η ΚΣΜ ενισχύει τη ρύθμιση των συναισθημάτων, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, την προσωπική ανάπτυξη, τις κοινωνικές σχέσεις, την ηθική συμπεριφορά και την ικανότητα να ξεπερνά κανείς τις προκλήσεις και να ασχολείται με παραγωγική εργασία (Taylor et al., 2017). Ως αποτέλεσμα, η ΚΣΜ αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως βασικό στοιχείο της δια βίου μάθησης και της συνολικής ευημερίας.

1.2.1 Εννοιολογικοί ορισμοί της ΚΣΜ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα

Η ΚΣΜ μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία μέσω της οποίας άτομα όλων των ηλικιών καλλιεργούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται για να κατανοήσουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, να χτίσουν θετικές ταυτότητες, να επιτύχουν προσωπικούς και συλλογικούς στόχους, να συμπάσχουν με τους άλλους, να καλλιεργήσουν και να διατηρήσουν υγιείς σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις (Συνεργασία για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (CASEL), 2020). Δίνοντας έμφαση στη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη, το SEL υποστηρίζει την βασική αποστολή των σχολείων να προωθούν την ακαδημαϊκή επιτυχία και να ενθαρρύνουν την ενεργό και ενεργή συμμετοχή των πολιτών. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει μια πιο θετική προοπτική από όρους όπως «μη γνωστικές» ή «ήπιες δεξιότητες», υπογραμμίζοντας τη σημασία της συνεχούς ανάπτυξης τόσο σε προσωπικό όσο και σε ακαδημαϊκό πλαίσιο (Jones et al., 2015).

Η ΚΣΜ είναι μια ευρεία έννοια που αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα αποκτούν και εφαρμόζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα, να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις και να λάβουν υπεύθυνες αποφάσεις (Weissberg et al., 2015). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ΚΣΜ δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο μεμονωμένων πρακτικών, αλλά πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο που υποστηρίζει την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Όπως τονίζουν οι Weissberg και συν. (2019), η έννοια της ΚΣΜ περιλαμβάνει πέντε βασικές ικανότητες: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Αυτές οι ικανότητες εκδηλώνονται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις, στις ρουτίνες της τάξης και στην κουλτούρα του σχολείου, παρέχοντας έτσι τα θεμέλια τόσο για την ακαδημαϊκή επιτυχία όσο και για τη δια βίου προσωπική ευημερία.

Στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η ενσωμάτωση της ΚΣΜ απαιτεί μια προσέγγιση σύμφωνη με τον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών. Σύμφωνα με τους Weissberg και συν. (2019), τα αποτελεσματικά προγράμματα ΚΣΜ χαρακτηρίζονται από πρακτικές

βασισμένες σε αποδεικτικά στοιχεία, διδασκαλία κατάλληλη για την ανάπτυξη και ενεργή συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτήτων. Η ΚΣΜ θεωρείται ως μια δυναμική, ευαίσθητη στο περιβάλλον διαδικασία που εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικο-συναισθηματικά περιβάλλοντα. Η ενσωμάτωση της ΚΣΜ σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχει αντίκτυπο στην κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, παρέχοντας ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον.

1.2.2 Θεωρητικά μοντέλα και πλαίσια της ΚΣΜ

Η ΚΣΜ περιγράφει ένα πλαίσιο για την παροχή ευκαιριών στους νέους να αποκτήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να επιτύχουν και να διατηρήσουν την προσωπική τους ευημερία και τις θετικές σχέσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Elbertson et al., 2010).

Τα θεωρητικά μοντέλα μπορούν να βοηθήσουν στον προσδιορισμό των βασικών στοιχείων της ΚΣΜ, τα οποία μπορούν να παρατηρηθούν και να αξιολογηθούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτά τα στοιχεία μπορούν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός για την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, εκπαιδευτικών πρακτικών και εργαλείων αξιολόγησης. Ένα από τα πιο σημαντικά πλαίσια είναι το μοντέλο πέντε ικανοτήτων CASEL, που αναπτύχθηκε από το Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2018). Το μοντέλο αυτό περιγράφει πέντε αλληλένδετες βασικές ικανότητες — αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων — που αποτελούν τη βάση των προγραμμάτων ΚΣΜ.

1. *Αυτογνωσία*, αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να προσδιορίζει τα συναισθήματα, τα δυνατά σημεία, τους περιορισμούς και τις αξίες του ατόμου και μπορεί να αξιολογηθεί με βάση τους ακόλουθους δείκτες: συχνότητα με την οποία οι μαθητές προσδιορίζουν τις συναισθηματικές τους καταστάσεις σε διάφορες συνθήκες, ασκήσεις αυτοανασκόπησης (π.χ. ημερολόγια, αυτοαξιολογήσεις), ικανότητα να εκφράζουν τα προσωπικά τους δυνατά σημεία και τους τομείς που χρειάζονται βελτίωση, ανατροφοδότηση από συμμαθητές και καθηγητές σχετικά με την αυτογνωσία ενός μαθητή.

2. *Αυτοδιαχείριση*, ορίζεται ως η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών σε διαφορετικές καταστάσεις και μπορεί να μετρηθεί μέσω των στρατηγικών αυτορρύθμισης που χρησιμοποιούνται (π.χ. ασκήσεις αναπνοής, διαλείμματα, θέσπιση στόχων), των αναφορών συμπεριφοράς ή παρακολούθησης παρορμητικής συμπεριφοράς (π.χ. συναισθηματικές εκρήξεις ή εκδηλώσεις), της ικανότητας θέσπισης και επίτευξης προσωπικών στόχων που αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της αυτοδιαχείρισης.

3. *Κοινωνική Επίγνωση*, ή η ικανότητα να κατανοεί και να συμπάσχει με άλλα άτομα από διαφορετικά περιβάλλοντα και πολιτισμούς, μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή με βάση την παρατήρηση της ευαισθητοποίησης και της ευαισθησίας των μαθητών σε κοινωνικά μηνύματα (π.χ. γλώσσα του σώματος, τόνος φωνής), τις αξιολογήσεις των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητα των μαθητών να ακούν και να σέβονται διαφορετικές απόψεις, τις απαντήσεις σε δραστηριότητες ανάπτυξης ενσυναίσθησης ή τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές συζητήσεις σχετικά με διαφορετικές προοπτικές.

4. *Δεξιότητες Σχέσεων*, περιγράφεται ως η ικανότητα να δημιουργεί και να διατηρεί υγιείς και ικανοποιητικές σχέσεις με τους άλλους, μπορεί να μετρηθεί μέσω της συχνότητας των συνεργατικών συμπεριφορών (π.χ. ομαδική εργασία, κοινή επίλυση προβλημάτων), των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (π.χ. ενεργητική ακρόαση, επίλυση συγκρούσεων), των θετικών αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους (π.χ. βοήθεια προς τους άλλους, παροχή και λήψη ανατροφοδότησης) ή των παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διαπροσωπικές δεξιότητες και τη διαχείριση συγκρούσεων.

5. *Υπεύθυνη Λήψη Αποφάσεων*, αναφέρεται στην ικανότητα να λαμβάνονται εποικοδομητικές και σεβαστές αποφάσεις σχετικά με την προσωπική συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μπορεί να αξιολογηθεί με βάση τους ακόλουθους δείκτες: συχνότητα λήψης υπεύθυνων αποφάσεων από τους μαθητές σε κοινωνικά ή ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, αξιολογήσεις της λήψης αποφάσεων σε δομημένες καταστάσεις (π.χ. προσομοιώσεις, ομαδικές εργασίες), εκθέσεις σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων από ομοτίμους ή σε ηγετικούς ρόλους και ασκήσεις αναστοχασμού όπου οι μαθητές αιτιολογούν τις αποφάσεις τους και αξιολογούν τα αποτελέσματα.

Αυτές οι ικανότητες αναπτύχθηκαν για να επιτρέψουν στους μαθητές να προσαρμοστούν σε σύνθετα κοινωνικά περιβάλλοντα, να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους και να λάβουν ηθικές αποφάσεις. Το μοντέλο είναι βαθιά ριζωμένο στην κοινωνική γνωστική θεωρία και τονίζει τη σημασία των μαθησιακών περιβαλλόντων που είναι ασφαλή, υποστηρικτικά και χωρίς αποκλεισμούς.

Πέρα από το CASEL, έχουν αναπτυχθεί και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις για την εξήγηση της ΚΣΜ. Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2011) έχει προσφέρει μια διαφορετική προοπτική για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Αυτά τα θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν συλλογικά τον σχεδιασμό παρεμβάσεων ΚΣΜ που ανταποκρίνονται στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών και είναι προσαρμοσμένες σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η ενσωμάτωση τέτοιων πλαισίων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής να βασίζονται στις πρακτικές τους σε μια ισχυρή θεωρία, αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις ποικίλες και εξελισσόμενες προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

1.2.3 Η Σημασία της ΚΣΜ στα σχολεία

Μέσα από αλληλεπιδράσεις και διδακτικές πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδείξει ότι καλλιεργούν βασικές δεξιότητες όπως η αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση και η ικανότητα να χτίζουν θετικές σχέσεις, διαδραματίζοντας έτσι καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων και της γενικής ευημερίας των μαθητών (Gimbert et al., 2023; Ibarra, 2022).

Όταν η ΚΣΜ ενσωματώνεται στην κουλτούρα του σχολείου, οδηγεί σε σημαντικές βελτιώσεις σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας (Durlak et al., 2011; Murano et al., 2020; Taylor et al., 2017). Συγκεκριμένα, η ΚΣΜ εξασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αναπτύσσουν θετικές και χωρίς αποκλεισμούς αλληλεπιδράσεις, βασισμένες σε ένα θετικό κλίμα και δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης. Μελέτες

παρέμβασης αποδίδουν θετικά αποτελέσματα στη μείωση των διαταρακτικών συμπεριφορών και στη μείωση των αναφορών για προκλήσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης (Cumming et al., 2023; Duncan et al., 2017). Επιπλέον, η ΚΣΜ έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι καλύτερα εξοπλισμένοι με ικανότητες για να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές, να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές τους ανάγκες και να δημιουργούν ένα πιο ενεργό, θετικό και χωρίς αποκλεισμούς κλίμα (Durlak et al., 2011; Jones & Doolittle, 2017).

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) είναι πολύ σημαντική στα σχολεία, καθώς βοηθά τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Για τους μαθητές, η ΚΣΜ υποστηρίζει τη μάθηση, βελτιώνει τη διάθεσή τους και τους βοηθά να συνυπάρχουν με τους άλλους. Τους διδάσκει πώς να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να επιλύουν προβλήματα και να δείχνουν ευγένεια. Για τους εκπαιδευτικούς, η ΚΣΜ μπορεί να μειώσει το άγχος και να αποτρέψει την επαγγελματική εξουθένωση, βοηθώντας τους να αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Durlak et al., 2011; S. M. Jones & Doolittle, 2017). Η ΚΣΜ καλύπτει πολλές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, ο αυτοέλεγχος και η θετική στάση, οι οποίες είναι χρήσιμες στο σχολείο, στην εργασία και στην καθημερινή ζωή. Παρόλο που υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να περιλαμβάνει η ΚΣΜ, ο κύριος στόχος παραμένει ο ίδιος: να βοηθά τους ανθρώπους να αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους και να χτίζουν ισχυρές σχέσεις με τους άλλους (Jones & Doolittle, 2017). Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η ΚΣΜ είναι τόσο σημαντική για να κάνει τα σχολεία καλύτερα μέρη για όλους.

1.2.4 Σύνδεση μεταξύ ΚΣΜ, ευημερίας των μαθητών και ακαδημαϊκής επιτυχίας

Η ΚΣΜ αποτελεί ουσιαστικό συστατικό του πλαισίου της εκπαίδευσης, με την ικανότητα να διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη και να προάγει την κοινωνική ευημερία (Gimbert et al., 2023). Σύμφωνα με τους Taylor et al. (2017), οι παρεμβάσεις ΚΣΜ συμβάλλουν στην ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων που είναι κρίσιμες για την επιτυχία τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή: «αυτογνωσία (π.χ. αναγνώριση συναισθημάτων, δυνατοτήτων, περιορισμών και αξιών), αυτοδιαχείριση (π.χ. ρύθμιση συναισθημάτων και συμπεριφορών), κοινωνική συνείδηση (π.χ. κατανόηση και ενσυναίσθηση με άλλους από διαφορετικά υπόβαθρα και πολιτισμούς), δεξιότητες σχέσεων (π.χ. δημιουργία και διατήρηση υγιών σχέσεων) και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (π.χ. λήψη εποικοδομητικών αποφάσεων σε διάφορες καταστάσεις» (σ. 1157).

Μακροχρόνιες μελέτες έχουν αποδείξει τη συσχέτιση μεταξύ των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων στην παιδική ηλικία και των μετέπειτα αποτελεσμάτων στην υγεία, την εκπαίδευση και την ευημερία (D. E. Jones et al., 2015; Taylor et al., 2017). Η έρευνα του Schonert-Reichl (2017) υπογραμμίζει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τη κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) στις καθημερινές τους πρακτικές, δημιουργούν ένα περιβάλλον που προάγει τη συναισθηματική ρύθμιση, την ανθεκτικότητα και τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που προβάλλουν αυτές τις ικανότητες και παρέχουν υποστηρικτικές, ενσυναίσθητες αλληλεπιδράσεις όχι μόνο βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν κρίσιμες δεξιότητες ζωής, αλλά συμβάλλουν επίσης στην ψυχική

τους υγεία, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και την κοινωνική τους ένταξη. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις συναισθηματικές προκλήσεις στην τάξη μπορεί να επηρεάσει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζουν το άγχος, διαχειρίζονται τις συγκρούσεις και χτίζουν ουσιαστικές σχέσεις, διαδραματίζοντας έτσι καθοριστικό ρόλο στη μακροπρόθεσμη συναισθηματική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, η συναισθηματική ευαισθητοποίηση, ρύθμιση και δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την υποστήριξη της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών τους, ενισχύοντας τη σημασία των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που δίνουν προτεραιότητα στην ΚΣΜ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι σχολικές παρεμβάσεις ΚΣΜ είναι αποτελεσματικές στην προώθηση βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, οδηγώντας σε βελτιωμένη κοινωνική και ακαδημαϊκή προσαρμογή, καθώς και σε μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και της συναισθηματικής δυσφορίας (Durlak et al., 2015; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). Τα προγράμματα ΚΣΜ έχουν ισχυρή επίδραση στην κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα και την ευημερία των μαθητών (Schonert-Reichl, 2017). Όταν εκτελούνται με σχολαστική προσοχή και προσοχή στη λεπτομέρεια στο στάδιο του σχεδιασμού και όταν εφαρμόζονται σύμφωνα με τις βέλτιστες πρακτικές, εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες όπως τα προγράμματα ΚΣΜ έχουν αποδειχθεί ότι παράγουν αποτελέσματα που είναι, σε γενικές γραμμές, ευνοϊκά. Ωστόσο, το μέγεθος των αποτελεσμάτων είναι γενικά μέτριο, ακόμη και στην περίπτωση παρεμβάσεων που φαίνονται να είναι οι πιο ελπιδοφόρες (Jones & Bouffard, 2012).

1.2.5 Πολιτικές και στρατηγικές της ΚΣΜ στα σχολεία

Για την υποστήριξη της ΚΣΜ στα σχολεία, έχουν προωθηθεί διάφορες πολιτικές και στρατηγικές με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ένα περιβάλλον μάθησης που να είναι θετικό και χωρίς αποκλεισμούς. Συνιστάται στα σχολεία να ενσωματώσουν την ΚΣΜ στις καθημερινές τους διδασκαλίες, στους κανόνες της τάξης και στις δραστηριότητές τους. Έχουν προταθεί διάφορες στρατηγικές, όπως η εφαρμογή της ΚΣΜ ως ξεχωριστού μαθήματος, η αξιοποίηση ομαδικών έργων για την καλλιέργεια της ομαδικής εργασίας και η δημιουργία περιεκτικών και μαθησιακών περιβαλλόντων στην τάξη, όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς, προστατευμένοι και σεβαστοί. Είναι προφανές ότι οι πολιτικές σε εθνικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολικής περιφέρειας συχνά επιβάλλουν τη χρήση προγραμμάτων που βασίζονται σε εμπειρική έρευνα και έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά. Τα προγράμματα αυτά έχουν σχεδιαστεί για την ανάπτυξη ικανοτήτων όπως ο αυτοέλεγχος, ο σεβασμός και οι αποτελεσματικές δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν εκπαίδευση σχετικά με την εφαρμογή της ΚΣΜ στην παιδαγωγική τους πρακτική. Όταν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα εφαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές και πολιτικές, συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών, στη μείωση των διασπαστική συμπεριφορών και στην καλλιέργεια ενός πιο συμπεριληπτικού και θετικού σχολικού κλίματος (Jones & Bouffard, 2012).

1.3 Ολιστικές προσεγγίσεις των σχολείων για την ψυχική υγεία και την ευημερία

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) και την UNESCO (2021), το Πλαίσιο για τα Σχολεία που Προάγουν την Υγεία οραματίζεται παρεμβάσεις σε ολόκληρο το σχολείο που προωθούν την αλλαγή σε οκτώ βασικούς τομείς: (1) το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, (2) το κοινωνικό και συναισθηματικό περιβάλλον μέσα στο σχολείο, (3) το φυσικό περιβάλλον του σχολείου, (4) τις δομές διακυβέρνησης και ηγεσίας, (5) τις σχολικές πολιτικές και την κατανομή των πόρων, (6) τις συνεργασίες μεταξύ των σχολείων και της ευρύτερης κοινότητας, (7) την παροχή σχολικών υπηρεσιών υγείας και (8) τις κυβερνητικές πολιτικές και την υποστήριξη πόρων. Όπως περιγράφουν οι Cefai και συν. (2021), η ΟΣΠ για την ψυχική υγεία και την ευημερία είναι πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικές και να παράγουν πιο θετικά αποτελέσματα. Με βάση τη βιβλιογραφία, οι Cefai και συν. (2021) όρισαν τρία βασικά επίπεδα ΟΣΠ: το επίπεδο της τάξης, το επίπεδο του σχολείου και το διατομεακό επίπεδο, ενσωματώνοντας παρεμβάσεις σε κάθε επίπεδο για να υποστηρίξουν το επίκεντρο γύρω από το οποίο περιστρέφονται — τους μαθητές..

Τα προγράμματα ΟΣΠ για την ευημερία και την ψυχική υγεία έχουν λάβει σημαντική προσοχή και επενδύσεις κατά την τελευταία δεκαετία και έχουν εφαρμοστεί σε όλο τον κόσμο (Goldberg et al., 2019). Η μετα-ανάλυση που διεξήχθη από τους Goldberg και συν. (2019) σχεδιάστηκε ως η πρώτη του είδους της για να εξετάσει την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων ΟΣΠ στην προώθηση της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων — και οι δύο δεξιότητες που προάγουν την ευημερία και την ψυχική υγεία, ακόμη και στην ενήλικη ζωή (Goodman et al., 2015). Η προώθηση της ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και της ανθεκτικότητας, καθώς και η πρόληψη προβλημάτων κοινωνικής, συναισθηματικής ή συμπεριφορικής φύσης, τονίζονται ως βασικοί παράγοντες για την προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας στα σχολεία (Cavioni et al. (2020). Αρκετές μελέτες τονίζουν ότι οι παρεμβάσεις που προωθούν τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) έχουν διαρκή θετική επίδραση τόσο στους θετικούς όσο και στους αρνητικούς δείκτες ευεξίας. Έχει επίσης αποδειχθεί ότι λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες έναντι της ανάπτυξης προβλημάτων ψυχικής υγείας, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή άλλες δημογραφικές μεταβλητές (Taylor et al., 2017). Μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε όλο τον κόσμο έχουν αποδείξει τις σημαντικές θετικές επιδράσεις των ΟΣΠ σε πτυχές όπως η κοινωνική, συναισθηματική ή συμπεριφορική προσαρμογή, καθώς και τα συμπτώματα εσωτερικοποίησης, αν και έχουν παρατηρηθεί διαφορές μεταξύ των χωρών (π.χ. μελέτες στις ΗΠΑ έναντι μελετών εκτός ΗΠΑ) (Goldberg et al., 2019). Διάφορα ευρήματα μελετών υπογραμμίζουν τα θετικά αποτελέσματα των ΟΣΠ στην προώθηση της υγείας, ιδίως όταν εφαρμόζονται για παρατεταμένες περιόδους, ενσωματώνονται πλήρως στο συνολικό σχολικό πλαίσιο και ενσωματώνονται στην σχολική κουλτούρα, προωθώντας παράλληλα τις κοινωνικές δεξιότητες, την εκπαίδευση από ομότιμους και τη συμμετοχή των μαθητών (O'Reilly et al., 2018; Tomé et al., 2021).

Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζονται διάφορες μελέτες παρέμβασης που παρέχουν παραδείγματα εφαρμογής και αποτελεσμάτων προσεγγίσεων που αφορούν ολόκληρο το σχολείο. Μια πρόσφατη WSA για την προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας είναι το

πανευρωπαϊκό σχολικό πρόγραμμα Promoting Mental Health in Schools (PROMEHS), το οποίο αναπτύχθηκε από εννέα εταιρείες και υλοποιήθηκε σε επτά ευρωπαϊκές χώρες (Cefai et al., 2022a). Όπως περιγράφεται από τους Cavioni και συν. (2020), το πλαίσιο PROMEHS ενσωματώνει διάφορες θεωρητικές βάσεις και επικεντρώνεται σε τρεις κύριους τομείς που επηρεάζουν την ψυχική υγεία και την ευημερία. Οι δύο πρώτοι τομείς αφορούν την προώθηση της ΚΣΜ και της ανθεκτικότητας ως προστατευτικών παραγόντων, ενώ ο τρίτος αφορά την πρόληψη προβλημάτων κοινωνικής, συναισθηματικής ή συμπεριφορικής φύσης. Οι Cavioni και συν. (2020) τονίζουν περαιτέρω τη σημασία της ενσωμάτωσης της ευημερίας των εκπαιδευτικών ως ζωτικού στοιχείου για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών ψυχικής υγείας στα σχολεία, οι οποίες θα πρέπει να εμπλέκουν περαιτέρω τις οικογένειες, τις κοινότητες και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Το PROMEHS έχει σχεδιαστεί για εφαρμογή σε περιβάλλοντα προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Cefai et al., 2022a). Τα στοιχεία της παρέμβασης υλοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς που έλαβαν εκπαίδευση και εποπτεία, κάτι που αποτελεί βασικό στοιχείο της προσέγγισης του προγράμματος. Όπως σημειώνουν οι Cefai et al. (2022a) στη μελέτη τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος PROMEHS που υλοποιήθηκε σε έξι ευρωπαϊκές χώρες, το ΟΣΠ, με βάση τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, είχε θετική επίδραση στους μαθητές που συμμετείχαν. Παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και της προκοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς και μείωση των προβλημάτων εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν περαιτέρω ότι οι επαρκώς προετοιμασμένοι και υποστηριζόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά προγράμματα ΚΣΜ στις τάξεις τους. Δεδομένης της έμφασης που δίνεται στην ευημερία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του προγράμματος PROMEHS, οι Cavioni και συν. (2023a) αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητά του στην ενίσχυση των αποτελεσμάτων για την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα δείχνουν θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς, υποδηλώνοντας ότι η εφαρμογή του PROMEHS οδήγησε σε βελτιώσεις στο SEL, την ανθεκτικότητα και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ευνοώντας έτσι και τη συνολική ψυχική τους υγεία (Cavioni et al., 2023a).

Η μελέτη του Lekamge και συν. (2025a), η οποία πραγματοποιήθηκε σε εθνικό επίπεδο και με μεγάλο δείγμα, αξιολόγησε τα αποτελέσματα ενός προγράμματος ΟΣΠ για την ψυχική υγεία και την ευημερία στην Αυστραλία, το Resilience Project School Partnership Program, το οποίο εφαρμόζεται εδώ και μια δεκαετία και έχει φτάσει σε μαθητές από περισσότερα από χίλια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, από την πρώιμη εκπαίδευση και φροντίδα έως την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό το πρόγραμμα παρέμβασης βασίζεται στον ορισμό της ΟΣΠ που προέρχεται από την προσέγγιση Health-Promoting School (HPS) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ) (Lekamge et al., 2025a; WHO & UNESCO, 2021). Με βάση την προσέγγιση HPS του ΠΟΥ, το Πρόγραμμα Ανθεκτικότητας περιελάμβανε παρεμβάσεις σε επίπεδο μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Επιπλέον, για την αύξηση της ευημερίας και της ψυχικής υγείας, ενσωματώνει τα τέσσερα βασικά στοιχεία — ευγνωμοσύνη, ενσυναίσθηση, συναισθηματική παιδεία και ενσυνειδητότητα — ως θεματικές ενότητες των παρεμβάσεων (Lekamge et al., 2025a). Ως τομείς αποτελεσμάτων, για να καταγράψουν τις αλλαγές που οφείλονται στη συμμετοχή στο πρόγραμμα όσον αφορά την ευημερία και την ψυχική υγεία, οι ερευνητές αξιολόγησαν θετικούς δείκτες ψυχικής υγείας — συγκεκριμένα την ικανοποίηση από τη ζωή, την ελπίδα και τις δεξιότητες αντιμετώπισης — και, για να μετρήσουν τον αντίκτυπο

στην πιθανότητα ψυχικής ασθένειας, τα δύο αποτελέσματα άγχος και κατάθλιψη. Συνοπτικά, τα ευρήματα της μελέτης καταδεικνύουν ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Resilience Project School Partnership Program παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την ψυχική υγεία σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, μετά από έξι χρόνια εφαρμογής, οι μαθητές παρουσίασαν σημαντικά θετικά αποτελέσματα και στις πέντε μεταβλητές αποτελεσμάτων. Επιπλέον, μετά από τέσσερα έως πέντε χρόνια εφαρμογής, καταγράφηκε χαμηλότερη πιθανότητα κατάθλιψης. Τα ευρήματα της μελέτης υπογραμμίζουν τη θετική επίδραση του WSA στην ψυχική υγεία και την ευημερία όταν τα σχολεία επενδύουν σε μακροπρόθεσμη εφαρμογή, τουλάχιστον για περισσότερο από δύο έως τρία χρόνια. Σύμφωνα με τους Lekamge και συν. (2025a), η έμφαση στη διάρκεια της εφαρμογής είναι ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει τα επιθυμητά ευεργετικά αποτελέσματα που στοχεύει να επιτύχει αυτό το ΟΣΠ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και αποτελεί μία από τις πιθανές εξηγήσεις για τα ασυνεπή ευρήματα στη βιβλιογραφία σχετικά με τα WSA για την ψυχική υγεία και ευεξία.

Αρκετές άλλες μελέτες των τελευταίων 10 ετών έχουν διερευνήσει τις επιπτώσεις των WSA στην ψυχική υγεία και την ευημερία. Η μελέτη των Elfrink και συν. (2017), για παράδειγμα, εξέτασε το Πρόγραμμα Θετικής Εκπαίδευσης (*Positief Educatief Programma (PEP)*) στις Κάτω Χώρες. Αυτή η πιλοτική μελέτη βασίστηκε στο πλαίσιο ΟΣΠ που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε από τους Norrish και συν. (2013), το οποίο βασίζεται στις θεωρητικές βάσεις της θετικής ψυχολογίας. Στο πλαίσιο αυτό, προσδιορίστηκαν έξι βασικοί τομείς ως ουσιαστικοί για την ευημερία: θετικά συναισθήματα, δέσμευση, επίτευγμα, σκοπός, σχέσεις και υγεία. Με βάση το υιοθετημένο ΟΣΠ, οι Elfrink και συν. (2017) επέκτειναν την παρέμβαση πέρα από τους μαθητές, ενσωματώνοντας μια εκπαιδευτική προσέγγιση για τους εκπαιδευτικούς και εμπλέκοντας τους γονείς. Τα ευρήματα παρέχουν προκαταρκτικές ενδείξεις ότι το PEP είχε θετική επίδραση στην ευημερία που ανέφεραν τα ίδια τα παιδιά και συσχετίστηκε με βελτιώσεις σε προβληματικές συμπεριφορές, όπως υπερκινητικότητα, συναισθηματικά προβλήματα και δυσκολίες στις σχέσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι νεότεροι συμμετέχοντες παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση στην ποιότητα ζωής που σχετίζεται με την υγεία. Επιπλέον, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το PEP ενίσχυσε σημαντικά την αίσθηση της εγγύτητας με τους μαθητές, η οποία επηρέασε θετικά τις εκφράσεις αγάπης, ζεστασιάς και επικοινωνίας.

Οι Bonell και συν. (2018) διεξήγαγαν τη δοκιμή INCLUSIVE, μια τυχαίοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή σε ομάδες για την παρέμβαση «Μαθαίνουμε Μαζί» σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίες 11-15 ετών) στην Αγγλία. Η παρέμβαση αυτή βασίστηκε στο ΟΣΠ που επισημαίνεται στο πλαίσιο HPS του ΠΟΥ, καθώς και στη βιβλιογραφία που αποδεικνύει τα ευεργετικά αποτελέσματα των αποκαταστατικών πρακτικών και της κοινωνικο-συναισθηματικής εκπαίδευσης στη μείωση του εκφοβισμού και άλλων κινδύνων για την υγεία (ΠΟΥ & UNESCO, 2021). Η παρέμβαση είχε ως κύριο στόχο την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, με τη συμμετοχή των μαθητών και του σχολικού προσωπικού, με σκοπό τη μείωση του εκφοβισμού και των επιθετικών συμπεριφορών, προωθώντας παράλληλα την υγεία και την ευημερία των μαθητών. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν μείωση των αναφορών των μαθητών για θυματοποίηση από εκφοβισμό. Το πιο σημαντικό είναι ότι το πρόγραμμα «Μαθαίνοντας Μαζί» είχε μεγαλύτερα θετικά αποτελέσματα σε δευτερεύοντα αποτελέσματα, όπως η ψυχολογική λειτουργία, η ευημερία και η ποιότητα ζωής, και συνέβαλε στη μείωση των επαφών με την αστυνομία, του καπνίσματος και της χρήσης αλκοόλ και ναρκωτικών από τους

μαθητές. Η παρέμβαση έδειξε ισχυρότερα αποτελέσματα για τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια σε αυτά τα δευτερεύοντα αποτελέσματα, υποδηλώνοντας μια διαφοροποιημένη επίδραση.

Έχουν εντοπιστεί διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με την ΟΣΠ για την ψυχική υγεία και την ευημερία και που διευκολύνουν την εφαρμογή της παρέμβασης, ενώ άλλοι παράγοντες προέκυψαν ως σημαντικά εμπόδια που επηρεάζουν τον αντίκτυπό της. Η συστηματική ανασκόπηση των Higgins και Booker (2023) εντόπισε παράγοντες που διευκολύνουν και εμπόδια στις παρεμβάσεις WSA για την ψυχική υγεία και την ευημερία στα σχολεία. Οι συγγραφείς εντόπισαν ογδόντα επτά παράγοντες που διευκολύνουν και εξήντα επτά εμπόδια. Οι παράγοντες που εντοπίστηκαν συχνότερα στις μελέτες ως παράγοντες που διευκολύνουν την εφαρμογή των παρεμβάσεων WSA ήταν το Περιβαλλοντικό Πλαίσιο και οι Πόροι (π.χ. οικονομικοί πόροι), ο Κοινωνικός/Επαγγελματικός Ρόλος και η Ταυτότητα (π.χ. ηγεσία από τον διευθυντή), κοινωνικές επιρροές (π.χ. δέσμευση όλου του προσωπικού του σχολείου), προθέσεις (π.χ. αναγνώριση της σημασίας του προγράμματος από όλο το προσωπικό) και μνήμη, προσοχή και διαδικασίες λήψης αποφάσεων (π.χ. οι αποφάσεις λαμβάνονται σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου). Αντίθετα, τα εμπόδια που αναφέρθηκαν συχνότερα στην εφαρμογή της ΟΣΠ ήταν (1) το περιβαλλοντικό πλαίσιο και οι πόροι (π.χ. ανεπαρκείς οικονομικοί ή ανθρωπίνι πόροι), (2) Προθέσεις (π.χ. χαμηλή προτεραιότητα του προγράμματος) και (3) Ρύθμιση συμπεριφοράς (π.χ. οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσκολία στην εξεύρεση χρόνου για την υλοποίηση του επιπλέον προγράμματος). Όλοι οι παράγοντες που προσδιορίστηκαν αποτελούν βασικά στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την εφαρμογή των παρεμβάσεων ΟΣΠ, δεδομένης της επίδρασής τους στα αποτελέσματα, και χρησιμεύουν ως βασικές πτυχές για την ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών και την πρόβλεψη πιθανών προκλήσεων. Οι Lekamge και συν. (2025b) πραγματοποίησαν μια συστηματική χαρτογράφηση των αποδεικτικών στοιχείων και των κενών (EGM) για να εξετάσουν σε ποιο βαθμό οι παρεμβάσεις σε ολόκληρο το σχολείο που αποσκοπούν στην προώθηση της ψυχικής υγείας και την πρόληψη των επικίνδυνων συμπεριφορών στην εφηβεία επικεντρώνονται στους οκτώ τομείς του πλαισίου HPS σχετικά με την ΟΣΠ (WHO & UNESCO, 2021). Η συστηματική ανάλυση των Lekamge et al. (2025b) συμβάλλει στον εντοπισμό κρίσιμων ελλείψεων σε αποδεικτικά στοιχεία και επισημαίνει βασικούς παράγοντες που είναι απαραίτητοι κατά τον σχεδιασμό της εφαρμογής παρεμβάσεων ΟΣΠ, υποστηρίζοντας τις προσπάθειες μεταφοράς του πλαισίου στην πράξη για τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των εφήβων και τη μείωση των επικίνδυνων συμπεριφορών. Με βάση τα ευρήματά τους, επισημαίνουν την ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών που προέρχονται από περιβάλλοντα χαμηλού ή μεσαίου εισοδήματος, ιδίως λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλά άτομα με ψυχικές διαταραχές ζουν σε τέτοια περιβάλλοντα. Ομοίως, όπως σημειώνουν οι Lekamge και συν. (2025a), αμφισβητούν εάν η διάρκεια των παρεμβάσεων, που είναι μόνο δύο έως τρία έτη, είναι επαρκής, λόγω των πολύπλοκων αλλαγών σε επίπεδο συστήματος που πρέπει να επιτευχθούν με μια παρέμβαση ΟΣΠ. Εν συντομία, συνιστούν ότι είναι σημαντικό να εξασφαλιστούν δομές κατάρτισης και υποστήριξης για τους υπεύθυνους υλοποίησης της παρέμβασης, να αποφασιστεί εάν πρέπει να στοχευθεί ένα μόνο ζήτημα ή πολλαπλά ζητήματα, να καθοριστεί η καταλληλότερη διάρκεια για την υλοποίηση και, τέλος, να προτιμηθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της παρέμβασης, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις πραγματικές ανάγκες, προτιμήσεις και

ενδιαφέροντά τους.

1.4 Ολιστικές Σχολικές Προσεγγίσεις για την Κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ)

1.4.1 Εννοιολογικοί ορισμοί των Ολιστικών Σχολικών Προσεγγίσεων (ΟΣΠ) για την προώθηση της ΚΣΜ

Οι ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις (ΟΣΠ) για τη κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) είναι συστημικές στρατηγικές που ενσωματώνουν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σε όλη την δομή της σχολικής ζωής, με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών - μαθητών, προσωπικού, οικογενειών και κοινοτήτων. Οι ΟΣΠ ορίζονται ως η προώθηση της θετικής ψυχικής υγείας, της ισότητας και της εκπαιδευτικής επίδοσης, αντιμετωπίζοντας τις κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ανάγκες των μαθητών μέσω συντονισμένων σχολικών πολιτικών, διδακτικών πρακτικών και οργανωτικής κουλτούρας (Cefai et al., 2021, 2022). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2024), μια ΟΣΠ ενσωματώνει τη ΚΣΜ στα προγράμματα σπουδών, στο ήθος του σχολείου και στην ανάπτυξη του προσωπικού, με σκοπό τη δημιουργία υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Σε ένα ΟΣΠ, η ΚΣΜ δεν αντιμετωπίζεται ως ένα πρόγραμμα σπουδών που περιορίζεται στην τάξη, αλλά ως μια προσπάθεια σε επίπεδο σχολείου, προσανατολισμένη προς την κοινότητα. Οι δεξιότητες ΚΣΜ - όπως η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων - προωθούνται με συντονισμένο τρόπο σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, τις σχολικές πολιτικές, την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, την εμπλοκή της οικογένειας και τις συνεργασίες με την ευρύτερη κοινότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2024).

Σύμφωνα με το Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020), με μία υψηλής ποιότητας ΚΣΜ το ΟΣΠ χαρακτηρίζεται από:

- Ενσωμάτωση της ΚΣΜ στο ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών (π.χ. μέσω μάθησης βάσει έργων, διεπιστημονικών συνδέσεων).
- Την ευθυγράμμιση της ΚΣΜ με τους κανόνες, τις πολιτικές και τις πρακτικές σε επίπεδο σχολείου (π.χ. προσδοκίες συμπεριφοράς, πειθαρχικές διαδικασίες).
- Την παροχή συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης για το προσωπικό.
- Την ενεργό συμμετοχή των οικογενειών και των κοινοτικών οργανώσεων στις πρωτοβουλίες ΚΣΜ.
- Την ενσωμάτωση της φωνής και της ηγεσίας των μαθητών στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση.

Αυτή η εννοιολόγηση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη θεωρία των συστημάτων (Bronfenbrenner, 1979), αναγνωρίζοντας ότι η ανάπτυξη των παιδιών διαμορφώνεται από τις

αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατομικών ικανοτήτων και των ευρύτερων περιβαλλοντικών πλαισίων. Ως εκ τούτου, η ΟΣΠ δίνει έμφαση στην αλλαγή του σχεσιακού περιβάλλοντος του σχολείου - προωθώντας μια κουλτούρα εμπιστοσύνης, ανήκειν, ασφάλειας και κοινής ευθύνης για την ανάπτυξη - καθώς και στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων των μαθητών.

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2024) σημειώνει ότι η ΟΣΠ για τη ΚΣΜ πρέπει να προσαρμοστεί στις εθνικές και τοπικές πραγματικότητες, εκτιμώντας την πολιτισμική, κοινωνική και οικονομική πολυμορφία των σχολικών κοινοτήτων και προωθώντας την ισότητα μέσω διαφοροποιημένης υποστήριξης για τις ευάλωτες ομάδες.

Τέλος, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της ΟΣΠ για τη ΚΣΜ είναι ότι λειτουργεί σύμφωνα με μια πολυεπίπεδη λογική:

- Καθολικές παρεμβάσεις για όλους τους μαθητές με σκοπό την προώθηση ενός θετικού κλίματος και βασικών ικανοτήτων ΚΣΜ.
- Στοχευμένη υποστήριξη για μαθητές ή ομάδες που διατρέχουν κίνδυνο κοινωνικών, συναισθηματικών ή συμπεριφορικών δυσκολιών.
- Εξατομικευμένες παρεμβάσεις για μαθητές με εντατικές ανάγκες, ενσωματωμένες σε ένα ευρύτερο σχολικό περιβάλλον που αποστιγματίζει την αναζήτηση υποστήριξης.

Επομένως, οι προσεγγίσεις ΚΣΜ σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου αντιπροσωπεύουν μια αλλαγή παραδείγματος: την υπέρβαση των αποσπασματικών ή ατομικών παρεμβάσεων και τη δημιουργία συστημάτων σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου που καλλιεργούν τις συνθήκες για κοινωνική και συναισθηματική άνθηση, ισότητα και ακαδημαϊκή επιτυχία για όλους τους μαθητές.

1.4.2 Θεωρητικά μοντέλα και πλαίσια

Δύο κυρίαρχα θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν το WSA σχετικά με το SEL:

- Το πλαίσιο του CASEL (2020) προσδιορίζει πέντε βασικές ικανότητες - αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων - που αναπτύσσονται μέσω της διδασκαλίας στην τάξη, των πρακτικών σε επίπεδο σχολείου και των συνεργασιών με τις οικογένειες.
- Το Σύστημα Σχολικών Θετικών Παρεμβάσεων και Υποστήριξης Συμπεριφοράς (Schoolwide Positive Behaviour Interventions and Supports (SWPBIS)). Οι Horner et al. (2015) επισημαίνουν το SWPBIS ως ένα συστημικό μοντέλο που ευθυγραμμίζει τις προσδοκίες συμπεριφοράς του σχολείου με τις ικανότητες ΚΣΜ και προάγει την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς σε όλο το σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, συχνά γίνεται αναφορά στην Οικολογική Θεωρία Συστημάτων (Bronfenbrenner, 1979), η οποία τονίζει την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και των πολλαπλών

περιβαλλόντων του, επικυρώνοντας την έμφαση που δίνει η ΟΣΠ στη συμμετοχή ολόκληρης της κοινότητας (Domitrovich et al., 2017).

1.4.3 Προγράμματα ΚΣΜ βασισμένα σε επιστημονικά στοιχεία στα σχολεία

Αρκετές τεκμηριωμένες παρεμβάσεις αποδεικνύουν την επιτυχία των ΟΣΠ:

KiVa (Φινλανδία) (<https://www.kivaprogram.net>): Αρχικά ένα πρόγραμμα κατά του εκφοβισμού, το KiVa, χρησιμοποιεί μια προσέγγιση που καλύπτει ολόκληρο το σχολείο και συνδυάζει τη διδασκαλία στην τάξη, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη από τους συμμαθητές. Μελέτες δείχνουν ότι το KiVa μειώνει σημαντικά τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση και υποστηρίζει έμμεσα την ΚΣΜ (Johander et al., 2020; Kärnä et al., 2013).

PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) (<https://pathsprogram.com>): Εφαρμόζεται ευρέως στα δημοτικά σχολεία. Το πρόγραμμα Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) παρέχει μια προσέγγιση ΚΣΜ βασισμένη σε μαθήματα. Περιλαμβάνει προγράμματα για τις τάξεις Pre-K-6 και έχει αποδείξει την αποτελεσματικότητά του σε μαθητές Pre-K και 1-3 τάξεων (Domitrovich et al., 2017). Τα αποτελέσματα από διάφορες τυχαίοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές (RCT) υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος PATHS για διάφορους μαθητές προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών και της συναισθηματικής δυσφορίας, καθώς και στη βελτίωση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, του σχολικού κλίματος και των ακαδημαϊκών συμπεριφορών. Το PATHS έχει επίσης αποδείξει την αποτελεσματικότητά του σε μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο συμπεριφορικών προβλημάτων (Domitrovich et al., 2022).

MindUP Programme (<https://www.mindup.org>): Ένα πρόγραμμα βασισμένο στην ενσυνειδητότητα που προάγει τη ΚΣΜ μέσω της νευροεπιστήμης, της θετικής ψυχολογίας και των πρακτικών ενσυνειδητής επίγνωσης. Βελτιώνει τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την προκοινωνική συμπεριφορά (Matsuba et al., 2020).

PROMEHS (Promoting Mental Health in Schools, Europe) (<https://www.promehs.org>): Ένα πρόσφατο πρόγραμμα που χρηματοδοτήθηκε από την ΕΕ και ανέπτυξε ένα πρόγραμμα σπουδών για την ψυχική υγεία σε ολόκληρο το σχολείο, το οποίο ενσωματώνει τη ΚΣΜ, την ανάπτυξη ανθεκτικότητας και την παιδεία για την ψυχική υγεία (Cavioni et al., 2020). Είναι το πρώτο πρόγραμμα σπουδών του είδους του που σχεδιάστηκε σε συνεργασία με ερευνητές, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και επιστημονικές ενώσεις από 20 ιδρύματα σε επτά ευρωπαϊκές χώρες. Το πρόγραμμα στοχεύει στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών, στην προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στον εαυτό τους, στους άλλους και στη μάθηση, καθώς και στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, της επιθετικότητας, της συναισθηματικής δυσφορίας και του άγχους.

SWPBS Πρόγραμμα υποστήριξης θετικής συμπεριφοράς (School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) (<https://pbiseurope.org>) ήταν ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και των κοινών ευρωπαϊκών αξιών μέσω της εφαρμογής ενός πλαισίου θετικής συμπεριφορικής υποστήριξης σε επίπεδο σχολείου (School-Wide Positive Behavior Support, SWPBS) σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες. Χρησιμοποίησε

ένα τυχαίοποιημένο πειραματικό σχέδιο ελέγχου με λίστα αναμονής σε 93 δημοτικά σχολεία για την εφαρμογή του επιπέδου 1, παράλληλα με πειραματικά σχέδια έρευνας μεμονωμένων περιπτώσεων σε 39 σχολεία για τα επίπεδα 2 και 3. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις SWPBS εφαρμόστηκαν με επιτυχία σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Ευρώπη, οδηγώντας σε βελτιώσεις στο κλίμα του σχολείου και της τάξης, στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στη συμπεριφορά και την ευημερία των μαθητών (Michael et al., 2023, 2024a, 2024b).

ProW (Promoting Teachers well-being through Positive Behaviour Support in Early Childhood Education) (<https://prowproject.eu/>) πρόκειται για μια προσέγγιση ανάπτυξης που αφορά ολόκληρο το σχολείο και το προσωπικό, βασισμένη στις αρχές της θετικής εκπαίδευσης για την ευημερία των εκπαιδευτικών και στο πλαίσιο SWPBS. Διεξήχθη μια τυχαίοποιημένη δοκιμή με λίστα αναμονής, στην οποία συμμετείχαν 60 ιδρύματα πρώιμης παιδική ηλικία εκπαίδευσης και φροντίδας (ECEC), 300 εκπαιδευτικοί και 2.000 παιδιά σε τέσσερις χώρες. Ως αποτέλεσμα αυτού του έργου, ιδρύθηκε το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για την Ευημερία και την Καριέρα των Εκπαιδευτικών (www.teacherwellbeing.eu), το οποίο διεξάγει τώρα έρευνα σχετικά με την ευημερία των εκπαιδευτικών σε πανευρωπαϊκό επίπεδο.

1.4.4 Προκλήσεις και Εμπόδια στην Εφαρμογή

Η αποτελεσματική εφαρμογή των ολιστικών προσεγγίσεων του σχολείου (ΟΣΠ) στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) συχνά παρεμποδίζεται από ορισμένες συστημικές, επαγγελματικές και συγκυριακές προκλήσεις, οι οποίες έχουν τεκμηριωθεί εκτενώς σε πρόσφατες έρευνες.

Ένα σημαντικό εμπόδιο είναι η **έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης** στον τομέα της ΚΣΜ και των συστημικών αρχών της ΟΣΠ. Οι έρευνες δείχνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να ενσωματώσουν τις δεξιότητες της ΚΣΜ στην παιδαγωγική τους και στην σχολική κουλτούρα, η πιστότητα του προγράμματος διακυβεύεται, με αποτέλεσμα την επίτευξη φτωχότερων αποτελεσμάτων (Goldberg et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν ότι αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να προβάλλουν ως πρότυπο ή να διδάξουν ρητά τις δεξιότητες ΚΣΜ, ιδίως όταν οι ευκαιρίες κατάρτισης είναι σπάνιες ή αντιμετωπίζονται ως προαιρετικές και όχι ως αναπόσπαστο μέρος των επαγγελματικών προτύπων (Cadima et al., 2024; Oberle et al., 2020).

Μια άλλη βασική πρόκληση είναι ο **κατακερματισμός και η ασυνέπεια του πολιτικού περιβάλλοντος**, ιδίως σε ολόκληρη την Ευρώπη. Όπως σημειώνουν οι Cefai et al. (2021), πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στερούνται μιας συνεκτικής και σαφούς εθνικής στρατηγικής για την ενσωμάτωση της SEL στα προγράμματα σπουδών και στις σχολικές λειτουργίες. Αντίθετα, οι πρωτοβουλίες είναι συχνά κατακερματισμένες, απομονωμένες ή προσωρινές, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ασυνέχειες που εμποδίζουν τη συστημική αλλαγή. Η απουσία εθνικών ή περιφερειακών πλαισίων πολιτικής μπορεί να καταστήσει τις πρωτοβουλίες ΚΣΜ ιδιαίτερα εξαρτημένες από την ηγεσία των επιμέρους σχολείων ή την εξωτερική χρηματοδότηση έργων, γεγονός που θέτει σε κίνδυνο τη βιωσιμότητα.

Οι περιορισμοί των πόρων αποτελούν επίσης ένα κρίσιμο εμπόδιο για την ευρεία υιοθέτηση της ΟΣΠ για την ΚΣΜ. Στη μελέτη τους σε δέκα ευρωπαϊκές χώρες, οι Patalay και συν. (2016) διαπίστωσαν ότι η ανεπαρκής χρηματοοικονομική επένδυση, οι ανθρωπίνος πόροι (συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματιών ψυχικής υγείας) και η υλική υποστήριξη (όπως τα προγράμματα σπουδών ΚΣΜ ή τα εργαλεία αξιολόγησης) περιορίζουν συστηματικά την ικανότητα των σχολείων να υιοθετήσουν και να διατηρήσουν ολιστικές προσεγγίσεις. Χωρίς την απαραίτητη κατανομή χρόνου, προσωπικού και υποδομών, τα σχολεία δυσκολεύονται να προχωρήσουν πέρα από μεμονωμένες δραστηριότητες ΚΣΜ σε ενσωματωμένες, συστημικές πρακτικές.

Η αντίσταση στην εφαρμογή ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων (ΟΣΠ) στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) συχνά πηγάζει από ένα επικρατέστερο σχολικό κλίμα που δίνει προτεραιότητα στην ακαδημαϊκή απόδοση έναντι της ολιστικής ανάπτυξης, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα εξετάσεων υψηλού κινδύνου. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να θεωρούν τη ΚΣΜ ως περιφερειακή σε σχέση με τις κύριες διδακτικές τους ευθύνες ή να μην έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τέτοια προγράμματα, ειδικά όταν η κατάρτιση είναι ανεπαρκής ή οι πρωτοβουλίες εισάγονται χωρίς ουσιαστική διαβούλευση (Aldridge & McChesney, 2018; Cefai et al., 2021). Επιπλέον, οι μεταρρυθμίσεις SEL που εφαρμόζονται με τρόπο από πάνω προς τα κάτω, χωρίς ευθυγράμμιση με την υπάρχουσα σχολική κουλτούρα ή επαρκή υποστήριξη από την ηγεσία, είναι πιο πιθανό να αντιμετωπιστούν με δισταγμό. Η έρευνα υπογραμμίζει την ανάγκη για διαδικασίες εφαρμογής που να είναι χωρίς αποκλεισμούς, στοχαστικές και συνεργατικές - βασισμένες στην κατανομημένη ηγεσία και υποστηριζόμενες από συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη - προκειμένου να μειωθεί η αντίσταση και να εξασφαλιστεί η βιώσιμη και ουσιαστική ενσωμάτωση της ΚΣΜ στα σχολικά συστήματα (Cefai et al., 2021, 2022).

Τέλος, **το ζήτημα της πολιτισμικής προσαρμογής** αποτελεί μια διαρκή πρόκληση κατά τη μεταφορά προγραμμάτων ΚΣΜ σε διαφορετικά εθνικά και τοπικά πλαίσια. Οι O'Connor και συν. (2018) επισημαίνουν ότι τα προγράμματα ΚΣΜ που έχουν σχεδιαστεί σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον ενδέχεται να μην έχουν απήχηση ή να μην είναι αποτελεσματικά όταν μεταφέρονται αλλού χωρίς προσεκτική προσαρμογή στις τοπικές αξίες, τις κοινωνικές νόρμες, τη γλώσσα και τις εκπαιδευτικές παραδόσεις. Ιδιαίτερα στην Ευρώπη, όπου τα γλωσσικά, κοινωνικοπολιτικά και εκπαιδευτικά συστήματα ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό, υπάρχει επείγουσα ανάγκη για πολιτισμικά ευαίσθητα πλαίσια που να διατηρούν τις βασικές αρχές του ΚΣΜ, επιτρέποντας παράλληλα ευελιξία ανάλογα με το πλαίσιο.

Συνολικά, αυτά τα εμπόδια υπογραμμίζουν ότι η επιτυχία του ΟΣΠ για την ΚΣΜ δεν εξαρτάται μόνο από τον σχεδιασμό του προγράμματος, αλλά και από συστημικούς παράγοντες, όπως υποστηρικτικά πλαίσια πολιτικής, επενδύσεις σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους, εντατική επαγγελματική ανάπτυξη, συμμετοχικές σχολικές κουλτούρες και πολιτισμικά ευαίσθητες στρατηγικές εφαρμογής.

1.4.5 Ευκαιρίες Ενίσχυσης της ΟΣΠ στα σχολεία

Παρά τις σημαντικές προκλήσεις που παρουσιάζει η εφαρμογή των ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων (ΟΣΠ) στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ), πρόσφατες έρευνες

έχουν εντοπίσει αρκετές στρατηγικές ευκαιρίες για την ενίσχυση της συστημικής ενσωμάτωσής τους, της βιωσιμότητάς τους και του αντίκτυπού τους σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Μια σημαντική ευκαιρία έγκειται στην **ενσωμάτωση της ΚΣΜ στα εθνικά και περιφερειακά πολιτικά πλαίσια**, ώστε να διασφαλιστεί ότι η ΚΣΜ και η ευημερία αναγνωρίζονται ως θεμελιώδη στοιχεία της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2024) υπογραμμίζει τη κρίσιμη σημασία της ενσωμάτωσης της ΚΣΜ στις πολιτικές συστάσεις, όπως η πρωτοβουλία «Pathways to School Success» (Δρόμοι προς την σχολική επιτυχία), τοποθετώντας έτσι την ΚΣΜ ως βασική εκπαιδευτική προτεραιότητα και όχι ως δευτερεύοντα στόχο. Ένα συνεκτικό και σταθερό πολιτικό περιβάλλον μπορεί να παρέχει στα σχολεία τις απαραίτητες εξουσιοδοτήσεις, πόρους και κίνητρα για να υιοθετήσουν συστημικές προσεγγίσεις αντί για μεμονωμένες παρεμβάσεις.

Μια άλλη σημαντική ευκαιρία έγκειται στην **επένδυση σε υψηλής ποιότητας, συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη** για εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων και βοηθητικό προσωπικό. Οι έρευνες δείχνουν με συνέπεια ότι η αποτελεσματική εφαρμογή του SEL συνδέεται με τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, την αυτό-αποτελεσματικότητα και την κατανόηση των συστημικών πρακτικών (Cadima et al., 2024; Oberle et al., 2016; Goldberg et al., 2019). Πρόσφατα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι όταν η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ενσωματώνεται σε συνεχιζόμενες σχολικές κοινότητες μάθησης και συνοδεύεται από καθοδήγηση, συναισθηματική υποστήριξη και εμπειρικές συνεδρίες, συμβάλλει όχι μόνο στην υψηλότερη πιστότητα εφαρμογής, αλλά και στην ευημερία και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Goldberg et al., 2019; Liu et al., 2020; Cefai et al., 2021).

Η ενίσχυση της ΟΣΠ απαιτεί επίσης μεγαλύτερη **συμμετοχή των μαθητών, των οικογενειών και των ενδιαφερόμενων μερών της κοινότητας**. Οι συμμετοχικές προσεγγίσεις - όπου οι μαθητές συμβάλλουν ενεργά στη διαμόρφωση των πρωτοβουλιών ΚΣΜ, όπου οι οικογένειες συμμετέχουν ως εταίροι και όχι ως παθητικοί αποδέκτες και όπου τα σχολεία συνεργάζονται ουσιαστικά με τοπικούς οργανισμούς - μπορούν να καλλιεργήσουν ένα αίσθημα ιδιοκτησίας, συνάφειας και πολιτιστικής αντήχησης (Villarejo-Carballido et al., 2019). Ιδιαίτερα στις πολυπολιτισμικές ευρωπαϊκές κοινωνίες, αυτή η συμμετοχική διάσταση είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί ότι οι πρωτοβουλίες ΚΣΜ αντνακλούν και σέβονται τα τοπικά πολιτισμικά πλαίσια και αξίες (Cefai et al., 2021).

Μια άλλη κρίσιμη ευκαιρία για τη βελτίωση της ΟΣΠ έγκειται **στη συστηματική συλλογή και χρήση δεδομένων σχετικά με την εφαρμογή και τα αποτελέσματα της ΚΣΜ**. Τα σχολικά εργαλεία αξιολόγησης που παρακολουθούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών, το σχολικό κλίμα και τους δείκτες ευημερίας μπορούν να καθοδηγήσουν την ανταποκρινόμενη πρακτική και τη συνεχή βελτίωση (Cefai et al., 2018). Η λήψη αποφάσεων με βάση τα δεδομένα επιτρέπει στα σχολεία να προσαρμόζουν τις παρεμβάσεις σε πραγματικό χρόνο, να γιορτάζουν τις επιτυχίες, να εντοπίζουν τα κενά και να αποδεικνύουν τον αντίκτυπο στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους χρηματοδότες.

Συμπερασματικά, η προώθηση της υιοθέτησης ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων για τη SEL απαιτεί μια πολυδιάστατη στρατηγική: τη δημιουργία υποστηρικτικών πολιτικών, την επένδυση στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, την ενδυνάμωση της συμμετοχής των ενδιαφερόμενων μερών, την αξιοποίηση των δεδομένων για συνεχή βελτίωση και την ενσωμάτωση διαφοροποιημένων υποστηρικτικών μέτρων σε συστημικά πλαίσια σε επίπεδο σχολείου. Αυτές οι ευκαιρίες, εάν αξιοποιηθούν στρατηγικά, μπορούν να μετατρέψουν τα σχολεία σε ακμάζοντα οικοσυστήματα που καλλιεργούν όχι μόνο την ακαδημαϊκή επιτυχία, αλλά κοινωνική, συναισθηματική και πολιτειακή άνθηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 153-172.
2. Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., Sturgess, J., Fletcher, A., Sadique, Z., Elbourne, D., Christie, D., Bond, L., Scott, S., & Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): a cluster randomised controlled trial. *The Lancet*, 392(10163), 2452–2464. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)31782-3)
3. Bradshaw, C. P., Debnam, K. J., Johnson, S. L., & Irwin, C. C. (2012). Translating evidence-based interventions to the classroom setting: Findings from a randomised trial of class-wide function-related intervention teams. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 994–1011.
4. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
5. Butler, J., & Kern, M. L. (2014). PERMA-profiler: A brief measure of flourishing. *International Journal of Well-Being*, 4(3), 1–16. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
6. Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Alves, D., Grande, C., Leal, T., ... & Grammatikopoulos, V. (2024). Does support for professional development in early childhood and care settings matter? A study in four countries. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.
7. CASEL. (2018). *Core SEL competencies*. <https://casel.org/core-competencies/>.
8. CASEL. (2020). *The CASEL Guide to Schoolwide SEL*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
9. Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 65-82.
10. Cavioni, V., Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellinia, S., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Vorkapić, S. T., Golob, L., Poulou, M., Martinsone, B., Supe, I., Simões, C. S., Lebre, P., Colomeischi, A., Rusu, P. R., Acostoiaie, L., Vintur, T., & Conte, E. (2023a). A multi-component curriculum to promote teachers' mental health: Findings from the PROMEHS program. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 34–52. <https://doi.org/10.56300/kfnz2526>
11. Cefai, C., Bartolo, P., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence* (pp. 1-139). Publications Office of the European Union/EU bookshop.
12. Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Vorkapic, S. T., Poulou, M., Martinsone, B., Stokenberga, I., Simões, C., Santos, M., & Colomeischi, A. A. (2022a). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925614>
13. Cefai, C., Simões, C., & Caravita, S. C. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/101739>
14. Charalambous, K., Kokkinos, C. M., & Jenkins, P. (2021). The effects of a PERMA-based intervention on teachers' well-being and resilience. *Mindfulness*, 12(1), 209–223.
15. Collaborative for academic, social, and emotional learning [CASEL]. (2020). *Social and Emotional Learning*, retrieved from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

16. Csikszentmihalyi, M & Csujzentmihaly, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience (Vol. 1990, p.1). New York: Harper & Row. <https://doi.org/10.5465/amr.1991.4279513>
17. Cumming, M. M., Criado, C., Park, J., Arango, A., Rodriguez, M. L., & Ali, M. (2023). Addressing Middle Schoolers' Disruptive Behavior: The Importance of Fostering Student Executive Functioning. *Teaching Exceptional Children*, 55(3). <https://doi.org/10.1177/00400599221093393>
18. Cumming, T. M., Logan, S. L., & Wong, G. T. K. (2020). Supporting early childhood educators' well-being: A review of policy and research. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 551–565.
19. Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143–165.
20. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
21. Domitrovich, C. E., Harris, A. R., Syvertsen, A. K., Morgan, N., Jacobson, L., Cleveland, M., ... & Greenberg, M. T. (2022). Promoting social and emotional learning in middle school: Intervention effects of facing history and ourselves. *Journal of youth and adolescence*, 51(7), 1426-1441.
22. Dreer, L. E. (2020). *The stress-less teacher: A proactive approach to self-care*. Routledge.
23. Duncan, R., Washburn, I. J., Lewis, K. M., Bavarian, N., DuBois, D. L., Acock, A. C., Vuchinich, S., & Flay, B. R. (2017). Can Universal SEL Programs Benefit Universally? Effects of the Positive Action Program on Multiple Trajectories of Social-Emotional and Misconduct Behaviors. *Prevention Science*, 18(2). <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0745-1>
24. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
25. Elbertson, N. A., Brackett, M. A., & Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017–1032). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57
26. Elfrink, T. R., Goldberg, J. M., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2017). Positive educative programme. *Health Education*, 117(2), 215–230. <https://doi.org/10.1108/he-09-2016-0039>
27. European Commission. (2024). *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for school leaders, teachers and educators*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/760136>
28. Fináncz, Z., Howard, S. J., & Graham, L. J. (2020). Well-being of early childhood educators: Relations with self-efficacy and job demands. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103134.
29. Fisher, A. E., Johnson, L. R., Minnes, S., Miller, E. K., Riccardi, J. S., & Dimitropoulos, A. (2024). Predictors of social emotional learning in after-school programming: The impact of relationships, belonging, and program engagement. *Psychology in the Schools*, 61(4). <https://doi.org/10.1002/pits.23113>
30. Frazier T & Doyle Fosco S.L. (2024). Nurturing positive mental health and well-being in educational settings – the PRICES model
31. Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3 to 1 ratio that will change your life*. Crown.

32. Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110.
33. Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social Emotional Learning in Schools: The Importance of Educator Competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1177/19427751211014920>
34. Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. (2018). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
35. Goleman, D. (2011). The Brain and Emotional Intelligence: New Insights. In *Xtemp01*.
36. Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. London: Institute of Education.
37. Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, C. J. (2017). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA models. *The Journal of Positive Psychology*, 13(6), 621–633.
38. Higgins, E., & Booker, R. (2023). What are the main factors that are thought to impact upon the implementation of a whole school approach to student mental health and wellbeing in schools? A systematic review. *International Journal of Wellbeing*, 13(2), 77-94. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i2.2833>
39. Hill, N. E., Collie, R. J., & Shapka, J. (2009). The influence of teachers' psychological health on students' academic outcomes. *Journal of School Psychology*, 47(4), 247–267.
40. Horner, R. H., Sugai, G., & Lewis, T. (2015). *Is school-wide positive behavior support an evidence-based practice*.
41. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693> (Original work published 2009)
42. Johander, E., Turunen, T., Garandeau, C., Salmivalli, C. (2020). Different Approaches to Address Bullying in KiVa Schools: Adherence to Guidelines, Strategies Implemented, and Outcomes Obtained. *Journal of Prevention Science*, 1573-6695. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-020-01178-4>
43. Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11). <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
44. Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4). <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
45. Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of Children*, 27(1), 3–11. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0000>
46. Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551.
47. Lekamge, R. B., Jain, R., Sheen, J., Solanki, P., Zhou, Y., Romero, L., Barry, M. M., Chen, L., Karim, M. N., & Ilic, D. (2025b). Evidence and Gap Map of Whole-School Interventions Promoting Mental Health and Preventing Risk Behaviours in Adolescence: Programme Component Mapping Within the Health-Promoting Schools Framework: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, 21(1). <https://doi.org/10.1002/cl2.70024>
48. Lekamge, R. B., Karim, M. N., Chen, L., & Ilic, D. (2025a). Evaluation of a nationwide whole-school approach to mental health and well-being in 40 149 Australian secondary

- school students: cluster quasi-experimental study. *BJPsych Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1192/bjo.2024.843>
49. Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125, 1065-1083.
 50. Mahon, J. L., Sutherland, K. S., Lockhart, J. M., & Wehby, J. H. (2020). Effects of class-wide function-related intervention teams on teachers' use of effective classroom management practices. *Journal of Behavioral Education*, 29, 515–534.
 51. Mansfield, C. F. (2020). Teacher motivation and job satisfaction. In T. McIntyre & S. J. Proctor (Eds.), *The Wiley handbook of psychology of learning: Volume on individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 439–461). Wiley.
 52. Matsuba, M. K., Schonert-Reichl, K. A., McElroy, T., & Katahoire, A. (2020) Effectiveness of a SEL/Mindfulness Program on Northern Ugandan children. *International Journal of School and Educational Psychology*
 53. McCallum, D., & Price, J. (2010). Well-being in the workplace: The role of employee support. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 44(3), 285–299.
 54. McCallum, D., Price, J., Graham, A., & Morrison, A. (2017). Teacher well-being: The role of personal, social, and workplace factors. *Teaching and Teacher Education*, 61, 152–163.
 55. Michael, D., Goutas, T., Tsigilis, N., Michaelidou, V., Gregoriadis, A., Charalambous, V., & Vrasidas, C. (2023). Effects of the universal positive behavioral interventions and supports on collective teacher efficacy. *Psychology in the Schools*, 60(9), 3188-3205.
 56. Michael, D., Nikiforou, M., Charalambous, V., & Vrasidas, C. (2024). Contextual Adaptations to Implement SWPBS With Fidelity: The Case of Cyprus. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 26(3), 142-156.
 57. Michael, D., Tsigilis, N., Michaelidou, V., Gregoriadis, A., Charalambous, V., & Vrasidas, C. (2024). Evaluating the classroom environment: Multilevel validation and measurement invariance of classroom behavioral climate. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(5), 512-526.
 58. Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2). <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
 59. N. Ibarra, B. (2022). Understanding SEL to Create a Sense of Belonging: The Role Teachers Play in Addressing Students' Social and Emotional well-being. *Current Issues in Education*, 23(2). <https://doi.org/10.14507/cie.vol23iss2.2049>
 60. National Strategy for mental health 2025-2028, 2025, Ministry of health <https://www.gov.cy/media/sites/24/2025/05/%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%A3%CF%84%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%A8%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%A5%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1-%CE%BC%CE%B5-%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-1.pdf>
 61. Norrish, J.M. and Vella-Brodrick, D.A. (2009), "Positive psychology and adolescents: where are we now? Where to from here?", *Australian Psychologist*, Vol. 44 No. 4, pp. 270-278.
 62. O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F., & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of clinical nursing*, 27(3-4), e412-e426.
 63. O'Reilly, M., Svirydenka, N., Adams, S., & Dogra, N. (2018). Review of mental health promotion interventions in schools. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(7), 647–662. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1530-1>

64. Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2020). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. In *Social and Emotional Learning* (pp. 6-26). Routledge.
65. Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3). <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
66. Patalay, P., Giese, L., Stanković, M., Curtin, C., Moltrecht, B., & Gondek, D. (2016). Mental health provision in schools: priority, facilitators and barriers in 10 European countries. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(3), 139-147.
67. Peterson, C. (2008). *Primer in positive psychology*. Oxford University Press.
68. Roffey, S. (2012). *Happy teachers change lives*. Routledge.
69. Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1). <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
70. Schulte-Körne G. Mental Health Problems in a School Setting in Children and Adolescents. *Dtsch Arztebl Int*. 2016 Mar 18;113(11):183-90. doi: 10.3238/arztebl.2016.0183.
71. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
72. Shankland, R., & Rosset, É. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 36–58.
73. Spurgeon, P., & Thompson, T. L. (2018). Building teacher well-being into initial teacher education. *Teaching Education*, 29(3), 296-309.
74. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
75. Tomé, G., Almeida, A., Ramiro, L., Gaspar, T., & de Matos, M. G. (2021). Intervention in Schools promoting mental health and well-being: A systematic review. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 12(1).
76. Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333.
77. Turner, K., & Theilking, M. (2019). Teacher well-being: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938–960.
78. Turner, N., & Thielking, M. (2019). Implementing a PERMA-based approach to well-being in schools. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 4(1), 1–22.
79. Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). students’ social competence and academic achievement: Influences of classroom emotional climate and teacher support. *Early Education and Development*, 23(5), 680–696.
80. Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International journal of environmental research and public health*, 16(6), 918.
81. Waters, L. (2017). *Vibrant kids: Applying the best of positive psychology to parenting*. Greater Good Books.
82. Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health promotion international*, 26(suppl_1), i29-i69.

83. Weissberg, R. P. (2019). Promoting the Social and Emotional Learning of Millions of School Children. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/1745691618817756>
84. Weissberg, R. P., Durlak, J. a, Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning: Past, present, and future. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*.
85. Won, S., Choi, Y. J., & Jang, H. J. (2020). Effects of job stress and burnout on turnover intention among early childhood teachers: The moderating role of efficacy beliefs. *Child & Youth Care Forum*, 49, 835–856.
86. World Health Organisation and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (WHO & UNSECO). 2021. Making Every School a Health-Promoting School: Global Standards and Indicators for Health-Promoting Schools and Systems. World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (WHO & UNSECO). <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>.

2^ο Μέρος. Στοιχεία κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ), ψυχικής υγείας και ευεξίας, καθώς και ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις στα σχολικά προγράμματα σπουδών, ανά χώρα

2.1 Κύπρος

2.1.1 Εισαγωγή

Στην Κύπρο, το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας για τα δημόσια σχολεία καλύπτει τα παραδοσιακά μαθήματα, δηλαδή λογοτεχνία, μαθηματικά και επιστήμες. Το μάθημα της αγωγής υγείας, ωστόσο, επικεντρώνεται σε ορισμένους τομείς της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και θα μπορούσε να θεωρηθεί ως το μάθημα που επικεντρώνεται ρητά στην προώθηση και τη διατήρηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας. Το μάθημα αυτό διδάσκεται από δασκάλους δημοτικού σχολείου και για τα 6 επίπεδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο ρόλος της Υπηρεσίας Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Υπουργείου Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας είναι η προώθηση της ψυχικής υγείας στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το τμήμα αυτό έχει ως στόχο να παρέχει εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές με μαθησιακές, συναισθηματικές και/ή συμπεριφορικές δυσκολίες. Επιπλέον, ο ρόλος τους εξυπηρετεί μια γενικευμένη προληπτική παρέμβαση και προγράμματα (Υπηρεσίες Εκπαιδευτικού Ψυχολόγου), αν και λόγω του μεγέθους της ομάδας (αναλογία μαθητών-ψυχολόγων 1:3500), έχουν πραγματοποιηθεί περιορισμένες προληπτικές εκπαιδεύσεις ή εργαστήρια για τους εκπαιδευτικούς. Με βάση τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, τα μέτρα που προτείνουν οι ειδικοί για την προώθηση της ευημερίας και της ψυχικής υγείας στα σχολεία της Κύπρου περιλαμβάνουν μια ολιστική προσέγγιση που συνδυάζει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη να δοθεί έμφαση στην πρόληψη, μέσω της ανάπτυξης ικανοτήτων, της SEL, της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς και της διατήρησης της δικής τους ευημερίας και, τέλος, της συμμετοχής των νέων στη διαμόρφωση της μαθησιακής τους εμπειρίας (EOC, 2024).

2.1.2 Ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών

Στην Κύπρο, το εθνικό πρόγραμμα σπουδών δεν προβλέπει ρητά ένα αυτόνομο ή ειδικό μάθημα που να επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ψυχική υγεία ή στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (Εκπαίδευση στην Υγεία, MESY). Τα θέματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία και την ΚΣΜ εντάσσονται κυρίως στο ευρύτερο μάθημα της Εκπαίδευσης στην Υγεία, το οποίο διδάσκεται στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο στόχος του προγράμματος σπουδών της Αγωγής Υγείας (ΑΥ), όπως περιγράφεται από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας, είναι η προώθηση της ψυχικής, σωματικής και κοινωνικής ευημερίας των μαθητών. Σκοπός της ΗΕ είναι να υποστηρίξει την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αξιών και συλλογικών δράσεων που συμβάλλουν στη βελτίωση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος των μαθητών (Αγωγή Υγείας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, MESY).

Το μάθημα ΑΥ αξιοποιεί οριζόντιες δεξιότητες, όπως η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες μεταγνώσης και συνεργασίας και η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας, καθώς και τις βασικές στάσεις και βασικές δεξιότητες που προτείνονται σε όλα τα μαθήματα - ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη υγιούς πολιτεότητας σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, την ευαισθητοποίηση κατά του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας, τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την προστασία του περιβάλλοντος και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Ενώ η κοινωνία γίνεται όλο και πιο ψηφιοποιημένη, η έκθεση της UNICEF με τίτλο «Ψυχική υγεία για νέους και παιδιά στην Κύπρο» περιγράφει την ανάγκη εστίασης στις ψηφιακές διαστάσεις της ψυχικής υγείας (UNICEF, 2025). Ένα πρόγραμμα σπουδών για την ψηφιακή ευημερία, με τίτλο «Νέες Τεχνολογίες», στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, έχει εισαχθεί για τα δύο τελευταία επίπεδα του δημοτικού σχολείου, με έμφαση στην ψηφιακή παιδεία και την ασφαλή συμπεριφορά στο διαδίκτυο. Το πρόγραμμα αυτό, που δημιουργήθηκε σε συνεργασία με το Κέντρο για ένα Ασφαλέστερο Διαδίκτυο της Κύπρου, εστιάζει στο διαδικτυακό εκφοβισμό, την παραπληροφόρηση και την ψηφιακή ταυτότητα, μεταδίδοντας έτσι βασικές ψηφιακές δεξιότητες στους μαθητές.

Στην Κύπρο, το Ινστιτούτο Ανάπτυξης - Ν. Χαραλάμπους, δημιούργησε μια πρωτοβουλία με την ονομασία «The School of Happiness» (Το Σχολείο της Ευτυχίας) σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου και το CARDET. Το «The School of Happiness» είναι μια εκπαιδευτική πρωτοβουλία που έχει σχεδιαστεί για την προώθηση της συναισθηματικής ευημερίας, της ανθεκτικότητας και της θετικής ψυχολογίας στα σχολεία και τις κοινότητες (IoD, The School of Happiness)..

2.1.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή

Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται

Το πρόγραμμα σπουδών για την αγωγή υγείας (ΑΥ), όπως περιγράφεται από το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (Αγωγή Υγείας,, <https://agogyd.schools.ac.cy/index.php/el/>), διδάσκεται με τη χρήση διαδραστικών, αποτελεσματικών και διερευνητικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων (Μεθοδολογία προγράμματος σπουδών, <https://www.schools.ac.cy/klimakio/index.html>).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για το συγκεκριμένο θέμα περιγράφονται παρακάτω:

- **Η μάθηση με βάση το έργο** χρησιμοποιείται στη διδασκαλία του μαθήματος της Αγωγής Υγείας, επιτρέποντας την εφαρμογή της θεωρίας καθ' όλη τη διάρκεια του έργου. Μέσω αυτού του τύπου μάθησης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- **Η μάθηση με βάση την έρευνα** εστιάζει στην έρευνα και την επίλυση προβλημάτων. Η μάθηση με βάση την έρευνα διαφέρει από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις στο ότι αντιστρέφει τη σειρά της μάθησης. Αντί να παρουσιάζουν εκ των προτέρων τις πληροφορίες ή «την απάντηση», οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με μια σειρά από σενάρια, ερωτήσεις και προβλήματα που οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίσουν. Η μάθηση με βάση την έρευνα δίνει προτεραιότητα σε προβλήματα που απαιτούν κριτική και δημιουργική σκέψη, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να θέτουν ερωτήσεις, να σχεδιάζουν έρευνες, να ερμηνεύουν στοιχεία, να διατυπώνουν εξηγήσεις και επιχειρήματα και να επικοινωνούν τα ευρήματά τους.
- **Η μάθηση με βάση τα προβλήματα** χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων ως θέμα της τάξης, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να μάθουν έννοιες αντί να απορροφούν απλώς γεγονότα. Αυτό μπορεί να λάβει διάφορες μορφές. Για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα μάθησης με βάση τα προβλήματα θα μπορούσε να περιλαμβάνει την παρουσίαση ιδεών από τους μαθητές και τη δημιουργία των δικών τους επιχειρηματικών σχεδίων για την επίλυση μιας κοινωνικής ανάγκης. Οι μαθητές θα μπορούσαν να εργαστούν ανεξάρτητα ή σε ομάδες για να συλλάβουν, να σχεδιάσουν και να παρουσιάσουν το καινοτόμο προϊόν τους μπροστά στους συμμαθητές τους και τους ηγέτες της κοινότητας.
- **Μελέτη περιπτώσεων**, πραγματικών ή φανταστικών υφιστάμενων συνηθειών των μαθητών σχετικά με συμπεριφορές που αφορούν την υγεία. - Ανασκόπηση, μέσω συνεντεύξεων ή ερωτηματολογίων, των απόψεων μιας ομάδας ατόμων σχετικά με θέματα που αφορούν την υγεία (π.χ. κοινωνική ανισότητα και υγεία).
- **Ένας κύκλος συζήτησης**, όπου ο δάσκαλος και οι μαθητές κάθονται μαζί σε κύκλο, κατά προτίμηση στο πάτωμα, για ανοιχτή συζήτηση. Κάθε κύκλος συζήτησης έχει ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο ο δάσκαλος εξηγεί στην αρχή της συζήτησης με τρόπο που είναι πλήρως κατανοητός από όλους. Οι μαθητές μοιράζονται τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα. Αυτό που είναι σημαντικό σε αυτή τη μέθοδο κατά τη διδασκαλία της ΗΕ δεν είναι μόνο το θέμα της συζήτησης, αλλά και η διαδικασία και η εξωστρέφεια που δημιουργεί αυτή η μεθοδολογία στο σχολικό περιβάλλον. Το παιχνίδι ρόλων είναι μια μέθοδος μάθησης που χρησιμοποιείται όταν οι μαθητές αναλαμβάνουν τους ρόλους ατόμων και περιγράφουν περιστατικά που έχουν συμβεί στην καθημερινή τους ζωή.

Εκπαίδευση και Υποστήριξη Εκπαιδευτικών:

Η έρευνα σχετικά με τις παρεμβάσεις της θετικής ψυχολογίας σε σχέση με την καριέρα των εκπαιδευτικών είναι πολύ περιορισμένη στην Κύπρο, με βάση τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα.

Το Κυπριακό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (CPI), σύμφωνα με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (Αύγουστος 2015), είναι η επίσημη υπηρεσία που είναι υπεύθυνη για την παρακολούθηση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Η παρακολούθηση αυτή

περιλαμβάνει ένα πλαίσιο για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (TPL), καθώς και τον καθορισμό αρχών για τη συστηματική συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη (CPD) των εκπαιδευτικών (Κυπριακό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2025).

Επί του παρόντος, υπάρχουν ελάχιστες έως καθόλου εκθέσεις που να παρουσιάζουν σχετικές έρευνες, μελέτες παρέμβασης, επιτυχημένες πρακτικές και πολιτικές που έχουν τεκμηριωθεί στην Κύπρο.

Από τη μία πλευρά, ορισμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας συνεχίζουν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία.

- Το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο για την Ευημερία και την Καριέρα των Εκπαιδευτικών (<https://twco.prowproject.eu/>), το οποίο προωθεί τη σημασία της ευημερίας των εκπαιδευτικών και παρέχει συνεχή έρευνα και συστάσεις πολιτικής για την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, με τη συμμετοχή όλων των βασικών ενδιαφερόμενων μερών στον τομέα της εκπαίδευσης.
- Η Σχολή Ευτυχίας, υπό την ηγεσία του Ινστιτούτου Ανάπτυξης - Ν. Χαραλάμπους, αναβαθμίζει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην προώθηση της ψυχικής υγείας και ευημερίας, καθώς και τους παρέχει τους εκπαιδευτικούς πόρους που χρειάζονται για να ενσωματώσουν την ευημερία και την ψυχική υγεία στη διδασκαλία τους.
- Μια άλλη προληπτική δράση που σχετίζεται με έναν από τους συστημικούς λόγους που εμποδίζουν την ευημερία και την ψυχική υγεία σε ολόκληρο το σχολείο είναι η σχολική βία. Το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας της Κύπρου είναι μια πρωτοβουλία υπό την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (MESY, 2024) που παρέχει μια πλατφόρμα για την αναφορά περιστατικών βίας. Το υπουργείο εισήγαγε επίσης την εφαρμογή προληπτικών προγραμμάτων σε νεαρότερη ηλικία (προσχολική) σχετικά με τη βία (Eyrudice, National reforms in school education, 2025).

Παρά τις προσπάθειες για την προώθηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών, το 50% των κυπριακών εκπαιδευτικών που απάντησαν στην έρευνα Eurydice του 2018 ανέφεραν ότι βιώνουν μέτριο έως υψηλό άγχος (European Commission, 2021). Πρόσφατες εκθέσεις του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για την Ευημερία των Εκπαιδευτικών (European Teacher Well-being Observatory, 2024) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Η Κύπρος προάγει την ψυχική, σωματική και κοινωνική ευημερία των μαθητών μέσω του Προγράμματος Σπουδών για την Αγωγή Υγείας, το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Ministry of Education, Sport and Youth, 2024), ωστόσο, η αποτελεσματικότητά του δεν έχει αξιολογηθεί.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της επίσημης έκθεσης του ευρωπαϊκού προγράμματος SWPBS στην Κύπρο (https://pbiseurope.org/documents/outputs/SWPBS_CountryReport_CY.pdf), έδειξαν επίσης την αποτελεσματικότητα μιας προσέγγισης σε επίπεδο σχολείου, ενώ τόνισαν τα θετικά αποτελέσματα στην ευημερία των εκπαιδευτικών (αυτοαποτελεσματικότητα και ικανοποίηση από την εργασία).

Επομένως, υπάρχει ανάγκη για ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο ή συστηματική κατάρτιση που να προάγει την ψυχική υγεία και την ευημερία των εκπαιδευτικών και του σχολικού προσωπικού. Ωστόσο, μια πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι το πρόγραμμα θετικής συμπεριφορικής παρέμβασης, το οποίο περιελάμβανε την κατάρτιση εκπαιδευτικών σε 60 κυπριακά και

ελληνικά δημοτικά σχολεία, συνέβαλε στη συλλογική πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να παρέχουν ποιοτικές ευκαιρίες διδασκαλίας και να διαχειρίζονται απρόσμενες συμπεριφορές ως ομάδα (Michael et al., 2023).

Στρατηγικές αξιολόγησης και εκτίμησης:

Οι ερωτήσεις χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί η κατανόηση των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος. Για παράδειγμα, οι μαθητές θα προσδιορίσουν παράγοντες που επηρεάζουν την υγεία από διάφορα περιβάλλοντα ή θα προτείνουν τροποποιήσεις στο περιβάλλον τους για τη βελτίωση της υγείας.

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια κρίσιμη παιδαγωγική στρατηγική στην Αγωγή Υγείας, που προάγει την κριτική σκέψη και ένα περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω:

- Ανάλυσης σε μικρές ομάδες, όπου οι μαθητές καταγράφουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία των δραστηριοτήτων τους που σχετίζονται με την υγεία.
- Τη σύνταξη ημερολογίου αναστοχασμού, που επιτρέπει στους μαθητές να καταγράφουν τις ιδέες τους από το μάθημα, συμπεριλαμβανομένων των βασικών διδαγμάτων και των μελλοντικών δράσεων. Οι μαθητές έχουν την αυτονομία να επιλέγουν το περιεχόμενο που θα μοιραστούν στην τάξη.
- Δραστηριότητες «σκέψου-ζευγάρωσε-μοιράσου», όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε τριμερείς συζητήσεις για να εκφράσουν τα βασικά συμπεράσματα, τα θετικά στοιχεία και τις πιθανές βελτιώσεις από το μάθημα.
- Οι συζητήσεις σε κύκλο παρέχουν στους μαθητές μια πλατφόρμα για να εκφράσουν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα που τους προκάλεσε το μάθημα.

2.1.4 Πλεονεκτήματα και Βέλτιστες Πρακτικές

Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών για την αγωγή υγείας έχει μια ολιστική προσέγγιση, καλύπτοντας τη σωματική, ψυχική και κοινωνική ευεξία. Οι μαθητές μαθαίνουν για τη συναισθηματική παιδεία, τη διατροφή, την πρόληψη της κατάχρησης ουσιών και τις διαπροσωπικές δεξιότητες, ώστε να αναπτύξουν την ικανότητα λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων και την ανθεκτικότητα. Το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας υποστηρίζει τα σχολεία μέσω του Ευρωπαϊκού Δικτύου Σχολείων που Προάγουν την Υγεία και των κινητών μονάδων «Mentor». Αυτές οι πρωτοβουλίες προσφέρουν βιωματική μάθηση με έμφαση στην αυτοεκτίμηση, την αντίσταση στους συνομηλικούς και τις υγιεινές επιλογές τρόπου ζωής.

Με την αυξανόμενη χρήση ψηφιακών εργαλείων από μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, το Κυπριακό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ) έχουν ξεκινήσει διάφορα προγράμματα για την ενημέρωση μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τη σημασία της ψηφιακής ευημερίας. Αυτά τα

προγράμματα – δηλαδή η Ημέρα για ένα Ασφαλέστερο Διαδίκτυο (SID, 2024), σεμινάρια, εργαστήρια που διοργανώνονται από το Κέντρο για ένα Ασφαλέστερο Διαδίκτυο της Κύπρου – εστιάζουν στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τους ψηφιακούς κινδύνους, όπως ο εκφοβισμός στο διαδίκτυο και ο υπερβολικός χρόνος που περνούν τα παιδιά μπροστά στην οθόνη, προωθώντας παράλληλα την υγιή συμπεριφορά στο διαδίκτυο.

Πέρα από τις εθνικές πρωτοβουλίες, η Κύπρος συμμετέχει στην ευρύτερη ευρωπαϊκή προσπάθεια για την ενίσχυση της ευημερίας και της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στα σχολεία, με την υποστήριξη διαφόρων προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ. Τα προγράμματα αυτά αναπτύσσουν και αξιολογούν παρεμβάσεις και προγράμματα σπουδών που προωθούν την ΚΣΜ και συναφείς έννοιες, σύμφωνα με τις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές για την προώθηση της θετικής ψυχικής υγείας σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αρκετά από αυτά τα προγράμματα έχουν χρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή με σκοπό την προώθηση της ψυχικής υγείας στα σχολεία. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα «School-wide Positive Behavioural Intervention and Support» είναι ένα πλαίσιο για τη δημιουργία θετικών και ασφαλών σχολικών περιβαλλόντων που εφαρμόστηκε σε κυπριακά σχολεία, με στόχο τη βελτίωση της κοινωνικής και ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το Κυπριακό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το CARDET, παρουσιάζοντας πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα για την ευημερία των μαθητών και των εκπαιδευτικών (SWPBS, 2022).

2.1.5 Ελλείψεις και προκλήσεις

Στην Κύπρο, έχουν τεθεί διάφορα ζητήματα σχετικά με την ενσωμάτωση της ΚΣΜ στο υπάρχον σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Αν και έχουν γίνει αρκετές αλλαγές στο πλαίσιο της εισαγωγής της Αγωγής Υγείας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η σημασία έγκειται στην ενσωμάτωση της ΚΣΜ σε περισσότερα μαθήματα, όπως η γραμματική, η ιστορία και οι φυσικές επιστήμες (Ioannou et al., 2012).

Παρόλο που το 48% των παιδιών στην Κύπρο αξιολογούν την υγεία τους ως άριστη, σε αντίθεση με το 36% των συνομηλίκων τους στην Ευρώπη, ένα στα τρία παιδιά στην Κύπρο αντιμετωπίζει επαναλαμβανόμενα προβλήματα ψυχικής υγείας περισσότερες από μία φορές την εβδομάδα (HSBC, 2022). Η εισαγωγή μιας σχολικής προσέγγισης για την ψυχική υγεία και την ευημερία έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τη συνολική ψυχική υγεία και διατηρεί την ευημερία του σχολείου. Υπάρχει έλλειψη υιοθέτησης ολιστικών προσεγγίσεων στα δημοτικά σχολεία, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, και καταγραφής δεδομένων σχετικά με τον πιθανό αντίκτυπο των πρωτοβουλιών που σχετίζονται με την ψυχική υγεία και την ευημερία.

Είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε πλήρως τις έννοιες της εκπαίδευσης και της φροντίδας από κοινού και να δώσουμε έμφαση στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι μελέτες για το ιστορικό και τα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης δεν πρέπει να δίνουν έμφαση μόνο στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, αλλά και να λαμβάνουν υπόψη περαιτέρω ζητήματα που αφορούν την ευημερία τους. Παράλληλα με τις σχετικές δράσεις του ιδιωτικού τομέα, πρέπει

να επικρατήσουν οι κυβερνητικές πρωτοβουλίες για την ευημερία των εκπαιδευτικών και το μοντέλο PERMA, και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σχετικά με την ευημερία τους.

2.1.6 Προσδιορισμός πιθανόν εμποδίων στην εφαρμογή και προτάσεις για πιθανές/εφικτές λύσεις

Ένα σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) και των πρωτοβουλιών για την ψυχική υγεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η έλλειψη κατάρτισης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ανεπαρκείς για να αντιμετωπίσουν αυτούς τους τομείς λόγω της ανεπαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης και της περιορισμένης πρόσβασης σε εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα της ψυχικής υγείας.

Αυτή η πρόκληση επιδεινώνεται από τον υπερβολικό φόρτο του προγράμματος σπουδών και τους χρονικούς περιορισμούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται να ενσωματώσουν επιπλέον περιεχόμενο σε ένα ήδη απαιτητικό πρόγραμμα. Αυτό το εύρημα συνάδει με την ευρύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο, όπου συχνά δίνεται προτεραιότητα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις έναντι της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών (Elbertson et al., 2010). Κατά συνέπεια, η ΚΣΜ συχνά περιθωριοποιείται ή παρέχεται με ασυνέπεια.

Επιπλέον, το κοινωνικό στίγμα που περιβάλλει την ψυχική υγεία αποτελεί ένα κρίσιμο εμπόδιο, ιδίως σε κοινότητες όπου τέτοια θέματα παραμένουν ταμπού. Η αντίσταση από γονείς, μαθητές ή προσωπικό μπορεί να εμποδίσει την ανοιχτή συζήτηση και την ενασχόληση με την εκπαίδευση για την ψυχική υγεία. Όπως και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση βασισμένη στην πρωτοβουλία του προγράμματος «Προώθηση Θετικής Συμπεριφοράς στην Αγωγή και Φροντίδα Πρώιμης Παιδικής Ηλικίας» PBS-ECEC, με κύριο άξονα την εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία. Στην προσπάθεια προώθησης της ευημερίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών, μπορούν να αντληθούν ιδέες από το PBS-ECEC, το οποίο αξιοποιεί τη Θετική Συμπεριφορική Υποστήριξη (PBS) και τη συστηματική προσέγγιση μιας μεθοδολογίας έξι βημάτων. Τα έξι βήματα περιλαμβάνουν, πρώτον, την επαγγελματική ανάπτυξη, με στόχο την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω ολοκληρωμένων και συνεχών προγραμμάτων κατάρτισης στον τομέα της ΚΣΜ. Αυτό όχι μόνο θα ωφελήσει τους εκπαιδευτικούς από επαγγελματική άποψη, αλλά θα τους δώσει επίσης τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς και θετικό, που θα ευνοεί την ανάπτυξη των παιδιών. Δεύτερον, την προώθηση της συνεργασίας όλων των ενδιαφερόμενων μερών στο σχολικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των ειδικών εκπαιδευτικών, των γονέων και των θεραπευτών, ώστε να διατηρείται μια συνεπής προσέγγιση σε όλα τα περιβάλλοντα. Τρίτον, χρησιμοποιείται μια προσέγγιση λήψης αποφάσεων βάσει δεδομένων, με αξιοποίηση της αξιολόγησης και της εκτίμησης βάσει δεδομένων, ιδίως κατά τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων που χρησιμοποιούνται. Ο τέταρτος τρόπος είναι η

προσπάθεια για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της εισαγωγής και της διάδοσης εργαλείων αξιολόγησης που προσδιορίζουν τις ανάγκες των παιδιών για επιπλέον υποστήριξη, τα οποία θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εμπλέξουν και να συμπεριλάβουν τις οικογένειες και τους ειδικούς στη διαδικασία παρέμβασης.

Η αναγνώριση και η υπέρβαση των εμποδίων είναι μια άλλη πτυχή που προτείνει η μεθοδολογία PBS, καθώς το προσωπικό των σχολείων αντιμετωπίζει περιορισμούς όπως ο περιορισμένος χρόνος και οι περιορισμένοι πόροι. Αυτά μπορούν να μετριαστούν με τον διορισμό υπεύθυνων εκπαιδευτικών για την εποπτεία του PBS, τη συμμετοχή των οικογενειών και την παροχή προγραμμάτων κατάρτισης και καθοδήγησης για την αντιμετώπιση των εμποδίων. Τέλος, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος συνεπάγεται την παρατήρηση, τον αναστοχασμό και την προσαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών ώστε να ανταποκρίνονται στις μοναδικές ανάγκες των νεαρών μαθητών (Agathokleous, 2023).

2.1.7 Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Carr et al., (2002). Positive Behavior Support. Journal of Positive Behavior Interventions. 4.10.1177/109830070200400102.
2. Cyprus Safer Internet Centre. (n.d.). Better Internet for Kids <https://better-internet-for-kids.europa.eu/en/sic/cyprus>
3. Cyprus. (2025b, June 11). CEDEFOP. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/cyprus-u3>
4. Educational Psychology services. (n.d.). https://www.moec.gov.cy/edu_psychology/en/index.html
5. Health Education Curriculum for Primary education. (n.d.). <https://agogyd.schools.ac.cy/index.php/el/>
6. Health Education Curriculum for Primary education. Thematic Units of the Analytical Program. <https://agogyd.schools.ac.cy/index.php/el/>
7. Ministry of Education Sport and Youth, Educational Material for Primary Education, <https://www.schools.ac.cy/klimakio/index.html>
8. Observatory – Institute of Development – N. Charalambous. (n.d.). <https://iodevelopment.eu/observatory/>
9. SWPBS - School-wide Positive Behavior Supports -. (n.d.). <https://www.pbiseurope.org/el/>
Teacher well-being and Career Observatory. (n.d.). <https://twco.prowproject.eu/>
10. Unicef (United Nations Children’s Fund), 2025. Mental Health Support for Youth and Children in Cyprus

2.2 Ελλάδα

2.2.1 Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει υποχρεωτική εκπαίδευση από την ηλικία των 4 έως 15 ετών, που καλύπτει την προσχολική, την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικά σχολεία) διαρκεί έξι χρόνια και απευθύνεται συνήθως σε παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών. Το πρόγραμμα σπουδών διαχειρίζεται κεντρικά το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, το οποίο εξασφαλίζει την ομοιομορφία στα δημόσια σχολεία σε ολόκληρη τη χώρα (Eurydice, 2025a).

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα ενσωματώνει στοιχεία ψυχικής υγείας και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στο πρόγραμμα σπουδών της, αν και αυτά δεν παρουσιάζονται πάντα ως αυτόνομα μαθήματα. Τα τελευταία χρόνια, δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στην ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ), της ψυχικής υγείας και της ευημερίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Έχουν εισαχθεί πρωτοβουλίες όπως τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» για την καλλιέργεια δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ανθεκτικότητας, στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η συμμετοχή της Ελλάδας σε ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το «Promoting Mental Health in Schools (PROMEHS)» υπογραμμίζει τη δέσμευσή της να προωθήσει τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στα σχολεία (Colomeischi et al., 2022; Eurydice, 2025a).

2.2.2 Ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα έχει αναλάβει σημαντικές μεταρρυθμίσεις για την ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ), της ψυχικής υγείας και της ευημερίας στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι προσπάθειες αυτές είναι σύμφωνες με τις ευρύτερες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές προτεραιότητες και αντικατοπτρίζουν τη δέσμευση για την προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών.

Το ελληνικό σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν προσφέρει ξεχωριστά μαθήματα αφιερωμένα αποκλειστικά στην ψυχική υγεία ή την ΚΣΜ. Αντίθετα, τα θέματα αυτά είναι συνυφασμένα με διάφορα μαθήματα και εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΠΠΣ) προωθεί μια διεπιστημονική προσέγγιση, ενσωματώνοντας θέματα ΚΣΜ και ψυχικής υγείας σε μαθήματα όπως η γλώσσα, η φυσική αγωγή, οι περιβαλλοντικές σπουδές και η εκπαίδευση για την ιθαγένεια. Το πλαίσιο αυτό προωθεί μια ολιστική κατανόηση της ανάπτυξης των μαθητών, τονίζοντας την αλληλεξάρτηση της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Eurydice, 2025a).

Μια αξιοσημείωτη πρόοδος στην ενσωμάτωση της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας στο πρόγραμμα σπουδών είναι η εισαγωγή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Αυτά τα εργαστήρια έχουν εφαρμοστεί σε όλη τη χώρα σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των νηπιαγωγείων, των δημοτικών και των γυμνασίων. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εστιάζουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής

και τεχνολογικών ικανοτήτων μέσω θεματικών τομέων όπως «Ζω καλύτερα-Ευ Ζην», «Φροντίζω το περιβάλλον», «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ - κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη» και «Δημιουργώ και καινοτομώ - δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία» (Eurydice, 2022, 2025a).

Τα εργαστήρια δεξιοτήτων εντάσσονται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα και παρέχουν στους μαθητές δομημένες ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε βιωματική μάθηση και δραστηριότητες βασισμένες σε έργα που ενισχύουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Η πρωτοβουλία αυτή αντιπροσωπεύει μια στροφή προς μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση, με έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την προσωπική ευημερία και την ενεργό συμμετοχή στα κοινά (Eurydice, 2025a).

Επιπλέον, η ΚΣΜ και η εκπαίδευση για την ψυχική υγεία αντιμετωπίζονται συνολικά σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επιπλέον, η Ελλάδα έχει συμμετάσχει ενεργά σε διάφορες πρωτοβουλίες που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και αποσκοπούν στην ενσωμάτωση της ψυχικής υγείας και της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στο εκπαιδευτικό της σύστημα σε όλα τα επίπεδα:

Πρώιμη παιδική εκπαίδευση (προσχολική): Το πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και περιλαμβάνει δραστηριότητες που προάγουν τις συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Η εισαγωγή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» στα νηπιαγωγεία εστιάζει στη βελτίωση των κοινωνικών και των δεξιοτήτων ζωής μέσω θεματικών κύκλων. Το πρόγραμμα σπουδών χρησιμοποιεί μεθόδους βιωματικής μάθησης για να εμπλέξει τους μικρούς μαθητές στην ΚΣΜ. Αυτές περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά παιχνίδια, μελέτες περιπτώσεων και ανοιχτές δραστηριότητες (Eurydice, 2025b).

Στο πλαίσιο αυτό, η Ελλάδα έχει συμμετάσχει σε μερικά προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ και προωθούν θέματα ψυχικής υγείας και ΚΣΜ. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα Early Childhood Intervention (ECI) Greece, που χρηματοδοτήθηκε από το Μέσο Τεχνικής Βοήθειας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υποστήριξε την ελληνική κυβέρνηση στην ανάπτυξη ενός σύγχρονου, τεκμηριωμένου νομοθετικού και οικονομικού πλαισίου για τις υπηρεσίες παρέμβασης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η πρωτοβουλία αυτή έδωσε έμφαση σε προσεγγίσεις με επίκεντρο την οικογένεια για την υποστήριξη της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες και αναπτυξιακές καθυστερήσεις, με στόχο τη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας και της συνολικής τους ευημερίας (Kalopisis & Papadaki, 2023)

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Τα θέματα ΚΣΜ και ψυχικής υγείας ενσωματώνονται σε όλα τα μαθήματα και ενισχύονται μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, τα οποία αποτελούν μέρος του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος. Θέματα όπως «Ζω καλύτερα-Ευ Ζην» και «Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» ενσωματώνονται στο πρόγραμμα σπουδών για την προώθηση της ΚΣΜ και της ευαισθητοποίησης για την ψυχική υγεία (Eurydice, 2025b).

Το πρόγραμμα Schools4Health, το οποίο θα διαρκέσει από το 2023 έως το 2025, στοχεύει στην εφαρμογή μιας ολιστικής προσέγγισης της υγείας και της ευημερίας σε ολόκληρο το σχολείο. Στην Ελλάδα, η πρωτοβουλία θα συνεργαστεί με σχολεία για την ανάλυση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ορθών πρακτικών στον τομέα της ψυχικής υγείας, της υγιεινής διατροφής και της σωματικής άσκησης, καθώς και για την προώθηση ενός

περιβάλλοντος που υποστηρίζει την ψυχική υγεία των μαθητών (<https://schools4health.eu/HPS-approach>).

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η ενσωμάτωση συνεχίζεται με την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και των προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ, όπως το PROMEHS. Το πρόγραμμα αυτό ανέπτυξε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών για την ψυχική υγεία και εκπαίδευσε εκπαιδευτικούς για την προώθηση της ψυχικής υγείας και της ΚΣΜ μεταξύ των εφήβων. Το πρόγραμμα υιοθέτησε μια προσέγγιση που αφορούσε ολόκληρο το σχολείο, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, και είχε θετικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Conte et al., 2023).

Συνολικά, αυτές οι πρωτοβουλίες αντικατοπτρίζουν τη δέσμευση της Ελλάδας να ενσωματώσει την ΚΣΜ και την εκπαίδευση για την ψυχική υγεία σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα, διασφαλίζοντας ότι οι μαθητές αναπτύσσουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προσωπικές και κοινωνικές προκλήσεις.

2.2.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή

Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται

Η ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) και της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία στα ελληνικά δημοτικά σχολεία χρησιμοποιεί μια ποικιλία παιδαγωγικών στρατηγικών που δίνουν έμφαση στη βιωματική και μαθητοκεντρική μάθηση. Η πρωτοβουλία «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» αποτελεί παράδειγμα αυτής της προσέγγισης, ενσωματώνοντας στο πρόγραμμα σπουδών τη μάθηση με βάση έργα, συνεργατικές δραστηριότητες και θεματικά εργαστήρια. Τα εργαστήρια αυτά εστιάζουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η επικοινωνία, η συνεργασία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, σύμφωνα με το πλαίσιο για τις δεξιότητες του 21ου αιώνα (Eurydice, 2022).

Εκπαίδευση και Υποστήριξη Εκπαιδευτικών:

Η αποτελεσματική εφαρμογή της ΚΣΜ και της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία απαιτεί ολοκληρωμένη κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, ωστόσο, υπάρχει σημαντική διακύμανση όσον αφορά την ένταξη της Σχολικής Αγωγής και Υγείας (ΣΑΥ) στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη των καθηκόντων τους. Μια μελέτη που ανέλυσε τα προγράμματα σπουδών 21 τμημάτων εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι μόνο 11 από αυτά περιλάμβαναν την ΣΑΥ, συχνά με έμφαση σε θέματα που σχετίζονται με την υγεία και όχι σε παιδαγωγικές μεθόδους και κρίσιμες παιδαγωγικές αρχές (Soulmatou & Athanasiou, 2024).

Το κενό στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) και την εκπαίδευση για την ψυχική υγεία στην Ελλάδα επισημαίνεται από την εφαρμογή αρκετών προγραμμάτων που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως το ProW ή το PROMEHS (Cadima et al., 2024; Conte et al., 2023). Αυτές οι πρωτοβουλίες

έχουν συμβάλει καθοριστικά στην αντιμετώπιση των ελλείψεων στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στις δομές υποστήριξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Για παράδειγμα, το πρόγραμμα PROMEHS, που υλοποιήθηκε σε διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης στην Ελλάδα, παρείχε ολοκληρωμένη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, εξοπλίζοντάς τους με τις απαραίτητες δεξιότητες για την προώθηση των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος αποδείχθηκε από τις σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και τη μείωση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών, όπως τα προβλήματα εσωτερικοποίησης και εξωτερικοποίησης (Conte et al., 2023). Αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στην επιτυχή ενσωμάτωση της ΚΣΜ και της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία στο πρόγραμμα σπουδών.

Ομοίως, το πρόγραμμα ProW εστίασε στην αύξηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να προωθούν θετικές συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Παρέχοντας στοχευμένη επαγγελματική ανάπτυξη και πόρους, το ProW είχε ως στόχο να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές ΚΣΜ, συμβάλλοντας έτσι σε ένα πιο υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό περιβάλλον (Cadima et al., 2024).

Η επιτυχία αυτών των προγραμμάτων υπογραμμίζει την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στους τομείς της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας (Cadima et al., 2024). Αντικατοπτρίζει επίσης την ευρύτερη ανάγκη για εθνικές πολιτικές που δίνουν προτεραιότητα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε αυτούς τους κρίσιμους τομείς, προκειμένου να διασφαλιστεί η ολιστική ανάπτυξη και η ευημερία των μαθητών σε όλη την Ελλάδα (OECD, 2024).

Στρατηγικές αξιολόγησης και εκτίμησης

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιολόγηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (ΚΣΜ) και της ευημερίας των μαθητών πραγματοποιείται κυρίως μέσω στρατηγικών διαμορφωτικής αξιολόγησης. Οι στρατηγικές αυτές ενσωματώνονται στην πρακτική της τάξης και έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση περιλαμβάνει την παρατήρηση του εκπαιδευτικού, την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, την αξιολόγηση από τους συμμαθητές και τις δραστηριότητες αναστοχασμού. Αυτές οι μέθοδοι έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές, με στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Eurydice, 2025b).

Ενώ οι συνολικές αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται για τα ακαδημαϊκά μαθήματα, στην Ελλάδα υπάρχει μια αξιοσημείωτη έλλειψη τυποποιημένων συνολικών αξιολογήσεων που στοχεύουν συγκεκριμένα στις δεξιότητες ΚΣΜ. Αυτή η προσέγγιση είναι σύμφωνη με τις ευρύτερες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές που τονίζουν τη σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης για την υποστήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών στον τομέα της κοινωνικής και συναισθηματικής εκπαίδευσης (Cefai et al., 2021).

Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας έχει εφαρμόσει πολιτικές που ενθαρρύνουν τη χρήση αυθεντικών τεχνικών αξιολόγησης, όπως χαρτοφυλάκια και αξιολογήσεις βάσει έργων, για την αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένου της **ΚΣΜ**. Αυτές οι αξιολογήσεις έχουν ως στόχο να παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των ικανοτήτων των μαθητών και να ενημερώνουν την εκπαιδευτική πρακτική (Eurydice, 2025b). Ωστόσο, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις στην συνεπή εφαρμογή αυτών των στρατηγικών αξιολόγησης σε όλα τα σχολεία. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να υιοθετήσουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης λόγω παραγόντων όπως χρονικοί περιορισμοί, έλλειψη κατάρτισης και περιορισμένοι πόροι. Ως αποτέλεσμα, οι παραδοσιακές πρακτικές αξιολόγησης συνεχίζουν να κυριαρχούν, περιορίζοντας ενδεχομένως την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης της ΚΣΜ (Cadima et al., 2024; Vatou et al., 2021).

2.2.4 Πλεονεκτήματα και Βέλτιστες Πρακτικές

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα έχει σημειώσει αξιοσημείωτη πρόοδο στην ενσωμάτωση πρωτοβουλιών για την ψυχική υγεία, τη κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) και την ευημερία στο σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτές οι εξελίξεις αποδίδονται σε μεγάλο βαθμό σε προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ και αντισταθμίζουν την ευθυγράμμιση με τις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές και την αυξανόμενη εθνική δέσμευση για την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Το πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής δίνει από καιρό έμφαση στην περιεκτική και ισορροπημένη ανάπτυξη. Ο νόμος 1566/1985 ορίζει τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στην γνωστική και ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών. Συμπληρωματικά, ο νόμος 4547/2018 θεσπίζει εκπαιδευτική υποστήριξη για τα παιδιά προσφύγων, προωθώντας την ένταξή τους σε τάξεις του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις συγκεκριμένες ψυχοκοινωνικές ανάγκες τους (Eurydice, 2025c).

Θεμελιώδες στοιχείο της προσέγγισης της Ελλάδας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι η δημιουργία των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) και της Επιτροπής Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ). Αυτοί οι φορείς προσφέρουν ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη σε όλα τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, στελεχωμένα από ομάδες σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών. Οι αρμοδιότητές τους περιλαμβάνουν την αξιολόγηση των μαθητών, την ατομική και ομαδική συμβουλευτική και τη συνεργασία με τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία υποστηρικτικών και χωρίς αποκλεισμούς σχολικών περιβαλλόντων (Athanatsiki & Flemming, 2024).

Για την καλλιέργεια των συναισθηματικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των μαθητών, η Ελλάδα έχει υιοθετήσει μια σειρά προγραμμάτων ΚΣΜ. Μεταξύ των πιο σημαντικών είναι το πρόγραμμα PROMEHS, μια ευρωπαϊκή πρωτοβουλία που υλοποιείται σε πολλά ελληνικά δημοτικά σχολεία. Το πρόγραμμα αυτό στοχεύει στην ενίσχυση της συναισθηματικής ρύθμισης, της ψυχικής υγείας και των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ

παράλληλα προλαμβάνει τις συμπεριφορικές προκλήσεις. Οι αξιολογήσεις έχουν δείξει βελτίωση στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την συναισθηματική ευημερία των μαθητών (Conte et al., 2023). Επιπλέον, το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή- Steps for Life» προάγει την ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των νέων μαθητών μέσω δομημένων βιωματικών δραστηριοτήτων (Kourmousi et al., 2018).

Μια άλλη σημαντική εξέλιξη είναι η εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, μιας πρωτοβουλίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Ελλάδα. Ενσωματωμένα στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, αυτά τα εργαστήρια έχουν σχεδιαστεί για να προωθούν δεξιότητες του 21ου αιώνα, όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η αυτογνωσία και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων μέσω βιωματικής μάθησης και μάθησης βάσει έργων. Είναι δομημένα γύρω από τέσσερις θεματικές περιοχές, συμπεριλαμβανομένης της ευημερίας και της κοινωνικής ευθύνης, σε στενή συνάρτηση με τις αρχές της ΚΣΜ. Το ευέλικτο πλαίσιο τους επιτρέπει τη διαφοροποίηση μέσω εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΙΕΠ), εξασφαλίζοντας την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προωθώντας μαθησιακά περιβάλλοντα που προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη.

Η μάθηση με βάση τα έργα και η διεπιστημονική μάθηση είναι επίσης κεντρικής σημασίας για την ελληνική παιδαγωγική προσέγγιση. Αυτές οι μέθοδοι όχι μόνο υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή ενασχόληση, αλλά και καλλιεργούν τη συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών — βασικά αποτελέσματα της αποτελεσματικής εφαρμογής της ΚΣΜ (Eurydice, 2025a).

Σε επαγγελματικό επίπεδο, οι προσπάθειες για τη διάδοση βέλτιστων πρακτικών και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών επεκτείνονται. Το 2024, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διοργάνωσε το **1ο Παιδαγωγικό Συνέδριο για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση**, όπου σχολικοί εκπαιδευτικοί και ερευνητές από το Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο (ΔΙΠΑΕ) παρουσίασαν επιτυχημένες πρακτικές ΚΣΜ. Η Διεύθυνση και το ΔΙΠΑΕ διατηρούν στενή συνεργασία, διοργανώνοντας σεμινάρια και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ψυχικής υγείας.

Μια πρωτοποριακή πρωτοβουλία στον τομέα αυτό ήταν το πρόγραμμα T.E.A.M.I. (Training Emotional Intelligent and Acceptant Mindsets for Inclusion), το οποίο υποστηρίχθηκε από το πρόγραμμα Erasmus+ και συντονίστηκε από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης από το 2019 έως το 2023. Αυτή η στρατηγική συνεργασία είχε ως στόχο την ευαισθητοποίηση σχετικά με τη ΚΣΜ και την ανάπτυξη ικανοτήτων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών για την προώθηση της ένταξης, της ισότητας και της συναισθηματικής παιδείας. Με τη συμμετοχή οκτώ εταίρων από επτά χώρες της ΕΕ, το πρόγραμμα παρείχε εκπαίδευση σε 70 εκπαιδευτές, οι οποίοι με τη σειρά τους εκπαίδευσαν επιπλέον 140 εκπαιδευτικούς, φτάνοντας τελικά σε περίπου 3.500 μαθητές. Οι πόροι που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του T.E.A.M.I. προσαρμόστηκαν ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των σύγχρονων προκλήσεων, συμπεριλαμβανομένης της εξ αποστάσεως μάθησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Παρά την πρόοδο αυτή, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις, ιδίως όσον αφορά τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας σε όλες τις περιφέρειες.

Ωστόσο, η πολυδιάστατη προσέγγιση της Ελλάδας – που συνδυάζει διαρθρωτική υποστήριξη, στοχευμένα προγράμματα και ολιστικές μεθόδους διδασκαλίας – καταδεικνύει τη ισχυρή δέσμευσή της για την προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

2.2.5 Ελλείψεις και προκλήσεις

Παρά την αξιοσημείωτη πρόοδο που έχει σημειωθεί στην ενσωμάτωση της ψυχικής υγείας και της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στο ελληνικό σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά σημαντικά κενά και προκλήσεις.

Άνιση πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας: Υπάρχουν σημαντικές ανισότητες στη διαθεσιμότητα υπηρεσιών ψυχικής υγείας σε διαφορετικές περιοχές. Οι αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές συχνά δεν έχουν σταθερή πρόσβαση σε σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, με αποτέλεσμα την άνιση υποστήριξη των αναγκών των μαθητών σε θέματα ψυχικής υγείας. Αυτή η ανισότητα εμποδίζει την επίτευξη του στόχου της καθολικής υποστήριξης της ψυχικής υγείας στην εκπαίδευση (Soultatou & Athanasiou, 2024).

Ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΚΣΜ και ψυχικής υγείας: Αν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε εξειδικευμένα προγράμματα, εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη ολοκληρωμένης ενσωμάτωσης της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας στα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Αυτή η έλλειψη περιορίζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών (Cadima et al., 2024; Vatou et al., 2021).

Αποσπασματική εφαρμογή των προγραμμάτων ΚΣΜ: Η ενσωμάτωση του ΚΣΜ στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών είναι άνιση. Αν και προγράμματα όπως το ProW και το SWPBS έχουν δείξει υποσχέσεις, η εφαρμογή τους δεν είναι τυποποιημένη σε όλα τα σχολεία. Αυτή η ασυνέπεια οδηγεί σε άνιση ποιότητα στην υλοποίηση των προγραμμάτων και σε προκλήσεις στην αξιολόγηση του μακροπρόθεσμου αντίκτυπου. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα ProW, μια πρωτοβουλία που χρηματοδοτείται από το Erasmus+, στοχεύει στη χρήση της θετικής ψυχολογίας (το μοντέλο PERMA) και της θετικής συμπεριφορικής υποστήριξης για την εισαγωγή τεκμηριωμένων πολιτικών και πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, η εφαρμογή του στις συμμετέχουσες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, υπογραμμίζει την ανάγκη για εξατομικευμένες στρατηγικές και συνεχή υποστήριξη, προκειμένου να ενσωματωθούν αποτελεσματικά οι πρακτικές ΚΣΜ σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Vatou et al., 2024).

Επίμονο στίγμα γύρω από την ψυχική υγεία: Το στίγμα που συνδέεται με τα ζητήματα ψυχικής υγείας παραμένει ένα σημαντικό εμπόδιο. Αυτό το στίγμα επηρεάζει την προθυμία των μαθητών να αναζητήσουν υποστήριξη και εμποδίζει τη συμμετοχή των οικογενειών στις σχολικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος συνεχίζονται, αλλά απαιτούν πιο ολοκληρωμένες στρατηγικές για την αλλαγή των κοινωνικών στάσεων (Marchionatti et al., 2024).

Περιορισμένοι μηχανισμοί παρακολούθησης και αξιολόγησης: Υπάρχει έλλειψη ισχυρών συστημάτων για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των πρωτοβουλιών για την ψυχική υγεία και τη ΚΣΜ στα σχολεία. Χωρίς συστηματική αξιολόγηση, είναι δύσκολο να προσδιοριστούν οι τομείς που χρήζουν βελτίωσης και να διασφαλιστεί ότι τα προγράμματα επιτυγχάνουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Marchionatti et al., 2024).

Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων απαιτεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση, που περιλαμβάνει μεταρρυθμίσεις πολιτικής, βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τυποποιημένη υλοποίηση προγραμμάτων, πρωτοβουλίες για τη μείωση του στιγματισμού και τη δημιουργία ολοκληρωμένων συστημάτων παρακολούθησης. Τέτοιες προσπάθειες είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς και με υποστήριξη, που δίνουν προτεραιότητα στην ψυχική υγεία και την ευημερία όλων των μαθητών.

2.2.6 Προσδιορισμός πιθανόν εμποδίων στην εφαρμογή και προτάσεις για πιθανές/εφικτές λύσεις

Αρκετά εμπόδια μπορούν να παρεμποδίσουν την αποτελεσματική εφαρμογή πρωτοβουλιών για την ψυχική υγεία και την ΚΣΜ στα ελληνικά σχολεία:

Στίγμα γύρω από την ψυχική υγεία: Το κοινωνικό στίγμα παραμένει ένα σημαντικό εμπόδιο, αποθαρρύνοντας τους μαθητές και τις οικογένειες από το να αναζητήσουν υποστήριξη ή να συμμετάσχουν σε προγράμματα (Marchionatti et al., 2024). *Πιθανή λύση:* Δρομολόγηση εκστρατειών ευαισθητοποίησης του κοινού και ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία στα σχολικά προγράμματα σπουδών, με στόχο την ομαλοποίηση των συζητήσεων σχετικά με την ψυχική υγεία και τη μείωση του στίγματος.

Έλλειψη κατάρτισης και προετοιμασίας των εκπαιδευτικών: Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση για να διδάξουν το περιεχόμενο της ΚΣΜ ή να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών σε θέματα ψυχικής υγείας (Cadima et al., 2024). *Πιθανή λύση:* Παροχή συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και στοχευμένων προγραμμάτων κατάρτισης για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις παρεμβάσεις.

Περιορισμένοι μηχανισμοί παρακολούθησης και αξιολόγησης: Χωρίς ισχυρά συστήματα αξιολόγησης του αντίκτυπου, είναι δύσκολο να βελτιωθούν ή να διατηρηθούν τα προγράμματα (Marchionatti et al., 2024). *Πιθανή λύση:* Ανάπτυξη τυποποιημένων εργαλείων και δεικτών για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων και ενσωμάτωσή τους στα τακτικά συστήματα αναφοράς και ανατροφοδότησης του σχολείου.

Περιορισμοί πόρων: Πολλά σχολεία αντιμετωπίζουν περιορισμούς στον προϋπολογισμό και στο προσωπικό, οι οποίοι περιορίζουν την ικανότητά τους να εφαρμόζουν ολοκληρωμένα προγράμματα (π.χ. Athanatsiki & Flemming, 2024; Christodoulou & Anagnostopoulos, 2013). *Πιθανή λύση:* Προώθηση συνεργασιών με πανεπιστήμια, ΜΚΟ και

κοινωνικές υπηρεσίες ψυχικής υγείας για την ανταλλαγή πόρων και την προώθηση της αύξησης της κρατικής χρηματοδότησης.

Έλλειψη συμμετοχής της οικογένειας και της κοινότητας: Οι οικογένειες μπορεί να μην γνωρίζουν τα οφέλη ή να είναι απρόθυμες να συμμετάσχουν. Έρευνες δείχνουν ότι, ενώ οι ενδιαφερόμενοι - γονείς, εκπαιδευτικοί και διευθυντές - αναγνωρίζουν τη σημασία της συμμετοχής των γονέων, υπάρχουν διαφορές στις αντιλήψεις και τις προσδοκίες. Για παράδειγμα, μια μελέτη διαπίστωσε ότι ενώ οι διευθυντές ανέφεραν ενεργή συμμετοχή των γονέων, μόνο το 38,9% των γονέων και το 69% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν, υπογραμμίζοντας ένα κενό επικοινωνίας (Anastasiou & Papagianni, 2020). *Πιθανή λύση:* Οργανώστε τακτικά εργαστήρια για γονείς, εμπλέξτε τις οικογένειες στον σχεδιασμό και διατηρήστε ανοιχτή επικοινωνία για να χτίσετε εμπιστοσύνη και να ενθαρρύνετε τη συνεργασία.

Με τη συστηματική αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων μέσω στοχευμένων και ευαίσθητων στο πλαίσιο στρατηγικών, η επιτυχής εφαρμογή πρωτοβουλιών ψυχικής υγείας και της ΚΣΜ στα σχολεία γίνεται πιο εφικτή και βιώσιμη.

2.2.7 Βιβλιογραφικές Αναφορές

11. Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3), 69.
12. Athanatsiki, M. and Flemming, J. (2024). Mental health and psychosocial support in schools: Learner, teacher, caregiver, and community perceptions of programming and impact—Findings from qualitative research featuring Amal Alliances Colors of Kindness Program in Greece. The MHPSS Collaborative.
13. Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Alves, D., Grande, C., Leal, T., ... & Grammatikopoulos, V. (2024). Does support for professional development in early childhood and care settings matter? A study in four countries. *Early Childhood Education Journal*, 1-13.
14. Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2021). A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU. NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/506737.
15. Christodoulou, N. G., & Anagnostopoulos, D. C. (2013). The financial crisis and the future of mental health in Greece. *International Psychiatry*, 10(1), 3-5.
16. Colomeischi, A. A., Duca, D. S., Bujor, L., Rusu, P. P., Grazzani, I., & Cavioni, V. (2022). Impact of a school mental health program on children's and adolescents' socio-emotional skills and psychosocial difficulties. *Children*, 9(11), 1661.
17. Conte, E., Cavioni, V., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Santos, M. F., ... & Grazzani, I. (2023). Supporting preschoolers' mental health and academic learning through the PROMEHS program: a training study. *Children*, 10(6), 1070.
18. European Commission/EACEA/Eurydice. (2024). *Greece: Support measures for learners in early childhood and school education*. Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education>
19. Eurydice. (2022, November 07). *Greece: 21st century Skills Labs (Ergastiria Dexiotiton)*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). Retrieved May 6, 2025, from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-21st-century-skills-labs-ergastiria-dexiotiton>
20. Eurydice. (2025a, April 23). *Teaching and learning in primary education – Greece*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). Retrieved May 6, 2025, from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/teaching-and-learning-primary-education>
21. Eurydice. (2025b, February 12). *Assessment in primary education – Greece*. European Commission. Retrieved May 6, 2025, from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/assessment-primary-education>
22. Kalopisis, V., & Papadaki, A. (2023). Country report on ECI in Greece. *Technical Support to implement reforms to support the development of family centred early childhood intervention services in Greece*. Retrieved May 6, 2025, from <https://easped.eu/project-detail/eci-greece-technical-support-to-implement-reforms-to-support-the-development-of-family-centred-early-childhood-intervention-services-in-greece/>
23. Kourmoussi, N., Markogiannakis, G., Tzavara, C., Kounenou, K., Mandrikas, A., Christopoulou, E., & Koutras, V. (2018). Students' psychosocial empowerment with the 'Steps for Life' Personal and social skills Greek elementary programme: Evaluation in 2 439 first and second graders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 535-549.
24. Marchionatti, L. E., Schafer, J. L., Karagiorga, V. E., Balikou, P., Mitropoulou, A., Serdari, A., ... & Kotsis, K. (2024). The mental health care system for children and adolescents in Greece: a review and structure assessment. *Frontiers in Health Services*, 4, 1470053.
25. OECD. (2024). *Review education policies: Teacher professional development*. OECD Education GPS. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/>

26. Soutatou, P., & Athanasiou, K. (2024). School Health Education and Teachers' Preservice Training: The Case of GREECE. *Education Sciences, 14*(5), 483.
27. Vatou, A., Krousorati, K., Oikonomides, V., Manolitsis, G., Kypriotaki, M., Evangelou-Tsitiridou, M., & Grammatikopoulos, V. (2021). Current Needs of preschool teachers for professional development in greece: A focus group study. *Saber e Educar, 30*(1).
28. Vatou, A., Manolitsis, G., Tsitiridou-Evangelou, M., Piedade, F., Michael, D., Chirleşan, G. Grammatikopoulos, V. (2024). ProW, Report on findings. EU Report. Retrieved May 6, 2025, from https://prowproject.eu/wp-content/uploads/2024/04/D3.2-Report-on-Findings_final1.pdf

2.3 Ιταλία

2.3.1 Εισαγωγή

Η ψυχική υγεία αναγνωρίζεται ως ένα ζήτημα δημόσιας υγείας παγκόσμιας σημασίας, με ρητό στόχο την προώθησή της σε ολόκληρο τον πληθυσμό της Ιταλίας μέσω μιας ολοκληρωμένης, διατομεακής προσέγγισης (Youth Wiki, 2024; Italian Ministry of Health, 2020). Ο στόχος αυτός ευθυγραμμίζεται με την Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, και ιδίως με τον Στόχο 3, ο οποίος αποσκοπεί στη διασφάλιση υγιούς ζωής και στην προώθηση της ευημερίας για όλους, σε όλες τις ηλικίες (UN General Assembly, 2015).

Το θέμα είναι θεσμικά ενσωματωμένο στο *Ιταλικό Εθνικό Σχέδιο Πρόληψης (Piano Nazionale della Prevenzione, PNP)*, το οποίο έχει εγκριθεί από κοινού από το Υπουργείο Υγείας, τις περιφέρειες και τις αυτόνομες επαρχίες (Youth Wiki, 2024). Ως εκ τούτου, το PNP αποτελεί το κεντρικό στρατηγικό μέσο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση παρεμβάσεων προαγωγής της υγείας και πρόληψης ασθενειών σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο (PNP, 2020; Youth Wiki, 2024). Ιδιαίτερη σημασία έχει η στοχευμένη προσέγγιση του σχεδίου όσον αφορά την ψυχική ευεξία των παιδιών, των εφήβων και των νέων ενηλίκων (Youth Wiki, 2024). Στην έκδοση 2020-2025, το PNP βασίζεται και αναπτύσσει περαιτέρω τις στρατηγικές που εισήχθησαν στον κύκλο 2014-2018. Τα μέτρα αυτά επαναπροτάθηκαν, προσαρμόστηκαν και επεκτάθηκαν ώστε να αντανakλούν τις αναδυόμενες προκλήσεις, ιδίως εκείνες που προέκυψαν μετά την πανδημία COVID-19 (PNP, 2020; Youth Wiki, 2024). Η εξέλιξη αυτή αντανakλά μια διαρκή δέσμευση για ευελιξία, ενσωμάτωση και ανταπόκριση σε όλα τα θεσμικά δίκτυα, σε πλήρη ευθυγράμμιση με τους γενικούς στόχους δημόσιας ψυχικής υγείας — οι οποίοι είναι επίσης κεντρικής σημασίας στο σχολικό περιβάλλον. Το στρατηγικό αυτό έγγραφο περιγράφει τους στόχους δημόσιας υγείας της Ιταλίας, δίνοντας έμφαση στην προώθηση της ψυχικής υγείας σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, με συγκεκριμένες παρεμβάσεις που στοχεύουν τα παιδιά και τους εφήβους (PNP, 2020; Youth Wiki, 2024).

Η Ιταλία ήταν το πρώτο κράτος μέλος του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) που ενσωμάτωσε δείκτες ευημερίας στον οικονομικό και δημοσιονομικό σχεδιασμό της, ξεκινώντας από το 2017 (OECD, 2022). Περαιτέρω καθοδήγηση σχετικά με την ενσωμάτωση και τη σημασία των εκπαιδευτικών στόχων που σχετίζονται με τη ΚΣΜ, την ευημερία και την ψυχική υγεία ενσωματώνεται επίσης, αν και όχι πάντα με την ίδια ακριβώς διατύπωση, στις *Εθνικές Κατευθυντήριες Γραμμές για το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική και την Πρώτη Εκπαιδευτική Φάση* (MIUR, 2012b) και στο *συνοδευτικό έγγραφο Εθνικές Κατευθυντήριες Γραμμές και Νέα Σενάρια* (MIUR, 2018). Ενημερωμένο επίσης από τη μη δεσμευτική σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018) σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της έμφασης στις προσωπικές, κοινωνικές και μαθησιακές δεξιότητες, όπως η αυτοανασκόπηση, η διαχείριση του χρόνου, η συνεργασία και η ανθεκτικότητα.

Ο νόμος που επαναφέρει την υποχρεωτική διδασκαλία της πολιτικής αγωγής από την προσχολική ηλικία έως τον πρώτο και δεύτερο κύκλο εκπαίδευσης ενσωματώνει έμμεσα στοιχεία που σχετίζονται με την ΚΣΜ. Αυτά περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την προώθηση

της αυτογνωσίας και της κοινωνικής συνείδησης ως βασικό συστατικό της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και δεξιότητες σχέσεων, όπως η σεβαστή συμπεριφορά και η υπεύθυνη λήψη αποφάσεων — που νοείται ως η λήψη σεβαστών και βασισμένων σε αξίες επιλογών — στο δημοτικό σχολείο, συχνά με βάση τη διδασκαλία του Ιταλικού Συντάγματος (Italian Republic, 2019; MIM, 2020).

2.3.2 Ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών

Δεν υπάρχει ενιαίο, κεντρικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών για θέματα ψυχικής υγείας ή ΚΣΜ στα σχολεία, λόγω του υψηλού βαθμού αυτονομίας που τους παρέχεται στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών τους (Italian Republic, 1999). Ωστόσο, η σημασία της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας αναγνωρίζεται στο πλαίσιο ευρύτερων εκπαιδευτικών πολιτικών που αφορούν τα σχολεία, όπως φαίνεται στο σημείο 1. Εισαγωγή. Κάθε σχολείο αναπτύσσει το σχολικό του πρόγραμμα σπουδών με βάση τις *Εθνικές Κατευθυντήριες Γραμμές για το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική και την Πρώτη Εκπαιδευτική Φάση* (MIUR, 2012β) και το συνοδευτικό έγγραφο *Εθνικές Κατευθυντήριες Γραμμές και Νέα Σενάρια* (MIUR, 2018), όπου πτυχές της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας ενσωματώνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, εκπαιδευτικούς στόχους και θεματικές ενότητες, ακόμη και όταν δεν χρησιμοποιείται ρητά η ακριβής διατύπωση.

Στην προσχολική εκπαίδευση, η ΚΣΜ είναι εγγενώς παρούσα. Ο γενικός εκπαιδευτικός στόχος εκτείνεται πέρα από τη μάθηση και περιλαμβάνει το πλήρες φάσμα των αναπτυξιακών στόχων που έχουν τεθεί για τα παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών. Περιλαμβάνει την ταυτότητα (την ανάπτυξη του εαυτού, την αυτοεκτίμηση και την εμπιστοσύνη στις ικανότητες του ατόμου), την αυτονομία (την όλο και πιο συνειδητή αλληλεπίδραση με τους άλλους), την ικανότητα (την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) και την ιθαγένεια (με έμφαση στις ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις), σύμφωνα με τον ορισμό της ΚΣΜ (CASEL, 2020; MIUR, 2012b). Λόγω της εστίασης αυτού του έργου στον πρώτο κύκλο της εκπαίδευσης, η προσχολική εκπαίδευση δεν θα εξεταστεί περαιτέρω.

Στον πρώτο κύκλο της εκπαίδευσης, τα δύο εθνικά έγγραφα κατευθυντήριων γραμμών ορίζουν δέκα γενικούς εκπαιδευτικούς τομείς: Ιταλική γλώσσα, ξένες γλώσσες (αγγλικά και μια δεύτερη γλώσσα της κοινότητας), ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, επιστήμες, μουσική, εικαστικές τέχνες, φυσική αγωγή και τεχνολογία (MIUR, 2012β; 2018). Κάθε μάθημα και οι σχετικοί στόχοι του αναφέρονται σε πτυχές της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας. Όπως περιγράφεται στο πλαίσιο CASEL (2020), η ΚΣΜ ενσωματώνει 5 ικανότητες: αυτογνωσία και κοινωνική επίγνωση, αυτοδιαχείριση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Όσον αφορά την αυτογνωσία, οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές (MIUR, 2012b; 2018) υπογραμμίζουν την κεντρική θέση του ατόμου, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Για παράδειγμα, μαθήματα όπως η μουσική, η τέχνη ή ο αθλητισμός επιτρέπουν τον αναστοχασμό πάνω σε προσωπικές εμπειρίες και την αυτοέκφραση. Όσον αφορά τον τομέα ικανότητας της αυτοδιαχείρισης της ΚΣΜ, οι κατευθυντήριες γραμμές υπογραμμίζουν θέματα όπως η αυτονομία και η ανάπτυξη της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων και των συμπεριφορών. Η φυσική αγωγή ευνοεί την ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας και των υγιεινών συνηθειών, ενώ η επιστήμη και η

τεχνολογία πρέπει να επιτρέπουν στους μαθητές να σχεδιάζουν και να εκτελούν εργασίες με υπεύθυνο τρόπο. Όσον αφορά την κοινωνική συνείδηση, οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές τονίζουν την πολιτισμική πολυμορφία, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό προς τους άλλους. Για παράδειγμα, η εκπαίδευση στην ιθαγένεια πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν και να αντιδρούν με σεβασμό στις διαφορές φύλου, πολιτισμού και θρησκείας. Η ιστορία και η γεωγραφία διερευνούν την κοινωνική εξέλιξη και ενθαρρύνουν τους μαθητές να γνωρίσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι διαπολιτισμικές πτυχές της εκπαίδευσης στις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές προωθούν την αμοιβαία κατανόηση και την ικανότητα να προσαρμόζεται κανείς σε πολυπολιτισμικά και διαφορετικά περιβάλλοντα. Όσον αφορά τον τομέα των δεξιοτήτων ΚΣΜ, οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές δίνουν έμφαση στη συνεργασία και την ομαδική εργασία σε όλα τα μαθήματα. Στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, εστιάζουν στη συνεργατική μάθηση και τις ομαδικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια του πρώτου κύκλου, οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν σε διάλογο, διαπραγματεύσεις και επίλυση συγκρούσεων. Επιπλέον, πτυχές όπως η ενεργητική ακρόαση και οι επικοινωνιακές δεξιότητες ενσωματώνονται στις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές σε όλα τα μαθήματα, όπως τα ιταλικά, η εκμάθηση ξένων γλωσσών και η φυσική αγωγή. Τέλος, όσον αφορά την πτυχή της ΚΣΜ που αφορά την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, οι εθνικές κατευθυντήριες γραμμές δίνουν έμφαση στην ηθική συλλογιστική και την κριτική σκέψη. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ιθαγένεια, οι μαθητές μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση κοινές αξίες και δημοκρατικές αρχές, όπως το ιταλικό Σύνταγμα. Επιπλέον, η επιστήμη και η τεχνολογία θα επιτρέψουν στους μαθητές να εξετάσουν τον αντίκτυπο των ενεργειών τους στο περιβάλλον που τους περιβάλλει. Στις εθνικές κατευθυντήριες γραμμές τονίζεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν αυτόνομες και ουσιαστικές επιλογές (MIUR, 2012b; 2018).

2.3.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της ψυχικής υγείας, της ευημερίας και της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στο ιταλικό πλαίσιο είναι πολύ διαφορετικές, ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ σχολείων και περιφερειών και συχνά ενσωματώνουν πολλαπλές στρατηγικές. Στο πρόγραμμα PROHMES, για παράδειγμα, εφαρμόζεται μια WSA, στην οποία συμμετέχει ολόκληρη η σχολική κοινότητα — μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς — καθώς και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και ενδιαφερόμενοι φορείς της κοινότητας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ώστε να πραγματοποιούν ανεξάρτητα δραστηριότητες ΚΣΜ και προώθησης της ευημερίας, όπως παιχνίδια, αφήγηση ιστοριών, τραγούδια και παιχνίδια ρόλων, που αντιπροσωπεύουν μια προσέγγιση δραστηριοτήτων υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα PROMEHS τονίζει επίσης τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών από το στάδιο του σχεδιασμού έως την τελική αξιολόγηση, ενσωματώνοντας μια μαθητοκεντρική συμμετοχή σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Επιπλέον, οι δραστηριότητες του PROHMES στοχεύουν στην προώθηση της ανάπτυξης της ανθεκτικότητας και της ικανότητας αντιμετώπισης τραυματικών εμπειριών — ενσωματώνοντας έτσι και πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη τα τραύματα (Cefai et al., 2022b).

Επίσης, πρακτικές mindfulness για την προώθηση θεμάτων ΚΣΜ και ψυχικής υγείας έχουν χρησιμοποιηθεί στο ιταλικό πλαίσιο. Οι Crescentini και συν. (2016) εφάρμοσαν μια

προσέγγιση διαλογισμού προσανατολισμένη στην ενσυνειδητότητα (MOM) σε ένα δημοτικό σχολείο με τη συμμετοχή 16 παιδιών, επιδεικνύοντας θετικά αποτελέσματα στη μείωση της απροσεξίας και των εσωτερικών προβλημάτων όπως το άγχος, ευνοώντας την ψυχολογική ευημερία. Χρησιμοποίησαν πρακτικές ενσυνειδητότητας ειδικά σχεδιασμένες για παιδιά δημοτικού σχολείου. Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν ενσυνειδητότητα της αναπνοής, των μερών του σώματος και των σκέψεων, καθώς και διαλογισμό βασισμένο στην κίνηση. Επιπλέον, οι συνεδρίες ήταν επικεντρωμένες στους μαθητές, με έμφαση στις ατομικές εμπειρίες και σκέψεις. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να παρατηρούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους χωρίς κρίση, προωθώντας την αυτογνωσία και τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Αυτή η παρέμβαση δεν καθοδηγούνταν από δασκάλους, αλλά από εκπαιδευτές.

Άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόστηκαν για την προώθηση πτυχών της ΚΣΜ στο πλαίσιο του ιταλικού δημοτικού σχολείου μπορούν να βρεθούν στο πλαίσιο του προγράμματος *Nous* (Mortari et al., 2024). Το πρόγραμμα αυτό εστιάζει στην προώθηση της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν τα συναισθήματά τους. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν, για παράδειγμα, δραστηριότητες με επίκεντρο τον μαθητή, όπως ασκήσεις αναστοχασμού, όπου τα παιδιά ασχολούνταν με την συναισθηματική αυτογνωσία μέσω της γραφής σε ένα «ημερολόγιο συναισθηματικής ζωής» και της ανάλυσης των συναισθημάτων τους χρησιμοποιώντας μια μεταφορά «λαχανόκηπος συναισθημάτων». Στόχος εδώ ήταν η προώθηση της αυτοανάλυσης και της προσωπικής αναστοχασμού. Καθώς και σωκρατικές συνομιλίες για την εξερεύνηση των συναισθημάτων, ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη και την αυτοαναστοχασμό. Παρόλο που η έρευνα διεξήχθη από ερευνητές, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν πανταχού παρούσα ως υποστηρικτικός ρόλος, προκειμένου να εξασφαλιστεί ο χρόνος και ο χώρος για τα παιδιά να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Στο πλαίσιο του προγράμματος *Nous*, η παιδαγωγική προσέγγιση συνίστατο σε ομαδικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδια, ακρόαση ιστοριών) και ατομικές δραστηριότητες (γραφή ημερολογίου και επινόηση ιστοριών) (Mortari et al., 2024).

Εκπαίδευση και Υποστήριξη Εκπαιδευτικών:

Ένα παράδειγμα εφαρμογής της κατάρτισης εκπαιδευτικών στην ΚΣΜ, τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και στην Ιταλία, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «*Learning to Be*» (Berg et al., 2021). Στόχος ήταν να παρασχεθούν στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εργαλεία για την αξιολόγηση και τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ΚΣΜ. Το 16ωρο πρόγραμμα κατάρτισης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί περιελάμβανε εμπειρικές μεθοδολογίες ΚΣΜ, στρατηγικές για τη δημιουργία υποστηρικτικών σχολικών περιβαλλόντων και τεχνικές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επιπλέον, οι διευθυντές και οι επικεφαλής των σχολείων έλαβαν επίσης κατάρτιση και πραγματοποιήθηκαν συνεδρίες παρακολούθησης για την ενίσχυση της απόκτησης δεξιοτήτων και τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Το παρεχόμενο εργαλείο περιλάμβανε θεωρητικές

κατευθυντήριες γραμμές, μεθόδους διδασκαλίας και εργαλεία αξιολόγησης προσαρμοσμένα στην ενσωμάτωση της ΚΣΜ στην τάξη. Αν και η μελέτη αυτή δεν έδειξε σημαντικές αλλαγές στις δοκιμασίες πριν και μετά την παρέμβαση, σύμφωνα με τους Berg et al. (2021), πιθανώς λόγω της σύντομης διάρκειας της παρέμβασης και της έλλειψης συγκεκριμένων εργαλείων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, άλλες μελέτες που αναφέρονται έχουν αποδείξει την επιτυχία της εκπαίδευσης ΚΔΜ στη μείωση του χρόνου διαχείρισης της τάξης, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην ενίσχυση της προσωπικής επιτυχίας.

Επίσης, στο πρόγραμμα PROMEHS χρησιμοποιήθηκε μια παρόμοια προσέγγιση (Cefai et al., 2022b). Οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν δομημένα προγράμματα κατάρτισης με έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη στον τομέα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) και της ψυχικής υγείας. Επίσης, εδώ περιλαμβάνονταν 16ωρες συνεδρίες κατάρτισης για εκπαιδευτικούς και 9 ώρες παρακολούθησης ή εποπτείας. Επιπλέον, οι διευθυντές σχολείων και οι γονείς έλαβαν κατάρτιση. Οι εκπαιδευτές επικεντρώθηκαν στις μεθοδολογίες ΚΣΜ, την ανθεκτικότητα, τη διαχείριση του άγχους, την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης, την ψυχική υγεία, τη διαχείριση της τάξης και τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Στους εκπαιδευτικούς δόθηκαν οδηγίες για την υποστήριξη της εφαρμογής της ΚΣΜ, εγχειρίδια και εργαλεία. Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών έδειξαν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών, στις εκπαιδευτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης, καθώς και βελτιώσεις στην κοινωνική ευαισθητοποίηση, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ανθεκτικότητα. Οι Cefai et al. (2022b) ανέφεραν ότι παρατηρήθηκαν μόνο περιορισμένες αλλαγές στη ρύθμιση των συναισθημάτων και στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, με οριακές μειώσεις στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Καλύτερα αποτελέσματα επιτεύχθηκαν όταν υλοποιήθηκε μεγαλύτερος αριθμός δραστηριοτήτων, υπογραμμίζοντας τη σημασία της δομημένης και διαδοχικής υλοποίησης του προγράμματος.

Δεδομένης της αυξανόμενης έμφασης στην ΚΣΜ και την ψυχική υγεία, στην Ιταλία προσφέρονται προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, όπως το μάθημα που προσφέρει η Erasmus Learning Academy: Προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των μαθητών στα σχολεία (Erasmus Learning Academy, 2024).

Οι αξιολογήσεις των αποτελεσμάτων των παρεμβάσεων, όπως αυτές του προγράμματος PROMEHS, υποδηλώνουν ότι το κενό στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών μπορεί να σχετίζεται με την προκατάληψη που επιδεικνύουν κατά την αξιολόγηση των μαθητών (Cefai et al., 2022a). Έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν έμμεσα τη δική τους αποτελεσματικότητα στην προώθηση των ικανοτήτων του προγράμματος μεταξύ των μαθητών, γεγονός που μπορεί να οδήγησε σε υπερεκτίμηση του αντίκτυπού τους στο πλαίσιο του προγράμματος PROMEHS (Cefai et al., 2022a). Σύμφωνα με την έρευνα του OECD (2024) με τίτλο «Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe» (Προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης σε όλο τον κόσμο) από το 2023, οι εκπαιδευτικοί στη Βόρεια Ιταλία, όπως στην Εμίλια-Ρομάνια και το Πιεμόντε, αναφέρουν μεγαλύτερη έλλειψη κατάρτισης στην

SEL σε σύγκριση με τον διεθνή μέσο όρο. Επιπλέον, μόνο το 31 % των εκπαιδευτικών στην Εμίλια-Ρομάνια και το 24 % στο Πιεμόντε αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν επίσημους πόρους.

Στρατηγικές αξιολόγησης και εκτίμησης

Έχουν αναπτυχθεί, προσαρμοστεί και επικυρωθεί διάφορα εργαλεία αξιολόγησης για το ιταλικό πλαίσιο, με σκοπό την αξιολόγηση των δεξιοτήτων ΚΣΜ και της ευημερίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Πολλά από αυτά έχουν καταχωριστεί στο πλαίσιο του προγράμματος PROMEHS (Cefai et al., 2022b). Για παράδειγμα, το Σύστημα Βελτίωσης Κοινωνικών Δεξιοτήτων (SSIS) Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) σύντομες κλίμακες – έντυπο μαθητή (SSIS SEL σύντομες κλίμακες), το οποίο μετρά τις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών στους πέντε τομείς ΚΣΜ: αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση, δεξιότητες σχέσεων και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. (Cefai et al., 2022b; Cavioni et al., 2023b; CASEL, 2020). Για την αξιολόγηση των ικανοτήτων ΚΣΜ στους εκπαιδευτικούς, η Κλίμακα Αξιολόγησης Κοινωνικών και Συναισθηματικών Ικανοτήτων των Εκπαιδευτικών (SECTRS) έχει προσαρμοστεί και επικυρωθεί με επιτυχία στο ιταλικό πλαίσιο (Grazzani et al., 2024). Ένα άλλο παράδειγμα είναι το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ), το οποίο αξιολογεί την ψυχική υγεία των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων, καθώς και των προκοινωνικών συμπεριφορών, και συνήθως συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς ή γονείς. Ωστόσο, μπορεί να αποτελέσει αυτοαξιολόγηση μετά την ηλικία των 11 ετών ή ακόμη και των 8 ετών (Cefai et al., 2022b; Di Riso et al., 2010). Έχει επικυρωθεί στην έκδοση αυτοαξιολόγησης από γονείς, εκπαιδευτικούς ή μαθητές στο πλαίσιο του ιταλικού σχολικού συστήματος (βλ. Tobia & Marzocchi, 2017; Di Riso et al., 2010; Tobia et al., 2013). Η μελέτη των Messineo και Tosto (2024) διερεύνησε την εγκυρότητα της Κλίμακας Αντιληπτού Στρες 10 Στοιχείων για την αξιολόγηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το εργαλείο αυτό αποτελεί έγκυρο μέσο για την αξιολόγηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών στην Ιταλία.

2.3.4 Πλεονεκτήματα και Βέλτιστες Πρακτικές

Η συμμετοχή της Ιταλίας στο πρόγραμμα OECD «*Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe*» υπογραμμίζει τη δέσμευσή της να ενσωματώσει την ΚΣΜ στις εκπαιδευτικές πρακτικές (OECD, 2024). Οι ιταλικές εθνικές κατευθυντήριες γραμμές (MIUR, 2012; 2018) για τον πρώτο κύκλο εκπαίδευσης τονίζουν τον πρωταρχικό στόχο της διευκόλυνσης της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών μέσω της προώθησης της γνωστικής, συναισθηματικής, κοινωνικής και σωματικής τους ανάπτυξης. Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές λειτουργούν ως πλαίσιο για όλα τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς στην Ιταλία, ενσωματώνοντας την ΚΣΜ και την ψυχική υγεία σε όλα τα μαθήματα στο ιταλικό σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτές τις κατευθυντήριες γραμμές, έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα και πρωτοβουλίες.

Ένα παράδειγμα ιταλικής εθνικής πρωτοβουλίας είναι το πρόγραμμα «*Σχολεία που προάγουν την υγεία*» (Scuole che Promuovono la Salute, SPS), το οποίο αναπτύχθηκε αρχικά από τον ΠΟΥ σε συνεργασία με την UNICEF και την UNESCO. Το πρόγραμμα αυτό εστιάζει στην προώθηση της υγείας και της ευημερίας στο σχολικό περιβάλλον μέσω μιας ΟΣΠ στην οποία

συμμετέχουν μαθητές, οικογένειες, σχολικό προσωπικό και κοινότητες και η οποία ασχολείται με σωματικές, κοινωνικο-συναισθηματικές και ψυχολογικές πτυχές (WHO & UNESCO, 2021; Salemm et al., 2024). Το πρόγραμμα αυτό είναι σύμφωνο με διάφορα βασικά διεθνή πλαίσια και βέλτιστες πρακτικές στην προώθηση της υγείας στα σχολεία. Ακολουθεί τις αρχές που περιγράφονται στον *Χάρτη της Οτάβα για την Προώθηση της Υγείας* (WHO, 1986), ο οποίος τονίζει τη σημασία των υποστηρικτικών πολιτικών, της συμμετοχής της κοινότητας και της ανάπτυξης προσωπικών δεξιοτήτων. Βασίζεται επίσης στο *Ίδρυμα Δικτύου Σχολείων για την Υγεία στην Ευρώπη* (Schools for Health in Europe Network Foundation -SHE), μια ευρωπαϊκή πρωτοβουλία που υποστηρίχθηκε αρχικά από τον ΠΟΥ και προωθεί την υγεία στα σχολεία σε ολόκληρη την ήπειρο. Επιπλέον, βασίζεται στην *Παγκόσμια Πρωτοβουλία για την Υγεία στα Σχολεία* (WHO-led *Global School Health Initiative*- GSHI; WHO, 1996) υπό την ηγεσία του ΠΟΥ και στην *διαυπηρεσιακή Πρωτοβουλία FRESH* (WHO, UNESCO, UNICEF & World Bank, 2000), οι οποίες και οι δύο ορίζουν τα βασικά στοιχεία των σχολείων που προάγουν την υγεία, συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών, των υγιεινών περιβαλλόντων, της αγωγής υγείας και των κοινοτικών συνεργασιών. Τέλος, το πρόγραμμα ευθυγραμμίζεται με τα πιο πρόσφατα παγκόσμια πρότυπα και τις οδηγίες εφαρμογής του ΠΟΥ και της UNESCO στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας «*Κάνοντας κάθε σχολείο ένα σχολείο που προάγει την υγεία*» (WHO & UNESCO, 2021).

Ένα ιδιαίτερα αξιοσημείωτο παράδειγμα είναι το πανευρωπαϊκό πρόγραμμα PROMEHS, το οποίο αναπτύχθηκε από κοινού και εφαρμόστηκε ενεργά σε διάφορες ιταλικές περιφέρειες, ιδίως στη Λομβαρδία και την Εμίλια-Ρομάνια, καθώς και σε άλλες συμμετέχουσες χώρες. Το PROMEHS υιοθετεί μια συστημική προσέγγιση ΟΣΠ, στην οποία συμμετέχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής. Το πλαίσιο του προγράμματος ευθυγραμμίζεται στενά με τις διεθνείς κατευθυντήριες γραμμές για την ολοκληρωμένη προώθηση της ψυχικής υγείας στα σχολεία (WHO & UNESCO, 2021). Εκτός από το ΟΣΠ, το πρόγραμμα PROMEHS εφαρμόζει εμπειρική μάθηση που χαρακτηρίζεται από υψηλή συμμετοχή των μαθητών, συνεργατική και μαθητοκεντρική μάθηση, ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως αφήγηση ιστοριών, παιχνίδια και παιχνίδι ρόλων, καθώς και δομημένες και διαδοχικές δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών που ενσωματώνονται σε όλο το σχολικό έτος. Η έμφαση που δίνει στη σημασία των πρώτων ετών για τις παρεμβάσεις ΚΣΜ υποστηρίζεται από έρευνες που δείχνουν μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα (Cefai et al., 2022b). Επιπλέον, το PROMEHS ευθυγραμμίζεται με τα διεθνή πρότυπα για αποτελεσματικά προγράμματα ΚΣΜ, όπως το πλαίσιο CASEL (2020), το οποίο προσδιορίζει πέντε βασικούς τομείς ικανότητας ΚΣΜ. Το πρόγραμμα αναπτύσσει επίσης τις δραστηριότητές του σύμφωνα με την προσέγγιση S.A.F.E. (Sequenced-Αλληλουχία, Active-Ενεργητικότητα, Focused-Εστίαση, Explicit-Σαφήνεια) (Cefai et al., 2022b; Durlak et al, 2015).

Ένα άλλο παράδειγμα περιφερειακού προγράμματος στην Ιταλία είναι το «*Life Skills Training Lombardia*», μια εκπαιδευτική πρωτοβουλία βασισμένη σε αποδεικτικά στοιχεία που στοχεύει στην προώθηση της ψυχικής υγείας και την πρόληψη επικίνδυνων συμπεριφορών (π.χ. χρήση ουσιών, βία) μεταξύ των μαθητών του πρώτου κύκλου εκπαίδευσης και υλοποιείται στην περιφέρεια της Λομβαρδίας στην Ιταλία. Το πρόγραμμα είναι ευθυγραμμισμένο με τις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές, όπως το βασικό μοντέλο δεξιοτήτων ζωής του ΠΟΥ (1993), το οποίο τονίζει τη σημασία των βασικών δεξιοτήτων για την προαγωγή της υγείας, όπως η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη και η ενσυναίσθηση. Αυτές οι

δεξιότητες αναγνωρίζονται ευρέως ως προστατευτικοί παράγοντες που ενισχύουν την ατομική ανθεκτικότητα και ενθαρρύνουν υγιείς συμπεριφορές (Brasca et al., 2024). Επιπλέον, το πρόγραμμα ενσωματώνει διεθνείς συστάσεις για βιώσιμες παρεμβάσεις, όπως επισημαίνει ο ΠΟΥ (1996) (Brasca et al., 2024). Το πρόγραμμα είναι σύμφωνο με τις *ευρωπαϊκές βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση*, με έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη, την κοινωνική συμμετοχή και την υγειονομική παιδεία (Brasca et al., 2024; Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018). Το πρόγραμμα υιοθετεί μια εμπειρική προσέγγιση μάθησης, στην οποία οι μαθητές μαθαίνουν μέσω της άμεσης εμπειρίας και, επιπλέον, παρατηρώντας τα πρότυπα συμπεριφοράς των συνομηλίκων τους. Αυτό τους επιτρέπει να μιμούνται θετικές δεξιότητες και συμπεριφορές. Η προσέγγιση δίνει έμφαση στη μάθηση μέσω της παρατήρησης, της μίμησης και της ενίσχυσης, ενώ υπογραμμίζει τη σημασία της πρακτικής και της επανάληψης.

Συμπερασματικά,, διάφορες τοπικές πρωτοβουλίες που επικεντρώνονται στην Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) και την ψυχική υγεία στο σχολικό πλαίσιο παρουσιάστηκαν επίσης στους εκπαιδευτικούς από τοπικούς φορείς υγείας (Azienda Sanitaria Locale· ASL) και θεσμικά όργανα (π.χ. ΜΙΜ) (βλ., για παράδειγμα, ΜΙΜ, 2023· ASL Vercelli, 2023). Αυτές οι προσπάθειες υπογραμμίζουν περαιτέρω τη σημασία αυτών των θεμάτων στο ιταλικό εκπαιδευτικό τοπίο.

2.3.5 Ελλείψεις και προκλήσεις

Ολοκληρώνοντας αυτήν την παράγραφο, σημειώνεται ότι οι τοπικές υγειονομικές αρχές (Azienda Sanitaria Locale, ASL) και θεσμικοί φορείς (π.χ. ΜΙΜ) έχουν επίσης παρουσιάσει στους εκπαιδευτικούς διάφορες τοπικές πρωτοβουλίες που εστιάζουν στην ΚΣΜ και την ψυχική υγεία στο σχολικό περιβάλλον (βλ. π.χ. ΜΙΜ, 2023; ASL Vercelli, 2023). Οι προσπάθειες αυτές υπογραμμίζουν περαιτέρω τη σημασία των θεμάτων αυτών στο ιταλικό εκπαιδευτικό τοπίο.

Μια άλλη πτυχή είναι η περιορισμένη εστίαση στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, λόγω της ανεπαρκούς προσοχής που δίνεται στη διατήρηση της ευημερίας τους, παρά τον βασικό τους ρόλο στην εκπαίδευση και στην προώθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών. Αυτό το κενό οδήγησε σε περαιτέρω έρευνα στο πλαίσιο του προγράμματος PROMEHS, με σκοπό την εξέταση της αποτελεσματικότητάς του στην υποστήριξη και τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών (Cavioni et al., 2023a).

Στο πλαίσιο των σχολικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ΚΣΜ και την ψυχική υγεία, έχουν επισημανθεί ορισμένοι περιορισμοί. Για παράδειγμα, όταν η συμμετοχή είναι εθελοντική, τα ευρήματα ενδέχεται να μην είναι γενικεύσιμα, ιδίως σε εκπαιδευτικούς που είναι λιγότερο ανοιχτοί ή αντιστεκόμενοι σε τέτοιες πρωτοβουλίες. Επιπλέον, η απουσία μακροπρόθεσμων αξιολογήσεων παρακολούθησης, με αξιολογήσεις που περιορίζονται σε μέτρα μετά την παρέμβαση, εμποδίζει την πλήρη κατανόηση της βιώσιμης και μακροπρόθεσμης επίδρασης αυτών των ολοκληρωμένων προσεγγίσεων (Cavioni et al., 2023a).

Λόγω της σημασίας της επίτευξης βιώσιμων θετικών αποτελεσμάτων στις παρεμβάσεις ΚΣΜ και προώθησης της ψυχικής υγείας, η συμμετοχή πιο αφηρημένων επιπέδων εντός του ΟΣΠ, όπως οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, μπορεί επίσης να αποτελέσει πρόκληση. Ωστόσο, η συμμετοχή αυτών των φορέων είναι απαραίτητη για την υποστήριξη του

μακροπρόθεσμου αντίκτυπου και της βιωσιμότητας των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος (Cefai et al., 2022b).

2.3.6 Προσδιορισμός πιθανόν εμποδίων στην εφαρμογή και προτάσεις για πιθανές/εφικτές λύσεις

Ένα πιθανό εμπόδιο που εντοπίστηκε στα υλοποιημένα προγράμματα είναι η αντίσταση των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιλαμβάνονται τα προγράμματα ψυχικής υγείας ως πρόσθετα καθήκοντα και όχι ως μέρος των βασικών τους αρμοδιοτήτων. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα, οι δραστηριότητες προώθησης της ψυχικής υγείας και της ΚΣΜ θα πρέπει να ενσωματωθούν στις υπάρχουσες διδακτικές πρακτικές και να μην αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές προσπάθειες. Η συνεχής υποστήριξη κατά τη διάρκεια της υλοποίησης μπορεί να συμβάλει περαιτέρω στη μείωση της αντίστασης και να ενθαρρύνει τη μακροπρόθεσμη συμμετοχή (Cavioni et al., 2023a).

Από αυτή την άποψη, ένα πιθανό εμπόδιο μπορεί να είναι οι χρονικοί περιορισμοί που αντιλαμβάνεται το προσωπικό του σχολείου. Το πυκνό πρόγραμμα σπουδών προσφέρει περιορισμένη ευελιξία για την ενσωμάτωση συμπληρωματικών προγραμμάτων σχετικά με συγκεκριμένα θέματα, όπως η ΚΣΜ ή η ψυχική υγεία, τα οποία, με τη σειρά τους, μπορεί να εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Cavioni et al., 2023a). Για να αντιμετωπιστεί αυτό το εμπόδιο, οι Cavioni et al. (2023a) προτείνουν ότι η προσαρμογή των προγραμμάτων στις συγκεκριμένες ανάγκες των διαφορετικών σχολικών περιβαλλόντων μπορεί να συμβάλει στη διασφάλιση της συνάφειας και της αποτελεσματικότητάς τους.

Ένα άλλο σημείο που αξίζει να ληφθεί υπόψη είναι η αναφερόμενη παρατήρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κενά στην κατάρτιση που σχετίζεται με την ΚΣΜ και τη γνώση σε θέματα ψυχικής υγείας στο ιταλικό πλαίσιο, όπως φαίνεται στην έκθεση του OECD (2024) σχετικά με αυτά τα θέματα. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι Ιταλοί εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αισθάνονται απροετοίμαστοι ή να μην έχουν την αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίσουν ζητήματα ψυχικής υγείας και να εφαρμόσουν την ΚΣΜ λόγω ανεπαρκούς κατάρτισης και υποστήριξης. Η στοχευμένη κατάρτιση ΚΣΜ, ειδικά σε θέματα ρύθμισης των συναισθημάτων, ενσωμάτωση στη διδασκαλία των μαθημάτων και αποτελεσματική χρήση των ψηφιακών εργαλείων, μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση αυτού του εμποδίου. Πιστοποιημένοι πόροι και δομημένα σχέδια μαθήματος μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να το ξεπεράσουν (OECD, 2024). Όπως αποδεικνύεται στο πλαίσιο του προγράμματος PROMENS, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά προγράμματα ΚΣΜ, ανθεκτικότητας και προώθησης της ψυχικής υγείας. Ένας βασικός παράγοντας που συμβάλλει σε αυτή την επιτυχία είναι η παροχή επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, συνεχής υποστήριξη και επαρκείς πόροι καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας εφαρμογής, προκειμένου να ενισχυθούν οι γνώσεις, η αυτοπεποίθηση και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή προγραμμάτων ψυχικής υγείας (Cefai et al., 2022b). Ένα άλλο εμπόδιο που επισημαίνεται στην έκθεση του OECD (2024) αφορά τα στερεότυπα των φύλων, τα οποία μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή της ΚΣΜ και να θέσουν σε κίνδυνο τα δίκαια αποτελέσματα των στοχευμένων παρεμβάσεων. Μια πιθανή λύση είναι η εφαρμογή πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολείου που στοχεύουν στην αμφισβήτηση των κανόνων των φύλων, όπως η αναθεώρηση του διδακτικού

υλικού, η προώθηση διαφορετικών προτύπων και η ενεργός συμμετοχή των αγοριών σε προγράμματα ισότητας των φύλων (OECD, 2024).

Σύμφωνα με την έκθεση του OECD (2024), οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει την ηλεκτρονική και εξ αποστάσεως διδασκαλία ως εμπόδιο για την αποτελεσματική εφαρμογή παρεμβάσεων ΚΣΜ, ιδίως σε σχέση με την προώθηση της ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων. Για να αξιοποιηθεί θετικά το δυναμικό των ψηφιακών τεχνολογιών, είναι απαραίτητο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να δώσουν προτεραιότητα στην ευθυγράμμιση των ψηφιακών τεχνολογιών με το ΚΣΜ. Επιπλέον, είναι ζωτικής σημασίας να διασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την κατάλληλη κατάρτιση και προετοιμασία για την αποτελεσματική χρήση αυτών των εργαλείων (OECD, 2024).

2.3.7 Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Azienda Sanitaria Locale (ASL) di Vercelli. (2023). Progetto X CORSI – Scuola Primaria A.S. 2023/24. https://www.aslvc.piemonte.it/images/loghi-prevenzione/PLP_2022-2025/SCUOLE/PROGETTI_SCUOLE_AS_2023-2024/Progetto_X_CORSI_-_Scuola_Primary_A.S._2023-24.pdf
2. Berg, M., Talvio, M., Hietajärvi, L., Benítez, I., Cavioni, V., Conte, E., Cuadrado, F., Ferreira, M., Košir, M., Martinsone, B., Ornaghi, V., Raudiene, I., Šukyte, D., Talić, S., & Lonka, K. (2021). The development of teachers' and their students' social and emotional learning during the "Learning to Be Project"-Training course in five European countries. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.705336>
3. Brasca, S., Mercuri, F., & Scattola, P. (2023, December). Life Skills Training Lombardia: Report attività anno scolastico 2022–2023. Regione Lombardia – ATS Città Metropolitana di Milano. https://www.promozionesalute.regione.lombardia.it/wps/wcm/connect/ef447e56-8d6a-43f3-8777-6c67e3534b5d/LIFESKILL+TRAINING+LOMBARDIA_LST+Report+Attivit%C3%A0+a.s.+2022-23.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-ef447e56-8d6a-43f3-8777-6c67e3534b5d-oR5lrOd
4. Cavioni, V., Conte, E., Grazzani, I., Ornaghi, V., Cefai, C., Anthony, C., Elliott, S. N., & Pepe, A. (2023b). Validation of Italian students' self-ratings on the SSIS SEL brief scales. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1229653>
5. Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Simões, C., Santos, A. C., Lebre, P., Canha, L., Fonseca, A., Santos, D., Murgo, C., & Gaspar de Matos, M. (2022b). Promoting Mental Health at School: Evaluating the effectiveness of the PROMEHS Programme in improving students' and teachers' social and emotional competence, resilience and mental health. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26562.25288>
6. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
7. Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, C 189, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
8. Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S., & Fabbro, F. (2016). Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological well-being. *Frontiers in Psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805>

9. Di Riso, D., Salcuni, S., Chessa, D., Raudino, A., Lis, A., & Altoè, G. (2010). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Early evidence of its reliability and validity in a community sample of Italian children. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 570–575. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.005>
10. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
11. Erasmus Learning Academy. (2024). Promoting students' mental health and wellbeing in schools: Mental health strategies for teachers and education staff. <https://www.erasustrainingcourses.com/mental-health.html>
12. Eurydice. (2024). Italy – Overview. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/overview>
13. Grazzani, I., Martinsone, B., Simoes, C., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., & Pepe, A. (2024). Assessing teachers' social and emotional competence : the validation of SECTRS in Italy, Latvia, and Portugal. *International Journal of Emotional Education*, 16(1), 70–87. <https://doi.org/10.56300/qian8168>
14. <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>
15. Italian Ministry of Education, University and Research (MIUR). (2012b). National guidelines for the curriculum of preschool and the first cycle of education (Ministerial Decree No. 254/2012). https://www.mim.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
16. Italian Ministry of Education, University and Research (MIUR). (2018). National guidelines and new scenarios. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
17. Italian Ministry of Education, University and Research (MIUR). (2012a, December 27). Ministerial Directive of December 27, 2012: Intervention tools for students with special educational needs and territorial organization for school inclusion. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c>
18. Italian Ministry of Health. (2020). National Prevention Plan (PNP) 2020–2025. https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2955_allegato.pdf
19. Italian Republic. (1947). Constitution of the Italian Republic (Article 33-34). <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-33>
20. Italian Republic. (1999, March 8). Decree of the President of the Republic No. 275 of March 8, 1999: Regulation containing rules on the autonomy of educational institutions, pursuant to Article 21 of Law No. 59 of March 15, 1997. *Gazzetta Ufficiale*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>
21. Italian Republic. (2003, March 28). Law No. 53 of March 28, 2003: Delegation to the Government for the definition of general rules on education and essential levels of services in education and vocational training. *Gazzetta Ufficiale*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>
22. Italian Republic. (2017, April 13). Legislative Decree No. 66 of April 13, 2017: Provisions for the promotion of school inclusion of students with disabilities. *Gazzetta Ufficiale*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
23. Italian Republic. (2019, July 19). Law No. 92: Introduction of civic education in school curricula. *Official Gazette of the Italian Republic*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
24. Messineo, L., & Tosto, C. (2024). Evaluation of the psychometric properties of the Italian version of the 10-item perceived stress scale in a sample of teachers. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1330789>
25. Ministero dell'Istruzione. (2023). Social Emotional Learning e Life Skills. *Scuola Futura*. <https://scuolafutura.pubblica.istruzione.it/archivio-corsi/185b8aa0-0d93-ea84-4769-81180f5177a5.html>

26. Ministry of Education and Merit (MIM). (2020, June 22). Guidelines for the teaching of civic education. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>
27. Mortari, L., Valbusa, F., & Bombieri, R. (2024). “The Nous Project”: A SEL program to promote emotional self-understanding in elementary school children. *Social and Emotional Learning Research Practice and Policy*, 4, 100060. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100060>
28. OECD. (2022). The equitable and sustainable well-being framework in Italy (OECD Statistics Working Papers, No. 2022/11). Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/11/the-equitable-and-sustainable-well-being-framework-in-italy_84b03a0c/4f48c504-en.pdf
29. OECD. (2024). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>
30. Salemme, S., Innocenti, T., Mosti, M., Luceri, R., Orsi, F., Cottafava, E., & Cartabellotta, A. (2024). Health Promoting Schools: Implementation status in Italy of the World Health Organization programme (GIMBE Observatory Report No. 3/2024). GIMBE Foundation. https://www.gimbe.org/osservatorio/Report_Osservatorio_GIMBE_2024.03_Scuole_che_promuovono_salute.pdf
31. Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2017). The Strengths and Difficulties Questionnaire-Parents for Italian School-Aged Children: Psychometric Properties and Norms. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0723-2>
32. Tobia, V., Gabriele, M. A., & Marzocchi, G. M. (2013). The Italian version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)—Teacher. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(5), 493–505. <https://doi.org/10.1177/0734282912473456>
33. United Nations General Assembly. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1). https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
34. World Health Organization (WHO), UNESCO, UNICEF & World Bank. (2000). Focusing resources on effective school health: A FRESH start to enhancing the quality and equity of education. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/722511468740994206/pdf/multi0page.pdf>
35. World Health Organization (WHO). (1996). Life skills education: Planning for research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance (MNH/PSF/96.2.Rev.1). <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/338491/MNH-PSF-96.2.Rev.1-eng.pdf>
36. World Health Organization (WHO). (1996). WHO's Global School Health Initiative. *World Health*, 49(4), 5–6. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/330492/WH-1996-Jul-Aug-p5-6-eng.pdf>
37. World Health Organization. (1993). Life skills education for children and adolescents in schools (WHO/MNH/PSF/93.7A.Rev.2). https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf
38. World Health Organization. Regional Office for Europe. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion, 1986. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/349652>
39. Youth Wiki. (2024, March 18). 7. Health and well-being – Italy. European Commission. <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/italy/7-health-and-well-being>

2.4 Ρουμανία

2.4.1 Εισαγωγή

Επισκόπηση

Το ρουμανικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρχίσει να ενσωματώνει πρωτοβουλίες της ΚΣΜ και ψυχικής υγείας από το 1993, αν και οι τομείς αυτοί πρέπει να αναπτυχθούν περαιτέρω. Η ΚΣΜ προσφέρεται επί του παρόντος ως προαιρετικό μάθημα σε ορισμένα σχολεία, ενώ διάφορες ΜΚΟ και ιδρύματα (π.χ. UNICEF, Save the Children, GO AHEAD Association) έχουν ξεκινήσει εθνικές εκστρατείες για την ευημερία των μαθητών, που περιλαμβάνουν θέματα όπως η ασφάλεια στο διαδίκτυο, η πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας. Επιπλέον, προγράμματα όπως το «SEEVAl» και το «Safe and Supportive Schools» (Ασφαλή και Υποστηρικτικά Σχολεία) στοχεύουν στην ενσωμάτωση της κοινωνικο-συναισθηματικής εκπαίδευσης μέσω της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλιστεί η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών και η ανάπτυξη υγιών δεξιοτήτων ζωής, με μια ολιστική σχολική προσέγγιση (ΟΣΠ). Το 2023 υπήρχαν περίπου 2000 σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι παρείχαν υπηρεσίες προσωπικής ανάπτυξης, ΚΣΜ και επαγγελματικού προσανατολισμού για να διευκολύνουν την καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (Botnariuc et al., 2023). Έκτοτε, ο αριθμός των σχολικών συμβούλων και των συμβουλευτικών γραφείων που έχουν δημιουργηθεί σε μικρά και μεσαία σχολεία έχει αυξηθεί (European Commission, 2024).

Παρά τις προσπάθειες αυτές, η ενσωμάτωση της ΚΣΜ και της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία αντιμετωπίζει προκλήσεις λόγω της περιορισμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ενός προγράμματος σπουδών που δίνει προτεραιότητα στα ακαδημαϊκά μαθήματα και του πολιτισμικού στίγματος που περιβάλλει την ψυχική υγεία. Ωστόσο, οι τρέχουσες πρωτοβουλίες και πολιτικές δείχνουν

Πλαίσιο πολιτικής

Η Ρουμανία έχει θεσπίσει διάφορες πολιτικές για την προώθηση της ψυχικής υγείας και της ΚΣΜ στα σχολεία. Το πρόγραμμα «Πολιτικές και πόροι για ασφαλή και υποστηρικτικά σχολεία», σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Υπουργείο Παιδείας και την UNICEF, στοχεύει στην ενσωμάτωση της ΚΣΜ, της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και της ψυχικής υγείας στο σχολικό περιβάλλον (UNICEF, 2024). Η κυβέρνηση εισήγαγε το εθνικό πρόγραμμα «Out of Concern for Children» (Με μέριμνα για τα παιδιά), το οποίο εισάγει την ψυχο-συναισθηματική εκπαίδευση στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, παρέχει εκπαίδευση σε ειδικούς στη διαχείριση των συναισθημάτων και των σχέσεων και 70.000 ώρες ψυχολογικής συμβουλευτικής και ψυχοθεραπείας για παιδιά. (<https://dingrijapentrucopii.gov.ro/1/>, 2021). Επιπλέον, ο Εθνικός Νόμος για την Εκπαίδευση (αριθ. 1/2011) δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της ανθρώπινης ατομικότητας, συμπεριλαμβανομένης της διαμόρφωσης μιας αυτόνομης προσωπικότητας, η οποία ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της ΚΣΜ και της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία (Berce et al., 2025). Αυτές οι πολιτικές αντικατοπτρίζουν μια στροφή προς την

αναγνώριση της σημασίας της ψυχικής υγείας και της ΚΣΜ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τα βήματα που έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση.

2.4.2 Ανάλυση περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών

Το ρουμανικό πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει ρητά θέματα ψυχικής υγείας και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ), ιδίως στο πλαίσιο του τομέα του προγράμματος σπουδών «Συμβουλευτική και καθοδήγηση» που εισήχθη το 2003 και του μαθήματος «Προσωπική ανάπτυξη», το οποίο είναι υποχρεωτικό από το 2013 για τις τάξεις 1-2. Οι τομείς αυτοί εστιάζουν στην συναισθηματική ευαισθητοποίηση των παιδιών, την αυτορρύθμιση, τις διαπροσωπικές δεξιότητες και τη διαχείριση των συναισθημάτων και των σχέσεων (Eurydice, 2025; Andrei et al., 2016; Euro Guidance, 2018), τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος τόσο της ΚΣΜ όσο και της ψυχικής ευεξίας.

Το εθνικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση για την υγεία», που καλύπτει τις τάξεις I-XII, προάγει την ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ευεξία των μαθητών, την προσωπική τους ανάπτυξη και τον υγιεινό τρόπο ζωής. Δίνει έμφαση στην αυτογνωσία, τη διαχείριση του άγχους και τις διαπροσωπικές δεξιότητες ([WHO Extranet](#), 2025).

Επιπλέον, το ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των «Κοινωνικών και Πολιτικών Ικανοτήτων» ως μία από τις οκτώ βασικές ικανότητες, η οποία περιλαμβάνει πτυχές όπως οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η συνεργασία, η διαχείριση συγκρούσεων και η κατανόηση διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων. Αυτά συμβάλλουν σε ένα υποστηρικτικό και χωρίς αποκλεισμούς σχολικό περιβάλλον, προωθώντας την ψυχική ευεξία (Matei, 2022).

Αυτές οι πρωτοβουλίες αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας ενσωμάτωσης της ΚΣΜ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με στόχο τη βελτίωση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας στα σχολεία. Προγράμματα όπως το PROMEHS έχουν επίσης δοκιμαστεί πιλοτικά με σκοπό την ενίσχυση των κοινωνικο-συναισθηματικών ικανοτήτων και της ευημερίας των μαθητών σε διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα (Colomeischi et al., 2022). Αν και αυτές οι προσπάθειες είναι σε εξέλιξη και δεν έχουν ακόμη τυποποιηθεί πλήρως σε εθνικό επίπεδο, αντανακλούν μια αυξανόμενη δέσμευση για την ενσωμάτωση της ψυχικής υγείας και της ΚΣΜ στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρουμανίας.

Αν και δεν υπάρχει ένα αυτόνομο μάθημα με την ονομασία «Ψυχική υγεία και ευημερία» στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρουμανίας, τα θέματα αυτά ενσωματώνονται σε διάφορα μαθήματα και αποτελούν κεντρικό άξονα του τομέα «Συμβουλευτική και καθοδήγηση» του προγράμματος σπουδών, ιδίως μέσω του υποχρεωτικού μαθήματος «Προσωπική ανάπτυξη» (τάξεις 1-2).

Στοιχεία ψυχικής υγείας και ευεξίας ενσωματώνονται επίσης σε μαθήματα όπως:

- *Αγωγή του Πολίτη* (τάξεις 3-4): ασχολείται με τις κοινωνικές δεξιότητες, την υπεύθυνη συμπεριφορά και την συμμετοχή στην κοινότητα, που συμβάλλουν στην ευεξία.

- *Φυσική Αγωγή, Αθλητισμός και Υγεία*: προάγει τη σωματική υγεία και αγγίζει έμμεσα τη σχέση μεταξύ σωματικής και ψυχικής ευεξίας.
- *Προσωπική Ανάπτυξη* (προπαρασκευαστική τάξη, τάξεις 1-2): εστιάζει άμεσα στην συναισθηματική ευαισθητοποίηση, την αυτορρύθμιση, τις διαπροσωπικές δεξιότητες και τη διαχείριση των συναισθημάτων και των σχέσεων – όλα βασικά στοιχεία της ψυχικής υγείας και της ΚΣΜ.

Επομένως, αν και δεν αποτελούν ξεχωριστό μάθημα, η ψυχική υγεία και η ΚΣΜ ενσωματώνονται σκόπιμα στο πρόγραμμα σπουδών μέσω συγκεκριμένων τομέων και ενσωματώνονται σε σχετικά μαθήματα.

Στη Ρουμανία, η ΚΣΜ και η εκπαίδευση για την ψυχική υγεία αντιμετωπίζονται σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα - προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση - τόσο μέσω ειδικών μαθημάτων όσο και μέσω ολοκληρωμένων προσεγγίσεων.

- *Προσχολική Εκπαίδευση* (ηλικίες 0–6): το πρόγραμμα σπουδών του 2019 περιλαμβάνει ρητά την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη ως κύριο τομέα ανάπτυξης. Τονίζει τη σημασία ενός ασφαλούς κοινωνικο-συναισθηματικού περιβάλλοντος για την αποτελεσματική μάθηση και εστιάζει σε δεξιότητες όπως η συναισθηματική έκφραση, η ενσυναίσθηση, η αυτοαντίληψη και η προκοινωνική συμπεριφορά. Αυτές οι ικανότητες αναπτύσσονται μέσω καθημερινών δραστηριοτήτων και θεματικών ενοτήτων όπως «*Πώς εκφράζουμε τα συναισθήματά μας*;» (Oltean, 2021).
- *Πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (προπαρασκευαστική τάξη – τάξη 4): αν και η ΚΣΜ δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, ενσωματώνεται σε μαθήματα όπως «Προσωπική Ανάπτυξη». Υπάρχει αυξανόμενη ευαισθητοποίηση και πρωτοβουλίες που προωθούν την ΚΣΜ τόσο σε μακροοικονομικό όσο και σε μικροοικονομικό επίπεδο, με έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων που είναι κρίσιμες για την ακαδημαϊκή επιτυχία, την κοινωνική προσαρμογή, την ευημερία και την ετοιμότητα για το μέλλον.
- *Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κατώτερη και Ανώτερη)* (τάξεις 5–12): επί του παρόντος, η ψυχική υγεία δεν αποτελεί επίσημο, αυτόνομο μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα θέματα ΚΣΜ και ψυχικής υγείας αντιμετωπίζονται μέσω υποχρεωτικών μαθημάτων όπως «Συμβουλευτική και προσωπική ανάπτυξη» (που εισήχθη το 2017 για την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και «Συμβουλευτική και καθοδήγηση» (για επαγγελματικές σχολές). Επιπλέον, πρωτοβουλίες όπως το πρόγραμμα «Ασφαλείς και υποστηρικτικές σχολές», που ξεκίνησε το 2024 από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την UNICEF και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στοχεύουν στην ενσωμάτωση της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας στο σχολικό περιβάλλον μέσω της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της παροχής προσαρμοσμένων πόρων. (Botnariuc et al., 2023). Οι υπάρχουσες πρωτοβουλίες στοχεύουν στην αύξηση της ψυχικής υγείας των μαθητών, στη μείωση του στίγματος και στην παροχή εργαλείων για την έγκαιρη ανίχνευση και παραπομπή σε εξειδικευμένη υποστήριξη. Υπάρχουν επίσης προσπάθειες για την ανάπτυξη ενοτήτων

ανάπτυξης ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς, ώστε να αντιμετωπίζουν θέματα ευεξίας και ψυχικής υγείας με εφήβους.

2.4.3 Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογή

Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται

Στη Ρουμανία, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ψυχική υγεία και τη SEL περιλαμβάνουν τόσο μεθόδους που καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς όσο και μεθόδους που επικεντρώνονται στους μαθητές, οι οποίες ενσωματώνονται σε ένα πλαίσιο που καλύπτει ολόκληρο το ολιστικό σχολικό πλαίσιο.

- *Παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου:* Έργα όπως το «Δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, θετικών και ισότιμων μέσω μιας προσέγγισης αλλαγής συστημάτων – SWPBS, 2018-2022” (<https://pbiseurope.org/>) στοχεύουν στη δημιουργία μιας κοινωνικής κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις και στην παροχή της απαραίτητης κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής υποστήριξης σε όλα τα παιδιά ενός σχολείου.
- *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και μεθοδολογίες:* Προγράμματα όπως η «Ενίσχυση της Ευζωίας των Εκπαιδευτικών μέσω της Προώθησης της Θετικής Συμπεριφοράς στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» (Promoting Teachers Well-being through Positive Behaviour Support in Early Childhood Education -ProW), 2021-2024” (<https://prowproject.eu/>), έχουν υλοποιηθεί με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του πλαισίου SWPBS και την ενίσχυση των ικανοτήτων τους στην παράδοση περιεχομένου της ΚΣΜ.
- *Δραστηριότητες με επίκεντρο τους μαθητές:* Τα σχολεία έχουν υιοθετήσει διάφορες πρωτοβουλίες με επικεφαλής τους μαθητές για την προώθηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με την ψυχική υγεία και την ΚΣΜ. Για παράδειγμα, το Σχολείο αρ. 17 στο Botoșani ενέπλεξε τους μαθητές στη δημιουργία και την παρουσίαση θεατρικών παραστάσεων με θέμα τον εκφοβισμό, καλλιεργώντας ένα αίσθημα ιδιοκτησίας και ενσυναίσθησης μεταξύ των συμμετεχόντων ([European School Education Platform](#)).
- *Πρακτικές Ενσυνειδητότητας:* Οι ασκήσεις ενσυνειδητότητας ενσωματώνονται όλο και περισσότερο στις σχολ. Έργα όπως το «Mindful Minds, 2023» ([Mindful Minds](#)) εισάγουν πρακτικές mindfulness προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών, με στόχο να τους εξοπλίσουν με εργαλεία για τη ρύθμιση των συναισθημάτων.

Συνολικά, η προσέγγιση της Ρουμανίας όσον αφορά την ψυχική υγεία και την ΚΣΜ στην εκπαίδευση εξελίσσεται προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που συνδυάζει τη δομημένη διδασκαλία υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με διαδραστικές δραστηριότητες με επίκεντρο τον μαθητή, υποστηριζόμενες από συστηματικές παρεμβάσεις σε σχολικό επίπεδο.

Εκπαίδευση και Υποστήριξη Εκπαιδευτικών:

Η Ρουμανία έχει ξεκινήσει διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες δεξιότητες για την ΚΣΜ και την εκπαίδευση στην ψυχική υγεία:

- *Πρόγραμμα Ασφαλείς και υποστηρικτικές σχολές (2024–2025)*: υλοποιείται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την UNICEF και την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με στόχο την ενίσχυση της θεσμικής ικανότητας για την προώθηση ενός υγιούς σχολικού περιβάλλοντος, παρέχει εξατομικευμένη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς για την ενσωμάτωση της ΚΣΜ στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης, αναπτύσσοντας συστήματα παραπομπής για μαθητές που χρειάζονται εξειδικευμένη ψυχοκοινωνική υποστήριξη.
- *Εκπαίδευση της UNICEF και του ρουμανικού ιδρύματος Romanian Angel (2024–2025)*: το πρόγραμμα απευθύνεται σε περισσότερους από 350 εκπαιδευτικούς, σχολικούς νοσηλευτές, συμβούλους και διοικητικό προσωπικό. Εστιάζει στην αναγνώριση των σημείων άγχους, κατάθλιψης και συναισθηματικής δυσφορίας στους μαθητές και στην ενσωμάτωση της ΚΣΜ στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης.
- *PROMEHS Erasmus+ (Προώθηση της ψυχικής υγείας στα σχολεία)*: προσφέρει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα 16 ωρών που έχει σχεδιαστεί για να ενισχύσει την κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία, την ανθεκτικότητα και την ψυχική υγεία των μαθητών ηλικίας 3 έως 18 ετών, μελέτες (Tatalović Vorkarić et al., 2023) δείχνουν βελτίωση στην ευημερία των εκπαιδευτικών μετά τη συμμετοχή τους.

Παρά την ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις όσον αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και τη διασφάλιση ολοκληρωμένης και συνεπούς κατάρτισης σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα: η εφαρμογή των προγραμμάτων δεν έχει ακόμη τυποποιηθεί σε εθνικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί σε απομακρυσμένες περιοχές ενδέχεται να μην έχουν πρόσβαση σε τέτοια κατάρτιση, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής και απαιτούνται πιο ολοκληρωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ είναι απαραίτητο να ενσωματωθεί πιο διεξοδικά η ΚΣΜ και η εκπαίδευση για την ψυχική υγεία στα προγράμματα σπουδών της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θα είναι από την αρχή καλά προετοιμασμένοι.

Συνοψίζοντας, ενώ η Ρουμανία έχει καταβάλει αξιόπαινες προσπάθειες για την παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης στον τομέα της ΚΣΜ και της εκπαίδευσης για την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, οι συνεχιζόμενες προκλήσεις απαιτούν μια πιο ενοποιημένη και ευρέως διαδεδομένη προσέγγιση στην εκπαίδευση.

Στρατηγικές αξιολόγησης και εκτίμησης

- Στη Ρουμανία, η αξιολόγηση των δεξιοτήτων ΚΣΜ και της ευημερίας των μαθητών χρησιμοποιεί κυρίως μεθόδους διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αυτές οι προσεγγίσεις έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και να

παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση, αντί να τους αξιολογούν μέσω εξετάσεων υψηλού κινδύνου:

- *Εργαλεία Παρατήρησης*: οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τις συμπεριφορές και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών για να αξιολογήσουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και η ρύθμιση των συναισθημάτων.
- *Αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση από τους συμμαθητές*: οι μαθητές αναστοχάζονται τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες τους και των συμμαθητών τους, καλλιεργώντας την αυτογνωσία και την αμοιβαία κατανόηση.
- *Φάκελοι (Portfolios) και ημερολόγια*: οι μαθητές καταγράφουν τις εμπειρίες και την πρόδοό τους στους τομείς της ΚΣΜ, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εξετάζουν για να παρέχουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση..
- *Ρουμπρίκες και λίστες ελέγχου*: δομημένα εργαλεία βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν συγκεκριμένες δεξιότητες ΚΣΜ, εξασφαλίζοντας συνέπεια και σαφήνεια στις αξιολογήσεις.

Αυτές οι μέθοδοι ενσωματώνονται στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης και είναι ευθυγραμμισμένες με το πρόγραμμα σπουδών «Προσωπική Ανάπτυξη» που εισήχθη το 2013 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η έμφαση δίνεται στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συνεχή ανάπτυξη των ικανοτήτων ΚΣΜ.

Ενώ οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις είναι ευρέως διαδεδομένες, οι συνολικές αξιολογήσεις της ΚΣΜ είναι λιγότερο συνηθισμένες και δεν είναι τυποποιημένες σε ολόκληρη τη Ρουμανία. Ωστόσο, ορισμένες πρωτοβουλίες στοχεύουν στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων ΚΣΜ σε ευρύτερο επίπεδο (αξιολογήσεις προγραμμάτων μέσω έργων όπως η πρωτοβουλία «Ασφαλείς και Υποστηρικτικές Σχολές» ([Safe and Supportive Schools](#), 2024) και ακαδημαϊκή έρευνα που εξετάζει τα αποτελέσματα των προγραμμάτων ΚΣΜ, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και τους τομείς που χρήζουν βελτίωσης (Simion, 2023). Αυτές οι αξιολογήσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πολιτικών αποφάσεων και στην κατανομή των πόρων για τις πρωτοβουλίες ΚΣΜ.

Παρά τις προσπάθειες αυτές, εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις όσον αφορά την έλλειψη τυποποιημένων εργαλείων (αρκετά μεγάλη ποικιλία πρακτικών μεταξύ των σχολείων), την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να χρειάζονται επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη για να εφαρμόσουν τις αξιολογήσεις ΚΣΜ) και τους περιορισμούς των πόρων (ορισμένα σχολεία ενδέχεται να μην διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους για τη διεξαγωγή ολοκληρωμένων αξιολογήσεων ΚΣΜ). Η αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων είναι ζωτικής σημασίας για τη συνεπή και αποτελεσματική αξιολόγηση των ικανοτήτων SEL και της ευημερίας των μαθητών σε ολόκληρη την Ρουμανία.

2.4.4 Πλεονεκτήματα και Βέλτιστες Πρακτικές

Η Ρουμανία έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο στην ευθυγράμμιση των εθνικών πολιτικών και προγραμμάτων της στον τομέα της εκπαίδευσης με τις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές στον τομέα της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας.

Επισημαίνονται διάφορα *πλεονεκτήματα*:

- *Αναγνώριση Πολιτικής*: Τ Η εισαγωγή του τομέα «Καθοδήγηση και συμβουλευτική» στα εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2003-2004) καταδεικνύει μια βασική κατανόηση της ανάγκης ενσωμάτωσης της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- *Έμφαση στην ολιστική προσέγγιση του σχολείου*: Νέες πρωτοβουλίες, όπως το πρόγραμμα «Πρώθηση της ευημερίας και της ψυχικής υγείας στα σχολεία της Ρουμανίας» και το «SEE Learning» (προσαρμοσμένο από το μοντέλο του Πανεπιστημίου Emory), ευθυγραμμίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές που δίνουν έμφαση στην ενσωμάτωση της ΚΣΜ και της υποστήριξης της ψυχικής υγείας σε όλες τις πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος.
- *Ενσωμάτωση των δεξιοτήτων της ΚΣΜ*: Προγράμματα όπως το PROMEHS υποδεικνύουν ότι η προσέγγιση βάσει δεξιοτήτων αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της αποτελεσματικής εφαρμογής της ΚΣΜ σε παγκόσμιο επίπεδο.
- *Πρωτοβουλίες για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών*: Προγράμματα όπως το SEEVAL αναγνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς ως βασικούς παράγοντες στην παροχή της ΚΣΜ, κάτι που συνάδει με τις βέλτιστες διεθνείς πρακτικές που δίνουν προτεραιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε αυτόν τον τομέα.
- *Η συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς*, όπως η UNICEF και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε προγράμματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία και την ευημερία στα σχολεία υποδηλώνει μια προσπάθεια να αντληθούν διδάγματα από διεθνώς αναγνωρισμένα πλαίσια και κατευθυντήριες γραμμές και να εφαρμοστούν.
- *Έμφαση στην πρώιμη παρέμβαση*: Η συμπερίληψη της προσχολικής εκπαίδευσης σε ορισμένες πρωτοβουλίες και η εστίαση προγραμμάτων όπως το PROMEHS στα πρώτα χρόνια της ζωής υπογραμμίζουν την κατανόηση του κρίσιμου ρόλου της έγκαιρης παρέμβασης στην προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και στην πρόληψη μετέπειτα προβλημάτων ψυχικής υγείας, σε συμφωνία με την παγκόσμια έρευνα στον τομέα αυτό.
- Έχουν εφαρμοστεί πολλά υποσχόμενες πρακτικές, και συγκεκριμένα:
- Ακολουθώντας τις αρχές του CASEL (π.χ. το υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών προσωπικής ανάπτυξης για τις τάξεις 0-4, που εισήχθη το 2013, διδάσκει ρητά την αυτογνωσία, τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες στις σχέσεις και ευθυγραμμίζεται με το πλαίσιο της ΚΣΜ του CASEL και τις συστάσεις της ΕΕ για βασικές δεξιότητες ζωής), τα Σχολεία Προαγωγής της Υγείας του ΠΟΥ και το Learning Compass 2030 του OEC.
- Εστίαση στην ισότητα, την ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και την αλλαγή σε επίπεδο συστήματος.

- Ενθάρρυνση της πρώιμης παρέμβασης μέσω της ενσωμάτωσης που ξεκινά από την προσχολική εκπαίδευση.
- Ευθυγράμμιση με το πλαίσιο των πολυεπίπεδων συστημάτων υποστήριξης (Multi-Tiered Systems of Support - MTSS) που συνιστάται διεθνώς, παρέχοντας παράλληλα στοχευμένη υποστήριξη παράλληλα με την καθολική διδασκαλία της ΚΣΜ.
- Προώθηση της συστηματικής ενσωμάτωσης με την ενσωμάτωση της ΚΣΜ στο εθνικό πρόγραμμα σπουδών, αντί να αντιμετωπίζεται ως πρόσθετο στοιχείο - ένα κρίσιμο βήμα προς την αειφορία και τον ευρύ αντίκτυπο.
- Επέκταση της ανάπτυξης ικανοτήτων μέσω της επένδυσης στην κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του σχολικού προσωπικού σε θέματα ΚΣΜ και ψυχικής υγείας.
- Έχουν υιοθετηθεί συγκεκριμένες μέθοδοι διδασκαλίας:
- *Μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή:* Παιχνίδια ρόλων, ομαδικές συζητήσεις, συνεργατικά έργα.
- *Βιωματικές δραστηριότητες:* Παιχνίδια ΚΣΜ, ημερολόγια αναστοχασμού, μάθηση με βάση σενάρια.
- *Πρακτικές ενσυνειδητότητας:* Εισήχθησαν σε πιλοτικά προγράμματα όπως το Mindful Minds.
- *Ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις:* Έμφαση στο κλίμα ένταξης και στην αλληλοϋποστήριξη.

2.4.5 Ελλείψεις και προκλήσεις

- *Ασυνεπής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:* αν και υπάρχουν προγράμματα κατάρτισης (π.χ. PROMEHS, προγράμματα της UNICEF), η πρόσβαση σε αυτά παραμένει περιορισμένη και άνιση, ιδίως σε αγροτικές ή υποβαθμισμένες περιοχές. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν την αυτοπεποίθηση ή την επίσημη προετοιμασία για να διδάξουν το περιεχόμενο της ΚΣΜ.
- *Έλλειψη εθνικού πλαισίου αξιολόγησης:* δεν υπάρχει τυποποιημένη μέθοδος για την αξιολόγηση των ικανοτήτων ΚΣΜ ή της ευημερίας σε εθνικό επίπεδο. Οι περισσότερες αξιολογήσεις είναι διαμορφωτικές και διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των σχολείων, γεγονός που δυσχεραίνει τη συστηματική παρακολούθηση της προόδου.
- *Περιορισμένη ενσωμάτωση σε όλα τα μαθήματα:* αν και η ΚΣΜ αντιμετωπίζεται σε συγκεκριμένα μαθήματα (π.χ. «Προσωπική Ανάπτυξη»), δεν είναι πλήρως ενσωματωμένο στο ευρύτερο πρόγραμμα σπουδών, γεγονός που περιορίζει τον αντίκτυπό του και τη συνέπεια σε όλες τις σχολικές εμπειρίες.
- *Περιορισμοί πόρων:* τα σχολεία συχνά αντιμετωπίζουν έλλειψη σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων και προσωπικού υποστήριξης. Οι περιορισμοί στις υποδομές και η ανεπαρκής χρηματοδότηση εμποδίζουν την υλοποίηση προγραμμάτων που εστιάζουν στην ευημερία, ιδίως σε μειονεκτικές κοινότητες.

- *Στίγμα γύρω από την ψυχική υγεία:* Παρά την πρόοδο, η ψυχική υγεία παραμένει ένα στιγματισμένο θέμα σε ορισμένες σχολικές κοινότητες, γεγονός που μπορεί να αποθαρρύνει τους μαθητές από το να ζητήσουν βοήθεια και να εμποδίσει τις ανοιχτές συζητήσεις σχετικά με την συναισθηματική ευημερία.
- *Κατακερματισμένη εφαρμογή πολιτικών:* Οι εθνικές και οι υποστηριζόμενες από την ΕΕ πρωτοβουλίες συχνά στερούνται μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας ή μηχανισμών παρακολούθησης, με αποτέλεσμα τα πιλοτικά προγράμματα να μην εφαρμόζονται με συνέπεια

2.4.6 Προσδιορισμός πιθανόν εμποδίων στην εφαρμογή και προτάσεις για πιθανές/εφικτές λύσεις

Εμπόδια:

- *Έλλειψη εκπαιδευμένου προσωπικού:* πολλά σχολεία δεν διαθέτουν συμβούλους και εκπαιδευτικούς με εκπαίδευση στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) και την ψυχική υγεία (Botnariuc et al., 2023).
- *Υπερφορτωμένο πρόγραμμα σπουδών:* η έντονη εστίαση στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση αφήνει ελάχιστο περιθώριο για την ενσωμάτωση της ΚΣΜ (European Commission, 2024).
- *Στίγμα και πολιτισμικές αντιλήψεις:* η ψυχική υγεία εξακολουθεί να αποτελεί ευαίσθητο ή παρεξηγημένο θέμα σε πολλές κοινότητες της Ρουμανίας.
- *Περιορισμένη χρηματοδότηση και πόροι:* οι δημοσιονομικοί περιορισμοί εμποδίζουν την υλοποίηση των προγραμμάτων και τη μακροπρόθεσμη υποστήριξη.
- *Κενά στις πολιτικές:* απουσία σαφών εθνικών κατευθυντήριων γραμμών ή πλαισίων για την ΚΣΜ και την εκπαίδευση στην ψυχική υγεία.

Λύσεις:

- *Προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών:* Τα μαθήματα της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας πρέπει να περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να προσφέρουν τακτική επαγγελματική ανάπτυξη.
- *Ενσωμάτωση στο πρόγραμμα σπουδών:* Η ΚΣΜ πρέπει να ενσωματωθεί στα υπάρχοντα μαθήματα χωρίς να επιβαρύνεται το πρόγραμμα.
- *Εκστρατείες ευαισθητοποίησης:* Η ψυχική υγεία πρέπει να προωθείται μεταξύ των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών για να μειωθεί ο στιγματισμός ([MentalHealthForRomania](#), 2025).
- *Συνεργασίες με ΜΚΟ:* πρέπει να ενθαρρύνεται και να προωθείται η συνεργασία με οργανισμούς ψυχικής υγείας, ώστε να παρέχονται εμπειρογνωμοσύνη και πόροι.
- *Πιλοτικά προγράμματα και προώθηση των πολιτικών:* πρέπει να υλοποιηθούν τα πρώτα πιλοτικά προγράμματα για να αποδειχθεί η επίδρασή τους και, στη συνέχεια, πρέπει να προωθηθεί η υποστήριξη εθνικών πολιτικών.

2.4.7 Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Andrei, Angela & Tibu, Speranța. (2016). Counselling and Guidance Curricula in the Context of the Educational Reform in Romania. Conference of the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG), „Promoting Equity through Guidance: Reflection, Action, Impact”, Madrid, Spain.
2. BalkanEU (2024). Romania’s Education System Under Fire: A Deep Dive into Recent Findings. Retrieved from BalkanEU
3. Berce, A., Bernáth, K., Gál, K., & Pásztor, R. (2025). Analysis of the public policy changes regarding the special educational needs (SEN) concept in Romania. *Hungarian Educational Research Journal*, 15(1), 20-43. <https://doi.org/10.1556/063.2024.00310>
4. Botnariuc, P. F., Mironov, C., & Țibu, S. L. (2023). Romanian Teachers` Needs and Training Pilot Programme to Implement SEE in a Whole School Approach. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 331-351. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/699>
5. Colomeischi, A. A., Duca, D. S., Bujor, L., Rusu, P. P., Grazzani, I., & Cavioni, V. (2022). Impact of a School Mental Health Program on Children’s and Adolescents’ Socio-Emotional Skills and Psychosocial Difficulties. *Children*, 9(11), 1661. <https://doi.org/10.3390/children9111661>
6. Euro Guidance. (2018). The compendium of the 2018 CBS „Guidance and Counselling in the School Curriculum. Experiences, Practices, Innovations and Responses to Current Challenges”. Retrieved from <https://euroguidance.eu/news/compendium-from-the-crossborder-seminar-2018-published>
7. European Commission. (2024). Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture: Education and training monitor 2024 – Romania, Publications Office of the European Union, 2024. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2766/222>
8. European Commission – European School Education Platform. (2022). Well-being for pupils and teachers in a Romanian school. Retrieved from European School Education Platform
9. Eurydice - European Union. (2025). Teaching and learning in primary education – Romania. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/teaching-and-learning-primary-education>
10. GO-AHEAD Association. (2024). Counselling and socio-emotional development: an essential approach for Romania's educational and professional future. Retrieved from GO-AHEAD Association
11. Matei, F.L. (2022). The Romanian Curriculum of Early Education and Primary Education. *Journal of Education, Society & Multiculturalism*, 3(1), 2022. 50-60. <https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0004>
12. Mental Health for Romania. (2025). Let’s bring mental health (education) to high schools! Retrieved from MentalHealthForRomania
13. Mindful Minds project. (2023). Retrieved from Mindful Minds
14. Oltean, A.I. (2021). Social-Emotional Development - Highlights in the Romanian Curriculum for Early Education. *Educatia 21 Journal*, (21) 2021, Art. 18 doi: 10.24193/ed21.2021.21.18, Retrieved from <https://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/all-issues/issue-no-21-2021/>
15. Popa, L. (2017). Personal Development, A New Romanian Curriculum Subject. Request for an Innovative Approach. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), *Education Facing Contemporary World Issues*, vol 23. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 508-514). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.62>
16. ProW project. (2021-2024). Promoting Teachers well-being through Positive Behavior Support in Early Childhood Education. Retrieved from <https://prowproject.eu/>
17. Romanian Government. (2021). National support program for children in the context of the Covid-10 pandemic. Retrieved from <https://dingrijapentru copii.gov.ro/1/>
18. Safe and Supportive Schools project. (2024). Promoting well-being and mental health in schools in Romania. Retrieved from Safe and Supportive Schools

19. SEEVAL project. (2021). Social and Emotional Education Building Inclusive Schools and Ownership of Values. Retrieved from <https://seeval-project.eu/>
20. Simion, A. (2023). The impact of socio-emotional learning (SEL) on academic evaluation in higher education. *Educatia 21 Journal*, (24) 2023, Art. 11 doi: 10.24193/ed21.2023.24.11 Retrieved from educatia21.reviste.ubbcluj.ro
21. SWPBS project. (2018-2022). Building School-Wide Inclusive, Positive and Equitable Learning Environments Through a Systems-Change Approach. Retrieved from <https://pbiseurope.org/>
22. Tatalović Vorkapić, S., Colomeischi, A. A., & Onaghi, V. (2023). PROMEHS Teachers' Training: The effect of PROMEHS Curriculum on Teachers' Mental Health in Croatia and Romania. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(3), 400-418. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.3/773>
23. UNICEF, Policies and Resources for Safe and Supportive Schools, (2024). Retrieved from UNICEF
24. World Health Organization. (2025). MiNDbank: More Inclusiveness Needed in Disability and Development. Country resources, Romania. *Educație pentru sănătate (Health Education)*. Retrieved from WHO Extranet

Μέρος 3. Ανάλυση αξιολόγησης αναγκών

3.1 Κύπρος

3.1.1 Αποτελέσματα της έρευνας

3.1.1.1 Σύνομη περιγραφή του ποσοστού ανταπόκρισης και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

Η έρευνα διεξήχθη διαδικτυακά μέσω Google Forms και απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η στρατηγική επιλογής συμμετεχόντων είχε ως στόχο να καλύψει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών ρόλων, συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση και άλλους τομείς εξειδίκευσης. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και ανώνυμη, οι στόχοι και το πεδίο εφαρμογής της έρευνας διευκρινίστηκαν στην εισαγωγή του διαδικτυακού ερωτηματολογίου και οι ερωτηθέντες επιβεβαίωσαν τη συγκατάθεσή τους πριν απαντήσουν. Συνολικά, 101 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (83%), γεγονός που συνάδει με το συνολικό ποσοστό των γυναικών δασκάλων δημοτικού σχολείου στην Κύπρο (84%, 2022) στο σύνολό της. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 46,83 έτη (SD = 7,48), γεγονός που υποδηλώνει μια σχετικά έμπειρη ομάδα. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο, το δείγμα ήταν υψηλού μορφωτικού επιπέδου, με το 73% να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο και το 6% διδακτορικό, ενώ μόνο το 15% κατείχε προπτυχιακό πτυχίο ως υψηλότερο τίτλο σπουδών. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες (96%) δήλωσαν ότι εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία, ενώ ένας μικρός αριθμός ανέφερε ότι εργάζεται σε ιδιωτικά ιδρύματα ή άλλες δομές. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μέσο αριθμό μαθητών ανά τάξη 19,28 (SD = 8,42), γεγονός που υποδηλώνει μεγάλη ποικιλία σχολικών τάξεων. Ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στην 1η (12%) και στην 6η (11%) τάξη, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες είναι υπεύθυνοι για δύο ή περισσότερες τάξεις (39%). Τα σχολικά περιβάλλοντα ποικίλλουν, με τους συμμετέχοντες να διδάσκουν τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές: 27% σε μεγάλες πόλεις (πάνω από 100.001 κατοίκους), 26% σε πόλεις και 12% σε αγροτικά χωριά. Αυτή η διασπορά αντικατοπτρίζει μια ευρεία γεωγραφική εκπροσώπηση.

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των βασικών ενδιαφερόμενων μερών (N= 101)

Μεταβλητή	
Φύλο [Ερώτηση 1.1]	n (%)
Γυναίκα	84 (83%)
Άντρας	17 (17%)

Προτιμώ να μη δηλώσω

0 (0%)

Ηλικία (σε χρόνια) [Ερώτηση 1.2]	Μέσος όρος (SD)
	46,83 (7,48)
Επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης [Ερώτηση 1.3]	n (%)
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	2 (2%)
Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	0 (0%)
Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	0 (0%)
Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση	1 (1%)
Τριτοβάθμια εκπαίδευση βραχείας διάρκειας	3 (3%)
Πτυχίο	15 (15%)
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	74 (73%)
Διδακτορικό δίπλωμα	6 (6%)
Άλλο	0 (0%)
Τάξη(εις) Διδασκαλίας [Ερώτηση 1.4]	n (%)
Τάξη 1	12 (11,9%)
Τάξη 2	7 (6,9%)
Τάξη 3	5 (4,9%)
Τάξη 4	6 (5,9%)
Τάξη 5	8 (7,9%)
Τάξη 6	11 (10,9%)
Όλες τις τάξεις	13 (12,9%)
Πολλαπλές τάξεις	39 (38,6%)
Αριθμός μαθητών στην τάξη [Ερώτηση 1.5]	Μέση τιμή (SD)
	19,28 (8,42)
Εργασιακό περιβάλλον [Ερώτηση 1.6]	n (%)
Δημόσιο δημοτικό σχολείο	97 (96%)
Ιδιωτικό δημοτικό σχολείο	1 (1%)
Ιδιωτικό σχολείο με αυτοχρηματοδότηση	0 (0%)
Σχολείο ειδικής αγωγής	0 (0%)
Άλλο	3 (3%)
Σχολική κοινότητα [Ερώτηση 1.7]	n (%)
Χωριό ή αγροτική περιοχή (λιγότερους από 2 000 κατοίκους)	13 (12%)
Μικρή πόλη (2 000 έως περίπου 10 000 κατοίκους)	18 (18%)
Πόλη (10 001 έως περίπου 20 000 κατοίκους)	17 (17%)
Μεγάλη πόλη (20 001 έως περίπου 100 000 κατοίκους)	26 (26%)
Μεγάλη πόλη με περισσότερους από 100 001 κατοίκους	27 (27%)

3.1.1.2 Απόψεις του προσωπικού/εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και το επαγγελματικό τους υπόβαθρο

Περισσότεροι από τους μισούς συμμετεχόντες ήταν δάσκαλοι (52%), ενώ το 22% ήταν εκπαιδευτικοί ειδικών μαθημάτων και το 9% κατείχε διευθυντικές θέσεις στο σχολείο. Ένα μικρό ποσοστό ανέφερε άλλους ρόλους, όπως λογοθεραπευτές ή επαγγελματίες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες είχαν κατά μέσο όρο 18,07 χρόνια εμπειρίας στην τρέχουσα θέση εργασίας τους, με 3,28 χρόνια κατά μέσο όρο στο τρέχον σχολικό περιβάλλον, γεγονός που αντικατοπτρίζει τις συχνές μετακινήσεις ή αναθέσεις εντός του συστήματος. Κατά μέσο όρο, οι ερωτηθέντες είχαν αποκτήσει τους τίτλους σπουδών τους πριν από 24 χρόνια, γεγονός που δείχνει το υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εμπειρίας του δείγματος. Όσον αφορά τις συνθήκες απασχόλησης, η πλειοψηφία (89 %) είχε μόνιμες συμβάσεις, ενώ μόνο το 11 % απασχολούνταν με ετήσιες συμβάσεις ορισμένου χρόνου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (96 %) εργάζονταν με πλήρη απασχόληση, ενώ πολύ μικρός αριθμός απασχολούνταν με μερική απασχόληση. Όσον αφορά μελλοντικά, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σκοπεύουν να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού για 10 χρόνια ακόμη κατά μέσο όρο, γεγονός που υποδηλώνει ένα γενικά σταθερό και αφοσιωμένο εργατικό δυναμικό (βλ. Πίνακα 2 παρακάτω).

Πίνακας 2

Επαγγελματική Εξέλιξη και Επαγγελματικό Υπόβαθρο (N= 101)

Μεταβλητή		
Τρέχουσα θέση [Ερώτηση 2.1]	n (%)	
Δάσκαλος/α τάξης	53 (52%)	
Καθηγητής ειδικότητας	22 (22%)	
Βοηθός	1 (1%)	
Διευθυντής σχολείου	9 (9%)	
Άλλο	16 (0%)	
	Μέσος όρος (SD)	
Χρόνια εμπειρίας στην τρέχουσα θέση εργασίας [Ερώτηση 2.2]	18,07 (10,36)	
Χρόνια εμπειρίας στο τρέχον εργασιακό περιβάλλον [Ερώτηση 2.3]	3,28 (2,33)	
Κατάσταση Απασχόλησης - Τύπος Σύμβασης [Ερώτηση 2.4]	n (%)	
Μόνιμη απασχόληση	90 (89%)	
Ορισμένου χρόνου για περίοδο 1 έτους ή λιγότερο	8 (8%)	
Ορισμένου χρόνου για περίοδο άνω του 1 έτους	3 (3%)	
Αυτοαπασχολούμενος	0 (0%)	
Κατάσταση απασχόλησης - ώρες εργασίας [Ερώτηση 2.5]		
Πλήρης απασχόληση (περισσότερο από το 90% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	97 (96%)	
Μερική απασχόληση (71-90% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	2 (2%)	

Μερική απασχόληση (50-70% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	0 (0%)
Μερική απασχόληση (λιγότερο από το 50% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	2 (2%)
	Μέσος όρος (SD)
Χρόνια από την πιστοποίηση [Ερώτηση 2.6]	24,55 (7,79)
Χρόνια που σκοπεύει να παραμείνει στη διδασκαλία [Ερώτηση 2.6]	10,85 (7,79)

3.1.1.3 Άγχος, Εργασιακή Ικανοποίηση και Ευημερία

(α) Άγχος

Το μέσο επίπεδο του αντιληπτού στρες ήταν μέτριο, με συνολική μέση βαθμολογία 2,51 (SD = 0,81) σε κλίμακα 4 βαθμών (από 1 = «Καθόλου» έως 4 = «Πολύ»). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι βίωναν κάποιο άγχος στην εργασία τους (M = 2,56), ενώ οι βαθμολογίες για την αρνητική επίδραση της εργασίας τους στην ψυχική υγεία (M = 2,40) και τη σωματική υγεία (M = 2,30) υποδηλώνουν ότι πρέπει να δοθεί κάποια προσοχή στο θέμα, αν και σε ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα. Είναι ενδιαφέρον, ότι οι συμμετέχοντες ανέφεραν σχετικά υψηλότερη ικανοποίηση από την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (M = 2,78), υποδηλώνοντας ότι για πολλούς, ο ρόλος τους εξακολουθεί να τους αφήνει κάποιο χρόνο για την προσωπική τους ζωή.

(β) Εργασιακή ικανοποίηση

Παρά τα αναφερόμενα επίπεδα άγχους, η συνολική ικανοποίηση από την εργασία ήταν υψηλή, με μέση συνολική βαθμολογία 4,29 (1 = «Διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «Συμφωνώ απόλυτα»). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απολαμβάνουν τη εργασία τους ως εκπαιδευτικοί (M = 4,76) και θεωρούν το επάγγελμα ανταποδοτικό (M = 4,34). Επίσης, γενικά ανυπομονούν να πάνε στη δουλειά (M = 4,21), αν και καταγράφηκε ελαφρώς χαμηλότερη συμφωνία όσον αφορά την ανυπομονησία να πάνε στη δουλειά κάθε μέρα (M = 3,84).

(c) Ευεξία

Τα επίπεδα ευεξίας των εκπαιδευτικών ήταν μέτρια έως υψηλά, με συνολική μέση βαθμολογία 3,33 (1 = «Σχεδόν ποτέ» έως 4 = «Σχεδόν πάντα»). Δήλωσαν ότι έχουν μεγάλη εμπιστοσύνη στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (M = 3,48) και το αίσθημα ότι ανήκουν στο σχολείο (M = 3,36). Άλλες πτυχές, όπως το αίσθημα σεβασμού (M = 3,46), η δυνατότητα να είναι ο εαυτός τους (M = 3,32) και το αίσθημα φροντίδας από τους άλλους στο σχολείο (M = 3,24) έλαβαν επίσης μέτρια υψηλή βαθμολογία. Η χαμηλότερη πτυχή που σχετίζεται με την ευημερία αφορούσε την επαγγελματική τους επιτυχία (M = 3,19), αν και αυτό εξακολουθεί να υποδηλώνει γενικά θετικές αντιλήψεις για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Πίνακας 3

Άγχος, ικανοποίηση από την εργασία και ευημερία (N= 101)

Μεταβλητή		Μέση τιμή (ΤΑ)
Αισθήματα άγχους - συνολικό ^α [Ερώτηση 3.1]		2.51 (0.81)
Αισθάνομαι άγχος στην εργασία μου		2.56 (0.77)
Η εργασία μου μου αφήνει χρόνο για την προσωπική μου ζωή		2.78 (0.67)
Η εργασία μου επηρεάζει αρνητικά την ψυχική μου υγεία		2.40 (0.92)
Η εργασία μου επηρεάζει αρνητικά τη σωματική μου υγεία		2.30 (0.89)
Ικανοποίηση από την Εργασία - συνολική ^β [Ερώτηση 3.2]		4.29 (1.18)
Μου αρέσει να δουλεύω ως εκπαιδευτικός.		4.76 (1.13)
Ανυπομονώ να πηγαίνω στο σχολείο κάθε μέρα.		4.21 (1.14)
Η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά ικανοποιητική.		4.34 (1.23)
Όταν ξυπνάω το πρωί, ανυπομονώ να πάω στη δουλειά.		3.84 (1.21)
Ευημερία – συνολική ^γ [Ερώτηση 3.3]		3.33 (0.68)
Νιώθω ότι ανήκω σε αυτό το σχολικό περιβάλλον.		3.36 (0.73)
Είμαι ένας επιτυχημένος εκπαιδευτικός.		3.24 (0.69)
Μπορώ να είμαι ο εαυτός μου σε αυτό το σχολικό περιβάλλον.		3.32 (0.68)
Είμαι καλός/ή στο να βοηθάω τα παιδιά να μαθαίνουν νέα πράγματα.		3.48 (0.59)
Νιώθω ότι οι άνθρωποι σε αυτό το σχολικό περιβάλλον νοιάζονται για μένα.		3.24 (0.69)
Έχω πετύχει πολλά ως εκπαιδευτικός.		3.19 (0.72)
Με αντιμετωπίζουν με σεβασμό σε αυτό το σχολικό περιβάλλον.		3.46 (0.67)
Νιώθω ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη.		3.39 (0.69)

a Οι απαντήσεις κυμαίνονται από 1 («Καθόλου») έως 4 («Πολύ»)

b Οι απαντήσεις κυμαίνονται από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ απόλυτα»)

c Οι απαντήσεις κυμαίνονται από 1 («Σχεδόν ποτέ») έως 4 («Σχεδόν πάντα»).

3.1.1.4 Διαδικασίες Ψυχικής Υγείας

Όσον αφορά τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ψυχική υγεία των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν συνολικά ισχυρή επίγνωση της επίδρασης της ψυχικής υγείας στη μάθηση, αλλά ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης για την ετοιμότητά τους, τις γνώσεις τους σχετικά με την ψυχική υγεία και την ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν το ζήτημα, το οποίο οφείλεται στην έλλειψη προετοιμασίας κατά τη διάρκεια της επίσημης εκπαίδευσης και στην έλλειψη συνεχούς κατάρτισης σχετικά με την ψυχική υγεία.

(α) Γνώσεις των εκπαιδευτικών

Συνολικά, οι συμμετέχοντες επέδειξαν υψηλό επίπεδο επίγνωσης σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η ψυχική υγεία επηρεάζει τη μάθηση και τη σχολική δέσμευση των μαθητών, με μέση βαθμολογία 3,99 (από 1 = «Διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «Συμφωνώ απόλυτα»). Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν απόλυτα ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας μπορούν να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή απόδοση ($M = 4,68$) και να συμβάλουν στην αποσύνδεση από το σχολείο ($M = 4,61$). Αναγνώρισαν, επίσης, ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας εμποδίζουν τη μάθηση ($M = 4,61$). Ωστόσο, η αυτοπεποίθηση εμπιστοσύνη στην προσωπική τους ετοιμότητα ήταν πολύ χαμηλότερη. Ενώ πολλοί γνώριζαν σε ποιους επαγγελματίες να απευθυνθούν όταν προκύπτουν προβλήματα ($M = 3,78$), η εμπιστοσύνη τους στις γνώσεις τους σχετικά με την ψυχική υγεία ($M = 3,15$) και η αίσθηση ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων ($M = 3,09$) ήταν σημαντικά πιο μέτρια. Αυτό υποδηλώνει μια ασυνέχεια μεταξύ της επίγνωσης και της αυτοπεποίθησης στην πράξη.

(β) Οι Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών και η Ευθύνη του Σχολείου για την Ψυχική Υγεία

Ο μέσος όρος για αυτή την κατηγορία ήταν 3,83 (από 1 = «Διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «Συμφωνώ απόλυτα»), υποδηλώνοντας ισχυρή συμφωνία με την πεποίθηση ότι η υποστήριξη της ψυχικής υγείας είναι κοινή ευθύνη. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε γενικές γραμμές ότι πρέπει να γνωρίζουν πώς να αντιδρούν όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα ψυχικής υγείας ($M = 4,64$) και ότι τα σχολεία έχουν καθήκον να υποστηρίξουν τους μαθητές που επηρεάζονται ($M = 4,38$). Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ένιωθαν προσωπική ευθύνη να υποστηρίξουν και να παραπέμψουν τους μαθητές που είχαν ανάγκη ($M = 4,17$). Ωστόσο, η εμπιστοσύνη στις πραγματικές γνώσεις και την εκπαίδευση υστερούσε και πάλι σε σχέση με αυτές τις πεποιθήσεις ($M = 3,09$) και λιγότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι το προσωπικό του σχολείου τους είχε επαρκή ειδικευση για να παρέχει υποστήριξη ($M = 3,16$). Αυτό υπογραμμίζει και πάλι το χάσμα μεταξύ της αντιληπτής ευθύνης και της αντιληπτής ετοιμότητας.

(γ) Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ψυχική Υγεία των Μαθητών

Αυτός ο τομέας παρουσίασε τα μεγαλύτερα κενά, με συνολικό μέσο όρο 2,81 (από 1 = «Διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «Συμφωνώ απόλυτα»), υποδηλώνοντας ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ανεπαρκώς προετοιμασμένοι από την επίσημη εκπαίδευσή τους. Μόνο λίγοι ανέφεραν ότι έλαβαν ειδική εκπαίδευση στον τομέα της ψυχικής υγείας κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικοί ($M = 2,36$) ή μέσω μεταπτυχιακών ή επαγγελματικών προγραμμάτων κατάρτισης ($M = 2,73$). Ομοίως, μόνο μερικοί εκπαιδευτικοί, κατά μέσο όρο, είχαν συμμετάσχει σε επαγγελματική κατάρτιση σχετική με την ψυχική υγεία των μαθητών τα τελευταία δύο χρόνια. Αν και σημειώθηκε κάποια βελτίωση μέσω της πρακτικής εμπειρίας στην τάξη ($M = 3,35$), τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν μια σαφή έλλειψη δομημένης και συνεχούς κατάρτισης σε αυτόν τον κρίσιμο τομέα.

Πίνακας 4

Διαδικασίες ψυχικής υγείας (N= 101)

Μεταβλητή	
	Μέσος όρος (SD)
<u>Γνώσεις των εκπαιδευτικών - σύνολο^a [Ερώτηση 4.1]</u>	3.99 (0.81)
Αισθάνομαι επαρκώς προετοιμασμένος/η για να αντιμετωπίσω ζητήματα ψυχικής υγείας που ενδέχεται να προκύψουν στο πλαίσιο του ρόλου μου ως δάσκαλος/α δημοτικού σχολείου.	3.09 (0.98)
Πιστεύω ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή/τριας να μαθαίνει.	4.61 (0.57)
Τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.	4.68 (0.55)
Τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά μπορούν να οδηγήσουν σε αποσύνδεση από το σχολείο (π.χ. έλλειψη ενδιαφέροντος, απουσίες, εγκατάλειψη του σχολείου).	4.61 (0.71)
Γνωρίζω σε ποιους πόρους ή επαγγελματίες να απευθυνθώ εάν ένας μαθητής/τρια στην τάξη μου παρουσιάσει σημάδια προβλημάτων ψυχικής υγείας.	3.78 (1.03)
Αισθάνομαι σίγουρος/η για τις γνώσεις μου σχετικά με τα ζητήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά.	3.15 (1.03)
<u>Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών και Ευθύνη του Σχολείου στην Ψυχική Υγεία - σύνολο^a [Ερώτηση 4.2]</u>	3.83 (0.86)
Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να αντιδρούν κατάλληλα όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει πρόβλημα ψυχικής υγείας.	4.64 (0.56)
Το προσωπικό του σχολείου μου, συμπεριλαμβανομένου και εμού, έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας.	3.16 (0.97)
Νιώθω σίγουρος/η για τις γνώσεις και την εκπαίδευσή μου σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά.	3.09 (1.02)
Εάν ένας μαθητής/τρια στην τάξη μου έδειχνε σημάδια προβλήματος ψυχικής υγείας, θα ένιωθα υπεύθυνος να τον υποστηρίξω και να τον παραπέμψω στις κατάλληλες υπηρεσίες.	4.17 (0.81)
Είναι μέρος του ρόλου του σχολείου να υποστηρίξει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας.	4.38 (0.72)
Θα ήξερα τι βήματα πρέπει να κάνω εάν ένας μαθητής στην τάξη μου αντιμετώπιζε πρόβλημα ψυχικής υγείας.	3.55 (1.11)
<u>Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχική υγεία - σύνολο^a [Ερώτηση 4.3]</u>	2.81 (1.22)
Ένιωσα προετοιμασμένος/η να υποστηρίξω την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών όταν ολοκλήρωσα την αρχική μου εκπαίδευση ή πιστοποίηση εκπαιδευτικών.	2.36 (1.01)
Η πρακτική μου διδακτική εμπειρία στην τάξη με βοήθησε να μάθω πώς να ανταποκρίνομαι στις ανησυχίες των μαθητών/τριών για την ψυχική υγεία.	3.35 (1.07)

Η εκπαιδευτική μου κατάρτιση (συμπεριλαμβανομένης της ενδοϋπηρεσιακής ή της αρχικής εκπαίδευσης) μου παρείχε εργαλεία για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών.	2.94 (1.19)
Το βασικό μου πτυχίο περιελάμβανε υποχρεωτικά μαθήματα με επίκεντρο την ψυχική υγεία και την ευημερία.	2.92 (1.22)
Το βασικό μου πτυχίο προσέφερε προαιρετικά μαθήματα για την ψυχική υγεία και την ευημερία.	2.79 (1.23)
Έχω ολοκληρώσει πρόσθετα προσόντα/μεταπτυχιακά μαθήματα/ή επαγγελματική κατάρτιση που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών.	2.73 (1.45)
Τα τελευταία δύο χρόνια, έχω συμμετάσχει σε επαγγελματική κατάρτιση ή εκπαίδευση με επίκεντρο την ψυχική υγεία και την ευημερία των μαθητών/τριών.	2.58 (1.39)

^a Εύρος απαντήσεων από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ απόλυτα»)

3.1.1.5 Πρακτικές σχετικά με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ)

Οι πεπειθήσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) παρουσιάζονται σε τρεις βασικούς τομείς: άνεση και αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία της ΚΣΜ, δέσμευση στην ΚΣΜ και αντίληψη της σχολικής κουλτούρας και της υποστήριξης της ηγεσίας για τη ΚΣΜ. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκαν σε κλίμακα από 1 = «Διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «Συμφωνώ απόλυτα».

(α) Άνεση και Αυτοπεποίθηση στη Διδασκαλία ΚΣΜ

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μέτρια υψηλό επίπεδο αυτοπεποίθησης και άνεσης στη διδασκαλία της ΚΣΜ, με συνολικό μέσο όρο 3,72 (SD = 0,88). Οι περισσότεροι θεώρησαν ότι η αντιμετώπιση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών τους έρχεται φυσικά (M = 3,83) και ότι η άτυπη διδασκαλία ΚΣΜ αποτελεί μέρος της συνηθισμένης διδασκαλίας τους (M = 3,95). Αν και γενικά αισθάνονταν άνετα με την διδασκαλία ΚΣΜ (M = 3,59) και σίγουροι για την ικανότητά τους να το κάνουν (M = 3,50), αυτές οι βαθμολογίες δείχνουν ότι υπάρχει περιθώριο για αύξηση της αυτοπεποίθησης μέσω στοχευμένης κατάρτισης.

(β) Δέσμευση

Οι συμμετέχοντες επέδειξαν πολύ υψηλά επίπεδα δέσμευσης για την ΚΣΜ, με συνολική μέση βαθμολογία 4,55 (SD = 0,68). Συμφώνησαν, κατά συντριπτική πλειοψηφία, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδευτούν στην ΚΣΜ (M = 4,62) και εξέφρασαν την έντονη επιθυμία να βελτιώσουν τις δικές τους δεξιότητες στη διδασκαλία της ΚΣΜ (M = 4,55) και στην ανάπτυξη των προσωπικών τους κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (M = 4,49). Το σχεδόν καθολικό ενδιαφέρον για συμμετοχή σε εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης αντικατοπτρίζει ένα πολύ αφοσιωμένο και με κίνητρα διδακτικό προσωπικό που επιθυμεί να εξελιχθεί σε αυτόν τον τομέα.

(γ) Κουλτούρα

Οι αντιλήψεις για την κουλτούρα του σχολείου και την υποστήριξη της ηγεσίας για την ΚΣΜ ήταν γενικά θετικές, με συνολικό μέσο όρο 3,53 (SD = 0,97). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η κουλτούρα του σχολείου τους υποστηρίζει την ανάπτυξη της ΚΣΜ (M = 4,00) και ότι ο διευθυντής τους προάγει ένα περιβάλλον που ευνοεί την ΚΣΜ (M = 4,29). Επίσης, θεωρούσαν ότι το σχολείο τους αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (M = 3,88). Η χαμηλότερη βαθμολογία σε αυτόν τον τομέα ήταν για το αντίστροφα βαθμολογημένο στοιχείο σχετικά με τους διευθυντές που δεν ενθαρρύνουν την ΚΣΜ (M = 1,95), ενισχύοντας περαιτέρω τη γενική αίσθηση της υποστηρικτικής ηγεσίας.

Πίνακας 5

Πεποιθήσεις για την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) (N= 101)

Μεταβλητή	
ΚΣΜ [Ερώτηση 5.1] ^a	Μέσος όρος (SD)
Άνεση	3.72 (0.88)
Νιώθω σίγουρος/η για την ικανότητά μου να παρέχω διδασκαλία σε θέματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.	3.50 (0.90)
Νιώθω άνετα να παρέχω διδασκαλία σε θέματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές μου.	3.59 (0.90)
Η φροντίδα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών μου είναι κάτι φυσικό για μένα.	3.83 (0.91)
Τα άτυπα μαθήματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποτελούν μέρος της τακτικής διδακτικής μου πρακτικής.	3.95 (0.80)
Δέσμευση	4.55 (0.68)
Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να μάθω πώς να αναπτύσω τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών μου.	4.54 (0.67)
Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να αναπτύξω τις δικές μου κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.	4.49 (0.77)
Θέλω να βελτιώσω την ικανότητά μου να διδάσκω κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές.	4.55 (0.66)
Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν εκπαίδευση σχετικά με το πώς να διδάσκουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές.	4.62 (0.61)
Κουλτούρα	3.53 (0.97)
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση για τους μαθητές μας.	4.29 (0.83)
Η κουλτούρα στο σχολείο μου υποστηρίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.	4.00 (0.85)

Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δεν ενθαρρύνει τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές. (αντίστροφη βαθμολογία)	1.95 (1.33)
Το σχολείο μου αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.	3.88 (0.86)

^a Εύρος απαντήσεων από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ απόλυτα»)

3.1.1.6 Ανοιχτές Απαντήσεις και Ποιοτικά Θέματα

Οι ανοιχτές απαντήσεις ανέδειξαν διάφορα βασικά ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την υποστήριξη ψυχικής υγείας στα σχολεία. Το θέμα που αναφέρθηκε πιο συχνά ήταν η ανάγκη για συστηματική ψυχολογική υποστήριξη, με τους συμμετέχοντες να ζητούν περισσότερους σχολικούς ψυχολόγους, μικρότερα τμήματα και θεσμοθετημένες υπηρεσίες ψυχικής υγείας σε όλα τα σχολεία. Ένα δεύτερο σημαντικό θέμα ήταν η ψυχολογική ευημερία και η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, με πολλούς να εκφράζουν την ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη, ειδικά όταν αντιμετωπίζουν προκλητική συμπεριφορά των μαθητών και παρεμβάσεις των γονέων. Οι ερωτηθέντες τόνισαν, επίσης, τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδίως σε θέματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των μαθητών και τα κοινωνικο-συναισθηματικά ζητήματα. Εκφράστηκαν, επίσης, ανησυχίες σχετικά με την ανεπαρκή συστημική υποστήριξη και τις γραφειοκρατικές καθυστερήσεις, οι οποίες θεωρήθηκαν εμπόδια για αποτελεσματικές παρεμβάσεις στον τομέα της ψυχικής υγείας. Τέλος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισήμαναν τις δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου, σημειώνοντας ότι η έλλειψη συμμετοχής των γονέων μπορεί να υπονομεύσει την πρόοδο που έχει επιτευχθεί στο σχολικό περιβάλλον. Συνολικά, αυτές οι απαντήσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια πιο συντονισμένη, καλά χρηματοδοτούμενη και συμπεριληπτική προσέγγιση για την προώθηση της ψυχικής υγείας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Πίνακας 6

Ανοιχτές Απαντήσεις και Ποιοτικά Θέματα

Θέμα	Συχνότητα	Παραδείγματα Αποσπασμάτων
1. Ανάγκη για συστημική ψυχολογική υποστήριξη στα σχολεία	8	- «Πιστεύω ακράδαντα ότι κάθε δημόσιο σχολείο, ανεξαρτήτως βαθμίδας, θα πρέπει να υποστηρίζεται από σχολικό ψυχολόγο σε τακτική βάση!» - «Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου εφαρμόζεται πιλοτικά τα τελευταία 4 χρόνια σε 4 δημοτικά σχολεία με πολύ καλά αποτελέσματα στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εκπαιδευτικών». - «Είναι σημαντικό να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη. Θα πρέπει επίσης να υπάρχουν περισσότεροι ψυχολόγοι στα σχολεία».

2. Ψυχολογική ευημερία και ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	6	<ul style="list-style-type: none"> - «Αλλά ποιος τελικά φροντίζει για την ψυχική ευεξία των εκπαιδευτικών, καθώς εργάζονται υπό συνθήκες που απαιτούν τεράστια ψυχολογικά αποθέματα και ανθεκτικότητα για τη διαχείριση διαφόρων περιστατικών με κοινωνικοσυναισθηματικά ελλείμματα — συχνά ταυτόχρονα;» - «Υπάρχει μεγάλη ανάγκη για συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην οικοδόμηση ψυχολογικής ανθεκτικότητας και στη διαχείριση του στρες, ειδικά όταν υπάρχει αρνητική παρέμβαση από τους γονείς». - «Μερικές φορές και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη».
3. Συνεχής εκπαίδευση και ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης	4	<ul style="list-style-type: none"> - «Η συνεχής εκπαίδευση είναι απαραίτητη». - «Η γνώση εξελίσσεται και όλοι μας, χωρίς εξαίρεση, χρειαζόμαστε συνεχή εκπαίδευση σε αυτούς τους τομείς». - «Ακόμα και εγώ, που ασχολούμαι με ζητήματα βίας και παραβατικότητας, πρέπει να ενημερώνομαι για τις νέες μεθόδους και πρακτικές».
4. Ανεπαρκής συστημική υποστήριξη και γραφειοκρατικές καθυστερήσεις	3	<ul style="list-style-type: none"> - «Ωστόσο, οι προσεγγίσεις που επικεντρώνονται μόνο στην προώθηση ενός θετικού κλίματος και επιβαρύνουν αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς — χωρίς το ίδιο το σύστημα να παρέχει απτή υποστήριξη στον πολυδιάστατο ρόλο μας — δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές». - «Υπάρχει τεράστια καθυστέρηση από τις υπηρεσίες εκπαιδευτικής ψυχολογίας, γραφειοκρατία και μπορεί να χρειαστεί πολύς χρόνος μέχρι ένα παιδί να λάβει υποστήριξη».
5. Η συνεργασία οικογένειας-σχολείου και οι προκλήσεις της	2	<ul style="list-style-type: none"> - «Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε ως εκπαιδευτικοί είναι όταν δεν υπάρχει συνεργασία από τους γονείς στο σπίτι». - «Μερικές φορές δεν αναγνωρίζουν το πρόβλημα ή παραμένουν παθητικοί, με αποτέλεσμα ό,τι χτίζουμε στο σχολείο να καταστρέφεται στο σπίτι το απόγευμα».

3.1.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων ομάδων εστίασης

Εκπαιδευτικοί

1. Δημογραφικά στοιχεία

Η ομάδα εστίασης αποτελούνταν από 18 συμμετέχοντες ηλικίας από 35 έως 60 ετών, οι οποίοι αντιπροσώπευαν ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών και δημογραφικών υποβάρθρων. Η ομάδα

περιλάμβανε 14 γυναίκες και 4 άνδρες, αντανακλώντας την ανισορροπία μεταξύ των φύλων που είναι συνηθισμένη στον εκπαιδευτικό κλάδο. Οι συμμετέχοντες κατείχαν διάφορες θέσεις στα σχολεία, όπως δάσκαλοι, καθηγητές ειδικών μαθημάτων (όπως μουσική, αγωγή υγείας και φυσική αγωγή), δάσκαλοι ειδικής αγωγής και διευθυντές σχολείων. Αυτή η ποικιλία ρόλων εξασφάλισε μια ευρεία εκπροσώπηση των αντιλήψεων σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής πρακτικής. Οι συμμετέχοντες διέφεραν, επίσης, ως προς την επαγγελματική τους εμπειρία, με διδακτική εμπειρία που κυμαινόταν από λιγότερο από 10 χρόνια έως πάνω από 30 χρόνια. Αυτή η ποικιλία επέτρεψε στη μελέτη να συλλέξει πληροφορίες τόσο από εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους όσο και από εκείνους με εκτεταμένη εμπειρία στον τομέα. Συνολικά, η σύνθεση της ομάδας εστίασης ήταν σκόπιμα διαφορετική όσον αφορά την ηλικία, το φύλο, τον επαγγελματικό ρόλο και τα έτη εμπειρίας, προκειμένου να υποστηριχθεί μια πλούσια και λεπτομερής διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σχετικά με την Ψυχική Υγεία

Υπήρξε σαφής κατανόηση ότι η προώθηση της ψυχικής υγείας των μαθητών αποτελεί βασική ευθύνη και πρέπει να πραγματοποιείται πριν από οποιαδήποτε μάθηση. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αβεβαιότητα σχετικά με τον ρόλο τους στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας των μαθητών, κυρίως λόγω της ανεπαρκούς κατάρτισης και των ασαφών προσδοκιών από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και αναγνωρίζουν ότι η ψυχική υγεία εμπίπτει στο πεδίο ευθύνης τους, αισθάνονται ότι δεν διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια για να χειριστούν πιο σύνθετα ζητήματα.

«Είναι το πιο κρίσιμο μέρος του ρόλου μας» και «Δεν μπορείς να προχωρήσεις με το μάθημα μέχρι να είναι ήρεμοι όλοι οι μαθητές».

«Θα μπορούσαμε να δώσουμε συμβουλές στα παιδιά, αλλά μόνο μέχρι ενός σημείου, λόγω της έλλειψης εκπαίδευσης. Κανείς δεν έχει εξηγήσει με σαφήνεια τον ρόλο μας ή τους στόχους μας σε αυτόν τον τομέα».

«Τελικά, ο καθένας κάνει ό,τι μπορεί εκείνη τη στιγμή».

Οι συναισθηματικές προκλήσεις των μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί, συστηματικά, ανέφεραν τις δυσκολίες των μαθητών στη συναισθηματική ρύθμιση, ειδικότερα στον έλεγχο των συναισθημάτων τους, ιδίως στη διαχείριση του θυμού και τις ξαφνικές εκρήξεις, ως βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη. Αυτές οι συμπεριφορές συχνά θεωρούνται προκλήσεις που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, σε διάφορες περιπτώσεις, υπάρχει ανάγκη να δημιουργηθούν όρια, ανοιχτότητα και κατανόηση στο σπίτι, κάτι που βοηθά στη ρύθμιση των παιδιών πριν φτάσουν στο σχολείο. Συχνά, οι μαθητές έρχονται στο σχολείο χωρίς να είναι ψυχολογικά προετοιμασμένοι για μάθηση.

«Έχουν πολλές εκρήξεις θυμού - δεν μπορούν να το ελέγξουν. Αυτές οι αντιδράσεις συνήθως προέρχονται από πολύ μικρά πράγματα και παρεξηγήσεις, αλλά επηρεάζονται βαθιά από ό,τι συμβαίνει στο σπίτι».

«Έλλειψη ορίων στις οικογένειές τους... κάποια προβλήματα παραμέλησης, έλλειψη ποιοτικού ελεύθερου χρόνου στο σπίτι, βρίσκονται μόνο μπροστά σε μια οθόνη».

Συνεργασία Ειδικών Ψυχικής Υγείας

Υπήρχε ισχυρή συναίνεση ότι η υποστήριξη από επαγγελματίες ψυχικής υγείας δεν είναι έγκαιρη ή αρκετά συχνή. Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν πιο τακτική και οργανωμένη συμμετοχή ειδικών στα σχολεία, καθώς επί του παρόντος αυτή είναι σποραδική, με την ψυχολογική υποστήριξη να είναι σπάνια και ελάχιστη (1-2 συνεδρίες), με επιπλέον καθυστερήσεις ή εμπόδια από τους γονείς όσον αφορά τις παρεμβάσεις (π.χ. μη παροχή συγκατάθεσης).

«Ιδανικά, κάποιος θα πρέπει να έρχεται στο σχολείο 2-3 φορές την εβδομάδα για να αντιμετωπίσει αυτά τα ζητήματα. Είναι καλύτερα εκπαιδευμένοι για να τα χειριστούν».

«Πρέπει να μειωθεί ο χρόνος μεταξύ των διεπιστημονικών σχολικών συνεδριών και των επόμενων ραντεβού (παρεμβάσεων), το δικαίωμα άρνησης των γονέων περιπλέκει σημαντικά τη διαδικασία, είναι δύσκολο για τους γονείς να παραδεχτούν ότι τα παιδιά τους μπορεί να έχουν κάποιο πρόβλημα».

Ενσωμάτωση ΚΣΜ και Παρεμβάσεις Ψυχικής Υγείας

Οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν θέματα ψυχικής υγείας σε μαθήματα όπως η Αγωγή Υγείας ή τα Θρησκευτικά. Ωστόσο, υπάρχει μια αξιοσημείωτη διαφορά ως προς την ένταση με την οποία διδάσκεται η ΚΣΜ σε πολλά ή σε όλα τα μαθήματα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τη ΚΣΜ σε όλα τα μαθήματα, στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν καθημερινά τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι ανέφεραν ότι οι χρονικοί περιορισμοί, οι απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών και η έλλειψη συστηματικού σχεδιασμού μειώνουν τον αντίκτυπο των προσπαθειών ενσωμάτωσης της ΚΣΜ σε όλα τα μαθήματα. Υπήρχε μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων που είχαν ηγεσία με διάφορα επίπεδα προτεραιότητας όσον αφορά την προώθηση της ψυχικής υγείας στα σχολεία τους.

«Υπάρχουν καλές ιδέες και κάποιος χώρος σε μαθήματα όπως τα Ελληνικά ή τα Θρησκευτικά, αλλά ο πραγματικός χρόνος διδασκαλίας είναι πολύ περιορισμένος — και εξαρτάται από τον κάθε εκπαιδευτικό αν και πώς θα τη συμπεριλάβει».

«Δεν διδάσκουμε ΚΣΜ μόνο σε μία τάξη, αλλά ταυτόχρονα σε ολόκληρο το σχολείο. Συνεργαζόμαστε μεταξύ μας και δουλεύουμε μαζί για να λύσουμε τυχόν προβλήματα».

Ευημερία των εκπαιδευτικών και Υποστήριξη της Ηγεσίας

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν ανοιχτά για το συναισθηματικό βάρος της εργασίας τους, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων εξάντλησης και έλλειψης υποστήριξης. Συχνά, βασίζονται μόνο στους συναδέλφους τους για την επεξεργασία των συναισθημάτων τους και την ανταλλαγή στρατηγικών αντιμετώπισης, με περιορισμένο χρόνο και επαγγελματική υποστήριξη (π.χ. επαγγελματίες ψυχικής υγείας). Όταν η ψυχική υγεία αποτελεί υψηλή προτεραιότητα για το σχολείο, αυτό έχει αντίκτυπο στη συλλογική προσπάθεια και τη συνεργασία σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου.

«Δίνεις την ψυχή σου, αλλά σε αντάλλαγμα παίρνεις τόση αρνητικότητα. Μιλάμε μόνο μεταξύ μας για αυτό — δεν υπάρχει σύστημα υποστήριξης. Το κουβαλάς στο σπίτι μαζί σου».

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Στρατηγικές για την Προώθηση της Ψυχικής Υγείας και της Ευημερίας των Μαθητών

Μια θεμελιώδης σύσταση της ομάδας εστίασης είναι η ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα στην ασφάλεια, την εμπιστοσύνη και ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον. Η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές —μέσω της αγάπης, της ενεργητικής ακρόασης και της διατήρησης υγιών ορίων— θεωρήθηκε θεμελιώδης για την ευημερία των μαθητών. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) είναι ενταγμένη σε ολόκληρο το σχολείο και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένα μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, συνεργάζονται για να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές προκλήσεις καθώς αυτές προκύπτουν. Τα μαθήματα εικαστικών, μουσικής και υγείας χρησιμοποιούνται ως πολύτιμες πλατφόρμες για προβληματισμό και συναισθηματική έκφραση, με έναν εικαστικό να περιγράφει τον ρόλο του ως «υπερήρωα» που βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους.

Συνεργασία Σχολείου - Γονέων

Η αποτελεσματική συνεργασία με τις οικογένειες θεωρήθηκε επίσης κρίσιμη, αν και παραμένει μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις. Οι πεπιοθήσεις, οι στάσεις και η άρνηση των γονέων συχνά εμποδίζουν τις παρεμβάσεις ψυχικής υγείας για τα παιδιά τους. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η επικοινωνία με τις οικογένειες μπορεί να παρεμποδίζεται από πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, καθώς και από την αντίσταση των γονέων να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες των παιδιών τους. Υπήρξε μια κοινή ανησυχία ότι χωρίς ισχυρότερη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου, πολλές παρεμβάσεις χάνουν την αποτελεσματικότητά τους.

«Τα πιο σοβαρά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι διευθυντές προκλήθηκαν από τους γονείς», «Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων υποστηρίζει το σχολείο, δεν αντιτίθεται και δεν δυσχεραίνει το έργο του, σέβεται τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο».

4. Γενικά σχόλια

Συνεργασία με Παρόχους Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας

Τα συστήματα υποστήριξης, ιδίως η συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους και προγράμματα όπως το DRASE, περιγράφηκαν ως χρήσιμα, αν και συχνά περιορισμένα σε εύρος. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της βελτίωσης της πρόσβασης σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας, με προτίμηση στην έγκαιρη παρέμβαση και στη συνεχή υποστήριξη πέραν των συνήθων μιας ή δύο συνεδριών που προσφέρονται σήμερα.

Οικογενειακές Συνθήκες και Προκλήσεις

Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν, επίσης, τον αντίκτυπο εξωτερικών παραγόντων, όπως οι οικονομικές δυσκολίες, η απουσία των γονέων και η υπερβολική χρήση οθονών στο σπίτι. Σημείωσαν ότι πολλοί μαθητές έρχονται στο σχολείο με ανεκπλήρωτες συναισθηματικές και αναπτυξιακές ανάγκες λόγω παραμέλησης ή οικογενειακού στρες. Ως αποτέλεσμα, τα σχολεία πρέπει να παρέχουν σταθερές ρουτίνες, βιωματική μάθηση και συναισθηματική στήριξη που οι μαθητές ενδέχεται να μην λαμβάνουν στο σπίτι.

Έλλειψη Συστημικής Υποστήριξης

Σε δομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν περισσότερη συστημική υποστήριξη. Αυτό περιλαμβάνει την πρόσληψη επιπλέον επαγγελματιών ψυχικής υγείας, την παροχή συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης σε τομείς όπως η φροντίδα που βασίζεται στην επίγνωση του τραύματος, και τη διασφάλιση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα εξοπλισμένοι για να χειριστούν πολύπλοκες συναισθηματικές και κοινωνικές δυναμικές στην τάξη. Εξέφρασαν, επίσης, την επιθυμία, η σχολική ηγεσία να αναγνωρίσει και να σεβαστεί την πλήρη πολυπλοκότητα του επαγγελματικού τους ρόλου, ιδίως όσον αφορά τη συναισθηματική φροντίδα.

Αντίληψη για το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού

Ανησυχία για την υποτίμηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από την κοινωνία. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν πώς η κοινή γνώμη συχνά υποτιμά τις απαιτήσεις της εργασίας τους, παρουσιάζοντας τη διδασκαλία ως ένα εύκολο ή υπερβολικά προνομιούχο επάγγελμα. Αυτή η πολιτισμική αφήγηση συμβάλλει στην έλλειψη εκτίμησης και κατανόησης της συναισθηματικής και γνωστικής προσπάθειας που απαιτείται. Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν δημόσιες εκστρατείες ή σχολικές πρωτοβουλίες που θα μπορούσαν να αποκαταστήσουν τον σεβασμό για το επάγγελμα και να ενισχύσουν την αναγνώριση της συναισθηματικής εργασίας που επιτελούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί.

«Υπάρχει μια γενική κοινωνική αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια εύκολη δουλειά, ότι έχουν πάρα πολλά προνόμια και διακοπές, γεγονός που υποβαθμίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού».

Επαγγελματίες Ψυχικής Υγείας

1. Δημογραφικά στοιχεία

Η ομάδα εστίασης των επαγγελματιών ψυχικής υγείας αποτελούνταν από 11 συμμετέχοντες, οι περισσότεροι από τους οποίους ήταν γυναίκες (9 γυναίκες και 2 άνδρες), αντανακλώντας τις τάσεις που παρατηρούνται συνήθως στους τομείς της ψυχικής υγείας και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Οι συμμετέχοντες εκπροσώπησαν ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών ρόλων, συμπεριλαμβανομένων ανεξάρτητων εκπαιδευτικών ψυχολόγων που εργάζονται απευθείας με σχολεία, συμβουλευτικών ψυχολόγων, παιδοψυχιάτρων, επαγγελματιών εκπαιδευτικής ψυχολογίας και ακαδημαϊκών. Ένας συμμετέχων ήταν δημόσιος υπάλληλος στην Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας (ΥΕΨ) του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου, προσφέροντας μια προοπτική από τον δημόσιο τομέα. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες εργάζονταν κυρίως ανεξάρτητα, προσφέροντας υπηρεσίες σε σχολεία είτε μέσω άμεσων συμβάσεων με τα ιδρύματα, είτε μέσω ιδιωτικών συμφωνιών με τους γονείς. Αυτός ο συνδυασμός ανεξάρτητων και δημόσιων επαγγελματιών επέτρεψε μια ολοκληρωμένη κατανόηση των ποικίλων προσεγγίσεων για την υποστήριξη της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των μαθητών σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Το διαφορετικό επαγγελματικό υπόβαθρο και το εργασιακό πλαίσιο των συμμετεχόντων εμπλούτισαν τα δεδομένα, προσφέροντας πολλαπλές προοπτικές σχετικά με τις συστημικές και ατομικές προκλήσεις και πρακτικές στον τομέα αυτό.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Συναισθηματική Δυσλειτουργία των Μαθητών

Οι περισσότεροι επαγγελματίες ψυχικής υγείας εντοπίζουν ένα τρέχον και ολοένα αυξανόμενο πρόβλημα δυσλειτουργίας των μαθητών, έλλειψης συναισθηματικής νοημοσύνης και γνώσης σχετικά με τον τρόπο συναισθηματικής ρύθμισης. Τα συναισθήματα άγχους (ιδιαίτερα αυτά που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή πίεση) και η συναισθηματική δυσλειτουργία, καθώς και η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι συνήθως ζητήματα που μπορούν να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο του αναστοχασμού και της αυτορρύθμισης.

«Οι μαθητές των δημοτικών σχολείων δεν ξέρουν πώς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συχνά αποσπούν την προσοχή τους με τα κινητά τους τηλέφωνα και, ως εκ τούτου, δεν ασχολούνται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, γεγονός που εμποδίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους».

«Η συναισθηματική δυσλειτουργία είναι πολύ συχνή στους νέους. Αυτό το θέμα εκδηλώνεται ως άγχος, υπερκινητικότητα, αδυναμία να εκφράσουν με λόγια την κατάστασή τους ή τις ανάγκες τους».

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Εμπλοκή των επαγγελματιών Ψυχικής Υγείας στην Εκπαίδευση

Οι περισσότεροι επαγγελματίες ψυχικής υγείας (ΕΨΥ) εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με την ανάγκη συμμετοχής των επαγγελματιών ΨΥ στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι προτάσεις αφορούσαν τη διαρθρωτική συμμετοχή, συμπεριλαμβανομένων ψυχολόγων σε κάθε δημοτικό σχολείο, ώστε να παρέχεται συνεχής και συστηματική υποστήριξη στους μαθητές και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Δεύτερον, η ομάδα αυτή πρότεινε επίσης να συμμετέχουν οι επαγγελματίες ΨΥ στη λήψη αποφάσεων σχετικά με ορισμένες πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας, ώστε να μπορούν να εκφράζουν μια εναλλακτική και ουσιαστική άποψη.

«Αναμφισβήτητα, οι σχολικοί σύμβουλοι είναι απαραίτητοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά πρέπει επίσης να έχουν πλήρη γνώση και κατάρτιση στον τομέα της ψυχολογίας».

«Μπορούμε να βοηθήσουμε τα σχολεία, είμαστε διαθέσιμοι και μπορούμε να συμβάλουμε στη βελτίωση της ψυχικής υγείας των μαθητών και στην προώθηση της ευημερίας τους».

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες των μαθητών

Οι πάροχοι υπηρεσιών ψυχικής υγείας τόνισαν την ανάγκη για καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα αναπτυξιακών και μαθησιακών δυσκολιών. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις γνώσεις για να αναγνωρίσουν τα συμπτώματα διαταραχών όπως η ΔΕΠΥ ή ο αυτισμός, με αποτέλεσμα να παρερμηνεύουν τις συμπεριφορές. Αυτό συχνά οδηγεί σε ακατάλληλες πειθαρχικές ενέργειες ή σε χαμένες ευκαιρίες για έγκαιρη υποστήριξη. Οι πάροχοι υπηρεσιών τόνισαν ότι η παροχή βασικών εργαλείων αναγνώρισης και στρατηγικών παραπομπής στους εκπαιδευτικούς θα βελτίωνε τα αποτελέσματα.

«Οι εκπαιδευτικοί είναι η πρώτη γραμμή επαφής — πρέπει να γνωρίζουν πότε κάτι δεν πάει καλά και τι πρέπει να κάνουν στη συνέχεια».

4. Γενικά σχόλια

Σχολεία - Συνεργασία Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας

Υπάρχει έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας και συντονισμού μεταξύ του προσωπικού των σχολείων (ειδικά των εκπαιδευτικών) και των επαγγελματιών ψυχικής υγείας. Αυτό συχνά οδηγεί σε καθυστερήσεις στην παρέμβαση, σε ανεπαρκή διάγνωση ή σε κακή διαχείριση των προβλημάτων ψυχικής υγείας.

«Συχνά θέλουμε να βοηθήσουμε, αλλά υπάρχει έλλειψη προθυμίας ή έλλειψη καταρτισμένου σχολικού προσωπικού σχετικά με τον τρόπο υποστήριξης των μαθητών με τη βοήθεια των υπηρεσιών ψυχικής υγείας».

Λανθασμένη διάγνωση λόγω Δομικών Προβλημάτων

Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν την ανησυχία τους για την υπερδιάγνωση της ADHD, ειδικά όταν πολιτισμικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες —όπως τα γλωσσικά εμπόδια στους μετανάστες μαθητές— παρερμηνεύονται ως διαταραχές συμπεριφοράς.

«Τα παιδιά που ήρθαν από άλλη χώρα, τοποθετήθηκαν σε μια κανονική τάξη χωρίς να γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, και αμέσως θεωρήθηκαν ως διαταρακτικά».

Γονείς

1. Δημογραφικά στοιχεία

Οι ομάδες εστίασης των γονέων περιλάμβαναν συνολικά 11 συμμετέχοντες, 4 από τους οποίους ήταν άνδρες και 7 γυναίκες, όλοι με παιδιά που φοιτούσαν στα ανώτερα επίπεδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (5η και 6η τάξη). Οι συμμετέχοντες αντιπροσώπευαν ένα ευρύ φάσμα της κυπριακής κοινωνίας όσον αφορά την ηλικία, το επαγγελματικό υπόβαθρο και τις απόψεις τους για την ψυχική υγεία. Τα επαγγελματικά τους καθήκοντα ήταν πολύ διαφορετικά, όπως επιμετρητές ποσοτήτων, λογιστές, μηχανικοί, επαγγελματίες ειδικής αγωγής, ειδικοί πληροφορικής και διαχειριστές έργων, προσφέροντας ένα ευρύ κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στη συζήτηση. Οι δύο συνεδρίες των ομάδων εστίασης διεξήχθησαν διαδικτυακά, επιτρέποντας τη συμμετοχή γονέων από διάφορες περιοχές της Κύπρου, ενισχύοντας έτσι τη γεωγραφική ποικιλομορφία. Οι συμμετέχοντες είχαν διαφορετικά επίπεδα ευαισθητοποίησης, κατανόησης και στάσης απέναντι στα ζητήματα ψυχικής υγείας, αντανακλώντας τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους η ψυχική υγεία γίνεται αντιληπτή και αντιμετωπίζεται μέσα στις οικογένειες και τις κοινότητες. Αυτή η ποικιλομορφία στην επαγγελματική εμπειρία, τη γεωγραφική θέση και τις προοπτικές συνέβαλε σε μια πλούσια και πολύπλευρη συζήτηση γύρω από την ψυχική υγεία και την ευημερία των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Ψυχική υγεία έναντι Ακαδημαϊκών Επιδόσεων

Πολλοί γονείς παρατήρησαν ότι τα σχολεία δίνουν προτεραιότητα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις έναντι της συναισθηματικής ευημερίας. Τα ζητήματα ψυχικής υγείας συχνά αγνοούνται, εκτός αν εκδηλώνονται σε ακραίες μορφές (π.χ. επιθετικότητα, διαταρακτική συμπεριφορά).

«Πρέπει να είναι μια ακραία περίπτωση για να κοινοποιηθεί στους γονείς το ζήτημα της ψυχικής υγείας».

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε Θέματα Ψυχικής Υγείας

Αρκετοί γονείς τόνισαν την επίδραση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της προθυμίας τους να υποστηρίξουν την ψυχική ευημερία και υγεία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, ιδίως των παιδιών με ειδικές ανάγκες, όπως η ΔΕΠΥ. Οι θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών θεωρήθηκαν

προστατευτικές, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έδειχναν ενσυναίσθηση ή δεν είχαν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση αποτελούσαν κίνδυνο.

«Φέτος ήμασταν τυχεροί που ο εκπαιδευτικός αποδέχτηκε και κατάλαβε ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό».

Συστηματικές προσεγγίσεις των ζητημάτων

Οι γονείς τόνισαν την απουσία συστηματικών προσεγγίσεων ή σχολικών πρωτοκόλλων, ιδίως σε κρίσιμες στιγμές (π.χ. πένθος, εκφοβισμός). Ορισμένες κρίσιμες στιγμές αντιμετωπίστηκαν ανεπαρκώς και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν τονίστηκε η σημασία μιας συνεπούς προσέγγισης στα σχολεία.

«Θα πρέπει να υπάρχει ένα πρωτόκολλο... όταν πέθανε ο πατέρας μου, ο εκπαιδευτικός δεν το χειρίστηκε κατάλληλα, ο θάνατος είναι μέρος της ζωής».

Συνεργασία σχολείου – γονέων

Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν περιορισμένους ή επιφανειακούς διαύλους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, που συχνά περιορίζονται στην ακαδημαϊκή απόδοση. Η συναισθηματική ευημερία σπάνια συζητείται, εκτός αν το παιδί παρουσιάζει διαταραχές συμπεριφοράς.

«Οι ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο παραβλέπονται, εκτός αν υπάρχει σοβαρό πρόβλημα συμπεριφοράς».

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Υποστήριξη Ψυχικής Υγείας στα Σχολεία

Τακτική παρουσία εκπαιδευμένων σχολικών ψυχολόγων ή συμβούλων, ως ουδέτερων προσώπων στα οποία τα παιδιά μπορούν να εμπιστευτούν.

«Το να υπάρχει κάποιος στο σχολείο που γνωρίζει τα παιδιά και είναι αξιόπιστος κάνει μεγάλη διαφορά», «Χρειαζόμαστε έναν ψυχολόγο στον οποίο οι μαθητές μπορούν να απευθύνονται με ασφάλεια και εμπιστευτικότητα».

Δεξιότητες ζωής των μαθητών

Εστιάστε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ζωής των μαθητών (θέσπιση στόχων, ανθεκτικότητα, προσαρμοστικότητα), ειδικά κατά τη διάρκεια των σχολικών μεταβάσεων.

«Πρέπει να τους βοηθάμε να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές και τις δυσκολίες ανεξάρτητα, χωρίς να παρεμβαίνουμε συνεχώς. Έτσι θα αναπτύξουν ανθεκτικότητα».

«Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να θέτουν στόχους και να αξιολογούν τι είναι σημαντικό. Αυτή είναι μια δεξιότητα ζωής, δεν αφορά μόνο τα σχολικά μαθήματα».

4. Γενικά σχόλια

Μεταβάσεις μεταξύ Εκπαιδευτικών Βαθμίδων

Οι γονείς εξέφρασαν ανησυχία για τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η απότομη αλλαγή στο στυλ διδασκαλίας και στο φόρτο εργασίας προκάλεσε άγχος τόσο στα παιδιά όσο και στους γονείς.

«Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ομαλή. Το χάσμα είναι τεράστιο και το σύστημα δεν τα προετοιμάζει επαρκώς».

Μαθητές

1. Δημογραφικά στοιχεία

Στις ομάδες εστίασης των μαθητών συμμετείχαν συνολικά 11 άτομα, 5 αγόρια και 6 κορίτσια, όλα μαθητές δημόσιων σχολείων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (5η και 6η τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω ανοιχτής πρόσκλησης που διευκόλυναν οι διευθυντές των σχολείων, η οποία συνάδει με το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα της ψυχικής υγείας. Οι ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης σε δύο συνεδρίες, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό και αξιόπιστο περιβάλλον που ενθάρρυνε τον ανοιχτό και ειλικρινή διάλογο. Η προσωπική συνάντηση επέτρεψε στον ερευνητή να δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης και να ενισχύσει την εμπιστευτικότητα, γεγονός που βοήθησε τους συμμετέχοντες να αισθάνονται άνετα να μοιραστούν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους. Οι μαθητές που επέλεξαν να συμμετάσχουν έδειξαν μια γνήσια προθυμία να συμμετάσχουν σε μια ουσιαστική συζήτηση σχετικά με την ψυχική υγεία και το σχολικό περιβάλλον. Αν και οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διαφορετικά περιβάλλοντα και είχαν διαφορετικές εμπειρίες, μοιράζονταν το ίδιο κίνητρο να συμβάλουν στις συζητήσεις γύρω από την ψυχική υγεία στην εκπαίδευση, προσθέτοντας πλούτο και αυθεντικότητα στα δεδομένα που συλλέχθηκαν.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Σχέσεις και Επικοινωνία μεταξύ Εκπαιδευτικών και Μαθητών

Οι απαντήσεις των παιδιών υπογράμμισαν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση της συναισθηματικής τους ασφάλειας και της αυτοπεποίθησής τους στη μάθηση. Οι θετικές εμπειρίες συνδέονταν με εκπαιδευτικούς που έδειχναν κατανόηση, προσέγγιζαν τους μαθητές με ηρεμία και έδειχναν γνήσια φροντίδα. Αυτό ήταν ένα βασικό θέμα για τους περισσότερους μαθητές που συμμετείχαν, η προσέγγιση και η ανοιχτότητα των εκπαιδευτικών τους στη διδασκαλία και ο τρόπος με τον οποίο επιβάλλουν την πειθαρχία. Επίσης, τόνισαν τη σημασία της ηγεσίας, όταν οι διευθυντές έδωσαν λύσεις σε ζητήματα που αφορούσαν ολόκληρο το σχολείο (αντιμετώπιση του εκφοβισμού, καλλιέργεια θετικής κουλτούρας).

«Η περσινή δασκάλα ήταν καλή μαζί μου... μας βοηθούσε να λύσουμε τα προβλήματα και νοιαζόταν πραγματικά. Αυτό ήταν εμφανές».

Ωστόσο, ορισμένοι μαθητές δήλωσαν ότι αισθάνονται άβολα ή διστάζουν να μιλήσουν με τους τρέχοντες δασκάλους τους, ιδίως με εκείνους που θεωρούνται απρόσιτοι ή περιφρονητικοί.

*«Φέτος, η δασκάλα μου φωνάζει χωρίς λόγο. Δεν θέλω να της μιλάω για διάφορα θέματα».
«Μερικοί εκπαιδευτικοί σε κάνουν να νιώθεις άσχημα, σαν να μην είσαι καλός... λένε πράγματα που σε κάνουν να νιώθεις μικρός».*

Βελτιωμένη Μαθησιακή Εμπειρία

Τα παιδιά διαχώριζαν με συνέπεια τα επίσημα μαθήματα από τις πιο διαδραστικές, παιχνιδιάρικες μαθησιακές εμπειρίες. Εξέφραζαν σαφή προτίμηση για μη παραδοσιακές, βιωματικές μορφές μάθησης, όπως ημέρες πρότζεκτ ή θεματικές σχολικές εκδηλώσεις.

«Κατά τη διάρκεια των ειδικών ημερών δραστηριοτήτων, κάνουμε παζλ ή ζωγραφίζουμε πέτρες για να μάθουμε για το παρελθόν — είναι πιο διασκεδαστικό και πραγματικά μαθαίνουμε».

Αντίθετα, επέκριναν τις υπερβολικά πολλές ώρες μαθημάτων και εξέφρασαν την απογοήτευσή τους για τις μειωμένες ευκαιρίες για σωματική άσκηση ή για πιο ποικίλες δομές μαθημάτων.

«Κάνουμε διπλά μαθήματα φυσικών επιστημών αντί να πηγαίνουμε στο γυμναστήριο... αν ήταν μέρος μιας θεματικής ημέρας, θα ήταν πιο ενδιαφέρον».

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Μαθησιακό περιβάλλον - Ελκυστικό και Ευέλικτο

Τα παιδιά εξέφρασαν την έντονη επιθυμία τους για μια σχολική εμπειρία που να είναι λιγότερο αυστηρή και πιο συντονισμένη με τα ενδιαφέροντα και την ευημερία τους. Υποστήριξαν την αύξηση των ευκαιριών για δημιουργική, πρακτική και διεπιστημονική μάθηση, καθώς και έναν πιο χαλαρό ρυθμό που να περιλαμβάνει χρόνο για ξεκούραση και αυτοέκφραση.

«Θα ήταν καλύτερα αν μπορούσαμε να μαθαίνουμε με διαφορετικούς τρόπους, όπως μέσω παιχνιδιών ή με tablet, και όχι μόνο με βιβλία όλη την ώρα».

«Αν μπορούσαμε να επιλέγουμε πιο συχνά τι θέλουμε να κάνουμε, νομίζω ότι θα ήμασταν πιο ευτυχισμένοι στο σχολείο».

Πρότειναν, επίσης, να υπάρχουν περισσότερες θεματικές ημέρες, δραστηριότητες που διοργανώνονται από τους μαθητές και ελευθερία να εξερευνούν θέματα που τους ενδιαφέρουν, τα οποία θεωρούν ευχάριστα και εκπαιδευτικά σημαντικά.

Παιδική Σχολική Κουλτούρα και Συναισθηματική Υποστήριξη

Πολλοί συμμετέχοντες πρότειναν αλλαγές που θα δημιουργούσαν ένα σχολικό κλίμα με μεγαλύτερη συναισθηματική υποστήριξη και σεβασμό. Τόνισαν τη σημασία των εκπαιδευτικών που ακούν, δείχνουν ενσυναίσθηση και λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις ανησυχίες των μαθητών.

«Χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς που δεν διδάσκουν απλώς, αλλά καταλαβαίνουν πώς νιώθουμε». «Μερικές φορές νιώθεις ότι κανείς δεν νοιάζεται αν είσαι λυπημένος ή έχεις μια κακή μέρα».

Αρκετοί μαθητές πρότειναν τη δημιουργία ασφαλών χώρων ή την ύπαρξη καθορισμένου προσωπικού με το οποίο να μπορούν να μιλήσουν όταν αισθάνονται στεναχωρημένοι, καθώς και πιο συνεπείς κανόνες σε σχέση με το σεβασμό και την συμπερίληψη.

4. Γενικά σχόλια

Συνολικό Συναισθηματικό Κλίμα και Ατμόσφαιρα στο Σχολείο

Πολλά παιδιά εξέφρασαν ανησυχία για την καθημερινή τους εμπειρία στο σχολείο. Ενώ ορισμένα ανέφεραν πτυχές που τους αρέσουν, όπως εκδρομές, σχολικές εκδηλώσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, άλλα περιέγραψαν τη σχολική ζωή ως γενικά μονότονη ή αγχωτική.

«Είναι κάπως βαρετό... θα ήταν καλύτερα αν είχαμε τάμπλετ και πιο άνετες καρέκλες». «Το σχολείο είναι διασκεδαστικό όταν πηγαίνουμε εκδρομές ή κατασκηνώσεις... αλλά τις περισσότερες φορές είναι απλά εντελώς βαρετό».

Η συναισθηματική ατμόσφαιρα στην τάξη, που σχετίζεται κυρίως με τον αριθμό των μαθητών και την ακαδημαϊκή πίεση, συχνά οδηγούσε σε συναισθήματα υπερβολικής πίεσης και μειωμένης συμμετοχής.

«Όταν είσαι στην τάξη, νιώθεις πίεση επειδή υπάρχουν πάρα πολλοί μαθητές γύρω σου. Πρέπει να ακούς και δεν μπορείς να σκεφτείς τις δικές σου ιδέες».

Το διάλειμμα και η σημασία του Ελεύθερου Παιχνιδιού

Το παιχνίδι και η κοινωνικοποίηση αναδείχθηκαν ως κρίσιμα στοιχεία της σχολικής ζωής για τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την ευημερία. Ωστόσο, αρκετοί μαθητές θεώρησαν ότι τα τρέχοντα διαλείμματα ήταν ανεπαρκή, τόσο σε διάρκεια όσο και σε ποιότητα.

«Είκοσι λεπτά δεν είναι αρκετά για να φας το σάντουιτς σου».

«Μερικές φορές τσακωνόμαστε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αλλά την επόμενη μέρα είμαστε εντάξει... Παρ' όλα αυτά, προτιμώ να πάω στο μάθημα παρά να τσακωθώ».

Οι μαθητές εκτίμησαν, επίσης, τις πρωτοβουλίες που εμπλούτισαν τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, όπως νέα παιχνίδια ή εξοπλισμός που παρέχονται από τη διοίκηση του σχολείου.

3.1.3 Κύρια Συμπεράσματα

Η ολοκληρωμένη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε με βάση την έρευνα των εκπαιδευτικών και τις τέσσερις ομάδες εστίασης με τα βασικά ενδιαφερόμενα μέρη (εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γονείς και μαθητές) παρείχε μια ολοκληρωμένη εικόνα της τρέχουσας κατάστασης όσον αφορά την ευαισθητοποίηση και την πρακτική της ψυχικής υγείας στα δημοτικά σχολεία. Συνολικά, τα ευρήματα υπογράμμισαν κοινές ανησυχίες σχετικά με την αντιμετώπιση της συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών, τα κενά στη συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την ανάγκη για καλύτερη κατάρτιση, συντονισμό και ενσωμάτωση των πρακτικών ψυχικής υγείας στη σχολική ζωή.

Τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι στην υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, με υψηλά επίπεδα συμφωνίας σχετικά με τη σημασία της ψυχικής υγείας στα σχολεία και αναγνώρισαν την ευθύνη τους όσον αφορά την ψυχική υγεία των μαθητών τους. Ωστόσο, ενώ οι πεποιθήσεις τους είναι ισχυρές, η ετοιμότητά τους ήταν ανησυχητική. Αν και οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται μέτρια αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να παρέχουν ΚΣΜ και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ψυχικής υγείας των μαθητών, ανέφεραν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών και ασυνεπείς γνώσεις σχετικά με τις διαδικασίες που υποστηρίζουν την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν, επίσης, μια ευρέως διαδεδομένη επιθυμία για μεγαλύτερη σαφήνεια και κατάρτιση όσον αφορά τον ρόλο τους στην προώθηση της ψυχικής υγείας. Αν και πολλοί προσπαθούν να ενσωματώσουν οργανικά τη ΚΣΜ στη διδασκαλία τους, αυτό δεν γίνεται συστηματικά και συχνά εξαρτάται από τις προτεραιότητες της σχολικής ηγεσίας. Ορισμένα σχολεία έχουν προωθήσει μια ισχυρή συλλογική προσπάθεια γύρω από την ευημερία, ενώ άλλα όχι. Οι επαγγελματίες της ψυχικής υγείας σημείωσαν παρόμοια ασυνέπεια, παρατηρώντας ότι η συνεργασία με τα σχολεία είναι συχνά «επί τούτου». Τόνισαν την ανάγκη για πρώιμη παρέμβαση και μεγαλύτερη δομική ενσωμάτωση του ρόλου τους στο σχολικό σύστημα. Η πρόταση οριστεί τουλάχιστον ένας ψυχολόγος ανά σχολείο επαναλήφθηκε από όλες τις ομάδες ενδιαφερομένων. Με την περιορισμένη διαθεσιμότητα συστημικών προσεγγίσεων για την ευημερία σε επίπεδο πολιτικής και τις ασυνέπειες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μια συνολική προσέγγιση για την προώθηση της ευημερίας εκδηλώνεται στα σχολεία, δημιουργείται μια συστημική έλλειψη σταθερών διαδικασιών που θα μπορούσαν να προωθήσουν την ευημερία σε όλο το σχολικό περιβάλλον.

Η ευημερία των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε, επίσης, ως σοβαρό ζήτημα. Όσον αφορά τη δική τους ευημερία, τα επίπεδα άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν μέτρια, αν και η ικανοποίηση από την εργασία τους παρέμεινε υψηλή. Παρ' όλα αυτά, τόσο από την έρευνα όσο και από τις συζητήσεις των ομάδων εστίασης προέκυψαν συναισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης και έλλειψης συστημικής υποστήριξης. Αν και είναι παθιασμένοι με το ρόλο τους, πολλοί βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση, άγχος και έλλειψη αναγνώρισης. Βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην άτυπη υποστήριξη των συναδέλφων τους, χωρίς πρόσβαση σε τακτική ψυχολογική βοήθεια. Τονίστηκε η ανάγκη για ένα πιο υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένης μιας ηγεσίας που εκτιμά την ψυχική υγεία και θεσμικών πολιτικών που δίνουν προτεραιότητα στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Τα σχέδια επαγγελματικής

ανάπτυξης σχετικά με την προσωπική και επαγγελματική ευημερία θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως κινητήριοι παράγοντες για το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών γύρω από αυτό το θέμα.

Ένα σημαντικό θέμα που επαναλαμβάνεται σε όλα τα ποιοτικά δεδομένα είναι η αυξανόμενη επικράτηση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης μεταξύ των μαθητών. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας επεσήμαναν την αυξανόμενη ανάγκη για δομημένες προσεγγίσεις ΚΣΜ, ενσωματωμένες στο πρόγραμμα σπουδών και στην κουλτούρα του σχολείου, ειδικά με ένα στα τρία παιδιά να αντιμετωπίζει επαναλαμβανόμενα προβλήματα ψυχικής υγείας περισσότερες από μία φορές την εβδομάδα (HBSC, 2022). Οι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν συναισθηματικές εκρήξεις, δυσκολία συγκέντρωσης και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θεωρείται ότι έχουν τις ρίζες τους σε οικογενειακές συνθήκες, όπως η υπερβολική χρήση οθονών, η έλλειψη ορίων ή η απουσία γονικής υποστήριξης. Έτσι, ο κρίσιμος ρόλος της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου αναδείχθηκε έντονα, με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητά της. Οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι δεν είχαν υποστήριξη όταν οι γονείς αρνούνταν να αναγνωρίσουν τα προβλήματα ή αντιστεκόντουσαν σε σκόπιμες παρεμβάσεις. Οι γονείς, από την πλευρά τους, εξέφρασαν την άποψη ότι το σχολείο δεν ασχολείται συστηματικά με την συναισθηματική ευημερία των παιδιών, εκτός αν αυτά γίνουν διαταρακτικά.

Οι γονείς και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας εξέφρασαν, επίσης, ανησυχίες σχετικά με την υπερδιάγνωση ή την εσφαλμένη διάγνωση ορισμένων καταστάσεων, όπως η ΔΕΠΥ ή η κακή συμπεριφορά, που μπορεί να είναι αποτέλεσμα γλωσσικών φραγμών ή πολιτισμικής προσαρμογής. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει περαιτέρω την ανάγκη για εκπαιδευμένους και πολιτισμικά καταρτισμένους επαγγελματίες που συνεργάζονται με τα σχολεία. Οι γονείς επεσήμαναν, επίσης, την ανάγκη για ομαλότερη μετάβαση μεταξύ των σχολικών βαθμίδων, σημειώνοντας ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν περιττό άγχος λόγω των απότομων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους και των αυξημένων ακαδημαϊκών απαιτήσεων.

Συνολικά, τα ευρήματα υποδεικνύουν διάφορους σαφείς τομείς για βελτίωση των πολιτικών και των πρακτικών. Υπάρχουν ισχυρά επιχειρήματα για τη θεσμοθέτηση της ψυχολογικής υποστήριξης στα σχολεία με σαφείς επίσημες κατευθυντήριες γραμμές και εκπαιδευμένους επαγγελματίες. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στοχευμένη επαγγελματική κατάρτιση για να αποκτήσουν τις δεξιότητες και τα εργαλεία που απαιτούνται για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας. Οι υψηλά ιστάμενοι εμπλεκόμενοι φορείς του εκπαιδευτικού τομέα πρέπει να αναπτύξουν σαφή πρωτόκολλα για την αντιμετώπιση κοινών συναισθηματικών προκλήσεων, όπως η θλίψη, ο εκφοβισμός και τα προβλήματα συμπεριφοράς, εξασφαλίζοντας συνεπείς απαντήσεις. Η συμμετοχή των γονέων πρέπει να υπερβαίνει τις ακαδημαϊκές ενημερώσεις και να περιλαμβάνει συζητήσεις σχετικά με τα συναισθήματα και την ανάπτυξη των παιδιών. Τέλος, η αντιμετώπιση του ζητήματος της ευημερίας των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να βελτιώσει όχι μόνο τη παραμονή του προσωπικού, αλλά και την ποιότητα της διδασκαλίας και της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Συμπερασματικά, ενώ υπάρχει σημαντική ευαισθητοποίηση και καλή θέληση μεταξύ όλων των ενδιαφερόμενων μερών, οι προσπάθειες για την προώθηση της ψυχικής υγείας στα σχολεία παραμένουν αποσπασματικές. Απαιτείται μια πιο συνεκτική, συστημική προσέγγιση, η οποία να αναγνωρίζει τις συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης, να εκτιμά την ευημερία



τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών και να προάγει τη συνεργασία μεταξύ σχολείων, οικογενειών και επαγγελματιών ψυχικής υγείας.

3.2 Ελλάδα

3.2.1 Αποτελέσματα έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη διαδικτυακά τον Μάιο του 2025. Οι δημόσιες αρχές και οι εταίροι του προγράμματος διαβίβασαν το ερωτηματολόγιο στα δημοτικά σχολεία των περιοχών τους. Επιπλέον, οι ερευνητές απηύθυναν πρόσκληση συμμετοχής στα δημοτικά σχολεία, αποστέλλοντας το ερωτηματολόγιο στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις τους, οι οποίες αντλήθηκαν από επίσημες πηγές, όπως ο ιστότοπος του Υπουργείου Παιδείας. Το κοινό στο οποίο απευθυνόταν η έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το πεδίο εφαρμογής του προγράμματος, το οποίο εστίαζε στις ανάγκες τους.

Αρχικά, ελήφθησαν 197 απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Μετά από μια διαδικασία φιλτραρίσματος των δεδομένων, επιλέχθηκαν 151 ερωτηματολόγια για να συμμετέχουν στο τελικό σύνολο δεδομένων. Κατά τη διαδικασία φιλτραρίσματος αποκλείστηκαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε νηπιαγωγεία, προκειμένου να αντιμετωπιστούν συγκεκριμένα οι ανάγκες εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, που είναι ο κεντρικός στόχος του παρόντος προγράμματος.

3.2.1.1 Σύντομη περιγραφή του ποσοστού ανταπόκρισης και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του τελικού δείγματος ($N = 151$) αναλύονται στον Πίνακα 1. Το δείγμα αποτελείται κυρίως από γυναίκες (114, 75,5%), ενώ οι άνδρες αντιπροσωπεύουν το 37% (24,5%) των συμμετεχόντων. Η μέση ηλικία των ερωτηθέντων είναι 47,9 έτη ($SD = 9,61$).

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (93, 61,1%), ακολουθούμενοι από εκείνους με τίτλο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύντομου κύκλου (23, 15,2%) και πτυχίο (21, 13,9%). Μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων ανέφερε ότι διαθέτει διδακτορικό δίπλωμα (7, 4,6%), μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (5, 3,3%) ή ανώτερη/πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1, 0,7%).

Όσον αφορά τα επίπεδα τάξεων που διδάσκουν, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν πολλαπλά επίπεδα. Τα πιο συχνά διδασκόμενα επίπεδα ήταν η 6η τάξη (67 ερωτηθέντες, 44,3%) και η 5η τάξη (66 ερωτηθέντες, 43,7%). Επιπλέον, 29 εκπαιδευτικοί (19,2%) δήλωσαν ότι διδάσκουν σε όλα τα επίπεδα. Ο μέσος αριθμός μαθητών στις τάξεις αυτών των εκπαιδευτικών είναι 16,7 ($SD = 5,51$).

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία (147, 97,4%), με ένα μικρό αριθμό να προέρχεται από σχολεία ειδικής αγωγής (3, 2%) και ένας από ιδιωτικό δημοτικό σχολείο (1, 0,7%). Οι σχολικές κοινότητες που εκπροσωπούνται είναι ποικίλες: το 32,5% (49 εκπαιδευτικοί) βρίσκονται σε μεγάλες πόλεις με πάνω από 100.001 κατοίκους, το 24,5% (37 εκπαιδευτικοί) σε χωριά ή αγροτικές περιοχές (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι) και το 23,9% (36 εκπαιδευτικοί) σε πόλεις (20.001 έως 100.000 κάτοικοι). Μικρότερα ποσοστά διδάσκουν σε μικρές πόλεις (2.000 έως 10.000 κάτοικοι, 21 εκπαιδευτικοί, 13,9%) και κωμοπόλεις (10.001 έως 20.000 κάτοικοι, 8 εκπαιδευτικοί, 5,2%).

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των βασικών ενδιαφερόμενων μερών (N= 151)

Μεταβλητή	
Φύλο [Ερώτηση 1.1]	n (%)
Γυναίκες	114 (75.5%)
Άνδρες	37 (24.5%)
Προτιμούν να μην απαντήσουν	-
Ηλικία (έτη) [Ερώτηση 1.2]	Μέσος όρος (SD)
	47.9 (9.61)
Επίπεδο εκπαίδευσης [Ερώτηση 1.3]	n (%)
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	1 (0.7%)
Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	-
Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	1 (0.7%)
Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση	5 (3.3%)
Τριτοβάθμια εκπαίδευση σύντομου κύκλου	23 (15.2%)
Πτυχίο	21 (13.9%)
Μεταπτυχιακό	93 (61.1%)
Διδακτορικό	7 (4.6%)
Άλλο	-
Επίπεδο(α) διδασκαλίας [Ερώτηση 1.4]	n (%)
1η τάξη	44 (29.1%)
2η τάξη	52 (34.4%)
3η τάξη	51 (33.8%)
4η τάξη	44 (29.1%)
5η τάξη	66 (43.7%)
6η τάξη	67 (44.3%)
Όλες οι τάξεις	29 (19.2%)
Αριθμός μαθητών στην τάξη [Ερώτηση 1.5]	Μέσος όρος (SD)
	16.7 (5.51)
Εργασιακό περιβάλλον [Ερώτηση 1.6]	n (%)
Δημόσιο δημοτικό σχολείο	147 (97.4%)
Ιδιωτικό δημοτικό σχολείο	1 (0.7%)
Αυτοχρηματοδοτούμενο ιδιωτικό σχολείο	-
Σχολείο ειδικής αγωγής	3 (2%)
Άλλο	-
Σχολική κοινότητα [Ερώτηση 1.7]	n (%)
Χωριό ή αγροτική περιοχή (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι)	37 (24.5%)

Μικρή πόλη (2.000 έως περίπου 10.000 κάτοικοι)	21 (13.9%)
Πόλη (10 001 έως περίπου 20.000 κάτοικοι)	8 (5.2%)
Μεγάλη πόλη (20.001 έως περίπου 100.000 κάτοικοι)	36 (23.9%)
Μεγάλη πόλη με πάνω από 100.001 κατοίκους	49 (32.5%)

Σημείωση: Για το ερώτημα 1.4 επιτρέπονταν πολλαπλές απαντήσεις, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διδάσκουν σε περισσότερες από μία τάξεις. Οι συχνότητες (n) αντιπροσωπεύουν τον αριθμό των αναφορών κάθε τάξης σε όλες τις απαντήσεις και όχι τον αριθμό των μοναδικών συμμετεχόντων. Τα ποσοστά βασίζονται στον συνολικό αριθμό αναφορών ανά τάξη (N = 151) και όχι στον συνολικό αριθμό των ερωτηθέντων.

3.2.1.2 Απόψεις του προσωπικού/εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και το επαγγελματικό τους υπόβαθρο

Αυτή η ενότητα περιγράφει λεπτομερώς την επαγγελματική εξέλιξη και υπόβαθρο των 151 δασκάλων δημοτικού σχολείου που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Όσον αφορά τις τρέχουσες θέσεις τους στο σχολείο, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι είναι **δάσκαλοι τάξης** (88 συμμετέχοντες, 58,3%). Σημαντικό ποσοστό κατείχε επίσης ηγετικές θέσεις, με 33 συμμετέχοντες (21,9%) να υπηρετούν ως **διευθυντές σχολείων**. Τους **εκπαιδευτικούς ειδικών μαθημάτων** αντιπροσώπευαν 24 συμμετέχοντες (15,9%), ενώ μια μικρότερη ομάδα αποτελούνταν από **δασκάλους ειδικής αγωγής** (5 συμμετέχοντες, 3,3%). Ένας συμμετέχων (0,7%) επέλεξε την επιλογή «Άλλο».

Όσον αφορά την εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μέσο όρο 16,53 έτη (SD = 9,87) **εμπειρίας στην τρέχουσα θέση εργασίας τους**. Η εμπειρία τους στο **τρέχον σχολικό περιβάλλον ήταν, κατά μέσο όρο, 6,90 έτη (SD = 7,07)**. Αυτό υποδηλώνει ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική συνολική εμπειρία στους ρόλους τους, πολλοί έχουν μετακινηθεί στα τρέχοντα σχολεία τους πρόσφατα. Ο μέσος αριθμός **ετών από την αρχική πιστοποίησή τους ως εκπαιδευτικοί είναι 24,4 έτη (SD = 9,69)**, γεγονός που υποδηλώνει μια ομάδα με μεγάλη εμπειρία.

Η εργασιακή κατάσταση του δείγματος έδειξε μια ισχυρή επικράτηση της εργασιακής ασφάλειας. Η συντριπτική πλειοψηφία, 133 συμμετέχοντες (88,1%), είχε **μόνιμες συμβάσεις** εργασίας. Ένας μικρότερος αριθμός είχε συμβάσεις ορισμένου χρόνου για περισσότερο από ένα έτος (14 συμμετέχοντες, 9,3%), ενώ μόνο ένας συμμετέχων (0,7%) είχε σύμβαση ορισμένου χρόνου για ένα έτος ή λιγότερο. Τρεις συμμετέχοντες (2,0%) δήλωσαν ότι ήταν αυτοαπασχολούμενοι.

Σύμφωνα με τις συμβάσεις εργασίας τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονταν με **πλήρη απασχόληση** (πάνω από το 90% των ωρών πλήρους απασχόλησης), με 147 συμμετέχοντες (97,4%) να εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία. Μόνο λίγοι ανέφεραν μερική απασχόληση: 3 συμμετέχοντες (2,0%) εργάζονταν 50-70% των ωρών πλήρους απασχόλησης και 1 συμμετέχων (0,7%) εργάζονταν λιγότερο από το 50% των ωρών πλήρους απασχόλησης.

Κοιτώντας προς το μέλλον, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σκοπεύουν να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού για **9,79 χρόνια** κατά μέσο όρο (SD = 8,66).

Πίνακας 2

Επαγγελματική εξέλιξη και επαγγελματικό υπόβαθρο (N= 151)

Μεταβλητή	
Τρέχουσα θέση [Ερώτηση 2.1]	
	n (%)
Δάσκαλος τάξης	88 (58.3%)
Εκπαιδευτικός ειδικού μαθήματος	24 (15.9%)
Βοηθός	-
Διευθυντής σχολείου	33 (21.9%)
Δάσκαλος ειδικής αγωγής	5 (3.3%)
Άλλο	1 (0.7%)
	Μέσος όρος (SD)
Έτη εμπειρίας στην τρέχουσα θέση [Ερώτηση 2.2]	16.53 (9.87)
Έτη εμπειρίας στο τρέχον περιβάλλον [Ερώτηση 2.3]	6.90 (7.07)
Κατάσταση απασχόλησης - τύπος σύμβασης [Ερώτηση 2.4]	
Μόνιμη απασχόληση	133 (88.1%)
Ορισμένου χρόνου για περίοδο 1 έτους ή λιγότερο	1 (0.7%)
Ορισμένου χρόνου για περίοδο άνω του 1 έτους	14 (9.3%)
Αυτοαπασχολούμενος	3 (2.0%)
Κατάσταση απασχόλησης - ώρες εργασίας [Ερώτηση 2.5]	
Πλήρης απασχόληση (περισσότερο από 90% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	147 (97.4%)
Μερική απασχόληση (71-90% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	-
Μερική απασχόληση (50-70% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	3 (2.0%)
Μερική απασχόληση (λιγότερο από το 50% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	1 (0.7%)
	Μέσος όρος (SD)
Χρόνια από την πιστοποίησή τους ως εκπαιδευτικοί [Ερώτηση 2.6]	24.4 (9.69)
Χρόνια που σκοπεύουν να παραμείνουν στο χώρο της διδασκαλίας [Ερώτηση 2.7]	9.79 (8.66)

3.2.1.3 Άγχος, Ικανοποίηση από την Εργασία και ευεξία

Αυτή η ενότητα παρέχει μια επισκόπηση των επιπέδων άγχους, ικανοποίησης από την εργασία και ευημερίας που αναφέρθηκαν από ένα υποσύνολο 151 συμμετεχόντων, με τα ευρήματα να παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Αίσθημα άγχους: Η συνολική μέση βαθμολογία για το αίσθημα άγχους ήταν 2,57 (SD = 0,55) σε μια κλίμακα 4 βαθμών, όπου το 1 σημαίνει «Καθόλου» και το 4 σημαίνει «Πολύ». Αυτό υποδηλώνει ένα μέτριο επίπεδο άγχους μεταξύ των ερωτηθέντων. Εξετάζοντας μεμονωμένα στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι βιώνουν άγχος στην εργασία τους με μέσο όρο 2,87 (SD = 0,85), την υψηλότερη βαθμολογία σε αυτό το πλαίσιο, υποδηλώνοντας ότι το άγχος αποτελεί σημαντικό στοιχείο της εργασίας τους. Επίσης, ένιωθαν ότι η εργασία τους, τους άφηνε λιγότερο χρόνο για την προσωπική τους ζωή (μέσος όρος = 2,60, SD = 0,73, με υψηλότερες βαθμολογίες να υποδηλώνουν λιγότερο χρόνο ή πιο αρνητικό αντίκτυπο). Η αντιληπτή αρνητική επίδραση της εργασίας στη ψυχική υγεία ήταν 2,52 (SD = 0,89) και στη σωματική υγεία ήταν 2,28 (SD = 0,96). Αυτές οι βαθμολογίες, που βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο της κλίμακας, υποδηλώνουν ότι το εργασιακό άγχος και η επίδρασή του στην προσωπική ζωή αποτελούν αξιοσημείωτες ανησυχίες.

Ικανοποίηση από την Εργασία: Οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους, με συνολική μέση βαθμολογία 4,12 (SD = 1,12). Τα στοιχεία αυτής της κλίμακας βαθμολογήθηκαν από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 4 («Συμφωνώ απόλυτα»). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μέσες βαθμολογίες που αναφέρθηκαν για το συνολικό εύρος και για πολλές μεμονωμένες απαντήσεις, είναι ίσες ή υπερβαίνουν το μέγιστο της συγκεκριμένης κλίμακας 4 βαθμών, υποδηλώνοντας εξαιρετικά ισχυρή συμφωνία με τις θετικές δηλώσεις σχετικά με την εργασία τους. Για παράδειγμα, η δήλωση «Μου αρέσει να εργάζομαι ως εκπαιδευτικός» απέσπασε μέσο όρο 4,74 (SD = 1,11). Ομοίως, η δήλωση «Ανυπομονώ να πάω στο σχολείο κάθε μέρα» απέσπασε μέσο όρο 4,05 (SD = 1,27) και η δήλωση «Η εργασία ως εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά ικανοποιητική» απέσπασε 4,01 (SD = 1,29). Η ερώτηση «Όταν ξυπνάω το πρωί, ανυπομονώ να πάω στη δουλειά» έδειξε επίσης υψηλή συμφωνία με μέσο όρο 3,66 (SD = 1,33). Αυτά τα στοιχεία δείχνουν με συνέπεια μια πολύ ικανοποιημένη ομάδα εκπαιδευτικών, με βάση τα παρεχόμενα δεδομένα.

Ευημερία: Η συνολική βαθμολογία ευημερίας ήταν 3,19 (SD = 0,56) σε μια κλίμακα 4 βαθμών, όπου το 1 σημαίνει «Σχεδόν ποτέ» και το 4 σημαίνει «Σχεδόν πάντα». Αυτό υποδηλώνει ότι, κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σχετικά συχνά ευημερία. Εξετάζοντας συγκεκριμένες πτυχές, οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν πιο έντονα ότι «είναι καλοί στο να βοηθούν τα παιδιά να μαθαίνουν νέα πράγματα» (M = 3,50, SD = 0,62). Επίσης, ανέφεραν ότι «αντιμετωπίζονται με σεβασμό στο σχολικό περιβάλλον» (M = 3,31, SD = 0,82) και ότι αισθάνονται ότι «η διδασκαλία τους είναι αποτελεσματική και χρήσιμη» (M = 3,25, SD = 0,65) αρκετά συχνά. Άλλοι θετικοί δείκτες περιλαμβάνουν την αίσθηση ότι «έχουν επιτύχει πολλά ως εκπαιδευτικοί» (M = 3,15, SD = 0,72), ότι «μπορούν να είναι ο εαυτός τους σε αυτό το σχολικό περιβάλλον» (M = 3,13, SD = 0,81) και ότι «αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτό το σχολικό περιβάλλον» (M = 3,13, SD = 0,93). Η αντίληψη ότι είναι «επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί» έλαβε επίσης υψηλή βαθμολογία (M = 3,09, SD = 0,72). Η ερώτηση «Νιώθω ότι οι άνθρωποι σε αυτό το σχολικό περιβάλλον νοιάζονται για μένα» είχε ελαφρώς χαμηλότερο μέσο όρο 2,98 (SD = 0,94), αλλά εξακολουθεί να δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται ότι τους νοιάζονται.

Πίνακας 3

Άγχος, εργασιακή ικανοποίηση και ευημερία (N= 151)

Μεταβλητή		Μέσος όρος (SD)
Αίσθημα άγχους - σύνολο ^α [Ερώτηση 3.1]		2.57 (0.55)
Αισθάνομαι άγχος στην εργασία μου		2.87 (0.85)
Η εργασία μου μου αφήνει χρόνο για την προσωπική μου ζωή		2.60 (0.73)
Η εργασία μου επηρεάζει αρνητικά την ψυχική μου υγεία		2.52 (0.89)
Η εργασία μου επηρεάζει αρνητικά τη σωματική μου υγεία		2.28 (0.96)
Εργασιακή ικανοποίηση - σύνολο ^β [Ερώτηση 3.2]		4.12 (1.12)
Μου αρέσει να εργάζομαι ως εκπαιδευτικός		4.74 (1.11)
Ανυπομονώ να πάω στο σχολείο κάθε μέρα		4.05 (1.27)
Η εργασία ως εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά ικανοποιητική		4.01 (1.29)
Όταν ξυπνάω το πρωί, ανυπομονώ να πάω στη δουλειά		3.66 (1.33)
Ευημερία – σύνολο ^γ [Ερώτηση 3.3]		3.19 (0.56)
Νιώθω ότι ανήκω σε αυτό το σχολικό περιβάλλον.		3.13 (0.93)
Είμαι επιτυχημένος εκπαιδευτικός.		3.09 (0.72)
Μπορώ να είμαι ο εαυτός μου σε αυτό το σχολικό περιβάλλον.		3.13 (0.81)
Είμαι καλός στο να βοηθάω τα παιδιά να μαθαίνουν νέα πράγματα.		3.50 (0.62)
Νιώθω ότι οι άνθρωποι σε αυτό το σχολικό περιβάλλον νοιάζονται για μένα.		2.98 (0.94)
Έχω πετύχει πολλά ως εκπαιδευτικός.		3.15 (0.72)
Με αντιμετωπίζουν με σεβασμό σε αυτό το σχολικό περιβάλλον.		3.31 (0.82)
Νιώθω ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη.		3.25 (0.65)

^α Εύρος απαντήσεων από 1 («Καθόλου») έως 4 («Πολύ»).

^β Εύρος απαντήσεων από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 4 («Συμφωνώ απόλυτα»);

^γ Εύρος απαντήσεων από 1 («Σχεδόν ποτέ») έως 4 («Σχεδόν πάντα»).

3.2.1.4 Διαδικασίες ψυχικής υγείας

Αυτή η ενότητα περιγράφει τις απόψεις των 151 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου σχετικά με τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και την εκπαίδευσή τους όσον αφορά τη ψυχική υγεία των μαθητών. Όλα τα στοιχεία του Πίνακα 4 βαθμολογήθηκαν σε μια κλίμακα Likert 5 βαθμών, όπου το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα».

Γνώσεις των εκπαιδευτικών: Ο συνολικός μέσος όρος των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ψυχική υγεία των μαθητών ήταν 4,02 (SD = 0,49), γεγονός που υποδηλώνει ένα γενικά καλό επίπεδο κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τους μαθητές, πιστεύοντας ότι τέτοιου είδους προβλήματα, μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να μαθαίνει (M = 4,57, SD = 0,61), να οδηγήσουν σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (M = 4,54, SD = 0,57) και να έχουν ως αποτέλεσμα σχολική αποστασιοποίηση, όπως έλλειψη ενδιαφέροντος ή απουσίας από το σχολικό περιβάλλον (M = 4,51, SD = 0,62). Η πλειοψηφία συμφώνησε επίσης ότι γνωρίζει σε ποιους πόρους ή επαγγελματίες να απευθυνθεί εάν ένας μαθητής παρουσιάσει σημάδια προβλημάτων ψυχικής υγείας (M = 4,00, SD = 0,88). Ωστόσο, όσον αφορά την προσωπική τους ετοιμότητα και αυτοπεποίθηση, οι βαθμολογίες ήταν πιο μέτριες. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε μικρότερο βαθμό ότι «αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας που ενδέχεται να προκύψουν» (M = 3,25, SD = 0,89) και «αισθάνονται σίγουροι για τις γνώσεις τους σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά» (M = 3,26, SD = 0,94). Αν και αυτές οι βαθμολογίες είναι πάνω από το ουδέτερο μέσο όρο, υποδηλώνουν ένα χάσμα μεταξύ της αναγνώρισης των προβλημάτων και της αίσθησης ότι είναι πλήρως προετοιμασμένοι για την αντιμετώπισή τους.

Πεπιοθήσεις των εκπαιδευτικών και ευθύνη του σχολείου στη ψυχική υγεία: Οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά ισχυρές πεπιοθήσεις σχετικά με τον ρόλο τους και την ευθύνη του σχολείου στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας των μαθητών, με συνολική μέση βαθμολογία 3,77 (SD = 0,65). Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό ότι «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πώς να ανταποκρίνονται κατάλληλα όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα ψυχικής υγείας» (M = 4,52, SD = 0,68) και ότι «είναι μέρος του ρόλου του σχολείου να υποστηρίξει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας» (M = 4,28, SD = 0,83). Παρά αυτές τις ισχυρές πεπιοθήσεις σχετικά με τις ευθύνες τους, η εμπιστοσύνη στις τρέχουσες ικανότητές τους ήταν πιο συγκρατημένη. Ο αριθμός των συμμετεχόντων που συμφώνησαν στο αν «το προσωπικό του σχολείου μου, συμπεριλαμβανομένου και εμού, έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να αναγνωρίζει και να υποστηρίξει μαθητές που αντιμετωπίζουν ψυχικές δυσκολίες» ήταν χαμηλός (M = 3,18, SD = 1,00) όπως επίσης και στο αν προσωπικά «αισθάνονται σίγουροι για τις γνώσεις και την εκπαίδευσή τους σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά» (M = 3,13, SD = 0,96). Ομοίως, η γνώση «των μέτρων που πρέπει να ληφθούν εάν ένας μαθητής στην τάξη μου αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα ψυχικής υγείας» έλαβε μέτρια βαθμολογία (M = 3,42, SD = 1,02). Αυτό υποδηλώνει ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τον ρόλο τους στην ψυχική υγεία των μαθητών, αντιλαμβάνονται ένα έλλειμμα στις πραγματικές δεξιότητες και γνώσεις, τόσο εντός των σχολείων τους όσο και των ίδιων.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σχετικά με τη ψυχική υγεία: Η συνολική μέση βαθμολογία για την εκπαίδευση των δασκάλων σχετικά με τη ψυχική υγεία ήταν 2,75 (SD = 0,77), χαμηλότερη από το ουδέτερο μέσο όρο της κλίμακας. Αυτό δείχνει μια γενική αντίληψη ότι η εκπαίδευση και η κατάρτισή τους σε αυτόν τον τομέα ήταν ανεπαρκής. **Ένα ιδιαίτερα σημαντικό κενό παρατηρήθηκε στην αρχική εκπαίδευση των δασκάλων**, με πολύ χαμηλή μέση βαθμολογία όσον αφορά την ερώτηση «Αισθάνθηκα προετοιμασμένος να υποστηρίξω τη ψυχική υγεία των μαθητών όταν ολοκλήρωσα την αρχική εκπαίδευση ή

πιστοποίηση μου ως εκπαιδευτικός» ($M = 2,05$, $SD = 0,99$). Αν και η δήλωση «Η πρακτική μου εμπειρία στη διδασκαλία στην τάξη με βοήθησε να μάθω πώς να ανταποκρίνομαι στα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών» έλαβε μια πιο θετική βαθμολογία ($M = 3,25$, $SD = 1,15$) – την υψηλότερη σε αυτή την ενότητα – αυτό υποδηλώνει ότι μεγάλο μέρος της εκμάθησης πραγματοποιείται κατά την εργασία και όχι κατά τη διάρκεια της επίσημης εκπαίδευσης. Άλλες πτυχές της επίσημης εκπαίδευσης έλαβαν επίσης χαμηλή βαθμολογία: «Η εκπαίδευση που έλαβα ως εκπαιδευτικός (συμπεριλαμβανομένης της ενδοϋπηρεσιακής ή της αρχικής εκπαίδευσης) μου παρείχε τα εργαλεία για να αντιμετωπίσω θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών» ($M = 2,93$, $SD = 1,13$), «Το πρόγραμμα του πτυχίου μου περιλάμβανε υποχρεωτικά μαθήματα με έμφαση στη ψυχική υγεία και την ευημερία» ($M = 2,80$, $SD = 1,14$) και «Το πρόγραμμα του πτυχίου μου προσέφερε προαιρετικά μαθήματα για τη ψυχική υγεία και την ευημερία» ($M = 2,85$, $SD = 1,14$). Επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί «έχουν ολοκληρώσει πρόσθετες πιστοποιήσεις/μεταπτυχιακές σπουδές/ή επαγγελματική κατάρτιση σχετικά με τη ψυχική υγεία των μαθητών» ήταν επίσης περιορισμένος ($M = 2,79$, $SD = 1,33$). Η πρόσφατη επαγγελματική εξέλιξη φαίνεται επίσης να είναι ανεπαρκής, με χαμηλή μέση βαθμολογία για τη «συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη ή κατάρτιση με έμφαση στη ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών» τα τελευταία δύο χρόνια ($M = 2,62$, $SD = 1,32$). Συνολικά, τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν την ουσιαστική ανάγκη για βελτιωμένη και πιο ολοκληρωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα της ψυχικής υγείας, τόσο στην αρχική εκπαίδευση όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Πίνακας 4

Διαδικασίες ψυχικής υγείας (N= 151)

Μεταβλητή	Μέσος όρος (SD)
Γνώσεις εκπαιδευτικών - σύνολο α [Ερώτηση 4.1]	4.02 (0.49)
Αισθάνομαι επαρκώς προετοιμασμένος για να αντιμετωπίσω ζητήματα ψυχικής υγείας που μπορεί να προκύψουν στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός δημοτικού σχολείου.	3.25 (0.89)
Πιστεύω ότι οι προκλήσεις της ψυχικής υγείας μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή στη μάθηση.	4.57 (0.61)
Οι δυσκολίες στη ψυχική υγεία των παιδιών μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις	4.54 (0.57)
Οι δυσκολίες στη ψυχική υγεία των παιδιών μπορούν να οδηγήσουν σε απουσίες από το σχολείο (π.χ. έλλειψη ενδιαφέροντος, απουσίες, εγκατάλειψη)	4.51 (0.62)
Γνωρίζω σε ποιους πόρους ή επαγγελματίες να απευθυνθώ εάν ένας μαθητής της τάξης μου παρουσιάσει σημάδια προβλημάτων ψυχικής υγείας.	4.00 (0.88)
Αισθάνομαι σίγουρος για τις γνώσεις μου σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών.	3.26 (0.94)
Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και ευθύνη του σχολείου για τη ψυχική υγεία - σύνολο α [Ερώτηση 4.2]	3.77 (0.65)

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πώς να αντιδρούν κατάλληλα όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει πρόβλημα ψυχικής υγείας.	4.52 (0.68)
Το προσωπικό του σχολείου μου, συμπεριλαμβανομένου και εμού, διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ψυχικής υγείας.	3.18 (1.00)
Αισθάνομαι σίγουρος για τις γνώσεις και την εκπαίδευσή μου σχετικά με τα θέματα ψυχικής υγείας στα παιδιά.	3.13 (0.96)
Εάν ένας μαθητής της τάξης μου έδειχνε σημάδια ψυχικού προβλήματος, θα ένιωθα υπεύθυνος να τον υποστηρίξω και να τον παραπέμψω στις κατάλληλες υπηρεσίες.	4.08 (0.92)
Είναι μέρος του ρόλου του σχολείου να υποστηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας.	4.28 (0.83)
Θα ήξερα τι μέτρα να λάβω αν ένας μαθητής στην τάξη μου αντιμετώπιζε πρόβλημα ψυχικής υγείας.	3.42 (1.02)
<u>Εκπαίδευση δασκάλων σχετικά με τη ψυχική υγεία</u> - σύνολο α [Ερώτηση 4.3]	2.75 (0.77)
Αισθάνθηκα προετοιμασμένος να υποστηρίξω την ψυχική υγεία των μαθητών όταν ολοκλήρωσα την αρχική εκπαίδευση ή πιστοποίηση μου ως εκπαιδευτικός.	2.05 (0.99)
Η πρακτική διδακτική εμπειρία μου στην τάξη με βοήθησε να μάθω πώς να ανταποκρίνομαι στα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών.	3.25 (1.15)
Η εκπαίδευση που έλαβα ως εκπαιδευτικός (συμπεριλαμβανομένης της ενδοϋπηρεσιακής ή της αρχικής εκπαίδευσης) μου παρείχε τα εργαλεία για να αντιμετωπίσω θέματα ψυχικής υγείας μεταξύ των μαθητών..	2.93 (1.13)
Το πρόγραμμα σπουδών του πτυχίου μου, περιλάμβανε υποχρεωτικά μαθήματα με έμφαση στη ψυχική υγεία και την ευημερία.	2.80 (1.14)
Το πρόγραμμα σπουδών του πτυχίου μου, προσέφερε προαιρετικά μαθήματα σχετικά με τη ψυχική υγεία και την ευημερία.	2.85 (1.14)
Έχω ολοκληρώσει πρόσθετες πιστοποιήσεις/μεταπτυχιακές σπουδές/ή έχω λάβει επιπλέον επαγγελματική κατάρτιση σχετικά με τη ψυχική υγεία των μαθητών..	2.79 (1.33)
Τα τελευταία δύο χρόνια, έχω συμμετάσχει σε επαγγελματική ανάπτυξη ή κατάρτιση με έμφαση στη ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών.	2.62 (1.32)

^a Εύρος απαντήσεων από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ απόλυτα»)

3.2.1.5 Πρακτικές σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ)

Αυτή η ενότητα περιγράφει λεπτομερώς τις απόψεις των 151 συμμετεχόντων δασκάλων δημοτικού σχολείου σχετικά με τις πρακτικές που σχετίζονται με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ), συμπεριλαμβανομένων των επιπέδων άνεσής τους, της δέσμευσής τους στην ΚΣΜ και των αντιλήψεών τους για την κουλτούρα του σχολείου. Όλα τα

στοιχεία του Πίνακα 5 βαθμολογήθηκαν σε μια κλίμακα Likert 5 βαθμών, όπου το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα».

Άνεση στη διδασκαλία ΚΣΜ: Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ένα γενικά θετικό επίπεδο άνεσης στην αντιμετώπιση του ΚΣΜ, με συνολική μέση βαθμολογία για την «Άνεση» 3,66 (SD = 0,85). Ανέφεραν ότι «Η φροντίδα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών μου είναι κάτι φυσικό για μένα» (M = 3,86, SD = 0,93) και ότι «Τα ανεπίσημα μαθήματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποτελούν μέρος της τακτικής διδακτικής μου πρακτικής» (M = 3,74, SD = 0,94). Οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν επίσης «άνετα να παρέχουν συμβουλές σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές τους» (M = 3,66, SD = 0,95). Αν και εξακολουθούσαν να είναι θετικοί, το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμφώνησαν στη δήλωση «Αισθάνομαι σίγουρος για την ικανότητά μου να παρέχω συμβουλές σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση» ήταν ελαφρώς χαμηλότερο (M = 3,39, SD = 0,99), υποδηλώνοντας ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα και έχουν φυσική κλίση προς την ΚΣΜ η συγκεκριμένη εμπιστοσύνη στις επίσημες διδακτικές ικανότητες θα μπορούσε να ωφεληθεί από περαιτέρω εξέλιξη.

Δέσμευση και ενδιαφέρον για την εκπαίδευση ΚΣΜ: Υπάρχει μια πολύ ισχυρή δέσμευση μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των πρακτικών ΚΣΜ, η οποία αντικατοπτρίζεται με μια συνολική μέση βαθμολογία «Δέσμευσης» 4,43 (SD = 0,66). Αυτό δείχνει ένα υψηλό επίπεδο κινήτρου και ενδιαφέροντος σε αυτόν τον τομέα. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν κατά συντριπτική πλειοψηφία ότι «Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές» (M = 4,53, SD = 0,65). Υπήρχε επίσης έντονο ενδιαφέρον για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, με υψηλό ποσοστό συμφωνίας ως προς την επιθυμία «να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να μάθω πώς να αναπτύξω τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών μου» (M = 4,39, SD = 0,76), «να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να αναπτύξω τις δικές μου κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες» (M = 4,40, SD = 0,74) και «να βελτιώσω την ικανότητά μου να διδάσκω κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές» (M = 4,40, SD = 0,70). Αυτό υπογραμμίζει μια σαφή ζήτηση και ενθουσιασμό για εκπαίδευση με επίκεντρο τη ΚΣΜ.

Σχολική κουλτούρα και υποστήριξη των διευθυντών για το ΚΣΜ: Η αντίληψη για τη σχολική κουλτούρα και την υποστήριξη των διευθυντών των σχολείων για τη ΚΣΜ ήταν γενικά θετική, με συνολική μέση βαθμολογία για την «Κουλτούρα» 3,64 (SD = 0,81). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν ότι «Ο διευθυντής μου δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών μας» (M = 3,71, SD = 1,19) και ότι «Το σχολείο μου αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών» (M = 3,70, SD = 0,89). Η αντίληψη ότι «Η κουλτούρα στο σχολείο μου υποστηρίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών» ήταν επίσης θετική (M = 3,53, SD = 1,07). Το στοιχείο «Ο διευθυντής μου δεν ενθαρρύνει τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές», το οποίο βαθμολογήθηκε αντίστροφα, απέδωσε μέσο όρο 3,61 (SD = 1,33). Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά διαφώνησαν με την αρνητική δήλωση, επιβεβαιώνοντας περαιτέρω ότι οι διευθυντές των σχολείων θεωρούνται ότι ενθαρρύνουν τη ΚΣΜ. Συνολικά, το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ευνοϊκό για την προώθηση της ΚΣΜ.

Πίνακας 5

Πεποιθήσεις σχετικά με τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) (N= 151)

Μεταβλητή	
ΚΣΜ [Ερώτηση 5.1] a	Μέσος όρος (SD)
Άνεση - σύνολο	3.66 (0.85)
Αισθάνομαι σίγουρος για την ικανότητά μου να παρέχω διδασκαλία σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση.	3.39 (0.99)
Νιώθω άνετα να παρέχω συμβουλές σχετικά με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές μου.	3.66 (0.95)
Η φροντίδα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών μου είναι κάτι φυσικό για μένα.	3.86 (0.93)
Τα ανεπίσημα μαθήματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποτελούν μέρος της τακτικής διδακτικής μου πρακτικής.	3.74 (0.94)
Δέσμευση	4.43 (0.66)
Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να μάθω πώς να αναπτύξω τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών μου.	4.39 (0.76)
Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να αναπτύξω τις δικές μου κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.	4.40 (0.74)
Θέλω να βελτιώσω την ικανότητά μου να διδάσκω κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές.	4.40 (0.70)
Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές.	4.53 (0.65)
Κουλτούρα	3.64 (0.81)
Ο διευθυντής μου, δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών μας.	3.71 (1.19)
Η κουλτούρα στο σχολείο μου, υποστηρίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.	3.53 (1.07)
Ο διευθυντής μου, δεν ενθαρρύνει τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές. (αντίστροφη βαθμολογία)	3.61 (1.33)
Το σχολείο μου αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.	3.70 (0.89)

^a Το εύρος των απαντήσεων κυμαίνεται από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ απόλυτα»).

3.2.1.6 Ανοιχτές απαντήσεις και ποιοτικά θέματα

Σύνοψη των ποιοτικών σχολίων

Τα ποιοτικά σχόλια υποδεικνύουν κατά συντριπτική πλειοψηφία την κρίσιμη ανάγκη για σημαντική ενίσχυση των δομών υποστήριξης της ψυχικής υγείας στα σχολεία. Οι συμμετέχοντες (n = 18), κυρίως εκπαιδευτικοί, εκφράζουν την άποψη ότι δεν διαθέτουν τα

κατάλληλα μέσα για να αντιμετωπίσουν τα αυξανόμενα και πολύπλοκα προβλήματα ψυχικής υγείας που παρουσιάζουν οι μαθητές. Υπάρχει έντονη ζήτηση για μόνιμους, πλήρους απασχόλησης εξειδικευμένους επαγγελματίες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) σε κάθε σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αισθάνονται επιβαρυνμένοι, αγχωμένοι και υποτιμημένοι, επικαλούμενοι την έλλειψη κατάρτισης, πόρων και συστηματικής υποστήριξης από το υπουργείο και άλλες υπηρεσίες. Αν και υπάρχουν μεμονωμένες επιτυχημένες πρακτικές, που οφείλονται σε ατομικές πρωτοβουλίες ή υποστηρικτικούς διευθυντές, το κυρίαρχο συναίσθημα είναι η απογοήτευση από τις τρέχουσες διατάξεις και η επιθυμία για συστηματική αλλαγή που θα δίνει προτεραιότητα στην ευημερία των μαθητών (και των εκπαιδευτικών).

Θεματική ανάλυση των αφηγήσεων (π.χ. έλλειψη υποστήριξης, ανάγκες κατάρτισης, επιτυχημένες πρακτικές)

Με βάση τα σχόλια που υποβλήθηκαν, αναδύονται διάφορα βασικά θέματα:

1. Επείγουσα ανάγκη για μόνιμη, εξειδικευμένη υποστήριξη εντός του σχολείου:

- ο Αυτό είναι το κυρίαρχο θέμα. Οι συμμετέχοντες ζητούν επανειλημμένα τη μόνιμη, καθημερινή παρουσία εξειδικευμένων επαγγελματιών ψυχικής υγείας, όπως ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, σε κάθε σχολείο (Παραθέσεις 1, 2, 3, 6, 12).
- ο Υποστηρίζουν ότι το τρέχον μοντέλο με μερικώς απασχολούμενους ή ειδικούς που μοιράζονται σε περισσότερα από ένα σχολεία, είναι ανεπαρκές για την κάλυψη των αναγκών (Παραθέσεις 9, 11). Η παράθεση 9 δηλώνει ρητά ότι ένας ψυχολόγος που καλύπτει 5 σχολεία την εβδομάδα είναι ανεπαρκής, ρωτώντας: «Τι μπορεί να καταφέρει να κάνει; Πότε μπορούμε να του μιλήσουμε για τους μαθητές μας;»

2. Φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, έλλειψη κατάρτισης και ευημερία:

- ο Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υπερφορτωμένοι από την ευθύνη της διαχείρισης των σύνθετων προβλημάτων ψυχικής υγείας και ζητημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, χωρίς επαρκή κατάρτιση ή υποστήριξη (Παραθέσεις 1, 2, 4, 11, 14). Η παράθεση 2 αναφέρει: «...οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να παρέχουν τη σχετική βοήθεια και διδασκαλία».
- ο Υπάρχει σαφής ζήτηση για πρακτική, στοχευμένη εκπαίδευση και σεμινάρια διαχείρισης κρίσεων (Παραθέσεις 4, 14, 16).
- ο Η ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί επίσης θέμα ανησυχίας, με αναφορές σε εργασιακό άγχος, χαμηλό ηθικό, έλλειψη κινήτρων, κακές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, πίεση από τη διοίκηση και αίσθημα υποτίμησης (Παράθεση 4). Ένας συμμετέχων δήλωσε: «Τα τελευταία χρόνια, νιώθω ότι δεν έχω την ψυχική δύναμη να αντιμετωπίσω αυτά τα ζητήματα» (Απόσπασμα 8), ενώ ένας άλλος τόνισε: «Εμείς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρειαζόμαστε ψυχική ενδυνάμωση, σε ετήσια βάση» (Παράθεση 17).

3. Αυξημένα και σύνθετα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών:

- ο Οι συμμετέχοντες αναφέρουν σημαντική αύξηση των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως συναισθηματικές δυσκολίες, άγχος και προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα και παραβατικότητα (Παραθέσεις 2, 3, 9, 11, 12, 14).
 - ο Οι συνέπειες του COVID-19 αναφέρονται συγκεκριμένα ως παράγοντας που συμβάλλει στις αλλαγές της συμπεριφοράς των μαθητών (Παράθεση 12: «...μετά τον κορονοϊό... οι μαθητές... είναι πιο επιθετικοί, δεν έχουν υπομονή και αντιδρούν πιο έντονα»).
 - ο Υπάρχει η αντίληψη ότι οι συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών συχνά παραβλέπονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εστιάζει στην παράδοση του προγράμματος σπουδών (Παράθεση 4: «...στην πράξη, οι ψυχικές ανάγκες των μαθητών αγνοούνται και αντιμετωπίζονται σαν κουτιά που πρέπει να γεμίσουν με γνώση...»).
- 4. Συστημικές αδυναμίες και έλλειψη εξωτερικής υποστήριξης:**
- ο Πολλές παρατηρήσεις επισημαίνουν συστημικά προβλήματα, όπως η έλλειψη κατάλληλων μέτρων και πόρων από το Υπουργείο Παιδείας και Υγείας (Παραθέσεις 4, 9). Η παράθεση 9 μιλά για «συστημικά μέτρα από το υπουργείο τόσο στον τομέα της υγείας όσο και στον τομέα της εκπαίδευσης. Διαφορετικά, θεωρώ άσκοπο να συζητάμε για την ψυχική υγεία των παιδιών ακαδημαϊκά».
 - ο Η έλλειψη προσωπικού στις δημόσιες υπηρεσίες ψυχικής υγείας και οι μεγάλες αναμονές για ραντεβού σημαίνουν ότι, ακόμη και όταν γίνονται παραπομπές, συχνά δεν είναι διαθέσιμη έγκαιρη υποστήριξη (Παράθεση 9).
 - ο Οι κοινωνικές υπηρεσίες θεωρούνται «απούσες όταν το σχολείο τις χρειάζεται» (Παράθεση 5).
 - ο Οι κοινωνικοοικονομικές πιέσεις στις οικογένειες (π.χ. πολλές ώρες εργασίας, χαμηλό εισόδημα) αναγνωρίζονται ως παράγοντες που επηρεάζουν την ευημερία των παιδιών (Παράθεση 18).
- 5. Προκλήσεις σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων και τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς:**
- ο Σημειώνονται δυσκολίες στην εξασφάλιση της συνεργασίας των γονέων (Παράθεση 5).
 - ο Ορισμένοι γονείς αρνούνται να δεχτούν τα προβλήματα των παιδιών τους ή είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν με τις κατάλληλες υπηρεσίες υποστήριξης (Παράθεση 15).
 - ο Υπάρχουν προβλήματα με την αποτελεσματικότητα και την εστίαση των υφιστάμενων δομών υποστήριξης, όπως οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης), με ένα σχόλιο να υποδηλώνει ότι δεν καλύπτουν επαρκώς τα σχολεία και ότι οι ψυχολόγοι

ενδέχεται να αφιερώνουν υπερβολικό χρόνο στους γονείς αντί στους μαθητές (Παραθέσεις 7, 11).

6. Επιτυχημένες πρακτικές και θετικές πρωτοβουλίες (λιγότερο συχνές αλλά αξιοσημείωτες):

- ο Παρά τις προκλήσεις, υπάρχουν περιπτώσεις θετικών πρακτικών. Ένας συμμετέχων περιέγραψε ένα πολύ υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον υπό την ηγεσία ενός διευθυντή με εξειδίκευση στον τομέα της ψυχικής υγείας, όπου εφαρμόζονται τακτικά προγράμματα ψυχικής ενδυνάμωσης (Παράθεση 13).
- ο Ο ίδιος συμμετέχων υπογράμμισε τη δική του πρωτοβουλία να ενσωματώσει συζητήσεις για την ψυχική υγεία στο μάθημα των αγγλικών, χρησιμοποιώντας ταινίες μικρού μήκους, εκφράζοντας την επιθυμία να κάνει περισσότερα (Παράθεση 13).
- ο Ένας άλλος συμμετέχων σημείωσε ότι η βελτίωση μπορεί να προέλθει από την «εμπειρία της καθημερινής επαφής με τους μαθητές του σχολείου» (Παράθεση 10), υποδηλώνοντας την αξία των σχεσιακών προσεγγίσεων.

Πίνακας 6

Ανοιχτές απαντήσεις και ποιοτικά θέματα

Θέμα	Συχνότητα	Παραδείγματα
Επείγουσα ανάγκη για μόνιμη, εξειδικευμένη υποστήριξη στο σχολείο	7	«Είναι απαραίτητο να υπάρχει ψυχολόγος και κοινωνικός λειτουργός σε μόνιμη βάση σε κάθε σχολείο. Οι απαιτήσεις και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλες. Οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά χρειάζονται επαγγελματική βοήθεια από ειδικούς λόγω της αύξησης των περιστατικών ψυχικής και σωματικής βίας, του άγχους, και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά καταρτισμένοι για να παρέχουν τη σχετική βοήθεια και διδασκαλία.» (Συμμετέχων 2)

**Φόρτος
εκπαιδευτικών,
έλλειψη
εκπαίδευσης και
ευημερία**

8

«Στην πράξη, οι ψυχικές ανάγκες των μαθητών αγνοούνται και αντιμετωπίζονται σαν κουτιά μέσα στα οποία θα βάλουμε γνώση... δυστυχώς, στην πράξη, τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως προσωπικότητες με κοινωνικό, πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο και πρέπει να χτίσουμε πάνω σε αυτό με κατανόηση και απόλυτο σεβασμό. Οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν πολύ λίγη κατάρτιση σε αυτό το θέμα, τη ψυχική και συναισθηματική διάθεση των μαθητών. Αυτό που με ενδιαφέρει είναι το πρόγραμμα σπουδών. Θα προσθέσω επίσης το μεγάλο εργασιακό άγχος, τους χαμηλούς μισθούς, την έλλειψη κινήτρων, τις κακές σχέσεις στους συλλόγους καθηγητών, την πίεση από τη διοίκηση του σχολείου και την υποτίμηση του ρόλου του εκπαιδευτικού από το υπουργείο και τους γονείς».
(Συμμετέχων 4)

**Αυξημένα και
σύνθετα
προβλήματα
ψυχικής υγείας
μαθητών**

7

«Το φαινόμενο της επιθετικότητας και της παραβατικότητας παρατηρείται έντονα στα σχολεία, οπότε οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τα διαχειρίζονται καθημερινά. Αυτό προσθέτει άγχος στην εργασία τους. Είναι απαραίτητο να γίνονται επιμορφώσεις και σεμινάρια διαχείρισης κρίσεων, ώστε να ενημερώνονται και να αντιμετωπίζουν τέτοιες καταστάσεις, έτσι ώστε τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή στο σχολικό περιβάλλον.» (Συμμετέχων 14)

**Συστημικές
αποτυχίες και
έλλειψη
εξωτερικής
υποστήριξης**

4

«Δυστυχώς, οι δημόσιες δομές είναι υποστελεχωμένες και οι διορισμοί καθυστερούν... Επιπλέον, ένα άλλο συστημικό πρόβλημα είναι ότι ο ψυχολόγος του σχολείου μας (και ευτυχώς έχουμε τουλάχιστον έναν) έρχεται μία φορά την εβδομάδα, επειδή τα καθήκοντά του από το υπουργείο είναι να πηγαίνει σε 5 διαφορετικά σχολεία, ένα κάθε μέρα της εβδομάδας. Τι μπορεί να καταφέρει να κάνει;... Αυτό που θέλω τελικά να τονίσω (για ακόμη μια φορά) είναι ότι πέρα από την επιμόρφωση που πρέπει να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί και από το πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων που πρέπει να είναι προσανατολισμένο και στη ψυχική υγεία, χρειάζονται συστημικές δράσεις από το υπουργείο και στον τομέα της υγείας και στον τομέα της εκπαίδευσης. Διαφορετικά, θεωρώ άσκοπο να συζητάμε για τη ψυχική υγεία των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί, όσο και αν το θέλουμε, δεν είμαστε μάγοι και μάγισσες.» (Συμμετέχων 9)

Προκλήσεις σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων και τη συνεργασία με εξωτερικούς φορείς

4

«Ναι, τα τελευταία χρόνια οι περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα ψυχικής υγείας έχουν πολλαπλασιαστεί και ο εκπαιδευτικός είναι αβοήθητος σε όλη αυτή τη διαδικασία, καθώς οι Ε.Δ.Ε.Α.Υ. (Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης) δεν καλύπτουν ολόκληρο το σχολείο με μία επίσκεψη την εβδομάδα και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να γίνει ουσιαστική δουλειά. Οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί χρειάζονται χρόνο με τα παιδιά για να κάνουν τη δουλειά τους, κάτι που δεν υπάρχει στο υπάρχον σύστημα.» (Συμμετέχων 11)

Επιτυχημένες πρακτικές και θετικές πρωτοβουλίες (λιγότερο συχνές αλλά αξιοσημείωτες)

1

«Είμαι πολύ τυχερός, γιατί στο συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο εργάζομαι, ο διευθυντής έχει διδακτορικό σε θέματα ψυχικής υγείας και το σχολικό κλίμα είναι πολύ υποστηρικτικό σε αυτό το θέμα. Στο σχολείο μας πραγματοποιούνται συνεχώς προγράμματα που ενισχύουν τη ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών και προσωπικά, αν και το μάθημά μου είναι τα Αγγλικά, ειδικά στις ανώτερες τάξεις, έχω συμπεριλάβει στις διδασκαλίες μου προβολές ταινιών μικρού μήκους που λειτουργούν ως αφορμή για συζητήσεις σχετικά με τη ψυχική υγεία... Το θεωρώ μεγάλο χρέος μου και πιστεύω ότι λείπει σε μεγάλο βαθμό από το ελληνικό σχολείο.» (Συμμετέχων 13)

3.2.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων ομάδας εστίασης

Συνολικά 50 άτομα συμμετείχαν σε 6 ομάδες εστίασης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να διερευνήσουν τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες που σχετίζονται με τη ψυχική υγεία και την ευημερία στο σχολικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τέσσερις βασικές ομάδες ενδιαφερομένων: εκπαιδευτικοί (n = 13), επαγγελματίες ψυχικής υγείας (n = 14, χωρισμένοι σε 2 ομάδες εστίασης), γονείς (n = 12, χωρισμένοι σε δύο ομάδες εστίασης) και μαθητές (n = 11). Οι ομάδες εστίασης με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, επαγγελματιών ψυχικής υγείας και γονέων πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά, ενώ η ομάδα εστίασης με τη συμμετοχή μαθητών πραγματοποιήθηκε δια ζώσης, βάσει των συστάσεων των εκπαιδευτικών.

1. Εκπαιδευτικοί

Η ψυχική υγεία των μαθητών αποτελεί θέμα μεγάλης ανησυχίας για τους 13 εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου που συμμετείχαν στην ομάδα εστίασης. Οι συμμετέχοντες ήταν επαγγελματίες με μακρά εμπειρία στην τάξη (εκτός από έναν εκπαιδευτικό, όλοι είχαν 15 έως 36 χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση), οι οποίοι αντιμετωπίζουν καθημερινά πολύπλοκες καταστάσεις. «Τα ζητήματα που σχετίζονται με τη ψυχική ευημερία των μαθητών μας, μάς απασχολούν καθημερινά», σημείωσε ένας συμμετέχων, τονίζοντας τη συνεχή και πολυεπίπεδη φύση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Τα κύρια θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων αυτής της ομάδας εστίασης είναι τα ακόλουθα τέσσερα: 1. Οι εκπαιδευτικοί ως

άτυπτοι φροντιστές ψυχικής υγείας, 2. Παραδείγματα παιδιών με προβλήματα ψυχικής υγείας, 3. Η αξία της συναισθηματικής εκπαίδευσης και των τεχνών, και 4. Εκπαιδευτικοί σε κρίση – Ανάγκη υποστήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί ως άτυπτοι φροντιστές ψυχικής υγείας

Στους Έλληνες εκπαιδευτικούς ζητείται συχνά να αναλάβουν ένα ρόλο που υπερβαίνει τα διδακτικά τους καθήκοντα. Η φράση «εναπόκειται στην προσωπική κρίση κάθε εκπαιδευτικού να παραμερίσει για λίγο τη ρουτίνα και να επικεντρωθεί στην παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στα παιδιά» αποκαλύπτει την απουσία υποστήριξης σε θεσμικό επίπεδο, αλλά και τη συναισθηματική επένδυση των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Ωστόσο, η ανάληψη αυτών των ρόλων πραγματοποιείται υπό συνθήκες πίεσης χρόνου και ψυχικής κόπωσης – «με την ψυχή στο στόμα και το ρολόι στο χέρι».

Παρά την αναγνώριση της σημασίας της συνεργασίας με ψυχολόγους και επαγγελματίες και υπηρεσίες ψυχικής υγείας, η απουσία σταθερού προσωπικού σχολικών ψυχολόγων συχνά αφήνει τους εκπαιδευτικούς μόνους. Αυτό όχι μόνο επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς, αλλά συχνά τους οδηγεί σε σύγκρουση με τους γονείς, οι οποίοι μερικές φορές «δεν θέλουν να αποδεχθούν τα προβλήματα ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζει το παιδί τους». Ταυτόχρονα, πολλοί γονείς αποφεύγουν να συνεργάζονται με εξωτερικούς φορείς (συμπεριλαμβανομένων των ψυχολόγων) υπό τον φόβο ότι θα «στοχοποιηθεί» το παιδί τους.

Παραδείγματα παιδιών με προβλήματα ψυχικής υγείας

Όταν οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα κύρια προβλήματα ψυχικής υγείας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, συχνά ανέφεραν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), νοητική υστέρηση και αυτισμό. Η περιγραφή ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ που «είναι μόνο του στην τάξη και στην αυλή, δεν έχει παρέα και μου το επικοινωνεί» υπογραμμίζει την απομόνωση και την έλλειψη κοινωνικής ένταξης, με τον εκπαιδευτικό να εκφράζει έντονη ανησυχία για την πρόοδο του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης περιπτώσεις κοινωνικής ανωριμότητας και σωματικής καταπόνησης.

Η αξία της συναισθηματικής μάθησης και των τεχνών

Οι συμμετέχοντες αποδίδουν μεγάλη σημασία στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, ιδίως μέσω εργαστηρίων δεξιοτήτων και μαθημάτων τέχνης. Τα μαθήματα θεάτρου, μουσικής και τέχνης προσφέρουν «χώρο στους μαθητές με προβλήματα ψυχικής υγείας να βρουν έναν ρόλο, να απολαμβάνουν την παρουσία τους το σχολικό περιβάλλον». Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση λειτουργεί ως αντίβαρο στις δομικές ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Εκπαιδευτικοί σε κρίση - Ανάγκη για υποστήριξη

Τέλος, είναι προφανής η ανάγκη για συστηματική υποστήριξη και αναγνώριση του βάρους που φέρουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη ψυχική τους υγεία. «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών απέχει πολύ από το να είναι επαρκής», ενώ είναι εμφανής η αίσθηση της μοναξιάς: «Εμείς, οι εκπαιδευτικοί, είμαστε μόνοι». Η αυτοεκπαίδευση με προσωπικό κόστος είναι συνηθισμένη, καθώς η επιμόρφωση και η εποπτεία που παρέχονται είναι ανεπαρκείς.

Συνολικά, η ψυχική υγεία των μαθητών αναδεικνύεται ως συλλογική ευθύνη που απαιτεί συνεργασία, θεσμική ενίσχυση και υποστήριξη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

2. Ειδικό Ψυχικής Υγείας

Η θεματική ανάλυση των απόψεων των 14 επαγγελματιών ψυχικής υγείας που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συμμετείχαν στις δύο ομάδες εστίασης (10 ψυχολόγοι και 4 κοινωνικοί λειτουργοί, όλες γυναίκες) υπογραμμίζει κρίσιμες προκλήσεις, συστημικά κενά και την ανάγκη για πιο ουσιαστική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Τα κύρια θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα ακόλουθα έξι: 1. Συνεργασία και αμοιβαία κατανόηση με τους εκπαιδευτικούς, 2. Καθημερινή πραγματικότητα και ο ρόλος των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, 3. Στάσεις και αντιλήψεις στα σχολεία, 4. Προσδιορισμός αναγκών και δυσκολίες ψυχικής υγείας στα σχολεία, 5. Αποτελεσματικότητα των αποσπασματικών παρεμβάσεων και 6. Ανάγκες και συστάσεις.

Συνεργασία και αμοιβαία κατανόηση με τους εκπαιδευτικούς

Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας τονίζουν ότι η ψυχική υγεία και η ευημερία των παιδιών πρέπει να αποτελεί συλλογική ευθύνη: «Η ψυχική υγεία και η ευημερία των παιδιών πρέπει να αποτελεί συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και των εκπαιδευτικών...», τονίζει ένας ψυχολόγος. Ωστόσο, αυτή η συνεργασία είναι συχνά προβληματική. Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας έχουν συχνά περιορισμένο χρόνο στα σχολεία και βρίσκονται συνεχώς σε κίνηση, γεγονός που σημαίνει ότι δεν μπορούν να καλλιεργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης. Επιπλέον, «δεν υπάρχει κοινή γλώσσα... μιλάμε για τα ίδια πράγματα, αλλά τα ονομάζουμε διαφορετικά», γεγονός που συχνά οδηγεί σε σύγχυση και ασυνέχεια στις παρεμβάσεις.

Η καθημερινή πραγματικότητα και ο ρόλος των επαγγελματιών ψυχικής υγείας

Ο ρόλος των επαγγελματιών ψυχικής υγείας είναι κυρίως συμβουλευτικός και υποστηρικτικός προς τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, με περιορισμένη άμεση επαφή με τα παιδιά. Παρά τις υψηλές προσδοκίες («Περιμένουν τον ψυχολόγο σαν θεό, για να τους σώσει»), οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας περιγράφουν εξαντλητικές και κατακερματισμένες συνθήκες εργασίας: «Νιώθω εξαντλημένος», «οι ψυχολόγοι ενεργούν σαν πυροσβέστες» και, μερικές φορές, η εργασία τους υπονομεύεται από δράσεις όπως ημερήσιες εκδρομές εκτός σχολείου ή ασάφεια στα αιτήματα που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Στάσεις και αντιλήψεις στο σχολείο

Εντοπίζονται σοβαρές δυσκολίες στην κατανόηση του ρόλου τους, ο οποίος συχνά υπονομεύεται. Ταυτόχρονα, έχουν αναφερθεί περιστατικά στιγματισμού των παιδιών, ακόμη και όταν τους προσφέρεται απλή υποστήριξη. Υπάρχει επίσης δυσκολία στη διαχείριση των ευθυνών, όπως στην αναγνώριση των γονικών ή παιδαγωγικών ορίων: «Οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές διστάζουν να μιλήσουν στους γονείς και μερικές φορές τους «κατηγορούν».

Αναγνώριση αναγκών και προβλήματα ψυχικής υγείας στο σχολείο

Η παραπομπή σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας γίνεται συνήθως όταν εμφανίζονται διαταραχές συμπεριφοράς, ενώ τα πιο εσωτερικευμένα προβλήματα συχνά περνούν απαρατήρητα. Ταυτόχρονα, η ανάγκη ενίσχυσης της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επισημαίνεται ως κρίσιμη για την πρόληψη προβλημάτων.

Αναποτελεσματικότητα των αποσπασματικών παρεμβάσεων

Τα προγράμματα που υλοποιούνται μεμονωμένα ή χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών συχνά αποτυγχάνουν: «Τα προγράμματα αντιμετώπισης έκτακτων καταστάσεων δεν λειτουργούν». Αντίθετα, οι εμπειρικές παρεμβάσεις σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς που «έχουν δουλέψει με τον εαυτό τους» φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικές.

Ανάγκες και προτάσεις

Τονίζεται η ανάγκη για συνεχή παρουσία επαγγελματιών ψυχικής υγείας στα σχολεία, θεσμική υποστήριξη, κατάρτιση και εποπτεία: «Είμαστε όλοι εντελώς μόνοι σε αυτό το ταξίδι». Δίνεται έμφαση στη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και τη διαχείριση ψυχοκοινωνικών ζητημάτων: «Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη... είναι ευθύνη του διευθυντή του σχολείου να την οργανώσει».

Συνολικά, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν ένα σύστημα με σαφή έλλειψη δομών και συντονισμού, στο οποίο οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας προσπαθούν να υποστηρίξουν τα σχολεία με ανεπαρκείς πόρους, ενώ παράλληλα πρέπει να αντιμετωπίζουν τόσο την άγνοια όσο και τις υπερβολικές προσδοκίες του περιβάλλοντός τους.

3. Γονείς

Η γενική εικόνα που προκύπτει από τις δύο ομάδες εστίασης με γονείς παιδιών δημοτικού σχολείου (12 συμμετέχοντες συνολικά: 9 μητέρες και 3 πατέρες) είναι θετική. Τα κύρια θέματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων είναι τα ακόλουθα επτά: 1. Γενική ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών, 2. Προκλήσεις ψυχικής υγείας, 3. Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, 4. Απουσία ή περιορισμένη πρόσβαση σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας, 5. Προγράμματα θετικής ψυχικής υγείας, 6. Περιορισμένη συμμετοχή των γονέων και 7. Μελλοντικές προσδοκίες.

Γενική ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των παιδιών

Οι περισσότεροι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά τους «απολαμβάνουν το σχολείο, έχουν φίλους» και «είναι κοινωνικά». Αυτό αποδίδεται εν μέρει στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν ομαδικό πνεύμα και διαπροσωπικές σχέσεις, κάτι που εκτιμούν οι γονείς. Όπως σημειώθηκε, «τα παιδιά είναι κοντά μεταξύ τους και αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς».

Προκλήσεις ψυχικής υγείας

Ωστόσο, έχουν αναφερθεί και αρκετές προκλήσεις. Η διαχείριση των συναισθημάτων φαίνεται να αποτελεί κρίσιμο ζήτημα. Πολλά παιδιά έχουν δυσκολία τόσο στην αναγνώριση όσο και στον έλεγχο των συναισθημάτων τους, ειδικά των αρνητικών, όπως ο θυμός και η

απογοήτευση. Ένας πατέρας σχολίασε ότι το παιδί του βιώνει «συναισθήματα σαν τρενάκι του λούνα παρκ: όταν είναι χαρούμενο, είναι πολύ χαρούμενο, και όταν είναι λυπημένο, πέφτει στα πατώματα». Οι γονείς επισημαίνουν την ανάγκη για μεγαλύτερη συναισθηματική ωριμότητα και ανθεκτικότητα, καθώς τα «παιδιά παίρνουν τα πράγματα κατάκαρδα» και αντιδρούν συναισθηματικά υπερβολικά σε ορισμένα ερεθίσματα.

Ταυτόχρονα, φαίνεται να υπάρχει διαφορά στη συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου. Όπως σημειώθηκε, ο αυτοέλεγχος είναι πιο δύσκολος στο σπίτι, ειδικά προς τις μητέρες, ενώ στο σχολείο τα παιδιά είναι πιο οριοθετημένα. Η έλλειψη σταθερότητας, όπως η αλλαγή εκπαιδευτικού ή νέες συνθήκες, συχνά προκαλεί αναστάτωση, ακόμη και «κρίσεις θυμού».

Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και σχολείου. Αν και «το 70-80 % των γονέων αισθάνεται ότι υπάρχει υποστήριξη», υπάρχουν επίσης περιπτώσεις περιφρόνησης ή έλλειψης κατανόησης των προβλημάτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Απουσία ή περιορισμένη πρόσβαση σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας

Αναφέρεται επίσης η απουσία ψυχολόγων στα περισσότερα σχολεία, γεγονός που δυσχεραίνει τη συστηματική υποστήριξη.

Προγράμματα θετικής ψυχικής υγείας

Τα προγράμματα και οι δράσεις ψυχικής υγείας, αν και δεν είναι υποχρεωτικά, έχουν συχνά εξαιρετικά αποτελέσματα. Παραδείγματα περιλαμβάνουν το «chat room» όπου τα παιδιά εκφράζουν τα συναισθήματά τους, το «ανώνυμο κουτί συναισθημάτων και σκέψεων», τα προγράμματα ενσυναίσθησης και τα προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως το Erasmus. Ωστόσο, η εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων εξαρτάται σχεδόν εξ ολοκλήρου από την προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και την αγάπη τους για τα παιδιά, «χωρίς κανένα εξωτερικό κίνητρο», όπως αναφέρθηκε.

Περιορισμένη συμμετοχή των γονέων

Τέλος, η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι περιορισμένη, με περιπτώσεις όπου μόνο 8 από τους 220 γονείς παρακολούθησαν ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο. Αυτό, σε συνδυασμό με σχόλια ότι «οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά μια περιφρόνηση για το έργο του εκπαιδευτικού», δημιουργεί ένα διπολικό κλίμα το οποίο μερικές φορές υποστηρίζει και μερικές φορές υπονομεύει τη ψυχική ενδυνάμωση των παιδιών.

Μελλοντικές προσδοκίες

Οι γονείς αναγνωρίζουν την πρόοδο που έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια, αλλά και τα κενά στη ψυχολογική υποστήριξη στο δημοτικό σχολείο. Τονίζουν την ανάγκη για συνεχή παρουσία επαγγελματιών ψυχικής υγείας, μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, ολιγομελή τμήματα και αλλαγές στο σχολικό σύστημα που θα δίνουν προτεραιότητα στην συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και όχι μόνο στο πρόγραμμα σπουδών. Όπως το συνόψισε εύστοχα ένας γονέας: «Πρέπει να δοθεί προτεραιότητα σε ό,τι είναι καλό για τη ψυχή των παιδιών μας και το πρόγραμμα σπουδών να ακολουθεί».

4. Μαθητές

Η θεματική ανάλυση των σχολίων των 11 μαθητών της 6ης τάξης (5 αγόρια και 6 κορίτσια, ηλικίας 11,5 έως 12 ετών), που συμμετείχαν σε μια ομάδα εστίασης, αποτυπώνει τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες τους σχετικά με την καθημερινή σχολική ζωή, τις σχέσεις με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους, καθώς και την επιθυμία τους για ένα πιο δημιουργικό και ανθρώπινο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, τα θέματα που προέκυψαν είναι τα ακόλουθα επτά: 1. Συναισθηματική κατάσταση στο σχολείο, 2. Μαθησιακή εμπειρία και ενδιαφέρον για τα μαθήματα, 3. Σχέσεις με τους δασκάλους, 4. Κοινωνική ζωή και φιλίες, 5. Σχολική υποδομή και περιβάλλον, και 7. Προτάσεις και επιθυμίες για αλλαγή.

Συναισθηματική κατάσταση στο σχολείο

Η γενική συναισθηματική διάθεση των παιδιών χαρακτηρίζεται από διακυμάνσεις: από χαρά όταν είναι με τους φίλους τους έως άγχος και πλήξη από τη σχολική ρουτίνα. «Νιώθουμε χαρά όταν είμαστε με τους φίλους μας», λένε όλα τα παιδιά, ενώ σε αντίθεση, κάποια άλλα αναφέρουν ότι «νιώθουμε πλήξη στα μαθήματα που δεν μας αρέσουν ή όταν ο δάσκαλος λέει πράγματα που είναι βαρετά». Οι Δευτέρες συνοδεύονται συχνά από πτώση της διάθεσης, ενώ οι Παρασκευές προκαλούν ευχάριστα συναισθήματα. Το άγχος των εξετάσεων και η δυσφορία από τους κακούς βαθμούς ή τους καβγάδες με φίλους και συμμαθητές είναι επαναλαμβανόμενα στοιχεία.

Μαθησιακή εμπειρία και ενδιαφέρον για τα μαθήματα

Τα παιδιά δείχνουν σαφή προτίμηση για μαθήματα που περιλαμβάνουν δράση, όπως η φυσική αγωγή, οι τέχνες, η φυσική και οι εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης, όπως «η καταγραφή όλων των χωρών και των πρωτευουσών» ή «η απομνημόνευση», περιγράφονται ως μη ελκυστικές. Η ποιότητα της διδασκαλίας συνδέεται άμεσα με το ενδιαφέρον των μαθητών: «Δεν είναι το μάθημα, αλλά ο τρόπος με τον οποίο το παρουσιάζει ο δάσκαλος».

Σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι καθοριστικός για τη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν το χιούμορ, την κατανόηση και τις δημιουργικές πρακτικές ξεχωρίζουν: «Ο εκπαιδευτικός μάς αποκαλεί με ψευδώνυμα και μας ανεβάζει το ηθικό». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που ακούν τις ανάγκες των μαθητών τους, χαλαρώνουν την πίεση όταν βλέπουν ότι οι μαθητές είναι κουρασμένοι και τους ενθαρρύνουν να γίνουν παράδειγμα προς μίμηση. Ωστόσο, η αυστηρότητα και η έλλειψη ευελιξίας επικρίνονται.

Κοινωνική ζωή και φιλίες

Η κύρια θετική εμπειρία του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση. «Είμαστε χαρούμενοι γιατί βλέπουμε τους φίλους μας». Ωστόσο, οι καβγάδες είναι συχνόι, ακόμη και για «ασήμαντους λόγους, όπως το τι θα παίξουμε». Παρά τα περιστατικά αυτά, η φιλία και η συντροφικότητα αποτελούν σημαντικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας.

Ανησυχίες για τη μετάβαση στο γυμνάσιο

Αρκετά παιδιά εκφράζουν λύπη και ανησυχία για την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος: «Είμαστε λυπημένοι που θα χωριστούμε το επόμενο έτος». Η μετάβαση στο γυμνάσιο συνδέεται με το άγνωστο, τον αποχωρισμό και τις νέες ακαδημαϊκές απαιτήσεις.

Σχολική υποδομή και περιβάλλον

Τα παιδιά έχουν σαφή άποψη για το σχολικό περιβάλλον και εκφράζουν την επιθυμία για καλύτερες συνθήκες: «Το σχολείο πρέπει να είναι καθαρότερο, να έχει κλιματισμό και οι φράχτες να μην είναι σκουριασμένοι». Η απουσία λειτουργικού εξοπλισμού, η κακή κατάσταση των τουαλετών και οι μεγάλες ουρές στο κυλικείο αναφέρονται ως παράγοντες που υποβαθμίζουν την σχολική εμπειρία.

Προτάσεις και επιθυμίες για αλλαγή

Τα παιδιά θέλουν ένα σχολείο με λιγότερες απαιτήσεις στο πρόγραμμα σπουδών, περισσότερη χαλάρωση και δημιουργικότητα: «Οι δάσκαλοι δεν πρέπει να είναι αυστηροί, πρέπει να μας ακούν περισσότερο». Προτείνουν καλύτερη αισθητική στις αίθουσες διδασκαλίας, περισσότερο αθλητικό εξοπλισμό και πιο συναρπαστικές δραστηριότητες. Ένα παιδί συνόψισε με χιούμορ την απογοήτευσή του απαντώντας στην ερώτηση: «Ονόμασε τρία πράγματα που δεν σου αρέσουν στο σχολείο» με την απάντηση «το σχολείο, το σχολείο, το σχολείο!».

Αυτή η ανάλυση δείχνει ότι τα παιδιά έχουν ώριμη κρίση και σαφείς προσδοκίες από το σχολείο τους. Θέλουν λιγότερη τυπικότητα και περισσότερη σύνδεση, ενθουσιασμό και ουσιαστικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και το μαθησιακό περιβάλλον.

3.2.3 Κύρια συμπεράσματα

Η Ελλάδα έχει ενσωματώσει ενεργά την ψυχική υγεία και τη κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) στο σύστημα πρωτοβάθμιας (δημοτικής) εκπαίδευσης, μια δέσμευση που αντικατοπτρίζεται στις μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών, στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και στη συμμετοχή σε πρωτοβουλίες που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ενώ το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο διοικείται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, έχει εφαρμόσει ένα Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την ενσωμάτωση της ΚΣΜ σε διάφορα μαθήματα, μια βαθύτερη κατανόηση της αποτελεσματικότητας και των προκλήσεων του συστήματος προκύπτει από τις άμεσες εμπειρίες των ενδιαφερόμενων μερών.

Μια σημαντική εξέλιξη στο πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική είναι η εισαγωγή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Αυτά τα εργαστήρια, που λειτουργούν σε εθνικό επίπεδο, έχουν ως στόχο την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων ζωής και των τεχνολογικών ικανοτήτων μέσω θεματικών ενοτήτων όπως «Καλύτερη ζωή - ευημερία» και «Κοινωνική ευαισθητοποίηση και ευθύνη». Ενσωματωμένα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, Εργαστήρια Δεξιοτήτων που δίνουν έμφαση στη βιωματική μάθηση καθώς και στη μάθηση με βάση τις δραστηριότητες, καλλιεργώντας κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και προωθώντας μια προσέγγιση με επίκεντρο τον

μαθητή. Πέρα από τις εθνικές πρωτοβουλίες, η Ελλάδα συμμετέχει ενεργά σε προγράμματα που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως το πρόγραμμα «Πρώιμη Παρέμβαση στην Παιδική Ηλικία Ελλάδα» και το «Schools4Health», το οποίο προωθεί μια ολιστική προσέγγιση της ευημερίας στο σχολικό περιβάλλον. Το πρόγραμμα PROMENS, για παράδειγμα, έχει δείξει θετικές επιπτώσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών μέσω ολοκληρωμένων προγραμμάτων σπουδών για τη ψυχική υγεία και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζοντας τη σημασία της εξωτερικής υποστήριξης για την ενίσχυση των εθνικών προσπαθειών.

Η έρευνα που διεξήχθη το Μάιο του 2025 σε 151 δασκάλους δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα παρείχε λεπτομερείς πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία, τις επαγγελματικές τους εμπειρίες και τις απόψεις τους για τη ψυχική υγεία και την ευημερία στο σχολικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες ήταν κυρίως γυναίκες (75,5%) με μέση ηλικία τα 47,9 έτη, και ένα σημαντικό ποσοστό κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο (61,1%). Η πλειοψηφία εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία (97,4%), κυρίως ως δάσκαλοι τάξης (58,3%), γεγονός που υποδηλώνει μια ομάδα με μεγάλη εμπειρία, με μέσο όρο τα 16,53 έτη στην παρούσα θέση εργασίας τους. Αυτή η εκτεταμένη εμπειρία υποδηλώνει μια βαθιά κατανόηση της καθημερινής πραγματικότητας και των προκλήσεων στο ελληνικό σύστημα δημοτικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα αποκάλυψε μια λεπτομερή εικόνα της ευημερίας των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας ένα μέτριο επίπεδο άγχους (μέσος όρος = 2,57 στα 4), με το εργασιακό άγχος να επηρεάζει σημαντικά την προσωπική τους ζωή, τη ψυχική τους υγεία και τη σωματική τους υγεία. Παρά τους παράγοντες άγχους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους (συνολικός μέσος όρος = 4,12 στα 4), εκφράζοντας μεγάλη ευχαρίστηση και θεωρώντας την εργασία τους εξαιρετικά ικανοποιητική. Η συνολική ευημερία τους ήταν επίσης θετική (3,19 στα 4), με ένα κυρίαρχο αίσθημα ικανότητας να βοηθούν τα παιδιά να μαθαίνουν και να υπάρχει σεβασμός στο σχολείο. Αυτό υποδηλώνει ένα ανθεκτικό και αφοσιωμένο εκπαιδευτικό δυναμικό, προσηλωμένο στο επάγγελμά του παρά τις εγγενείς πιέσεις.

Όσον αφορά τη ψυχική υγεία των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν βαθιά κατανόηση, αναγνωρίζοντας την επίδρασή της στη μάθηση και γνωρίζοντας τους σχετικούς πόρους. Πίστευαν ακράδαντα στη δική τους ευθύνη αλλά και του σχολείου για την υποστήριξη της ψυχικής υγείας των μαθητών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε σημαντικό κενό στην προπτυχιακή εκπαίδευσή τους, με πολύ χαμηλό μέσο όρο όσον αφορά την αίσθηση ότι είναι προετοιμασμένοι να υποστηρίξουν τη ψυχική υγεία των μαθητών κατά την αρχική πιστοποίησή τους. Αυτό δείχνει ότι μεγάλο μέρος της μάθησής τους σε αυτόν τον κρίσιμο τομέα πραγματοποιείται μέσω πρακτικής εμπειρίας κατά τη διάρκεια της εργασίας και όχι μέσω δομημένης επιμόρφωσης, υπογραμμίζοντας τη σαφή ανάγκη για πιο ολοκληρωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πριν και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας, ώστε να εξοπλιστούν επαρκώς οι εκπαιδευτικοί.

Σε μια σειρά έξι συνεντεύξεων μέσω ομάδων εστίασης με συμμετοχή 50 ατόμων, μεταξύ των οποίων εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γονείς και μαθητές, προέκυψαν αρκετές βασικές αντιλήψεις και εμπειρίες σχετικά με τη ψυχική υγεία και την ευημερία στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συχνά ενεργούν ως

άτυποι φροντιστές ψυχικής υγείας λόγω έλλειψης θεσμικής υποστήριξης, εξέφρασαν σημαντική ανησυχία για την ψυχική υγεία των μαθητών, αναφέροντας περιπτώσεις ΔΕΠ-Υ, κοινωνικής απομόνωσης και συναισθηματικών δυσκολιών, ενώ τόνισαν την αξία της συναισθηματικής εκπαίδευσης και των τεχνών, καθώς και τη δική τους βαθιά ανάγκη για συστηματική υποστήριξη. Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας επιβεβαίωσαν τα συστημικά κενά, περιγράφοντας τον ρόλο τους ως κυρίως συμβουλευτικό και κατακερματισμένο, αντιμετωπίζοντας ζητήματα στιγματισμού, περιορισμένης συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και αναποτελεσματικότητας των μεμονωμένων παρεμβάσεων, τονίζοντας την ανάγκη για συνεπή παρουσία στα σχολεία και καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ψυχοκοινωνικά ζητήματα. Οι γονείς ανέφεραν γενικά θετικές ψυχοσυναισθηματικές καταστάσεις για τα παιδιά τους στο σχολείο, εκτιμώντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να καλλιεργήσουν σχέσεις, αλλά σημείωσαν επίσης προκλήσεις στη ρύθμιση των συναισθημάτων των παιδιών και περιορισμένη πρόσβαση σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας, εκφράζοντας την επιθυμία για πιο ολοκληρωμένες προσεγγίσεις και μετατόπιση των προτεραιοτήτων του σχολείου προς τη συναισθηματική ανάπτυξη. Οι μαθητές, κυρίως από την 6η τάξη, εξέφρασαν κυμαινόμενες συναισθηματικές καταστάσεις, προτίμηση για ενεργητικά και δημιουργικά μαθήματα και εκτίμησαν τους εκπαιδευτικούς που έδειξαν χιούμορ και κατανόηση, ενώ εξέφρασαν επίσης ανησυχίες για τη μετάβαση στο γυμνάσιο, δυσaráεσκεια για τις σχολικές υποδομές και επιθυμία για ένα λιγότερο τυπικό, πιο ελκυστικό και ανθρώπινο μαθησιακό περιβάλλον.

3.3 Ιταλία

3.3.1 Αποτελέσματα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη διαδικτυακά μέσω της φόρμας Google Form μεταξύ Μαΐου και Ιουνίου 2025. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα δίκτυα και επαφές από δημόσιες αρχές, εταίρους του έργου και ερευνητές για τη διάχυση του ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων στις αντίστοιχες περιοχές τους στην Ιταλία. Το βασικό κοινό-στόχος αυτής της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων, σύμφωνα με το πεδίο εφαρμογής του έργου, εστιάζοντας στις ανάγκες τους. Ελήφθησαν 109 απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Μετά από μια διαδικασία καθαρισμού δεδομένων, οι 109 περιπτώσεις επιλέχθηκαν για το τελικό σύνολο δεδομένων.

3.3.1.1 Σύνοψη περιγραφή του ποσοστού ανταπόκρισης και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του τελικού δείγματος (N = 109) παρουσιάζονται λεπτομερώς στον Πίνακα 1. Το δείγμα αποτελείται κυρίως από γυναίκες (95, 87,2%), με 14 άνδρες (12,8%) συμμετέχοντες. Η μέση ηλικία των ερωτηθέντων είναι 40,87 έτη (TA = 12,14).

Όσον αφορά το επίπεδο της επίσημης εκπαίδευσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (57, 52,3%), ακολουθούμενοι από εκείνους με ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (30, 27,5%) και βασικό πτυχίο (17, 15,6%). Ένας μικρότερος αριθμός συμμετεχόντων ανέφερε ότι κατέχει διδακτορικό τίτλο (2, 1,8%), πρωτοβάθμια εκπαίδευση (2, 1,8%) ή κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1, 0,9%).

Για τις τάξεις που δίδαξαν, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να υποδείξουν πολλαπλές τάξεις, εάν ήταν απαραίτητο. Η τάξη που δίδαξαν πιο συχνά ήταν η 2η Τάξη (21 ερωτηθέντες, 20,59%), ακολουθούμενη από την 1η Τάξη (18 ερωτηθέντες, 17,65%), την 4η Τάξη (19 ερωτηθέντες, 18,62%) και την 5η Τάξη (18 ερωτηθέντες, 17,65%). Επιπλέον, 17 εκπαιδευτικοί (16,67%) ανέφεραν ότι δίδαξαν σε περισσότερες από μία ή πολλαπλές τάξεις. Ο μέσος αριθμός μαθητών στις τάξεις αυτών των εκπαιδευτικών είναι 19,87 (TA = 4,98).

Πολλοί συμμετέχοντες εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία (76, 69,7%), με έναν μικρό αριθμό από αυτούς να εργάζεται σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία (3, 2,8%). Οι σχολικές κοινότητες που εκπροσωπούνται ποικίλλουν: το 40,4% (44 εκπαιδευτικοί) διδάσκουν σε πόλεις (20.001 έως περίπου 100.000 κατοίκων), ενώ το 36,7% (40 εκπαιδευτικοί) σε μικρές πόλεις (2.000 έως 10.000 κατοίκων). Ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών διδάσκει σε πόλεις (10 εκπαιδευτικοί· 10.001 έως περίπου 20.000 κάτοικοι), 8 σε μεγάλες πόλεις με πάνω από 100.001 κάτοικους και 7 σε χωριά ή αγροτικές περιοχές (που ορίζονται από λιγότερα από 2.000 κατοίκους).

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των βασικών ενδιαφερομένων μερών (N = 109)

Μεταβλητή

Φύλο [Ερώτηση 1.1]	n (%)
Γυναίκα	95 (87.2%)
Άντρας	14 (12.8%)
Προτιμώ να μη δηλώσω	0 (0%)
Ηλικία (σε χρόνια) [Ερώτηση 1.2]	Μέσος όρος (SD)
	40.87 (12.142)
Επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης [Ερώτηση 1.3]	n (%)
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	2 (1.8%)
Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	1 (0.9%)
Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	30 (27.5%)
Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση	0 (0%)
Τριτοβάθμια εκπαίδευση βραχείας διάρκειας	0 (0%)
Πτυχίο	17 (15.6%)
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	57 (52.3%)
Διδακτορικό δίπλωμα	2 (1.8%)
Άλλο	0 (0%)
Τάξη(εις) Διδασκαλίας [Ερώτηση 1.4]	n (%)
Τάξη 1	18 (17.65%)
Τάξη 2	21 (20.59%)
Τάξη 3	16 (15.69%)
Τάξη 4	19 (18.63%)
Τάξη 5	18 (17.65%)
Τάξη 6	9 (8.82%)
Αριθμός μαθητών στην τάξη [Ερώτηση 1.5]	Μέσος όρος (SD)
	19.87 (4.979)
Εργασιακό περιβάλλον [Ερώτηση 1.6]	n (%)
Δημόσιο δημοτικό σχολείο	76 (69.7%)
Ιδιωτικό δημοτικό σχολείο	3 (2.8%)
Ιδιωτικό σχολείο με αυτοχρηματοδότηση	0 (0%)
Σχολείο ειδικής αγωγής	0 (0%)
Άλλο	30 (27.5%)
Σχολική κοινότητα [Ερώτηση 1.7]	n (%)
Χωριό ή αγροτική περιοχή (λιγότερους από 2 000 κατοίκους)	7 (6.4%)
Μικρή πόλη (2 000 έως περίπου 10 000 κατοίκους)	40 (36.7%)
Πόλη (10 001 έως περίπου 20 000 κατοίκους)	10 (9.2%)
Μεγάλη πόλη (20 001 έως περίπου 100 000 κατοίκους)	44 (40.4%)
Μεγάλη πόλη με περισσότερους από 100 001 κατοίκους	8 (7.3%)

Ελλείποντα στοιχεία: πχ. φύλο, n = 1 · ηλικία, n = 9 κτλ

3.3.1.2 Απόψεις του προσωπικού/εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη και το επαγγελματικό τους υπόβαθρο

Αυτή η ενότητα περιγράφει λεπτομερώς την επαγγελματική εξέλιξη και το επαγγελματικό υπόβαθρο των 109 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2.

Όσον αφορά τις τρέχουσες θέσεις τους στο σχολείο, πολλοί ερωτηθέντες αυτο-προσδιορίστηκαν ως δάσκαλοι τάξης (62 συμμετέχοντες, 56,9%). 20 συμμετέχοντες (18,3%) ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Ένας Βοηθός (0,9%) απάντησε στην έρευνα, ενώ 26 εκπαιδευτικοί απάντησαν «Άλλο», αντιπροσωπεύοντας το υπόλοιπο 23,9%.

Όσον αφορά την εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν κατά μέσο όρο 11,44 έτη (SD = 10,92) εμπειρίας στην τρέχουσα εργασία τους. Η εμπειρία τους στο τρέχον σχολικό περιβάλλον ήταν, κατά μέσο όρο, 6,19 έτη (SD = 7,34). Αυτό υποδηλώνει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντική συνολική εμπειρία, πολλοί έχουν μεταβεί στα τρέχοντα σχολεία τους πιο πρόσφατα. Ο μέσος αριθμός ετών από την αρχική τους πιστοποίηση ως εκπαιδευτικοί είναι 12,44 έτη (SD = 13,47), υποδεικνύοντας μια έμπειρη ομάδα.

Η κατάσταση απασχόλησης του δείγματος επέδειξε επικράτηση της ασφάλειας της εργασίας. Περισσότεροι από τους μισούς, 62 συμμετέχοντες (56,9%), είχαν συμβάσεις μόνιμης εργασίας. Ένας μικρότερος αλλά σημαντικός αριθμός είχε συμβάσεις ορισμένου χρόνου για ένα ή λιγότερο από 1 έτος (42 συμμετέχοντες, 38,5%), ενώ μόνο 2 συμμετέχοντες (1,8%) είχαν σύμβαση ορισμένου χρόνου για περισσότερο από 1 έτος.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονταν με πλήρη απασχόλησης (περισσότερο από το 90% των ωρών πλήρους απασχόλησης), με 87 συμμετέχοντες (79,8%) να εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία. 17 εκπαιδευτικοί ανέφεραν μερική απασχόληση: 10 συμμετέχοντες (9,2%) εργάζονταν το 71-90% των ωρών πλήρους απασχόλησης, 6 συμμετέχοντες (5,5%) εργάζονταν το 50-70% των ωρών πλήρους απασχόλησης και 1 εκπαιδευτικός ανέφερε μερική απασχόληση με λιγότερο από το 50% των ωρών πλήρους απασχόλησης.

Κοιτώντας προς το μέλλον, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι σκοπεύουν να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού για κατά μέσο όρο 17,83 χρόνια (SD = 12,43).

Πίνακας 2

Επαγγελματική Εξέλιξη και Επαγγελματικό Υπόβαθρο (N= 109)

Μεταβλητή	
Τρέχουσα θέση [Ερώτηση 2.1]	n (%)
Δάσκαλος/α τάξης	62 (56.9%)
Καθηγητής ειδικότητας	20 (18.3%)
Βοηθός	1 (0.9%)
Διευθυντής σχολείου	0 (0%)

Άλλο	26 (23.9%)
Μέσος όρος (SD)	
Χρόνια εμπειρίας στην τρέχουσα θέση εργασίας [Ερώτηση 2.2]	11.44 (10.920)
Χρόνια εμπειρίας στο τρέχον εργασιακό περιβάλλον [Ερώτηση 2.3]	6.19 (7.337)
n (%)	
Κατάσταση Απασχόλησης - Τύπος Σύμβασης [Ερώτηση 2.4]	
Μόνιμη απασχόληση	62 (56.9%)
Ορισμένου χρόνου για περίοδο 1 έτους ή λιγότερο	42 (38.5%)
Ορισμένου χρόνου για περίοδο άνω του 1 έτους	2 (1.8%)
Αυτοαπασχολούμενος	0 (0%)
Κατάσταση απασχόλησης - ώρες εργασίας [Ερώτηση 2.5]	
Πλήρης απασχόληση (περισσότερο από το 90% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	87 (79.8%)
Μερική απασχόληση (71-90% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	10 (9.2%)
Μερική απασχόληση (50-70% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	6 (5.5%)
Μερική απασχόληση (λιγότερο από το 50% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	1 (1.8%)
Μέσος όρος (SD)	
Χρόνια από την πιστοποίηση Certification [Ερώτηση 2.6]	12.44 (13.471)
Χρόνια που σκοπεύει να παραμείνει στη διδασκαλία [Ερώτηση 2.7]	17.83 (12.427)

3.3.1.3 Άγχος, Ικανοποίηση από την Εργασία και Ευημερία

Αυτή η ενότητα παρέχει μια επισκόπηση των επιπέδων στρες, εργασιακής ικανοποίησης και ευημερίας που αναφέρθηκαν από ένα υποσύνολο 109 συμμετεχόντων, με τα ευρήματα να παρουσιάζονται λεπτομερώς στον Πίνακα 3.

Αισθήματα Άγχους: Η συνολική μέση βαθμολογία για τα συναισθήματα άγχους ήταν 2,84 (TA = 0,79) σε μια κλίμακα 4 βαθμών, όπου το 1 υποδηλώνει «Καθόλου» και το 4 υποδηλώνει «Πολύ». Αυτό υποδηλώνει μέτριο επίπεδο άγχους μεταξύ των ερωτηθέντων. Εξετάζοντας μεμονωμένες ερωτήσεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι βίωναν άγχος στην εργασία τους με μέσο όρο 2,54 (TA = 0,89), μια αξιοσημείωτη βαθμολογία σε αυτήν την έννοια, που υποδηλώνει ότι το άγχος είναι μια σημαντική πτυχή της εργασίας τους. Ένιωσαν, επίσης, ότι η εργασία τους τους άφηνε χρόνο για την προσωπική τους ζωή σε ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό (M = 2,57, SD = 0,65, με τις υψηλότερες βαθμολογίες να υποδηλώνουν λιγότερο χρόνο ή περισσότερες αρνητικές επιπτώσεις). Η αντιληπτή αρνητική επίδραση της εργασίας στην ψυχική υγεία ήταν 3,01 (SD = 0,87) και στη σωματική υγεία ήταν 3,25 (SD = 0,73). Αυτές οι βαθμολογίες, που είναι πάνω από το μέσο σημείο της κλίμακας, υποδηλώνουν ότι το άγχος που σχετίζεται με την εργασία και η επίδρασή του στην προσωπική ζωή αποτελούν αξιοσημείωτες ανησυχίες.

Ικανοποίηση από την Εργασία Οι συμμετέχοντες ανέφεραν υψηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης, με συνολική μέση βαθμολογία 4,67 (SD = 1,08). Τα στοιχεία αυτής

της κλίμακας βαθμολογήθηκαν από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 4 («Συμφωνώ απόλυτα»). Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι αναφερόμενες μέσες βαθμολογίες για τη συνολική κλίμακα και πολλές μεμονωμένες ερωτήσεις *several individual items* είναι στο μέγιστο της δηλωμένης κλίμακας 4 βαθμών ή υπερβαίνουν αυτό, υποδεικνύοντας εξαιρετικά ισχυρή συμφωνία με θετικές δηλώσεις σχετικά με την εργασία τους. Για παράδειγμα, η δήλωση «Μου αρέσει να εργάζομαι ως εκπαιδευτικός» απέδωσε μέση τιμή 5,25 (SD = 0,91). Ομοίως, η δήλωση «Ανυπομονώ να πηγαίνω σχολείο κάθε μέρα» είχε μέση τιμή 4,50 (SD = 1,12) και η δήλωση «Η εργασία ως εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά ικανοποιητική» βαθμολογήθηκε με 4,41 (SD = 1,21). Η ερώτηση «Όταν ξυπνάω το πρωί, ανυπομονώ να πάω στη δουλειά» έδειξε επίσης υψηλή συμφωνία με μέση τιμή 4,50 (SD = 1,06). Αυτές οι ερωτήσεις υποδεικνύουν σταθερά μια πολύ ικανοποιημένη εκπαιδευτική ομάδα, με βάση τα παρεχόμενα δεδομένα.

Ευημερία: Η συνολική βαθμολογία ευημερίας ήταν 2,88 (SD = 0,82) σε μια κλίμακα 4 βαθμών, όπου το 1 σημαίνει «Σχεδόν Ποτέ» και το 4 σημαίνει «Σχεδόν Πάντα». Αυτό υποδηλώνει ότι, κατά μέσο όρο, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετική ευημερία σχετικά συχνά. Ερευνώντας συγκεκριμένες πτυχές, οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν έντονα ότι «είναι καλοί/ες στο να βοηθούν τα παιδιά να μαθαίνουν νέα πράγματα» (M = 3,25, SD = 0,67). Ανέφεραν επίσης ότι «η διδασκαλία τους είναι αποτελεσματική και χρήσιμη» (M = 3,06, SD = 0,66) αρκετά συχνά. Άλλοι θετικοί δείκτες περιλαμβάνουν συναισθήματα όπως «Νιώθω ότι ανήκω σε αυτό το σχολικό περιβάλλον» (M = 3,01, SD = 0,87), «Μου φέρονται με σεβασμό σε αυτό το σχολικό περιβάλλον» (M = 2,96, SD = 0,88), «Μπορώ πραγματικά να είμαι ο εαυτός μου σε αυτό το σχολικό περιβάλλον» (M = 2,90, SD = 0,89). Η αντίληψη για την προσωπική επιτυχία κάποιου/ας ως εκπαιδευτικού ή το αίσθημα ότι είναι επιτυχημένος/η εκπαιδευτικός είχε ελαφρώς χαμηλότερους μέσους όρους («Έχω καταφέρει πολλά ως εκπαιδευτικός» (M = 2,74, SD = 0,76)· «Είμαι επιτυχημένος/η εκπαιδευτικός» (M = 2,68, SD = 0,82), αλλά εξακολουθούν να δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν αυτά τα συναισθήματα.

Πίνακας 3

Άγχος, Εργασιακή Ικανοποίηση και Ευημερία (N= 109)

Μεταβλητή	
	Μέσος όρος (SD)
Αισθήματα Άγχους -σύνολο^a [Ερώτηση 3.1]	
	11.35 (1.33)
Βιώνω άγχος στην εργασία μου	2.54 (.886)
Η δουλειά μου μου αφήνει χρόνο για την προσωπική μου ζωή	2.57 (.653)
Η δουλειά μου επηρεάζει αρνητικά την ψυχική μου υγεία	3.0098 (.87309)
Η δουλειά μου επηρεάζει αρνητικά τη σωματική μου υγεία	3.2353 (.73359)
Ικανοποίηση από την Εργασία -σύνολο^b [Ερώτηση 3.2]	
	18.67 (3.64)
Μου αρέσει να εργάζομαι ως εκπαιδευτικός	5.25 (.909)
Όταν ξυπνάω το πρωί, ανυπομονώ να πάω στη δουλειά	4.50 (1.115)
Ανυπομονώ να πηγαίνω σχολείο κάθε μέρα	4.41 (1.213)
Η εργασία ως εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά ικανοποιητική	4.50 (1.064)

Ευημερία - σύνολο ^γ [Items 3.3]

	23.06 (4.54)
Νιώθω ότι ανήκω σε αυτό το σχολικό περιβάλλον.	3.01 (.873)
Είμαι επιτυχημένος εκπαιδευτικός.	2.68 (.822)
Μπορώ να είμαι ο εαυτός μου σε αυτό το σχολικό περιβάλλον.	2.90 (.885)
Είμαι καλός στο να βοηθάω τα παιδιά να μαθαίνουν νέα πράγματα.	3.25 (.670)
Νιώθω ότι οι άνθρωποι σε αυτό το σχολικό περιβάλλον νοιάζονται για μένα.	2.46 (.982)
Έχω πετύχει πολλά ως εκπαιδευτικός.	2.74 (.757)
Με αντιμετωπίζουν με σεβασμό σε αυτό το σχολικό περιβάλλον.	2.96 (.878)
Νιώθω ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη.	3.06 (.657)

^α Εύρος απαντήσεων από 1 («Καθόλου») έως 4 («Πολύ»).

^β Εύρος απαντήσεων από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 4 («Συμφωνώ απόλυτα»);

^γ Εύρος απαντήσεων από 1 («Σχεδόν ποτέ») έως 4 («Σχεδόν πάντα»).

3.3.1.4 Διαδικασίες Ψυχικής Υγείας

Αυτή η ενότητα περιγράφει τις απόψεις των 109 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων σχετικά με τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και την εκπαίδευσή τους σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών. Όλα τα στοιχεία στον Πίνακα 4 αξιολογήθηκαν σε μια 5βάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 υποδηλώνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 υποδηλώνει «Συμφωνώ απόλυτα».

Γνώσεις των Εκπαιδευτικών: Η συνολική μέση βαθμολογία για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών ήταν 3,92 (SD = 0,79), υποδηλώνοντας ένα γενικά καλό επίπεδο κατανόησης. Οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν πολύ ισχυρή συμφωνία ότι οι προκλήσεις ψυχικής υγείας μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τους μαθητές, πιστεύοντας ότι αυτές οι προκλήσεις μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να μάθει (M = 4,45, SD = 0,64), να οδηγήσουν σε χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (M = 4,40, SD = 0,71) και να οδηγήσουν σε σχολική αποσύνδεση, όπως έλλειψη ενδιαφέροντος ή απουσίες (M = 4,40, SD = 0,72). Η πλειοψηφία συμφώνησε, επίσης, ότι γνωρίζει με ποιους πόρους ή επαγγελματίες να επικοινωνήσει εάν ένας μαθητής στην τάξη του εμφανίζει σημάδια προβλημάτων ψυχικής υγείας (M = 3,75, SD = 0,79). Ωστόσο, όσον αφορά την προσωπική τους προετοιμασία και αυτοπεποίθηση, οι βαθμολογίες ήταν πιο μέτριες. Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε μικρότερο βαθμό ότι «αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι/ες για να αντιμετωπίσουν προβλήματα ψυχικής υγείας που ενδέχεται να προκύψουν» (M = 3,24, SD = 0,94) και «αισθάνονται σίγουροι/ες για τις γνώσεις τους σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά» (M = 3,25, SD = 0,91). Ενώ αυτές οι βαθμολογίες είναι πάνω από το ουδέτερο μέσο σημείο, υποδεικνύουν ένα χάσμα μεταξύ της αναγνώρισης των προβλημάτων και της αίσθησης ότι είναι πλήρως εξοπλισμένοι για να τα διαχειριστούν.

Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών και Ευθύνη του Σχολείου στην Ψυχική Υγεία: Οι εκπαιδευτικοί, γενικά, έχουν ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με τον ρόλο τους και την ευθύνη του σχολείου στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας των μαθητών, με συνολική μέση βαθμολογία 3,69 (SD = 0,83). Υπήρξε πολύ μεγάλη συμφωνία ότι «Εάν ένας μαθητής στην τάξη μου έδειχνε σημάδια προβλήματος ψυχικής υγείας, θα ένιωθα υπεύθυνος/η να τον/την υποστηρίξω και να τον/την παραπέμψω στις κατάλληλες υπηρεσίες» (M = 4,25, SD = 0,72), ότι «Οι εκπαιδευτικοί

θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να αντιδρούν κατάλληλα όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει πρόβλημα ψυχικής υγείας» ($M = 4,23, SD = 0,77$) και ότι «Είναι μέρος του ρόλου του σχολείου να υποστηρίζει τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας» ($M = 4,22, SD = 0,78$). Παρά αυτές τις ισχυρές πεποιθήσεις για τις ευθύνες τους, η εμπιστοσύνη στις τρέχουσες δυνατότητές τους ήταν πιο επιφυλακτική. Η συμφωνία ήταν χαμηλότερη σχετικά με το αν «Θα ήξερα ποια βήματα να κάνω εάν ένας μαθητής στην τάξη μου αντιμετώπιζε πρόβλημα ψυχικής υγείας» ($M = 3,37, SD = 0,91$) και αν προσωπικά «αισθάνονται σίγουροι/ες για τις γνώσεις και την εκπαίδευσή μου σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών» ($M = 3,09, SD = 0,91$). Ομοίως, όσον αφορά την αντίληψη για την κατάσταση ότι «Το προσωπικό του σχολείου μου, συμπεριλαμβανομένου και εμού, διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ψυχικής υγείας», σημείωσε χαμηλότερη βαθμολογία ($M = 3,00, SD = 0,86$). Αυτό υποδηλώνει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αγκαλιάζουν τον ρόλο τους για την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών, αντιλαμβάνονται ένα έλλειμμα στις πραγματικές δεξιότητες και γνώσεις εντός των σχολείων τους και στους ίδιους/ες.

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σχετικά με την Ψυχική Υγεία: Η συνολική μέση βαθμολογία για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών που σχετίζεται με την ψυχική υγεία ήταν 3,07 ($SD = 1,11$), υποχωρώντας ελαφρώς πάνω από το ουδέτερο μέσο σημείο της κλίμακας. Αυτό υποδηλώνει μια γενική αντίληψη ότι η εκπαίδευση και η κατάρτισή τους σε αυτόν τον τομέα παρουσιάζει μια οριακά θετική τάση. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό κενό εντοπίστηκε στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών, με χαμηλή μέση βαθμολογία για τη δήλωση «Ένιωσα προετοιμασμένος/η να υποστηρίξω την ψυχική υγεία των μαθητών όταν ολοκλήρωσα την αρχική μου εκπαίδευση ή πιστοποίηση εκπαιδευτικών» ($M = 2,72, SD = 0,89$). Ενώ η δήλωση «Η πρακτική μου διδακτική εμπειρία στην τάξη με βοήθησε να μάθω πώς να ανταποκρίνομαι στις ανησυχίες των μαθητών για την ψυχική υγεία» έλαβε μια πιο θετική βαθμολογία ($M = 3,75, SD = 0,85$) – την υψηλότερη σε αυτήν την ενότητα – υποδηλώνει ότι μεγάλο μέρος της μάθησης συμβαίνει στην εργασία και όχι μέσω επίσημης εκπαίδευσης. Άλλες πτυχές της επίσημης εκπαίδευσης που βαθμολογήθηκαν, επίσης, πάνω από το μέσο σημείο, αλλά λιγότερο, είναι: «Η εκπαιδευτική μου κατάρτιση (συμπεριλαμβανομένης της ενδοϋπηρεσιακής ή αρχικής εκπαίδευσης) μου παρείχε εργαλεία για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας μεταξύ των μαθητών» ($M = 3,26, SD = 0,93$) και «Το βασικό πτυχίο μου περιελάμβανε υποχρεωτικά μαθήματα που επικεντρώνονταν στην ψυχική υγεία και ευημερία» ($M = 3,17, SD = 1,18$). Άλλες πτυχές της επίσημης εκπαίδευσης που σημείωσαν χαμηλή βαθμολογία και υποδεικνύουν κενά είναι: «Το βασικό πτυχίο μου προσέφερε προαιρετικά μαθήματα για την ψυχική υγεία και ευημερία» ($M = 2,96, SD = 1,16$). Η πρόσφατη επαγγελματική κατάρτιση φαίνεται, επίσης, να παρουσιάζει ελλείψεις, με χαμηλή μέση βαθμολογία για τη «συμμετοχή σε επαγγελματική κατάρτιση ή εκπαίδευση που επικεντρώνεται στην ψυχική υγεία και ευημερία των μαθητών» τα τελευταία δύο χρόνια ($M = 2,88, SD = 1,33$). Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί «έχουν ολοκληρώσει πρόσθετα προσόντα/μεταπτυχιακά μαθήματα/ή επαγγελματική κατάρτιση που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των μαθητών» ($M = 2,76, SD = 1,31$) έδειξε επίσης περιορισμούς. Συλλογικά, αυτά τα ευρήματα υπογραμμίζουν μια ουσιαστική ανάγκη για βελτιωμένη, συνεχή και πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, τόσο στην αρχική εκπαίδευση όσο και στη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση.

Πίνακας 4

Διαδικασίες ψυχικής υγείας (N= 109)

Μεταβλητή	Μέσος όρος (SD)
Γνώσεις των εκπαιδευτικών - σύνολο ^α [Ερώτηση 4.1]	23.49 (3.03)
Αισθάνομαι επαρκώς προετοιμασμένος/η για να αντιμετωπίσω ζητήματα ψυχικής υγείας που ενδέχεται να προκύψουν στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός δημοτικού σχολείου.	3.24 (.935)
Πιστεύω ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή να μαθαίνει.	4.45 (.639)
Τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.	4.40 (.707)
Τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά μπορούν να οδηγήσουν σε απουσία από το σχολείο (π.χ. έλλειψη ενδιαφέροντος, απουσίες, εγκατάλειψη του σχολείου).	4.40 (.721)
Γνωρίζω σε ποιους πόρους ή επαγγελματίες να απευθυνθώ εάν ένας μαθητής/τρια στην τάξη μου παρουσιάσει σημάδια προβλημάτων ψυχικής υγείας.	3.75 (.789)
Αισθάνομαι σίγουρος/η για τις γνώσεις μου σχετικά με τα ζητήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά.	3.25 (.906)
Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών και Ευθύνη του Σχολείου στην Ψυχική Υγεία - σύνολο ^α [Ερώτηση 4.2]	22.15 (3.09)
Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να αντιδρούν κατάλληλα όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει πρόβλημα ψυχικής υγείας.	4.23 (.770)
Το προσωπικό του σχολείου μου, συμπεριλαμβανομένου και εμού, έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας.	3.00 (.856)
Νιώθω σίγουρος/η για τις γνώσεις και την εκπαίδευσή μου σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά.	3.09 (.913)
Εάν ένας μαθητής/τρια στην τάξη μου έδειχνε σημάδια προβλήματος ψυχικής υγείας, θα ένιωθα υπεύθυνος να τον υποστηρίξω και να τον παραπέμψω στις κατάλληλες υπηρεσίες.	4.25 (.724)
Είναι μέρος του ρόλου του σχολείου να υποστηρίξει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας.	4.22 (.779)
Θα ήξερα τι βήματα πρέπει να κάνω εάν ένας μαθητής στην τάξη μου αντιμετώπιζε πρόβλημα ψυχικής υγείας.	3.37 (.911)
Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχική υγεία - σύνολο ^α [Ερώτηση 4.3]	21.51 (5.39)
Ένιωσα προετοιμασμένος/η να υποστηρίξω την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών όταν ολοκλήρωσα την αρχική μου εκπαίδευση ή πιστοποίηση εκπαιδευτικών.	2.72 (.894)

Η πρακτική μου διδακτική εμπειρία στην τάξη με βοήθησε να μάθω πώς να ανταποκρίνομαι στις ανησυχίες των μαθητών/τριών για την ψυχική υγεία.	3.75 (.849)
Η εκπαιδευτική μου κατάρτιση (συμπεριλαμβανομένης της ενδοϋπηρεσιακής ή της αρχικής εκπαίδευσης) μου παρείχε εργαλεία για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών.	3.26 (.933)
Το βασικό μου πτυχίο περιελάμβανε υποχρεωτικά μαθήματα με επίκεντρο την ψυχική υγεία και την ευημερία.	3.17 (1.178)
Το βασικό μου πτυχίο προσέφερε προαιρετικά μαθήματα για την ψυχική υγεία και την ευημερία.	2.96 (1.160)
Έχω ολοκληρώσει πρόσθετα προσόντα/μεταπτυχιακά μαθήματα/ή επαγγελματική κατάρτιση που σχετίζονται με την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών.	2.76 (1.306)
Τα τελευταία δύο χρόνια, έχω συμμετάσχει σε επαγγελματική κατάρτιση ή εκπαίδευση με επίκεντρο την ψυχική υγεία και την ευημερία των μαθητών/τριών.	2.88 (1.330)

^οΕύρος απαντήσεων από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ απόλυτα»)

3.3.1.5 Πρακτικές σχετικά με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ)

Αυτή η ενότητα περιγράφει λεπτομερώς τις απόψεις των 109 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου σχετικά με πρακτικές που σχετίζονται με την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ), συμπεριλαμβανομένων των επιπέδων άνεσής τους, της δέσμευσής τους στην ΚΣΜ και των αντιλήψεών τους για την σχολική κουλτούρα. Όλα τα στοιχεία στον Πίνακα 5 βαθμολογήθηκαν σε μια 5βάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 υποδηλώνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 υποδηλώνει «Συμφωνώ απόλυτα».

Άνεση και Αυτοπεποίθηση στη Διδασκαλία ΚΣΜ: Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ένα γενικά θετικό επίπεδο άνεσης στην αντιμετώπιση της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ), με συνολική μέση βαθμολογία για την «Άνεση» 3,84 (SD = 0,83). Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στο «Η φροντίδα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών/τριών μου μου έρχεται φυσικά» (M = 4,09, SD = 0,85) και στο «Τα άτυπα μαθήματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποτελούν μέρος της τακτικής διδακτικής μου πρακτικής» (M = 3,91, SD = 0,68). Οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν, επίσης, «άνεση στο να παρέχουν διδασκαλία σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές/τριες μου» (M = 3,80, SD = 0,89). Ενώ παρέμειναν θετικοί, η συμφωνία ήταν ελαφρώς χαμηλότερη για τη δήλωση «Νιώθω σίγουρος/η για την ικανότητά μου να παρέχω διδασκαλία σε κοινωνική και συναισθηματική μάθηση» (M = 3,57, SD = 0,91), υποδηλώνοντας ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα και έχουν φυσική κλίση προς την ΚΣΜ, η συγκεκριμένη εμπιστοσύνη στις επίσημες διδακτικές ικανότητες θα μπορούσε να ωφεληθεί από περαιτέρω κατάρτιση.

Δέσμευση και Ενδιαφέρον για την Εκπαίδευση στην ΚΣΜ: Υπάρχει μια πολύ ισχυρή δέσμευση μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των πρακτικών Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (ΚΣΜ), η οποία αντικατοπτρίζεται σε μια συνολική μέση βαθμολογία «Δέσμευσης» 4,14 (SD = 0,86). Αυτό υποδηλώνει υψηλό επίπεδο κινήτρων και

ενδιαφέροντος σε αυτόν τον τομέα. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν συντριπτικά ότι «Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές» ($M = 4,38, SD = 0,77$). Υπήρξε, επίσης, έντονο ενδιαφέρον για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, με μεγάλη συμφωνία για τη θέληση «να βελτιώσω την ικανότητά μου να διδάσκω κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές» ($M = 4,13, SD = 0,80$), καθώς και για την επιθυμία «να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να μάθω πώς να αναπτύσω τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών μου» ($M = 4,01, SD = 0,91$), «να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να αναπτύξω τις δικές μου κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες» ($M = 4,03, SD = 0,94$). Αυτό υπογραμμίζει μια σαφή ζήτηση και ενθουσιασμό για εκπαίδευση με επίκεντρο την ΚΣΜ.

Σχολική Κουλτούρα και Υποστήριξη Ηγεσίας για την ΚΣΜ: Η αντιληπτή σχολική κουλτούρα και υποστήριξη ηγεσίας για την ΚΣΜ ήταν γενικά θετική, με συνολική μέση βαθμολογία «Κουλτούρας» 3,19 ($SD = 0,93$). Οι εκπαιδευτικοί έτειναν να συμφωνούν ότι «Το σχολείο μου αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών» ($M = 3,62, SD = 0,78$) και ότι «Η κουλτούρα στο σχολείο μου υποστηρίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών» ($M = 3,34, SD = 0,93$). Η αντίληψη ότι «Ο διευθυντής/ντρία μου δημιουργεί ένα περιβάλλον που προωθεί την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση για τους μαθητές μας» ήταν, επίσης, θετική ($M = 3,17, SD = 1,02$). Το ερώτημα «Ο διευθυντής/ντρία μου δεν ενθαρρύνει τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές», το οποίο βαθμολογήθηκε αντίστροφα, απέδωσε μέση τιμή 2,61 ($SD = 0,98$). Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά συμφώνησαν με την αρνητική δήλωση, επιβεβαιώνοντας ότι όσον αφορά τους διευθυντές/ντρίες τους ενθαρρύνουν την ΚΣΜ. Συνολικά, το σχολικό περιβάλλον θεωρείται ότι ευνοεί την ενίσχυση της ΚΣΜ.

Πίνακας 5

Πεποιθήσεις για την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) (N= 109)

Μεταβλητή

ΚΣΜ [Ερώτηση 5.1] ^a	44.66 (5.49)
Άνεση - Σύνολο	15.37 (2.65)
Νιώθω σίγουρος/η για την ικανότητά μου να παρέχω διδασκαλία σε θέματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.	3.57 (.907)
Νιώθω άνετα να παρέχω διδασκαλία σε θέματα κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές μου.	3.80 (.890)
Η φροντίδα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών μου είναι κάτι φυσικό για μένα.	4.09 (.846)
Τα άτυπα μαθήματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποτελούν μέρος της τακτικής διδακτικής μου πρακτικής.	3.91 (.676)
Δέσμευση	16.55 (3.08)

Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να μάθω πώς να αναπτύσω τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών μου.	4.01 (.906)
Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο για να αναπτύξω τις δικές μου κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.	4.03 (.938)
Θέλω να βελτιώσω την ικανότητά μου να διδάσκω κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές.	4.13 (.804)
Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λάβουν εκπαίδευση σχετικά με το πώς να διδάσκουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές.	4.38 (.771)
Κουλτούρα	12.74 (1.95)
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση για τους μαθητές μας.	3.17 (1.016)
Η κουλτούρα στο σχολείο μου υποστηρίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.	3.34 (.928)
Ο/Η διευθυντής/ντρια μου δεν ενθαρρύνει τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές. (αντίστροφη βαθμολογία)	2.61 (.977)
Το σχολείο μου αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.	3.62 (.784)

^a Εύρος απαντήσεων από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ απόλυτα»)

3.3.1.6 Ανοιχτές Απαντήσεις και Ποιοτικά Θέματα

Σύνοψη ποιοτικών σχολίων

Τα ποιοτικά σχόλια καταδεικνύουν συντριπτικά ανησυχίες σχετικά με την ευημερία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες (n = 28) περιγράφουν τη συχνή παραμέληση της δυσφορίας των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, την έλλειψη υποστήριξης ψυχικής υγείας για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τις συναισθηματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, την ανάγκη για δομημένες ψυχολογικές υπηρεσίες στα σχολεία, την περιορισμένη εμπλοκή της οικογένειας, την εργασιακή ανασφάλεια και τις αυξανόμενες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στις τάξεις. Οι συμμετέχοντες περιγράφουν συναισθήματα απογοήτευσης, αδυναμίας και συναισθηματικής εξουθένωσης, αναφέροντας την αδιαφορία για τη δυσφορία των μαθητών, την έλλειψη υποστήριξης ψυχικής υγείας για τους εκπαιδευτικούς, τις συναισθηματικές δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης, την εργασιακή ανασφάλεια και την αποδέσμευση της οικογένειας. Ζητούν μεγαλύτερη ευαισθησία, ενσυναίσθηση, δομημένες ψυχολογικές υπηρεσίες και καλύτερη προστασία και φροντίδα για τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη ενός πιο υγιούς σχολικού περιβάλλοντος. Το κυρίαρχο συναίσθημα είναι η απογοήτευση και η ανησυχία για τις τρέχουσες διατάξεις και η επιθυμία για συστημική αλλαγή και δομημένους πόρους ώστε να τεθεί σε προτεραιότητα η ευημερία και η ενδυνάμωση των μαθητών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών.

Θεματική ανάλυση των αφηγήσεων (π.χ. έλλειψη υποστήριξης και ευημερίας, ανάγκες κατάρτισης)

Στη βάση των απαντήσεων που δόθηκαν, προκύπτουν διάφορα βασικά θέματα:

- 1. Αδιαφορία της Δυσφορίας των μαθητών και Αδράνεια απέναντι στον Εκφοβισμό:**
 - ο Αυτό το θέμα παρουσίασε συχνότητα δύο. Ένας συμμετέχων τόνισε το ζήτημα του εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο και την έλλειψη δράσης, προστασίας και ασφάλειας που παρέχεται από τους παρόντες στο περιστατικό εκπαιδευτικούς. Γίνεται έκκληση για την ανάπτυξη της ευαισθησίας και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών, ώστε να χρησιμεύσει ως ασφαλής βάση για τους μαθητές που βρίσκονται υπό την φροντίδα τους.
- 2. Έλλειψη Υποστήριξης Ψυχικής Υγείας για τους εκπαιδευτικούς και ο αντίκτυπός της:**
 - ο Αυτό είναι το πιο συχνό θέμα. Έντεκα συμμετέχοντες συνέβαλαν σε αυτό το θέμα με τα ποιοτικά τους σχόλια. Κεντρικό στοιχείο αυτού του θέματος είναι η έλλειψη προσοχής στην ευημερία και την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, ενώ υπάρχει μια πανταχού παρούσα εστίαση στην ψυχική υγεία των παιδιών. Οι συμμετέχοντες/ουσες αναφέρουν την έλλειψη προστασίας για τους εκπαιδευτικούς και τις υψηλές προσδοκίες που έχουν από αυτούς. Αποδεικνύεται ότι οι υγιείς εκπαιδευτικοί αποτελούν το θεμέλιο για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.
- 3. Η Συναισθηματική Δυσφορία των Εκπαιδευτικών:**
 - ο Αυτό είναι το δεύτερο πιο συχνό θέμα και συνδέεται στενά με το προηγούμενο. Με βάση την ποιοτική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται με τη συναισθηματική δυσφορία και δεν διαθέτουν επαρκείς στρατηγικές για να την αντιμετωπίσουν, γεγονός που οδηγεί σε κακές πρακτικές διαχείρισης της τάξης και των παιδιών, όπως η χρήση απειλών.
- 4. Ανάγκη για Δομημένες Ψυχολογικές Υπηρεσίες στα Σχολεία:**
 - ο Σχετικά με αυτό το θέμα, πέντε συμμετέχοντες παρείχαν σχετική ποιοτική ανατροφοδότηση. Ζήτησαν επαγγελματική υποστήριξη, όπως υπηρεσίες ψυχοθεραπείας, για να καταστούν δυνατές εξατομικευμένες και ικανές παρεμβάσεις με επίκεντρο την προώθηση της ευημερίας και της ψυχικής υγείας για όλους τους εμπλεκόμενους.
- 5. Η Αποδέσμευση της Οικογένειας και οι Επιπτώσεις της στη Συμπεριφορά των Μαθητών:**
 - ο Αυτό το θέμα παρουσίασε συχνότητα έξι. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν έλλειψη ικανότητας εκ μέρους των οικογενειών να εκπληρώσουν τον ουσιαστικό τους

ρόλο στην υποστήριξη των παιδιών σε περιόδους δυσκολιών, ακόμη και μετά από επαγγελματική γνωμοδότηση.

6. **Άγχος από την Εργασιακή Ανασφάλεια και οι Συναισθηματικές του Επιπτώσεις:**
 - ο Τρεις συμμετέχοντες/ουσες επεσήμαναν τις αρνητικές επιπτώσεις της εργασιακής ανασφάλειας στην απόδοση και την ποιότητα της εργασίας τους.
7. **Εύθραυστο Σχολικό Κλίμα υπό Συναισθηματική και Κοινωνική Πίεση:**
 - ο Αυτό το θέμα, με συχνότητα 6, αντιπροσωπεύει ένα άλλο έντονα αναστοχαστικό ζήτημα. Ενώ η ευημερία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως η πιο αποτελεσματική συνθήκη για μάθηση, η δυσφορία και άλλοι αρνητικοί εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν έντονα αυτήν την πτυχή.

Πίνακας 6

Ανοιχτές Απαντήσεις και Ποιοτικά Θέματα

Θέμα	Συχνότητα	Παραδείγματα Αποσπασμάτων
Αδιαφορία για τη δυσφορία των μαθητών και η αδράνεια απέναντι στον εκφοβισμό	2	Κατά τη διάρκεια της πρώτης μου χρονιάς στο γυμνάσιο, ήμουν μάρτυρας πολλών επεισοδίων εκφοβισμού — που συχνά τα έβλεπαν αλλά τα αγνοούσαν οι εκπαιδευτικοί. Πιστεύω ότι πρέπει να κάνουμε πολύ περισσότερα για να αναπτύξουμε την ευαισθησία και την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Αν είναι οι πρώτοι που κάνουν τους μαθητές που δυσκολεύονται να νιώσουν αόρατοι, πώς μπορούν αυτοί οι μαθητές να νιώσουν αρκετά ασφαλείς ώστε να ζητήσουν βοήθεια; (Συμμετέχων/ουσα 1).

Έλλειψη Υποστήριξης Ψυχικής Υγείας για τους Εκπαιδευτικούς και οι Επιπτώσεις της	11	Δίνεται μεγάλη προσοχή στην ψυχική υγεία και ευημερία των παιδιών — κάτι που είναι σωστό— αλλά τι γίνεται με την ευημερία των εκπαιδευτικών; Υπάρχει ελάχιστη έως καθόλου προστασία για όσους διδάσκουν, ειδικά όταν αντιμετωπίζουν απειλές ή ασέβεια από τους γονείς. Τόσα πολλά αναμένονται από τους εκπαιδευτικούς, κι όμως τους δίνεται τόσο λίγη φροντίδα. Η καλή διδασκαλία απαιτεί κάτι περισσότερο από απλές γνώσεις και δεξιότητες — η συναισθηματική ευημερία παίζει κρίσιμο ρόλο τόσο στα κίνητρα όσο και στην ποιότητα της εκπαίδευσης. (Συμμετέχων/ουσα 53).
Η Συναισθηματική Δυσφορία των εκπαιδευτικών	7	Στα σχολεία, γενικά, υπάρχουν πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί που δεν ξέρουν πώς να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους: φωνάζουν πάρα πολύ και καταφεύγουν σε απειλές που σημαίνουν συνέπειες για να κάνουν τα παιδιά υπάκουα και την τάξη πιο διαχειρίσιμη (Συμμετέχων/ουσα 98).
Ανάγκη για Δομημένες Ψυχολογικές Υπηρεσίες στα Σχολεία	5	Θα ήταν υπέροχο να υπάρχει διαθέσιμος ένας θεραπευτής για να αναπτύξει ένα στοχευμένο σχέδιο ευημερίας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (π.χ., μία φορά το μήνα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους), για κάθε τάξη (Συμμετέχων/ουσα 54).
Η Αποδέσμευση της Οικογένειας και οι Επιπτώσεις της στη Συμπεριφορά των Μαθητών	6	Οι οικογένειες είναι ολοένα και λιγότερο ικανές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των παιδιών τους. Ζητούν συμβουλές κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, αλλά συστηματικά δεν τις εφαρμόζουν (Συμμετέχων/ουσα 34).
Στρες από την Εργασιακή Ανασφάλεια και τις Συναισθηματικές της Επιπτώσεις	3	Δυστυχώς, αναφέρομαι και υποφέρω βαθιά από την κατάσταση της εργασιακής ανασφάλειας και τη συνεχή αλλαγή σχολείων κάθε χρόνο, συμπληρώνοντας ώρες με δυσκολία και ελπίζοντας να με καλέσουν (Συμμετέχων/ουσα 7).

Εύθραυστο Σχολικό Κλίμα 6
υπό Συναισθηματική και
Κοινωνική Πίεση

Η ευημερία στην τάξη είναι απαραίτητη. Όταν το περιβάλλον είναι ήρεμο και συνεργατικό, η μάθηση γίνεται σχεδόν αβίαστα. Τελευταία, ωστόσο, φαίνεται ότι κάθε χρόνο εμφανίζεται ένας αυξανόμενος αριθμός δυσάρεστων καταστάσεων που προκαλούνται από εξωτερικούς παράγοντες πέρα από τον έλεγχό μας - δυσλειτουργική δυναμική οικογένειας, εθισμός στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επιθετική συμπεριφορά, χαμηλή ανοχή στην απογοήτευση, άγχος απόδοσης ή, στο άλλο άκρο του φάσματος, πλήρης έλλειψη κινήτρων. (Συμμετέχων/ουσα 66).

3.3.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων ομάδων εστίασης

Συνολικά 50 άτομα συμμετείχαν σε συνεντεύξεις στις ομάδες εστίασης, οι οποίες διεξήχθησαν για να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες που σχετίζονται με την ψυχική υγεία και ευημερία στο σχολικό πλαίσιο. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τέσσερις βασικές ομάδες εμπλεκομένων: εκπαιδευτικοί (n = 18), επαγγελματίες ψυχικής υγείας (n = 8), γονείς (n = 12) και μαθητές (n = 12). Οι ομάδες εστίασης που αφορούσαν εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες ψυχικής υγείας πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά, ενώ εκείνες με γονείς και μαθητές πραγματοποιήθηκαν αυτοπροσώπως, με βάση τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων. Αυτή η υβριδική προσέγγιση διευκόλυνε τη συμπεριληπτική συμμετοχή και αντανάκλασε τις πρακτικές ανάγκες κάθε ομάδας.

1. Εκπαιδευτικοί

1. Γενικές πληροφορίες για τους συνεντευξιζόμενους

Στην ομάδα εστίασης συμμετείχαν 18 εκπαιδευτικοί, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων ήταν γυναίκες (95,7%), με μέση ηλικία 28,28 έτη (TA = 6,61). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες βρίσκονταν στην αρχή της καριέρας τους, με το 60% να έχει λιγότερα από δύο χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ενώ το 40% βρισκόταν σε πιο ενδιάμεσο στάδιο, έχοντας εργαστεί για περισσότερα από οκτώ χρόνια. Η συνέντευξη στην ομάδα εστίασης διεξήχθη διαδικτυακά, καθώς αυτή η μορφή ήταν πιο βολική για τους συμμετέχοντες/ουσες.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Η ομάδα εστίασης αποκάλυψε πέντε κεντρικά θέματα που υπογραμμίζουν τη βαθιά σύνδεση μεταξύ της ευημερίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν εμπειρίες συναισθηματικής εξάντλησης, επαγγελματικής απομόνωσης, έλλειψης εκπαίδευσης στην ψυχική υγεία και δυσκολίες στη συνεργασία με ειδικούς. Επίσης, τόνισαν την αυξανόμενη, συχνά αόρατη, δυσφορία μεταξύ των μαθητών, η οποία είναι ολοένα και πιο δύσκολο να διαχειριστεί.

Θέμα 1: Η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη για την ευημερία των μαθητών

Οι συμμετέχοντες/ουσες συμφώνησαν ομόφωνα ότι η ευημερία των μαθητών δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί χωρίς να ληφθεί υπόψη η ψυχολογική υγεία των ενηλίκων που τους στηρίζουν καθημερινά. Πολλοί εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ότι ένιωσαν συναισθηματικά καταβεβλημένοι, κάτι που αναπόφευκτα επηρεάζει την εργασία τους στην τάξη.

«Δεν θέλω να το παραδεχτώ, αλλά η δική μου δυσφορία μερικές φορές μεταδίδεται και στα παιδιά. Κάνω ό,τι μπορώ για να το αποτρέψω αυτό, αλλά μέχρι να έρθει ο Ιούνιος και να έχω εξαντληθεί εντελώς —καθώς κανείς δεν με έχει ακούσει όλο το χρόνο— αυτό φαίνεται». (Σ13)

Παράγοντες όπως η έλλειψη αναγνώρισης, οι προσωπικές και ακαδημαϊκές πιέσεις και τα αισθήματα απομόνωσης συμβάλλουν περαιτέρω σε αυτή την επαγγελματική εξουθένωση.

Κάποιοι μοιράστηκαν στιγμές κατά τις οποίες η ανεπαρκής θεσμική υποστήριξη τους έκανε να αμφισβητήσουν το κατά πόσο μπορούσαν να συνεχίσουν.

«Ήμουν μόλις δύο μαθήματα από την αποφοίτηση και ήθελα να τα παρατήσω. Όχι επειδή δεν ήμουν ικανή, αλλά λόγω του πώς μου φέρθηκαν. Το χειρότερο είναι ότι η απογοήτευσή μου επηρέασε τις σχέσεις μου με τα παιδιά». (Σ16)

Ο δημόσιος διάλογος γύρω από τα σχολεία τείνει να επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στους μαθητές, αγνοώντας συχνά το συναισθηματικό κόστος που επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, όπως τόνισαν οι συμμετέχοντες/ουσες, η καλλιέργεια μιας κουλτούρας ευημερίας στα σχολεία είναι αδύνατη εάν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αγνοούνται.

«Όλοι μιλάνε για την ψυχική υγεία των παιδιών, αλλά η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να αποτελεί ταμπού—σαν να είμαστε άθραυστοι, σαν να μην μπορούμε να διαλυθούμε». (Σ9)

Θέμα 2: Το σχολείο ως χώρος απομόνωσης, περιθωριοποίησης και κρίσης

Πολλοί εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τα σχολεία ως περιβάλλοντα που δεν έχουν πραγματικές ευκαιρίες για υποστήριξη από συναδέλφους και επαγγελματικό διάλογο. Το νέο, μερικής απασχόλησης ή έκτακτο προσωπικό συχνά αισθάνεται αποκλεισμένο από τη λήψη αποφάσεων και υποτιμημένο.

«Είμαι νέα, μερικής απασχόλησης και δεν εργάζομαι στην κύρια πανεπιστημιούπολη. Συχνά μένω εκτός των επικοινωνιών. Οι συνάδελφοί μου μου φέρονται περισσότερο σαν κόρη παρά σαν επαγγελματία. Πονάει». (Σ10)

Η απουσία μιας κουλτούρας συνεργασίας συχνά οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να εσωτερικεύουν τις δυσκολίες ως προσωπικές αποτυχίες.

«Εργαζόμουν σε ιδιωτικό σχολείο όπου όλα έπεφταν στους ώμους μου. Κανείς δεν με βοήθησε όταν είχα μία δύσκολη τάξη. Στο τέλος, τα παράτησα επειδή ήμουν εξαντλημένος. Είχα ανάγκη να αναπνεύσω». (Σ2)

Κάποιοι έχουν μάθει να προστατεύουν τον εαυτό τους κρύβοντας τις δικές τους δυσκολίες.

«Έχω δύο σοβαρές διαγνώσεις, αλλά δεν μιλάω γι' αυτές στο σχολείο. Φοβάμαι ότι θα χρησιμοποιηθούν εναντίον μου. Σε αυτό το περιβάλλον, το να δείχνεις ευαλωτότητα σημαίνει ότι σε θεωρούν ανεπαρκή». (Σ5)

Θέμα 3: Μια κρίσιμη ανάγκη για συνεχή, πρακτική εκπαίδευση στην ψυχική υγεία

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν την έντονη ανάγκη για πιο στοχευμένη εκπαίδευση σε θέματα ψυχικής υγείας —ειδικά σε σχέση με τα παιδιά. Ένωσαν ότι ενώ η ευαισθησία βοηθάει, δεν αρκεί χωρίς τα κατάλληλα εργαλεία για την αναγνώριση και την αντιμετώπιση της συναισθηματικής δυσφορίας.

«Για τη διπλωματική μου εργασία, διεξήγαγα μια έρευνα και συνειδητοποίησα ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις αγχώδεις διαταραχές—τις συγχέουν με άλλα προβλήματα. Έχω δει μαθητές τρίτης δημοτικού που δεν έγραφαν τεστ λόγω άγχους ή που είχαν βήχα προκαλούμενο από στρες.» (Σ13)

Αυτό που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο θεωρητικές γνώσεις, αλλά και πρακτικές στρατηγικές για να τις χρησιμοποιούν στην καθημερινή πρακτική. Κάποιοι είχαν γίνει μάρτυρες εξαιρετικών παραδειγμάτων αυτού του είδους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

«Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στο πανεπιστήμιο, συνεργάστηκα με έναν εκπαιδευτικό που δημιούργησε μια απίστευτη ατμόσφαιρα. Αν ένα παιδί ήταν αναστατωμένο, όλα σταματούσαν. Τα παιδιά δούλευαν σε ομάδες, βοηθούσαν το ένα το άλλο — ήταν απλώς δευτέρα δημοτικού, αλλά το περιβάλλον έδινε την εντύπωση ώριμου, ενσυναισθητικού και ασφαλούς». (Σ11)

Δυστυχώς, τέτοια παραδείγματα παραμένουν σπάνια. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ένιωθαν ανεπαρκείς για να αντιμετωπίσουν σοβαρές συναισθηματικές προκλήσεις.

«Η ψυχική υγεία έχει πραγματικά σημασία για μένα, αλλά αν ένα παιδί πάθαινε κρίση πανικού αύριο, δεν θα ήξερα τι να κάνω. Αυτό με τρομάζει». (Σ1)

Θέμα 4: Η συνεργασία με ειδικούς είναι ζωτικής σημασίας αλλά περίπλοκη

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν συνεργαστεί με ψυχολόγους, θεραπευτές ή παιδαγωγικούς εμπειρογνώμονες περιέγραψαν αυτές τις εμπειρίες ως εξαιρετικά ωφέλιμες. Ωστόσο, αντιμετώπισαν, επίσης, σημαντικά εμπόδια: περιορισμένη πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες, σκεπτικισμό από συναδέλφους και έλλειψη χρηματοδότησης.

«Δούλεα με ένα παιδί με σοβαρό αυτισμό. Οι άλλοι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούσαν με τη θεραπεύτρια που έδινε συμβουλές — είπαν ότι «δεν ήξερε τίποτα». Αλλά ήμουν ευγνώμων για κάθε καθοδήγηση. Αυτό το παιδί βελτιώθηκε χάρη σε αυτήν». (Σ4)

Σε πολλές περιπτώσεις, το πρόβλημα δεν είναι η απροθυμία αλλά οι συστημικοί περιορισμοί. Οι οικογένειες δεν έχουν πάντα την οικονομική δυνατότητα να λάβουν ιδιωτική υποστήριξη και οι δημόσιες υπηρεσίες είναι υπερβολικά επιβαρυνμένες.

«Προσκαλέσαμε παιδοψυχιάτρους στις συναντήσεις του ΕΠΕ (Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης), αλλά κανείς δεν εμφανίστηκε. Ήρθαν μόνο μετά από επίσημη καταγγελία—και σε μια κρίση. Δεν θα έπρεπε να φτάσουμε σε αυτό το σημείο». (Σ10)

Η εξάρτηση από ιδιωτική υποστήριξη αποκαλύπτει, επίσης, βαθιές ανισότητες.

«Ένα κορίτσι που λάμβανε ιδιωτική θεραπεία σημείωσε πραγματική πρόοδο. Ένα άλλο αγόρι, με τα ίδια προβλήματα, δεν είχε καμία υποστήριξη. Κανείς δεν τον πρόσεξε καν. Δεν είναι δίκαιο». (Σ8)

Θέμα 5: Η δυσφορία των μαθητών αυξάνεται

Οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν ηχηρές ιστορίες για τον συναισθηματικό πόνο που βιώνουν πολλοί μαθητές — είτε λόγω τραύματος, είτε λόγω περίπλοκων οικογενειακών καταστάσεων, είτε λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς. Το βασικό ζήτημα δεν είναι μόνο η ύπαρξη αυτών των δυσκολιών, αλλά και η έλλειψη επαρκών εργαλείων και πόρων προκειμένου να τις αντιμετωπίσουν.

«Είχαμε ένα κορίτσι που έχασε τη μητέρα της σε ένα τραγικό ατύχημα. Έλειπε για ένα μήνα. Όταν επέστρεψε, τα παιδιά την υποδέχτηκαν σιωπηλά, χωρίς ερωτήσεις. Άρχισε να μιλάει, να γελάει, να ζει ξανά. Το σχολείο έγινε το καταφύγιό της». (Σ13)

Ακόμα και σε λιγότερο σοβαρές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί βλέπουν σημάδια καθημερινού πόνου: μαθητές που αποσύρονται, επιτίθενται, απομονώνονται ή απομακρύνονται επειδή είναι «διαταρακτικοί».

«Υποστηρίζω ένα μη λεκτικό αυτιστικό παιδί που μερικές φορές κάνει θορύβους. Οι εκπαιδευτικοί μου ζητούν να το βγάλω έξω. Αυτό δεν είναι συμπερίληψη - αυτό είναι αποκλεισμός. Και νιώθω ένοχη που δεν μπορώ να το προστατεύσω». (Σ7)

Αυτές οι συμπεριφορές συχνά σηματοδοτούν μια βαθύτερη ανάγκη για φροντίδα, ασφάλεια και συναισθηματική σύνδεση — ανάγκες που τα σχολεία από μόνα τους δυσκολεύονται να καλύψουν.

«Μερικά παιδιά φέρνουν την οικογενειακή τους ζωή στην τάξη—και το σχολείο είναι το μόνο μέρος που μπορούν να αναπνεύσουν. Αν δεν ακούσουμε, αν δεν τους παρέχουμε κάποια συναισθηματική ασφάλεια, κινδυνεύουν να κλειδώσουν εντελώς». (Σ15)

1. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Η ομάδα εστίασης αποκάλυψε δύο σαφείς και ευρέως κοινές ανάγκες: το αίτημα για πιο ισχυρή, συνεχή εκπαίδευση για την αναγνώριση και τη διαχείριση της συναισθηματικής δυσφορίας των παιδιών και τη δημιουργία δομημένων χώρων για διάλογο μεταξύ σχολείων,

οικογενειών και επαγγελματιών ψυχικής υγείας. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ισχυρή εκπαιδευτική ευθύνη, αλλά αναφέρουν την έλλειψη επαρκών εργαλείων και δικτύων υποστήριξης. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αυξανόμενων συναισθηματικών προκλήσεων στις τάξεις, είναι απαραίτητη η συγκεκριμένη επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαρκή συνεργασία – υπερβαίνοντας την εξάρτηση από την ατομική πρωτοβουλία.

Θέμα 1: Περισσότερη εκπαίδευση για την αναγνώριση και τη διαχείριση της συναισθηματικής δυσφορίας των παιδιών

Μια κοινή επιδίωξη μεταξύ των συμμετεχόντων είναι η πρόσβαση σε πρακτική, συγκεκριμένη και συνεχιζόμενη εκπαίδευση για την καλύτερη αντιμετώπιση των ψυχολογικών και σχεσιακών δυσκολιών που προκύπτουν στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί δεν επιδιώκουν να αντικαταστήσουν τους ψυχολόγους, αλλά θέλουν να είναι εξοπλισμένοι ώστε να αναγνωρίζουν σημάδια δυσφορίας, να ανταποκρίνονται κατάλληλα και να συνεργάζονται αποτελεσματικά με ειδικούς.

«Σχεδόν κάθε εκπαιδευτικός που πήρα συνέντευξη για τη διπλωματική μου εργασία είπε ότι ήθελε πιο εξειδικευμένη εκπαίδευση - ειδικά στις αγχώδεις διαταραχές. Είναι κάτι που συναντάμε καθημερινά στην τάξη, αλλά δεν ξέρουμε πώς να το χειριστούμε. Το να ακούς μαθητές της δευτέρας δημοτικού να λένε «Έχω άγχος» σε αγγίζει πραγματικά». (P17)

«Ακόμα και τώρα, δεν θα ήξερα πώς να αναγνωρίσω μια αγχώδη διαταραχή. Δεν έχουμε τα εργαλεία. Θα έπρεπε να υπάρχει μία ενότητα στο πρόγραμμα σπουδών μας που να επικεντρώνεται σε αυτό—και συνεχής εκπαίδευση στα σχολεία. Δεν μπορούμε απλώς να αυτοσχεδιάζουμε». (Σ16)

Θέμα 2: Σταθεροί χώροι για συνεργασία μεταξύ σχολείων, οικογενειών και ειδικών

Οι συμμετέχοντες υποστήριξαν σθεναρά τη δημιουργία σταθερών, δομημένων δικτύων που θα φέρνουν σε επαφή σχολεία, οικογένειες και εξωτερικούς επαγγελματίες. Αυτό απαιτεί μια συστημική αλλαγή—όχι κάτι που θα αφευθεί σε ατομική καλή θέληση ή σε σποραδικές δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν αφοσιωμένες, διευκολυντικές και επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες για ανταλλαγή απόψεων, λήψη καθοδήγησης και τον από κοινού σχεδιασμό παρεμβάσεων.

«Ξεκινάμε ένα πρόγραμμα με ψυχολόγο και οικογένειες. Θα υπάρχουν μηνιαίες συναντήσεις για κάθε τάξη, με πρακτικές δραστηριότητες και χρόνο για διάλογο. Αλλά ξεκίνησε από εμάς τους εκπαιδευτικούς—όχι από το ίδιο το σχολείο. Αυτό λέει πολλά για το πόσα πολλά πρέπει ακόμη να αλλάξουν». (P13)

«Η ύπαρξη ενός σχολικού ψυχολόγου —έστω και μόνο για συμβουλευτική— θα ήταν απαραίτητη. Δεν μπορούμε να περιμένουμε να τα γνωρίζουμε όλα. Η συνεργασία με ειδικούς μας επιτρέπει να στηρίξουμε πραγματικά τα παιδιά». (Σ10)

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι αυτό το είδος συνεργασίας απαιτεί τόσο οικονομική όσο και πολιτιστική επένδυση. Οι δημόσιες υπηρεσίες συχνά δεν είναι διαθέσιμες ή

υπερφορτωμένες, και οι συνεργασίες με ιδιώτες επαγγελματίες δημιουργούν ανισότητες μεταξύ των οικογενειών που μπορούν να τις καλύψουν οικονομικά και εκείνων που δεν μπορούν.

«Αν μια οικογένεια δεν μπορεί να πληρώσει για έναν ιδιωτικό θεραπευτή, το παιδί μένει εκτός. Κανείς δεν το προσέχει. Είναι σαν να μην υπάρχει. Και αυτό είναι απαράδεκτο σε ένα δημόσιο σχολείο». (Σ5)

2. Γενικές παρατηρήσεις

Η ομάδα εστίασης αποκάλυψε, επίσης, την πιεστική ανάγκη να επανεξεταστεί ριζικά ο τρόπος οργάνωσης των σχολείων. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν πιο ανθρώπινους ρυθμούς - χρόνο και χώρο που να σέβεται τις μαθησιακές διαδικασίες και να υποστηρίζει την ευημερία. Από την άλλη, επεσήμαναν την έλλειψη ενός συστημικού οράματος γύρω από την ψυχική υγεία: οι περισσότερες πρωτοβουλίες εξαρτώνται από την ατομική δέσμευση και δεν έχουν θέση σε ένα κοινό, θεσμικό πλαίσιο. Απαιτείται μια αλλαγή παραδείγματος - μια αλλαγή που να ενσωματώνει την ευημερία στην κουλτούρα, τις προτεραιότητες και την ίδια τη δομή του σχολικού συστήματος.

Θέμα 1: Επανεξετάζοντας το χρόνο, το χώρο και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες

Άμεσα ή έμμεσα, πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν κριτική για την τρέχουσα δομή του σχολείου, την οποία περιέγραψαν ως υπερβολικά άκαμπτη, με επίκεντρο την απόδοση και αδιάφορη για τις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Οραματίστηκαν ένα πιο αργό, πιο ευέλικτο και πιο ανθρώπινο εκπαιδευτικό μοντέλο.

«Όλα στο σχολείο αισθάνονται βιαστικά – τα διαγωνίσματα, τα αποτελέσματα, η επικοινωνία. Αλλά η ευημερία απαιτεί χρόνο, εμπιστοσύνη και παύσεις. Θα πρέπει, επίσης, να διδάσκουμε πώς να κατεβάζουμε ταχύτητα». (Σ13)

Αυτή η ανησυχία επεκτάθηκε και στους μαθητές:

«Μερικά παιδιά προχωρούν από το ένα μάθημα στο άλλο χωρίς χρόνο για να το επεξεργαστούν. Ούτε και εμείς οι δάσκαλοι έχουμε χρόνο για να το σκεφτούμε. Είναι ένας συνεχής κύκλος—μερικές φορές μοιάζει απάνθρωπος». (Σ13)

Θέμα 2: Η υποστήριξη ψυχικής υγείας βασίζεται στην ατομική πρωτοβουλία και όχι σε συστημικό όραμα

Μια άλλη βασική διαπίστωση ήταν ότι οι σχολικές πρωτοβουλίες που σχετίζονται με την ψυχική υγεία και την ευημερία σπάνια ενσωματώνονται στον θεσμικό σχεδιασμό. Αντίθετα, τείνουν να προέρχονται από το πάθος και τις προσπάθειες μεμονωμένων εκπαιδευτικών, παιδαγωγών ή γονέων. Αυτό το μοντέλο «εθελοντισμού» οδηγεί σε κατακερματισμό και

ασυνέπεια: οι καλές πρακτικές δεν διατηρούνται και η ευημερία δεν αναγνωρίζεται ως συλλογικός ή στρατηγικός στόχος.

«Στο σχολείο μου, ξεκινάμε μία δράση με έναν εξωτερικό ψυχολόγο, στο οποίο συμμετέχουν οικογένειες. Αλλά αυτό συνέβη μόνο χάρη σε εμένα και τον συνάδελφό μου. Το σχολείο δεν το προώθησε και δεν υπάρχει δομικό σχεδιασμός - εξαρτάται αποκλειστικά από ατομική πρωτοβουλία». (Σ3)

«Αν ένας εκπαιδευτικός είναι παθιασμένος, κάτι γίνεται. Αλλά αν φύγει, όλα εξαφανίζονται. Δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες ή οριζόντια έργα που να επικεντρώνονται στην ευημερία». (Σ7)

Αυτό υπογραμμίζει την επείγουσα ανάγκη θεσμοθέτησης του θέματος της ευημερίας στο σχολικό σύστημα—ενσωμάτωσής του στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τα προγράμματα σπουδών, την εκπαίδευση του προσωπικού και τη σχολική διακυβέρνηση. Χωρίς κοινό όραμα και διαρθρωτική δέσμευση, η ψυχική υγεία παραμένει μια δευτερεύουσα μέριμνα, που προωθείται μόνο με την καλή θέληση λίγων.

1. Επαγγελματίες Ψυχικής Υγείας

1. Γενικές πληροφορίες για τους συνεντευξιζόμενους

Παρόλο που αρχικά συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην ομάδα εστίασης 12 επαγγελματίες ψυχικής υγείας, τελικά συμμετείχαν μόνο 8. Οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν μέσο όρο ηλικίας 32 ετών (TA = 11,64) και προέρχονταν από διαφορετικά επαγγελματικά υπόβαθρα: περίπου το 37,5% ήταν νευροψυχοκινητικοί θεραπευτές, το 37,5% ήταν ψυχολόγοι και το 25% ήταν παιδαγωγοί ψυχικής υγείας. Όλοι τους είχαν περισσότερα από πέντε χρόνια εμπειρίας σε στενή συνεργασία με σχολεία. Και σε αυτή την περίπτωση, η συνέντευξη με την ομάδα εστίασης διεξήχθη διαδικτυακά, καθώς αυτή η μορφή ήταν πιο βολική για τους συμμετέχοντες.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας που συμμετείχαν στην ομάδα εστίασης τόνισαν την αυξανόμενη συναισθηματική δυσφορία μεταξύ των παιδιών δημοτικού σχολείου, με πρώιμα και έντονα συμπτώματα που συχνά πηγάζουν από τραύματα, εύθραυστα πλαίσια ζωής και χαμηλό συναισθηματικό γραμματισμό. Οι συνεισφορές τους αποκάλυψαν πέντε βασικά θέματα: την επείγουσα ανάγκη για δομημένη συνεργασία με τα σχολεία, την ανάγκη συμμετοχής όχι μόνο μεμονωμένων παιδιών αλλά και τάξεων και εκπαιδευτικών, τη σημασία της προώθησης της συναισθηματικής κουλτούρας αντί της απλής διαχείρισης κρίσεων και τον κίνδυνο της εστίασης στα συμπτώματα, αγνοώντας τις συστημικές αιτίες της δυσφορίας. Αυτό που χρειάζεται είναι ένας ριζικός μετασχηματισμός - τα σχολεία πρέπει να γίνουν χώροι πραγματικά ικανοί για φροντίδα.

Θέμα 1: Μια αύξηση του άγχους και της συναισθηματικής δυσλειτουργίας σε παιδιά και εφήβους

Όλοι οι επαγγελματίες ανέφεραν μια αξιοσημείωτη αύξηση στις περιπτώσεις άγχους, συναισθηματικής δυσλειτουργίας και δυσκολιών συμπεριφοράς σε παιδιά ηλικίας 6-10 ετών. Αυτά τα συμπτώματα γίνονται όλο και πιο συχνά και πιο έντονα, συχνά συνδεδεμένα με οικογενειακό τραύμα, έλλειψη συναισθηματικής εγκράτειας, πρώιμη έκθεση σε ψηφιακό περιεχόμενο και περιορισμένο συναισθηματικό γραμματισμό. Μια επαναλαμβανόμενη ανησυχία είναι η αδυναμία των παιδιών να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν τα συναισθήματά τους, γεγονός που οδηγεί σε κρίσεις συμπεριφοράς:

«Έχουμε παιδιά δημοτικού που δεν μπορούν να ονομάσουν ούτε ένα συναίσθημα. Δεν αναγνωρίζουν τον θυμό, τον φόβο ή την απογοήτευση. Έτσι, όταν κάτι τα αποσταθεροποιεί, εκρήγνυνται». (Σ7)

Σε πολλές περιπτώσεις, το σχολείο είναι ο μόνος σχετικά ασφαλής χώρος στη ζωή ενός παιδιού — αλλά δεν είναι πάντα εξοπλισμένο για να αντέξει το βάρος του εξωτερικού τραύματος:

«Υπάρχουν περιπτώσεις όπου το σχολείο είναι το μόνο σχετικά ασφαλές μέρος. Αλλά δεν έχει σχεδιαστεί για να περιορίζει ό,τι προέρχεται από έξω - ενδοοικογενειακή βία, ανεπίλυτο πένθος, χωρισμό στην οικογένεια. Τα παιδιά μπαίνουν στην τάξη ήδη εν μέσω καταιγίδας». (Σ9)

Τα σωματικά συμπτώματα άγχους —όπως οι πόνοι στο στομάχι, η ναυτία και η επιλεκτική αλαλία— γίνονται όλο και πιο συχνά, αλλά συχνά παρεξηγούνται ή αγνοούνται από τους ενήλικες:

«Βλέπω 7χρονα με σωματικά συμπτώματα άγχους: πόνο στο στομάχι, ναυτία πριν το σχολείο, επιλεκτική αλαλία. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι απλώς «θέατρο». Αυτά είναι σημάδια βαθιάς δυσφορίας». (P1)

Θέμα 2: Η συνεργασία με τα σχολεία είναι αποσπαστική, όχι δομική

Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας σημείωσαν ότι η συνεργασία τους με τα σχολεία είναι συχνά ενεργητική και όχι προληπτική — συνήθως πυροδοτείται από κρίσεις και δεν είναι ενσωματωμένη σε ένα κοινό, προληπτικό πλαίσιο. Υπάρχει έλλειψη σταθερών μοντέλων για διεπιστημονική συνεργασία και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας παραμένουν δευτερεύοντες στον σχολικό σχεδιασμό.

«Μας φέρνουν στο σχολείο μόνο σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Κανείς δεν μας συμβουλεύεται προληπτικά ούτε μας εμπλέκει στον σχεδιασμό για την ευημερία». (Σ4)

Αυτό το χάσμα συχνά ενισχύεται από την πολιτισμική αντίσταση εντός του σχολικού συστήματος. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους εξωτερικούς ειδήμονες ως κριτική της επαγγελματικής τους ικανότητας:

This gap is often reinforced by cultural resistance within the school system. Some teachers perceive outside experts as a critique of their professional competence:

«Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν ότι η παρουσία μας αποτελεί κρίση για το έργο τους. Υπάρχει πολιτισμική αντίσταση. Αλλά αν δεν συνεργαστούμε, αντιμετωπίζουμε μόνο τα συμπτώματα — ποτέ δεν αντιμετωπίζουμε τις βαθύτερες αιτίες». (Σ7)

Για την αντιμετώπιση αυτού του κατακερματισμού, οι συμμετέχοντες πρότειναν διαρθρωτικές λύσεις, όπως η εισαγωγή ειδικών ρόλων σύνδεσης μεταξύ των σχολείων και του συστήματος υγείας:

«Χρειαζόμαστε στοιχεία-γέφυρες μεταξύ των σχολείων και του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης. Διαφορετικά, μας καλούν μόνο όταν κάτι εκραγεί — και μέχρι τότε είναι συχνά πολύ αργά». (Σ8)

Θέμα 3: Έλλειψη εργαλείων για την εργασία με την τάξη και το διδακτικό προσωπικό

Εκτός από την ατομική κλινική εργασία, οι επαγγελματίες τόνισαν τη σημασία της συνεργασίας με τις ομάδες - τόσο με τους μαθητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, αυτό το είδος εργασίας σπάνια αναγνωρίζεται ή ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική αποστολή των σχολείων. Ένα σημαντικό εμπόδιο είναι ότι τα σχολεία τείνουν να απομονώνουν το παιδί ως το πρόβλημα, χωρίς να εξετάζουν το ευρύτερο περιβάλλον τους:

«Τα σχολεία μας ζητούν να παρέμβουμε σε ένα μεμονωμένο παιδί, αλλά δεν επιτρέπουν την εργασία του ίδιου του πλαισίου. Ένα αγχωμένο παιδί σε μια τάξη με υψηλό ανταγωνισμό θα δυσκολεύεται πάντα». (Σ2)

Ακόμα και όταν προτείνονται ομαδικές συνεδρίες για εκπαιδευτικούς —όπως συναισθηματική υποστήριξη ή χώροι αναστοχασμού— συχνά αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό ή υποτιμώνται:

«Συχνά προτείνω ομαδικές συναντήσεις και για τους εκπαιδευτικούς, αλλά με βλέπουν σαν να σπαταλάω τον χρόνο τους. Η φροντίδα των ενηλίκων εξακολουθεί να αποτελεί ταμπού στα σχολεία». (Σ5)

Θέμα 4: Οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις χτίζουν συναισθηματική κουλτούρα, όχι μόνο εγκράτεια

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, οι παρεμβάσεις με τον μεγαλύτερο αντίκτυπο είναι εκείνες που υπερβαίνουν τη διαχείριση κρίσεων και καλλιεργούν μια κουλτούρα κοινής συναισθηματικής ρύθμισης και φροντίδας. Αυτές θα πρέπει να είναι συνεχείς, να ενσωματώνονται στην σχολική εμπειρία και να μην έχουν ιατρικό χαρακτήρα, εμπλέκοντας ενεργά τα παιδιά ως συμμετέχοντες.

«Τα εργαστήρια που εστιάζουν στο συναίσθημα λειτουργούν όταν είναι τακτικά, σχεδιάζονται σε συνεργασία με το σχολείο και δεν επιβάλλονται από πάνω. Τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν τον εαυτό τους στις εμπειρίες των άλλων». (P1)

Μια βασική ανησυχία είναι η υπερβολική ιατροκοποίηση της δυσφορίας. Οι επαγγελματίες τόνισαν την ανάγκη να αναγνωριστεί ο ρόλος του περιβάλλοντος - όχι μόνο της παθολογίας - στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών:

«Δεν πρέπει να ιατροκοποιούμε τα πάντα. Ένα παιδί που υποφέρει δεν είναι απαραίτητα «άρρωστο». Μερικές φορές χρειάζεται απλώς ένα περιβάλλον που το βοηθά να ρυθμίζεται, όχι ένα που να το χαρακτηρίζει». (Σ6)

Θέμα 5: Εστιάζοντας στα συμπτώματα αγνοώντας τις συστηματικές αιτίες

Μία από τις πιο ισχυρές συνεισφορές στην ομάδα εστίασης επεσήμανε τον κίνδυνο υποβάθμισης της σχολικής ψυχικής υγείας στη διαχείριση των συμπτωμάτων. Η αντιμετώπιση μόνο μεμονωμένων εκδηλώσεων - όπως το άγχος, οι συναισθηματικές εκρήξεις ή η εναντιωματική συμπεριφορά - χωρίς να αμφισβητούνται τα ευρύτερα πολιτισμικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά συστήματα που προκαλούν ή επιδεινώνουν αυτά τα συμπτώματα, οδηγεί σε επιφανειακές και δυνητικά επιβλαβείς παρεμβάσεις.

«Ο κίνδυνος έγκειται στην έμφαση μόνο των συμπτωμάτων—σε ό,τι είναι ορατό—χωρίς να αντιμετωπίζονται τα πολιτισμικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά συστήματα που τα παράγουν. Επιδιορθώνουμε τα πράγματα, αλλά δεν τα θεραπεύουμε. Ακόμα χειρότερα, μερικές φορές θεωρούμε ό,τι είναι υγιείς αντιδράσεις σε ανθυγιεινά πλαίσια». (Σ2)

Μια άλλη σκέψη αποκάλυψε πώς το τρέχον σχολικό μοντέλο -άκαμπτο, ανταγωνιστικό και επικεντρωμένο στους ενήλικες- τείνει να αποκλείει τους ίδιους τους μαθητές που χρειάζονται περισσότερο υποστήριξη:

«Το σχολείο ζητά από τα παιδιά να προσαρμοστούν σε ένα άκαμπτο, ανταγωνιστικό, ενηλικοκεντρικό σύστημα. Όσοι δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν χαρακτηρίζονται, αντιμετωπίζονται και απομονώνονται. Αλλά, ίσως, θα έπρεπε να αναρωτηθούμε γιατί τόσα πολλά παιδιά δυσκολεύονται εξ αρχής». (Σ3)

Τελικά, ορισμένοι επαγγελματίες ζήτησαν μια ευρύτερη, πολιτική επανεξέταση του τι πρέπει να είναι το σχολείο:

«Έχουμε φτάσει σε ένα σημείο όπου χρειαζόμαστε έναν πολιτικό προβληματισμό σχετικά με την ίδια την έννοια του σχολείου. Επειδή ένα σχολείο που κάνει τόσα πολλά παιδιά και ενήλικες να υποφέρουν δεν μπορεί να θεωρηθεί «υγιές» — ακόμα κι αν έχει ψυχολόγο στο προσωπικό του». (Σ9)

Αυτό το τελευταίο θέμα είναι ένα κάλεσμα για μετατόπιση της εστίασης — από την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων στην αμφισβήτηση του συστήματος· από την αντιμετώπιση κρίσεων στον συλλογικό μετασχηματισμό.

2. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Από τις σκέψεις των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, προέκυψαν τρεις θεμελιώδεις προτεραιότητες για την ενίσχυση της πραγματικής ψυχολογικής ευημερίας στα σχολεία. Πρώτον, η ανάγκη δημιουργίας μόνιμων επαγγελματιών ψυχικής υγείας εντός των σχολείων—όχι ως ανταποκριτών έκτακτης ανάγκης, αλλά ως μόνιμων πόρων για την πρόληψη, την εκπαίδευση και τον πολιτισμικό μετασχηματισμό. Δεύτερον, η σημασία της εισαγωγής της συναισθηματικής εκπαίδευσης από την πρώιμη παιδική ηλικία μέσω ενός διεπιστημονικού προγράμματος σπουδών που να περιλαμβάνει ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Τέλος, η επείγουσα ανάγκη για συστημική αλλαγή: η απομάκρυνση από μοντέλα που επικεντρώνονται στην απόδοση προς σχολεία που βασίζονται στις σχέσεις και είναι ικανά να αμφισβητούν τις βαθύτερες αιτίες της δυσφορίας αντί να διαχειρίζονται απλώς τα συμπτώματα.

Θέμα 1: Καθιέρωση μόνιμων θέσεων εργασίας για την ψυχική υγεία στα σχολεία

Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες ζήτησαν τη θεσμοθέτηση των επαγγελματιών ψυχικής υγείας ως διαρκούς, ορατής παρουσίας στα σχολεία. Ο ρόλος τους δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην παρέμβαση σε στιγμές κρίσεων, αλλά θα πρέπει να περιλαμβάνει την πρόληψη, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας ευημερίας σε ολόκληρο το σχολείο.

«Δεν μπορούμε να σκεφτόμαστε την ψυχική υγεία ως μια επείγουσα αντίδραση. Χρειαζόμαστε μια σταθερή, ορατή φιγούρα - κάποιον που είναι εκεί ακόμα και όταν δεν υπάρχει κρίση». (Σ2)

Θέμα 2: Ενσωμάτωση της συναισθηματικής εκπαίδευσης από την πρώιμη παιδική ηλικία

Οι επαγγελματίες συνέστησαν ένθερμα την εφαρμογή ενός οριζόντιου προγράμματος σπουδών για την κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση, ξεκινώντας από το νηπιαγωγείο. Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να εμπλέκουν όχι μόνο τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, καθώς η συναισθηματική ικανότητα αποτελεί βασική δεξιότητα ζωής.

«Θα έπρεπε να αφιερώνουμε χρόνο στην τάξη για συναισθηματική αγωγή, όπως ακριβώς κάνουμε με τα μαθηματικά ή τα αγγλικά. Είναι μια δεξιότητα ζωής». (Σ3)

Θέμα 3: Προώθηση συστημικής αλλαγής στο σχολείο και κοινωνική κουλτούρα

Πέρα από τις ατομικές παρεμβάσεις και την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι επαγγελματίες τάχθηκαν υπέρ ενός ευρύτερου μετασχηματισμού στο εκπαιδευτικό παράδειγμα. Ζήτησαν ένα λιγότερο επιτελικό, πιο σχεσιακά συντονισμένο σχολικό μοντέλο — ένα μοντέλο που δεν παθολογικοποιεί τις δυσκολίες, αλλά αντίθετα εξετάζει κριτικά τα περιβάλλοντα που τις δημιουργούν.

«Χρειαζόμαστε παρεμβάσεις που να υπερβαίνουν τη διαχείριση των συμπτωμάτων και να αρχίζουν να αμφισβητούν τα πλαίσια που προκαλούν βλάβη. Αν δεν αλλάξουμε το σύστημα, θα συνεχίσουμε να «θεραπεύουμε» παιδιά που απλώς αντιδρούν στο λάθος περιβάλλον». (Σ8)

Αυτή η προοπτική ζητά, επίσης, μια επανεξέταση της έννοιας της «προσαρμογής» — ειδικά όταν αυτή γίνεται το μοναδικό μέτρο της υγείας και της κανονικότητας:

«Πρέπει να σταματήσουμε να βλέπουμε την προσαρμογή ως τον μόνο δείκτη ψυχικής υγείας. Μερικές φορές, ένα παιδί που αντιδρά απλώς αντιστέκεται σε ένα περιβάλλον που το συνθλίβει». (Σ7)

3. Γενικές παρατηρήσεις

Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας αντιμετωπίζουν, επίσης, συστημικές δυσκολίες στη σχέση τους με τα σχολεία. Αφενός, βιώνουν το βάρος της απομονωμένης εργασίας τους και της κλήσης τους μόνο σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης, χωρίς την ευκαιρία να χτίσουν μακροχρόνιες σχέσεις. Αφετέρου, υπογραμμίζουν την ευθραυστότητα ενός συστήματος όπου η σχολική ευημερία συχνά βασίζεται στην καλή θέληση και την πρωτοβουλία των ατόμων παρά στη θεσμική δέσμευση. Χωρίς σταθερή, διαρθρωτική επένδυση, κάθε παρέμβαση κινδυνεύει να είναι βραχύβια και ανεπαρκής.

Θέμα 1: Οι επαγγελματίες αισθάνονται το βάρος της απομόνωσης και της αντιμετώπισης κρίσεων

Αρκετοί/ες συμμετέχοντες/ουσες εξέφρασαν απογοήτευση για το γεγονός ότι εργάζονταν συνεχώς σε «κατάσταση κρίσης», χωρίς τον χρόνο ή την υποστήριξη που χρειάζονταν για να δημιουργήσουν ουσιαστικές, συνεχείς σχέσεις με τις σχολικές κοινότητες.

«Μπαίνουμε στο προσκήνιο μόνο όταν όλα έχουν ήδη ανατιναχθεί. Είμαστε σαν τους εργαζόμενους στην πρώτη γραμμή - πάντα κυνηγάμε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Κανείς δεν μας εμπλέκει εκ των προτέρων». (Σ4)

Θέμα 2: Η ψυχική ευημερία δεν μπορεί να βασίζεται στον εθελοντισμό

Πολλοί επαγγελματίες επεσήμαναν ότι οι λίγες επιτυχημένες πρωτοβουλίες για την ευημερία των σχολείων σχεδόν πάντα καθοδηγούνται από εκπαιδευτικούς με υψηλά κίνητρα ή εξωτερικούς επαγγελματίες —και όχι από μια σαφή θεσμική στρατηγική.

«Οι δράσεις λειτουργούν μόνο όταν κάποιος πιστεύει πραγματικά σε αυτές και καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια. Αλλά αυτό τις καθιστά πολύ εύθραυστες. Χρειαζόμαστε ένα δομικό όραμα—όχι κάτι που βασίζεται σε προσωπικές θυσίες».
(Σ19)

3. Γονείς

1. Γενικές πληροφορίες για τους συνεντευξιαζόμενους

Δώδεκα γονείς παιδιών ηλικίας μεταξύ 10 και 12 ετών συμμετείχαν στην ομάδα εστίασης. Η ομάδα περιελάμβανε μητέρες και πατέρες, που αντιπροσώπευαν μια ποικιλία οικογενειακών και προσωπικών υποβάθρων. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν τουλάχιστον ένα παιδί που φοιτούσε στο σχολείο ηλικίας 10-12 ετών και μοιράστηκαν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σε σχέση με την υποστήριξη των παιδιών τους στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτήν την περίπτωση, η συνέντευξη στην ομάδα εστίασης διεξήχθη αυτοπροσώπως, κατόπιν αιτήματος των γονέων.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Οι φωνές των οικογενειών προσφέρουν μια άμεση εικόνα τόσο των προκλήσεων όσο και των ανεκμετάλλετων δυνατοτήτων του σχολικού συστήματος στην προώθηση της ευημερίας. Τέσσερα βασικά θέματα αναδύθηκαν: η δυσκολία της σχολικής προσαρμογής, η οποία συχνά αντιμετωπίζεται μεμονωμένα· ο αμφιλεγόμενος ρόλος που διαδραματίζουν τα σχολεία στην ψυχική υγεία των παιδιών· η παραβλεπόμενη αξία της σωματικής δραστηριότητας ως εργαλείου για συναισθηματική ισορροπία· και η απογοήτευση για τους ελάχιστους πόρους που αφήνουν τις ευάλωτες οικογένειες χωρίς υποστήριξη. Αυτές οι εμπειρίες υπογραμμίζουν την επείγουσα ανάγκη για μια πιο συμπεριληπτική, ανταποκρινόμενη και συστημική προσέγγιση στην εκπαιδευτική ευημερία.

Θέμα 1: Η προσαρμογή στο σχολείο είναι συχνά δύσκολη και ασυνεχής

Για πολλές οικογένειες, η είσοδος στο σχολικό σύστημα έχει σημαδεωθεί από προκλήσεις—γλωσσικά εμπόδια, περιβαλλοντικές αλλαγές ή έλλειψη επαρκούς υποστήριξης. Η προσαρμογή δεν βιώνεται ως μια υποστηριζόμενη, φυσική διαδικασία, αλλά μάλλον ως ένα αργό και συχνά μοναχικό ταξίδι.

«Όταν ξεκίνησε την πρώτη δημοτικού, δυσκολεύτηκε πολύ — μόλις είχε φτάσει στην Ιταλία. Δεν καταλάβαινε λέξη, οπότε είχε και ξεσπάσματα. Σιγά σιγά, χρόνο με το χρόνο, βελτιώθηκε». (Σ12)

Τα παιδιά με μεταναστευτικό ή σύνθετο οικογενειακό υπόβαθρο συχνά συναντούν σχολικά περιβάλλοντα που στερούνται συμπερίληψης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μόνο η στρόφη σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό μοντέλο έχει οδηγήσει σε συναισθηματική ανάρρωση:

«Ξεκίνησε το σχολείο στη Γερμανία, αλλά τον απέβαλαν. Εδώ στην Ιταλία, βρήκαμε ένα συμπεριληπτικό σχολείο με μαθήματα σε εξωτερικούς χώρους. Επιτέλους τα πάει καλά, αλλά είναι μια πειραματική τάξη—ούτε βιβλία, ούτε τετράδια. Δεν έχουν όλες οι οικογένειες πρόσβαση σε αυτό». (Σ2)

Η έναρξη της προσχολικής αγωγής μπορεί επίσης να είναι μια κρίσιμη στιγμή, ακόμη και για παιδιά χωρίς μεταναστευτικό υπόβαθρο —ειδικά όταν οι ενήλικες δεν έχουν στρατηγικές σχεσιακής ζωής.

«Στο νηπιαγωγείο, αν δεν ήθελε να μπει μέσα, τον άφηναν να κλαίει στο διάδρομο. Κανείς δεν του κρατούσε το χέρι». (Σ10)

Η εκπαιδευτική ασυνέχεια —μεταξύ σχολείων, εκπαιδευτικών ή παιδαγωγικών μοντέλων— λειτουργεί ως αποσταθεροποιητικός παράγοντας και συχνά απαιτεί από τις οικογένειες να καταβάλλουν συνεχή προσπάθεια για την ανοικοδόμηση ενός αισθήματος ασφάλειας.

«Αλλάξαμε σχολείο δύο φορές μέσα σε δύο χρόνια. Κάθε φορά, έπρεπε να ξεκινήσουμε από την αρχή — να εξηγήσουμε τα πάντα, να ξαναχτίσουμε την εμπιστοσύνη. Ο γιος μου άρχισε να κλειδώνει όλο και περισσότερο». (Σ11)

Θέμα 2: Τα σχολεία διαδραματίζουν αμφίρροπο ρόλο στην ψυχική υγεία των παιδιών

Ενώ τα σχολεία μπορούν να προσφέρουν ανάπτυξη και σταθερότητα, πολλές οικογένειες ανέφεραν επεισόδια αποκλεισμού, παρεξηγήσεων ή κακής διαχείρισης συναισθηματικών δυσκολιών. Το συσσωρευτικό αποτέλεσμα αυτών των περιστατικών διαβρώνει την εμπιστοσύνη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

«Ο γιος μου δυσκολεύεται με την αυτορρύθμιση. Όταν είναι χαρούμενος, είναι υπερβολικά χαρούμενος. Όταν είναι θυμωμένος, είναι υπερβολικά θυμωμένος. Και το σχολείο δεν μπορεί να τον διαχειριστεί. Ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής για τρία παιδιά με αναπηρίες δεν είναι αρκετός». (Σ3)

Ακόμα και οι μη κλινικές συναισθηματικές προκλήσεις συχνά προσεγγίζονται με ακαμψία και ελάχιστη ενσυναίσθηση.

«Στην πρώτη δημοτικού, κάθε φορά που ο γιος μου έκανε λάθος, τον μάλωναν μπροστά σε όλη την τάξη. Τώρα φοβάται να μιλήσει». (Σ7)

Μερικοί γονείς εξέφρασαν ανησυχία για την τάση της ιατροκοποίησης των συναισθηματικών δυσκολιών χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι σχεσιακοί ή οι συναφείς παράγοντες που κρύβονται πίσω από αυτές.

«Μόλις υπάρξει κάποια δυσκολία, η πρώτη σκέψη είναι η διάγνωση. Αλλά κανείς δεν ρωτάει αν η τάξη είναι υπερπλήρης, αν υπάρχει διάλογος, αν κάποιος έχει χρόνο να ακούσει». (Σ8)

Ωστόσο, οι θετικές εμπειρίες δείχνουν τη μετασχηματιστική δύναμη της σχεσιακής φροντίδας.

«Στο νέο του σχολείο, οι εκπαιδευτικοί άκουσαν. Δέχτηκαν τον γιο μου για αυτό που είναι, όχι για αυτά που του λείπουν. Και άρχισε να ανθίζει». (Σ9)

Θέμα 3: Η σωματική δραστηριότητα ως κλειδί για τη συναισθηματική ευημερία

Οι γονείς σταθερά θεωρούσαν τον αθλητισμό και την κίνηση ως κρίσιμους παράγοντες για την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών τους—συχνά πιο αποτελεσματικούς από άλλες μορφές παρέμβασης. Ωστόσο, οδύρονται για την έλλειψη επενδύσεων σε αυτόν τον τομέα από τα σχολεία.

«Τα παιδιά κάθονται πάρα πολλές ώρες. Το σχολείο μας δεν έχει γυμναστήριο, μόνο ένα γήπεδο έξω. Όταν έρχεται ο χειμώνας, σταματούν όλα τα αθλήματα, και αυτό επηρεάζει πραγματικά την ευημερία τους». (Σ10)

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζονται ιδιαίτερα από την έλλειψη πόρων που βασίζονται στην κίνηση, παρόλο που συχνά ωφελούνται περισσότερο από μη γνωστικές δραστηριότητες.

«Για τον γιο μου, η κίνηση είναι το μόνο πράγμα που λειτουργεί. Αν κάθεται ακίνητος για δύο ώρες, αποδιοργανώνεται. Αλλά στην τάξη, δεν τον αφήνουν να κινηθεί - οπότε απλώς τον στέλνουν έξω». (Σ2)

Οι γονείς εκτιμούν ιδιαίτερα τις προσβάσιμες τοπικές πρωτοβουλίες που προάγουν την συμπερίληψη και την ευημερία.

«Το σκέιτ ήταν απαραίτητο. Είναι δωρεάν, ανοιχτό σε όλους και φέρνει κοντά παιδιά από διαφορετικά σχολεία. Ο γιος μου είναι χαρούμενος κάθε φορά που πηγαίνει». (Σ11)

Η σύνδεση μεταξύ κίνησης, ευημερίας και κοινωνικοποίησης είναι ιδιαίτερα εμφανής μεταξύ των ντροπαλών ή εσωστρεφών παιδιών.

«Η κόρη μου πάντα δυσκολευόταν να μιλήσει. Αλλά όταν βρίσκεται στην πισίνα, νιώθει ελεύθερη. Εκεί έκανε τις πρώτες της πραγματικές φιλίες». (Σ3)

Θέμα 4: Οι περιορισμένοι πόροι αφήνουν πίσω τις εύθραυστες οικογένειες

Πολλοί γονείς εξέφρασαν βαθιά απογοήτευση για τη δυσκολία πρόσβασης σε επαρκείς σχολικούς πόρους —ειδικά όταν τα παιδιά έχουν διαγνώσεις ή σύνθετες ανάγκες. Συχνά αισθάνονται ότι πρέπει να αγωνιστούν για κάθε δικαίωμα.

«Αν ένα παιδί χρειάζεται ατομική υποστήριξη, δεν μπορείς να του δίνεις έναν εκπαιδευτικό για 11 ώρες την εβδομάδα και να περιμένεις να μην εκραγεί στην τάξη». (Σ4)

Παρόλο που μια επίσημη διάγνωση ανοίγει την πόρτα σε υπηρεσίες, δεν οδηγεί πάντα σε συνεπή και ουσιαστική παρέμβαση.

«Κάναμε ό,τι μας ζήτησαν: ραντεβού, πιστοποιήσεις, ΕΠΕ... αλλά τίποτα δεν άλλαξε στην τάξη. Είμαστε ακόμα μόνοι, ακόμα οι ίδιοι». (Σ5)

Η οικονομική ανισότητα περιορίζει περαιτέρω την πρόσβαση σε βοήθεια. Οι οικογένειες που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα για ιδιωτική φροντίδα μένουν χωρίς εναλλακτικές.

«Το ραντεβού με τον νευρολόγο είναι σε οκτώ μήνες. Εν τω μεταξύ, ο γιος μου συνεχίζει να υποφέρει. Αλλά μια ιδιωτική συνεδρία κοστίζει πάρα πολύ. Τι υποτίθεται ότι πρέπει να κάνω;». (Σ12)

Παρά τα συστημικά κενά, ορισμένες οικογένειες καταφέρνουν να οικοδομήσουν άτυπα δίκτυα —με άλλους γονείς ή εκπαιδευτικούς με ενσυναίσθηση— τα οποία αποτελούν ζωτικές πηγές υποστήριξης.

«Μια άλλη μαμά ήταν αυτή που μου είπε να δω ψυχολόγο. Χωρίς αυτήν, θα ήμουν ακόμα κολλημένη. Μερικές φορές οι γονείς είναι αυτοί που δημιουργούν το δίκτυο — όχι το σχολείο». (Σ5)

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Οι γονείς μοιράστηκαν σαφείς και εφαρμόσιμες προτάσεις για τη δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος που δίνει προτεραιότητα στην ευημερία. Κεντρικό στοιχείο του οράματός τους είναι η επιθυμία για *γνήσια συμπερίληψη* —βασισμένη στην παρουσία, τη συνέχεια και την καθημερινή προσοχή— καθώς και η μεγαλύτερη αναγνώριση των δωρεάν τοπικών πόρων, που θεωρούνται ουσιώδεις σύμμαχοι στην υποστήριξη της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Αυτές οι Προσδοκίες στοχεύουν προς ένα σχολικό μοντέλο που γίνεται μια *εκπαιδευτική κοινότητα* —ανοιχτή, συνεργατική και βασισμένη στη φροντίδα.

Θέμα 1: Ένα σχολείο αφοσιωμένο στην ουσιαστική, όχι απλώς τυπική, συμπερίληψη

Οι γονείς ζητούν ένα σχολείο που υπερβαίνει τις συμβολικές χειρονομίες και εφαρμόζει καθημερινές, πρακτικές στρατηγικές για πραγματική συμπερίληψη —ειδικά για παιδιά με συγκεκριμένες ανάγκες. Αυτό σημαίνει διασφάλιση της παρουσίας εκπαιδευμένων ενηλίκων,

ενίσχυση της εκπαιδευτικής συνέχειας και δημιουργία περιβαλλόντων όπου η ευαλωτότητα δεν αποτελεί εμπόδιο στη συμμετοχή αλλά θεμέλιο για την οικοδόμηση ουσιαστικών σχέσεων.

«Ο γιος μου χρειάζεται έναν ενήλικα που να μπορεί να τον συνοδεύσει — έστω και μόνο για να βγει έξω αν εκνευριστεί. Δεν μπορείς να ρίξεις αυτή την ευθύνη στους συμμαθητές του. Δεν είναι δίκαιο για κανέναν». (Σ2)

Αυτό αντικατοπτρίζει μια κοινή έκκληση για *εκπαιδευτική ευθύνη*. Οι οικογένειες δεν ζητούν χάρες ή ειδική μεταχείριση, αλλά αξιοπρέπεια, ισότητα και ένα σχολικό περιβάλλον που αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα χωρίς στιγματισμό.

Θέμα 2: Αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας δωρεάν τοπικές πρωτοβουλίες ως πόρους για την ευημερία

Μια δεύτερη, ευρέως διαδεδομένη πρόταση αφορά την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων και κοινοτικών οργανισμών. Οι γονείς τόνισαν πώς οι προσβάσιμες, συμπεριληπτικές δραστηριότητες —που προσφέρονται από τοπικούς συλλόγους, αθλητικά κέντρα ή κοινοτικές ομάδες— μπορούν να έχουν ισχυρό αντίκτυπο στη συναισθηματική και κοινωνική ευημερία των παιδιών. Θέλουν τα σχολεία να προχωρήσουν πέρα από την απλή σύσταση αυτών των πόρων και να αρχίσουν να τους ενσωματώνουν ενεργά στην εκπαιδευτική προσφορά του σχολείου.

«Το ελεύθερο σκέιτ έκανε πραγματική διαφορά για τον γιο μου. Άλλα αθλήματα είναι πολύ ακριβά ή δεν του ταιριάζουν. Οι συμπεριληπτικές και προσβάσιμες δραστηριότητες θα πρέπει επίσης να υποστηρίζονται από τα σχολεία». (Σ8)

Σε αυτό το όραμα, η ευημερία δεν είναι αποκλειστικά σχολικό ζήτημα, αλλά μια κοινή ευθύνη μεταξύ των σχολείων, των οικογενειών και της ευρύτερης κοινότητας. Οι εμπειρίες που βασίζονται στην κοινότητα θεωρούνται ζωτικό μέρος μιας πιο εκτεταμένης, δημοκρατικής και ολοκληρωμένης προσέγγισης στην εκπαίδευση για την ψυχική υγεία.

4. Γενικές παρατηρήσεις

Οι οικογένειες οραματίζονται ένα σχολείο που εφαρμόζει την συμπερίληψη στις καθημερινές δράσεις — ένα σχολείο που αναγνωρίζει και αγκαλιάζει την ευαλωτότητα χωρίς να μεταθέτει την εκπαιδευτική ευθύνη στους συνομηλίκους. Ζητούν περιβάλλοντα που υποστηρίζονται από εκπαιδευμένους ενήλικες, χτισμένα πάνω σε ουσιαστικές σχέσεις και συνέχεια. Ταυτόχρονα, τονίζουν τον ζωτικό ρόλο των δωρεάν κοινοτικών πρωτοβουλιών ως πόρων για την ευημερία των παιδιών και προτρέπουν για ισχυρότερες συνεργασίες μεταξύ σχολείων και τοπικών δικτύων. Για να είναι πραγματικά αποτελεσματικές η συμπερίληψη και η ψυχική υγεία, πρέπει να διαμοιραστεί η ευθύνη.

Θέμα 1: Η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας είναι συχνά απρόσιτη και αποσπασματική

Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα σε όλη την ομάδα εστίασης ήταν το αίσθημα σύγχυσης που βιώνουν πολλές οικογένειες σχετικά με την επικοινωνία στο σχολείο. Οι πληροφορίες συχνά θεωρούνται γραφειοκρατικές, μονόδρομες και αποκομμένες από τις πραγματικές ανάγκες των γονέων — ιδιαίτερα για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τις ψηφιακές πλατφόρμες ή τη θεσμική γλώσσα.

«Ρώτησα τον εκπαιδευτικό για την καλοκαιρινή κατασκήνωση και μετά έλαβα μια επίσημη απόφαση μέσω της ηλεκτρονικής πύλης. Κανείς δεν το είχε αναφέρει πριν. Πρέπει να ρωτάς για τα πάντα». (Σ2)

Αυτή η έλλειψη διαλόγου μπορεί να κάνει τους γονείς να αισθάνονται αποκλεισμένοι από την εκπαιδευτική διαδικασία — παρά την επιθυμία τους να είναι ενεργοί εταίροι στην ανάπτυξη των παιδιών τους. Ως αποτέλεσμα, η σχέση σχολείου-οικογένειας συχνά παραμένει τυπική, αντί για γνήσια συνεργατική.

Θέμα 2: Η ανάγκη για ένα σχολείο με περισσότερη ενσυναίσθηση και με επίκεντρο τις σχέσεις

Πέρα από τις στρατηγικές και την τεχνική υποστήριξη, πολλοί γονείς εξέφρασαν μια βαθιά επιθυμία για ένα σχολείο που δίνει προτεραιότητα στις σχέσεις — μεταξύ ενηλίκων και παιδιών, εκπαιδευτικών και οικογενειών, καθώς και μεταξύ συνομηλίκων. Η ακρόαση, η εμπιστοσύνη και η ενσυναίσθηση δεν θεωρούνται προαιρετικά «επιπλέον» στοιχεία, αλλά απαραίτητα εκπαιδευτικά εργαλεία.

«Όταν ένας εκπαιδευτικός κοιτάζει το παιδί μου με καλοσύνη, αλλάζει. Ακόμα κι αν δεν έχει τα εργαλεία ή την εκπαίδευση—αυτό το βλέμμα είναι ήδη μια αρχή». (Σ1)

Υπό αυτή την οπτική γωνία, η φροντίδα δεν είναι μόνο θέμα πόρων αλλά και στάσης. Ένα σχεσιακό και φιλόξενο σχολείο μπορεί να έχει μετασχηματιστικό αντίκτυπο, ειδικά σε ευάλωτα περιβάλλοντα.

4. Μαθητές

1. Γενικές πληροφορίες για τους συνεντευξιαζόμενους

Στην ομάδα εστίασης, η οποία διεξήχθη με φυσική παρουσία, συμμετείχαν 12 μαθητές, όλοι ηλικίας 10 έως 12 ετών. Η ομάδα περιελάμβανε κορίτσια και αγόρια: περίπου το 33% ήταν αγόρια και το 67% ήταν κορίτσια. Οι συμμετέχοντες αντιπροσώπευαν διαφορετικές σχολικές τάξεις εντός αυτού του ηλικιακού εύρους και μοιράστηκαν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με την καθημερινή τους ζωή και το σχολικό τους πλαίσιο.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Τα λόγια των παιδιών αποκαλύπτουν μια αμφίσημη εμπειρία του σχολείου—έναν χώρο φιλίας και ανακάλυψης, αλλά και άγχους, παρεξηγήσεων και συναισθηματικής μοναξιάς. Οι αφηγήσεις τους φέρνουν στο φως τέσσερα κεντρικά θέματα: τη συνύπαρξη ζεστασιάς και

πίεσης, την παρουσία εκφοβισμού που συχνά δεν αντιμετωπίζεται, την αγχωτική συμπεριφορά ορισμένων εκπαιδευτικών και, αντίθετα, τον βαθύ αντίκτυπο μικρών χειρονομιών φροντίδας. Αυτές οι οπτικές γωνίες προσφέρουν μια αυθεντική και αφιλτράριστη άποψη για το τι σημαίνει—για ένα παιδί—να νιώθει είτε ευπρόσδεκτο είτε μόνο στο σχολείο.

Θέμα 1: Το σχολείο είναι ταυτόχρονα παρηγορητικό και αγχωτικό—η στοργή και το άγχος συνυπάρχουν

Για πολλά παιδιά, το σχολείο είναι ένας θετικός χώρος λόγω των φιλικών σχέσεων και των δραστηριοτήτων που τους ενδιαφέρουν. Ταυτόχρονα, εκφράζουν συναισθήματα πίεσης, κρίσης και σωματικής και συναισθηματικής κόπωσης.

«Μου αρέσει να είμαι με τους φίλους μου, αλλά όταν πρέπει να γράψω πολύ, με πιάνει πονοκέφαλος και νιώθω λυπημένος». (Σ2)

Αρκετά παιδιά μίλησαν για το ότι ένιωθαν καταβεβλημένα από βιαστικές ή άκαμπτες απαιτήσεις.

«Δεν μου αρέσει όταν πρέπει να κάνουμε τα πράγματα γρήγορα. Ο εκπαιδευτικός λέει «γρήγορα!», αλλά εγώ παγώνω και ξεχνάω τα πάντα». (Σ12)

Άλλοι περιέγραψαν πώς οι συναισθηματικές τους ανάγκες δεν έγιναν κατανοητές ή αγνοήθηκαν.

«Όταν κλαίω και μου λένε να σταματήσω, κλαίω ακόμα περισσότερο. Δεν καταλαβαίνουν». (Σ6)

Παρόλα αυτά, κάποιες στιγμές ξεχωρίζουν για την αίσθηση αναγνώρισης και τη συναισθηματική σύνδεση που προσέφεραν.

«Όταν κάναμε τη δράση για τα συναισθήματα και μπορέσαμε να πούμε πώς νιώθαμε, ένιωσα ότι με άκουσαν. Αυτό δεν συμβαίνει συχνά». (Σ10)

Θέμα 2: Ο εκφοβισμός και η σωματική επιθετικότητα είναι παρόντα αλλά συχνά παραβλέπονται

Πολλά παιδιά μοιράστηκαν εμπειρίες λεκτικού και σωματικού εκφοβισμού—σπρώξιμο, πείραγμα, άγγιγμα χωρίς συναίνεση ή προσβολές. Το πιο συνηθισμένο συναίσθημα ήταν η έλλειψη προστασίας ή επαρκούς αντίδρασης από τους ενήλικες.

«Ένα παιδί με χαστούκισε και πήγα στη δασκάλα, αλλά μου είπε "μην είσαι φλύαρος"» (Σ1)

Τέτοια απόρριψη αφήνει τα παιδιά να διαχειρίζονται μόνα τους επώδυνες και περίπλοκες καταστάσεις.

«Με κοροϊδεύουν εξαιτίας της φωνής μου. Και γελάνε. Όταν το λέω στη δασκάλα, λέει «απλώς αγνόησέ το»». (Σ11)

Σε πιο σοβαρές περιπτώσεις, τα παιδιά περιέγραψαν ανάρμοστη σωματική επαφή που δεν αντιμετωπίστηκε.

«Ένα αγόρι με άγγιξε εκεί που δεν έπρεπε. Το είπα σε κάποιον, αλλά δεν έγινε τίποτα». (Σ5)

Η έλλειψη σαφών εκπαιδευτικών απαντήσεων καλλιεργεί ένα αίσθημα δυσπιστίας και συναισθηματικής απομόνωσης που μπορεί να έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις.

Θέμα 3: Μερικοί εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στο στρες, το άγχος και τη δυσπιστία

Τα παιδιά εξέφρασαν με σαφήνεια πώς τα στυλ επικοινωνίας των δασκάλων επηρεάζουν άμεσα τη συναισθηματική τους ευημερία. Οι φωνές, η τιμωρία χωρίς να ακούνε εξηγήσεις, η ασυνεπής συμπεριφορά και οι σκληροί τόνοι περιγράφηκαν ως βαθιά ανησυχητικά.

«Ένας εκπαιδευτικός μου φώναξε επειδή διάβασα κάτι λάθος. Μετά από αυτό, δεν ήθελα να μιλήσω πια». (Σ12)

Πολλά συμμερίζονταν τον φόβο να κάνουν ερωτήσεις λόγω αίσθησης κριτικής ή χλευασμού.

«Όταν κάνεις μια ερώτηση, λένε ότι θα έπρεπε ήδη να ξέρεις. Έτσι σταματάς να ρωτάς». (Σ8)

Ορισμένα παιδιά εξέφρασαν ένα αίσθημα προδοσίας όταν οι ενήλικες φαίνονταν ευγενικοί αλλά ενεργούσαν με τρόπους που τα έκαναν να νιώθουν άσχημα.

«Μερικοί εκπαιδευτικοί προσποιούνται ότι είναι καλοί, αλλά μετά σε κάνουν να νιώθεις απαίσια». (Σ2)

Ακόμα και οι ειλικρινείς εκφράσεις συναισθημάτων μερικές φορές απορρίφθηκαν ως άβολες.

«Μια φορά είπα ότι ήμουν λυπημένος και μου είπαν ότι δεν ήταν η κατάλληλη στιγμή για αυτό». (Σ10)

Θέμα 4: Απλές πράξεις φροντίδας κάνουν τα παιδιά να νιώθουν ότι τα βλέπουν και ότι είναι ασφαλή

Σε έντονη αντίθεση με τις αρνητικές εμπειρίες, τα παιδιά θυμήθηκαν με ευγνωμοσύνη τις στιγμές που οι ενήλικες προσέφεραν καλοσύνη, προσοχή ή μια χειρονομία φροντίδας.

«Μια φορά ο εκπαιδευτικός με ρώτησε γιατί ήμουν λυπημένος και άκουσε όλη την ιστορία. Μετά από αυτό, ένιωσα καλύτερα». (Σ3)

Αυτές οι φαινομενικά μικρές ενέργειες άφησαν μια βαθιά και διαρκή εντύπωση.

«Νιώθω χαρούμενος όταν κάποιος λέει ότι έκανα καλή δουλειά—ακόμα κι αν έκανα λάθος». (Σ7)

Αυτές οι ιστορίες υπογραμμίζουν μια ισχυρή αλήθεια: για τα παιδιά, το να τα προσέχουν, να τα ακούνε και να τα εκτιμούν κάνει όλη τη διαφορά.

2. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Οι επιθυμίες των παιδιών αποκαλύπτουν ένα όραμα για ένα πιο ανθρώπινο, συναισθηματικά ασφαλές σχολείο — ένα σχολείο όπου μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα, να ακούγονται πραγματικά και να αισθάνονται προστατευμένα. Ζητούν διαθέσιμους και φροντιστικούς ενήλικες, αφιερωμένους χώρους ακρόασης και χρόνο για να μοιράζονται συναισθήματα. Παράλληλα με την ασφάλεια, εκφράζουν μια έντονη ανάγκη για παιχνίδι, δημιουργικότητα, καλοσύνη και ελαφρότητα — θεμελιώδη συστατικά για να μεγαλώσουν σε ένα σχολικό περιβάλλον που τους δίνει μια αίσθηση ζεστασιάς, χαράς και συμπερίληψης.

Θέμα 1: Ένα σχολείο όπου μπορείς να μιλήσεις, να σε ακούσουν και να νιώσεις ασφαλής

Τα παιδιά λαχταρούν ένα σχολείο όπου μπορούν να μιλήσουν για ό,τι τους συμβαίνει χωρίς να τα αγνοούν — όπου τα πιστεύουν και όπου υπάρχει πραγματική βοήθεια διαθέσιμη.

«Εύχομαι όταν λες ότι κάποιος σε πλήγωσε, να σε πιστέψουν». (Σ12)

Κάποια προτείνουν να έχουν έναν έμπιστο ενήλικα ή έναν ειδικό χώρο στον οποίο μπορούν να στραφούν σε δύσκολες στιγμές, ειδικά όταν εκπαιδευτικός δεν είναι διαθέσιμος ή δεν ανταποκρίνεται.

«Εύχομαι να υπήρχε κάποιος με τον οποίο θα μπορούσα να μιλήσω για άσχημα πράγματα, ακόμα κι αν ο εκπαιδευτικός δεν ακούει». (Σ4)

Θέμα 2: Περισσότερο παιχνίδι, περισσότερα συναισθήματα, περισσότερη καλοσύνη

Πέρα από την προστασία, τα παιδιά εκφράζουν την επιθυμία για ένα σχολικό περιβάλλον που είναι ήρεμο, δημιουργικό και φιλόξενο—όπου μπορούν να εκφράσουν ποιοι είναι χωρίς φόβο.

«Μακάρι να είχαμε μία ώρα την εβδομάδα για να ζωγραφίζουμε πώς νιώθουμε». (Σ4)

Ο ελεύθερος χρόνος, η κίνηση και οι θετικές σχέσεις είναι επίσης κεντρικές στο όραμά τους για μια καλύτερη σχολική εμπειρία.

«Θα ήθελα ένα σχολείο όπου υπάρχει χρόνος για τρέξιμο, γέλιο και συμφιλίωση». (Σ6)

3. Γενικές παρατηρήσεις

Τα παιδιά εκφράζουν μια έντονη ανάγκη για ενήλικες που είναι γνήσιοι και συνεπείς. Η εμπιστοσύνη χτίζεται με την πάροδο του χρόνου, αλλά μπορεί να διαβρωθεί γρήγορα όταν οι υποσχέσεις δεν τηρούνται ή όταν η υποστήριξη προσφέρεται προφορικά αλλά δεν συνοδεύεται από πράξεις. Τα παιδιά έχουν έντονη επίγνωση της διαφοράς μεταξύ των ενηλίκων που ακούν πραγματικά και εκείνων που προσποιούνται - και αυτή η διάκριση επηρεάζει βαθιά το αίσθημα ασφάλειας, του ανήκειν και την ικανότητά τους να εκφράζονται.

Θέμα 1: Τα παιδιά θέλουν ένα σχολείο πραγματικά δίκαιο

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα πότε οι ενήλικες δεν τηρούν τις υποσχέσεις τους και χάνουν την εμπιστοσύνη όταν νιώθουν «προδομένοι» από εκείνους που ισχυρίζονται ότι ενδιαφέρονται για το συμφέρον τους.

«Μερικοί εκπαιδευτικοί λένε, "Είμαι με το μέρος σας" και μετά σε αφήνουν μόνο σου». (Σ9) «Μια φορά μια εκπαιδευτικός είπε ότι ήθελε να μας βοηθήσει, αλλά μετά το αγνόησε όταν με κορόιδευαν». (Σ1)

Θέμα 2: Μια βαθιά ανάγκη για αυθεντικότητα και συνέπεια από τους ενήλικες

Τα παιδιά μπορούν να νιώσουν πότε ένας εκπαιδευτικός είναι ειλικρινής — και εξίσου πότε δεν είναι. Αυτό επηρεάζει άμεσα το πόσο ασφαλείς, σεβαστοί και πολύτιμοι αισθάνονται.

«Όταν κλαίω και μου λένε να σταματήσω, κλαίω ακόμα περισσότερο. Δεν καταλαβαίνουν». (Σ11)

«Όταν κάνεις μια ερώτηση, λένε ότι θα έπρεπε ήδη να ξέρεις. Έτσι σταματάς να ρωτάς». (Σ8)

3.3.3 Κύρια Συμπεράσματα

Η τρέχουσα κατάσταση της ψυχικής υγείας και ευημερίας στα ιταλικά δημοτικά σχολεία αντικατοπτρίζει την αυξανόμενη επίγνωση της σημασίας των συστημικών, ολιστικών σχολικών προσεγγίσεων (ΟΣΠ) αλλά αποκαλύπτει επίσης σημαντικά κενά στην πρακτική εφαρμογή. Ενώ η ιταλική νομοθεσία, οι κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος σπουδών και οι εθνικές στρατηγικές (όπως το PNP και το PTOF) αναγνωρίζουν επίσημα την αξία της προώθησης της ευημερίας και της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ), τα σχολεία εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στη μεταφορά αυτών των αρχών σε συνεπή και αποτελεσματική πρακτική σε όλα τα πλαίσια.

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι ΟΣΠ — όπως αυτές που έχουν διαμορφωθεί σε διεθνή προγράμματα όπως το PROMEHS — είναι πιο αποτελεσματικές όταν εφαρμόζονται με συντονισμένο, μακροπρόθεσμο και ευαίσθητο τρόπο στο εκάστοτε πλαίσιο. Εξαρτώνται από την ενεργό συμμετοχή όλων των σχολικών φορέων, τη διαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών,

τη διατομεακή συνεργασία και την ισχυρή θεσμική υποστήριξη. Ομοίως, τα παγκόσμια στοιχεία υπογραμμίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης της ΚΣΜ σε όλα τα προγράμματα σπουδών, με τη συμμετοχή οικογενειών και κοινοτήτων, και την ενίσχυση της ευημερίας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών ως μέρος μιας ενιαίας στρατηγικής.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης —συνδυάζοντας ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα— επιβεβαιώνουν και εμβαθύνουν αυτές τις γνώσεις. Σε ποσοτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών, αντανακλώντας τους κινδύνους επαγγελματικής εξουθένωσης και απομόνωσης που αναδύθηκαν στις ομάδες εστίασης. Τα ποιοτικά ευρήματα από τις ομάδες εστίασης καταδεικνύουν περαιτέρω τις ανθρώπινες εμπειρίες πίσω από αυτούς τους αριθμούς. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται απροετοίμαστοι ή χωρίς υποστήριξη, παλεύοντας με τον φόρτο εργασίας και χωρίς επαρκή εκπαίδευση ή χρόνο για να εφαρμόσουν πρωτοβουλίες ψυχικής υγείας. Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας τονίζουν την έλλειψη δομημένης συνεργασίας μεταξύ σχολείων και υπηρεσιών υγείας, ενώ οι γονείς εκφράζουν τόσο την ανάγκη όσο και την έλλειψη σαφών, προσβάσιμων πληροφοριών και υποστήριξης. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, δείχνουν περιορισμένη επίγνωση των εννοιών της ψυχικής υγείας και συχνά βασίζονται σε άτυπα δίκτυα υποστήριξης, σηματοδοτώντας ένα κενό στην παροχή δομημένης ΚΣΜ.

Επιπλέον, η αποκεντρωμένη φύση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ιταλίας, ενώ επιτρέπει την καινοτομία σε επίπεδο σχολείου, μπορεί να οδηγήσει σε κατακερματισμό και ανισότητα στην πρόσβαση σε προγράμματα ευημερίας — ιδίως για τους περιθωριοποιημένους μαθητές ή τα σχολεία με ανεπαρκείς πόρους. Αυτά τα κενά ενέχουν τον κίνδυνο να υπονομεύσουν τις δυνατότητες των ΟΣΠ και να εμποδίσουν την ανάπτυξη ενός πραγματικά συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την υγεία.

Για να προχωρήσουμε προς τη συστηματική εφαρμογή των ΟΣΠ στο ιταλικό πλαίσιο, απαιτούνται αρκετές βασικές δράσεις:

1. Θεσμοθέτηση της ΚΣΜ και της ψυχικής υγείας στα βασικά προγράμματα σπουδών, διασφαλίζοντας τη συνεπή ενσωμάτωση σε όλα τα μαθήματα και τους κύκλους εκπαίδευσης.
2. Εγγύηση συνεχούς, υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με χρόνο, πόρους και υποστηρικτικές δομές.
3. Προώθηση του διατομεακού συντονισμού, ιδίως μεταξύ σχολείων και τοπικών υπηρεσιών υγείας.
4. Ενίσχυση της συμμετοχής και της φωνής των μαθητών, καθιστώντας τις παρεμβάσεις προσαρμοσμένες στις εμπειρίες που βιώνουν.
5. Αντιμετώπιση ζητημάτων ισότητας διασφαλίζοντας ότι όλα τα σχολεία, ανεξάρτητα από γεωγραφικό ή κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, έχουν πρόσβαση σε επαρκή εργαλεία, εκπαίδευση και συνεργασίες.

Τελικά, η ευθυγράμμιση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών πλαισίων και των τοπικών πρωτοβουλιών της Ιταλίας με τις διεθνείς βέλτιστες πρακτικές στην προαγωγή της ψυχικής υγείας σε ολόκληρο το σχολείο — και η κλιμάκωση πολλά υποσχόμενων παρεμβάσεων όπως το PROMEHS — είναι απαραίτητη για την επίτευξη τόσο των εθνικών όσο και των παγκόσμιων στόχων δημόσιας υγείας. Μια συνεκτική, πολυεπίπεδη προσέγγιση είναι όχι μόνο εφικτή, αλλά και επειγόντως απαραίτητη για να διασφαλιστεί ότι η ψυχική υγεία θα καταστεί προστατευόμενο δικαίωμα και καθημερινή πρακτική σε όλα τα ιταλικά σχολεία.

3.4 Ρουμανία

3.4.1 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο διεξήχθη διαδικτυακά το Μάιο του 2025. Στη Ρουμανία, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε δημοτικά σχολεία μέσω δημόσιων φορέων και εταιριών του προγράμματος που δραστηριοποιούνται σε περιφερειακό επίπεδο (Επιθεώρηση Σχολείων Arges). Η κύρια ομάδα-στόχος αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων, και σύμφωνα με το στόχο του προγράμματος διερευνήθηκαν οι ανάγκες και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Αρχικά συγκεντρώθηκαν συνολικά 140 απαντήσεις. Μετά από ένα διεξοδικό φιλτράρισμα των δεδομένων, 15 απαντήσεις αποκλείστηκαν λόγω προβλημάτων όπως ελλιπή δεδομένα, μη έγκυρα εκπαιδευτικά προσόντα (π.χ. ISCED 1 ή 2 ως υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης), διδασκαλία εκτός της ομάδας-στόχου (π.χ. προσχολική ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση) ή μη σχετικές/ανακριβείς απαντήσεις. Ως αποτέλεσμα, 125 συμπληρωμένα και έγκυρα ερωτηματολόγια διατηρήθηκαν για ανάλυση. Το υπόλοιπο σύνολο δεδομένων περιλαμβάνει μόνο απαντήσεις από πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς που εργάζονται επί του παρόντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (τάξεις 1-4), σύμφωνα με τους στόχους του έργου.

3.4.1.1 Σύνοψη περιγραφή του ποσοστού ανταπόκρισης και των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του τελικού δείγματος (N = 125) παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Το δείγμα αποτελείται κυρίως από γυναίκες (118 συμμετέχοντες, 94,4%), ενώ τους άνδρες αντιπροσωπεύουν 7 συμμετέχοντες (5,6%). Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν επέλεξε την απάντηση «Προτιμώ να μην απαντήσω». Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων είναι τα 45 έτη (SD = 9,55). Για 9 συμμετέχοντες δεν υπήρχαν στοιχεία σχετικά με την ηλικία.

Όσον αφορά την επίσημη εκπαίδευση, οι περισσότεροι ερωτηθέντες κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (64, 51,2%), ακολουθούμενοι από όσους κατέχουν πτυχίο (58, 46,4%). Ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων ανέφερε ότι διαθέτει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύντομης διάρκειας (1, 0,8%), μετα-δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1, 0,8%) ή διδακτορικό δίπλωμα (1, 0,8%). Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε ότι διαθέτει πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να αναφέρουν πολλαπλά επίπεδα τάξεων που δίδασκαν. Τα πιο συχνά αναφερόμενα ήταν η 3η τάξη (27 εκπαιδευτικοί, 21,6%), η 1η τάξη (24 εκπαιδευτικοί, 19,2%) και η 2η τάξη (22 εκπαιδευτικοί, 17,6%). Άλλες απαντήσεις περιλάμβαναν την 0η τάξη (18, 14,4%), την 4η τάξη (16, 12,8%) και τις τάξεις 5-8 (με 1 ερωτώμενο για κάθε τάξη, 0,8%). Ο μέσος αριθμός μαθητών ανά τάξη ήταν 23 (SD = 7,05).

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία (101, 80,8%). Επιπλέον 24 ερωτηθέντες (19,2%) έδωσαν την επιλογή «Άλλο», συμπεριλαμβανομένων των γυμνασίων (17, 13,6%), των λυκείων (3, 2,4%) και 4 ερωτηθέντων (3,2%) που δεν προσδιόρισαν τον τύπο του ιδρύματος στο οποίο εργάζονταν. Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν ανέφερε ότι εργάζεται ιδιωτικά, σε αυτοχρηματοδοτούμενα ιδιωτικά ή ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Όσον αφορά το περιβάλλον της σχολικής κοινότητας, 49 συμμετέχοντες (39,2%) ανέφεραν ότι εργάζονται σε πόλεις με πληθυσμό μεταξύ 20.001 και 100.000 κατοίκων. Άλλοι τύποι κοινοτήτων περιλάμβαναν: 29 ερωτηθέντες (23,2%) σε χωριά ή αγροτικές περιοχές (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι), 21 (16,8%) σε κωμοπόλεις (10.001 έως 20.000 κατοίκους), 15 (12%) σε μικρές πόλεις (2.000 έως 10.000 κάτοικοι) και 11 (8,8%) σε μεγάλες πόλεις με περισσότερους από 100.001 κατοίκους.

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των βασικών ενδιαφερόμενων μερών (N= 125)

Μεταβλητή	
Φύλο [Ερώτηση 1.1]	n (%)
Γυναίκες	118 (94.4%)
Άνδρες	7 (5.6%)
Προτιμούν να μην απαντήσουν	0 (%)
Ηλικία (έτη) [Ερώτηση 1.2]	Μέσος όρος (SD)
	45 (9.55)
Επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης [Ερώτηση 1.3]	n (%)
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	0 (%)
Κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	0 (%)
Ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	0 (%)
Μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση	1 (0.8%)
Τριτοβάθμια εκπαίδευση σύντομου κύκλου	1 (0.8%)
Πτυχίο	58 (46.4%)
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	64 (51.2%)
Διδακτορικό δίπλωμα	1 (0.8%)
Άλλο	0 (%)
Επίπεδο(α) διδασκαλίας [Ερώτηση 1.4]	n (%)
Τάξη 0	18 (14.4%)
Τάξη 1	24 (19.2%)
Τάξη 2	22 (17.6%)
Τάξη 3	27 (21.6%)
Τάξη 4	16 (12.8%)
Τάξη 5	1 (0.8%)
Τάξη 6	1 (0.8%)
Τάξη 7	1 (0.8%)
Τάξη 8	1 (0.8%)

Αριθμός μαθητών ανα τάξη [Ερώτηση 1.5]		Μέσος όρος (SD)
		23 (7.05)
Περιβάλλον εργασίας [Ερώτηση 1.6]		
Δημόσιο δημοτικό σχολείο		101 (80.8%)
Ιδιωτικό δημοτικό σχολείο		0 (%)
Ιδιωτικό σχολείο με αυτοχρηματοδότηση		0 (%)
Σχολείο ειδικής αγωγής		0 (%)
Άλλο		24 (19.2%)
Εκ των οποίων: (α) Γυμνάσιο		17 (13.6%)
(β) Λύκειο		3 (2.4%)
(γ) Χωρίς εξήγηση		4 (3.2%)
Σχολική κοινότητα [Ερώτηση 1.7]		
Χωριό ή αγροτική περιοχή (λιγότεροι από 2.000 κάτοικοι)		29 (23.2%)
Μικρή πόλη (2.000 έως περίπου 10.000 κάτοικοι)		15 (12%)
Πόλη (10.001 έως περίπου 20.000 κάτοικοι)		21 (16.8%)
Μεγάλη πόλη (20.001 έως περίπου 100.000 κάτοικοι)		49 (39.2%)
Μεγάλου μεγέθους πόλη με πάνω από 100.001 κατοίκους		11 (8.8%)

3.4.1.2 Απόψεις του προσωπικού/των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους και το επαγγελματικό τους υπόβαθρο

Ο πίνακας 2 συνοψίζει τους ρόλους των συμμετεχόντων στο σχολείο, την επαγγελματική τους εμπειρία, τις συνθήκες εργασίας τους και τις μελλοντικές επαγγελματικές τους προθέσεις. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες (123 από τους 125, ή 98,4%) δήλωσαν ότι εργάζονται ως δάσκαλοι τάξης, ενώ μόνο 2 άτομα (1,6%) δήλωσαν ότι είναι εκπαιδευτικοί ειδικών μαθημάτων. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ανέφερε ότι ασκεί καθήκοντα βοηθού, διευθυντή σχολείου ή απασχολείται σε άλλες θέσεις.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν μέσο όρο 22 έτη εμπειρίας στην τρέχουσα θέση εργασίας τους (SD = 11,58) και περίπου 14 έτη εμπειρίας στο τρέχον σχολικό περιβάλλον (SD = 10,98). Επιπλέον, ο μέσος αριθμός ετών από την απόκτηση του πτυχίου διδασκαλίας ήταν τα 20 έτη (SD = 10,96), γεγονός που υποδηλώνει μια ομάδα με μεγάλη εμπειρία.

Όσον αφορά τις συμβάσεις εργασίας, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (94,4%) κατείχαν μόνιμες θέσεις, ενώ 6 συμμετέχοντες (4,8%) απασχολούνταν με συμβάσεις ορισμένου χρόνου ενός έτους ή λιγότερο και ένας ερωτώμενος (0,8%) είχε σύμβαση ορισμένου χρόνου άνω του ενός έτους. Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν ανέφερε ότι ήταν αυτοαπασχολούμενος. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (122 από τους 125, ή 97,6%) εργάζονταν με πλήρη απασχόληση. Μόνο τρία άτομα ανέφεραν μερική απασχόληση ή άλλες συνθήκες εργασίας, με ένα άτομο σε κάθε μία από τις κατηγορίες 71-90% πλήρους απασχόλησης, κάτω του 50% πλήρους απασχόλησης και «άλλες».

Όταν ερωτήθηκαν για το μέλλον τους στο επάγγελμα, ένα υποσύνολο 70 εκπαιδευτικών έδωσε απαντήσεις. Κατά μέσο όρο, δήλωσαν ότι σκοπεύουν να παραμείνουν

στην εκπαίδευση για επιπλέον 18,06 χρόνια ($SD = 10,24$), δείχνοντας ισχυρή επαγγελματική δέσμευση και μακροχρόνια εμπλοκή στον τομέα της εκπαίδευσης.

Πίνακας 2

Επαγγελματική εξέλιξη και επαγγελματικό υπόβαθρο (N= 125)

Μεταβλητή	
Τρέχουσα θέση [Ερώτηση 2.1]	n (%)
Δάσκαλος τάξης	123 (98.4%)
Εκπαιδευτικός ειδικού μαθήματος	2 (1.6%)
Βοηθός	0 (%)
Διευθυντής σχολείου	0 (%)
Άλλο	0 (%)
	Μέσος όρος (SD)
Έτη εμπειρίας στην τρέχουσα θέση [Ερώτηση 2.2]	22 (11.58)
Έτη εμπειρίας στο τρέχον περιβάλλον [Ερώτηση 2.3]	14 (10.98)
Κατάσταση απασχόλησης - τύπος σύμβασης [Ερώτηση 2.4]	n (%)
Μόνιμη απασχόληση	118 (94.4%)
Ορισμένου χρόνου για περίοδο 1 έτος ή λιγότερο	6 (4.8%)
Ορισμένου χρόνου για περίοδο άνω του 1 έτους	1 (0.8%)
Αυτοαπασχολούμενος	0 (%)
Κατάσταση απασχόλησης - ώρες εργασίας [Ερώτηση 2.5]	
Πλήρης απασχόληση (περισσότερο από 90% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	122 (97.6%)
Μερική απασχόληση (71-90% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	1 (0.8%)
Μερική απασχόληση (50-70% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	0 (%)
Μερική απασχόληση (λιγότερο από 50% των ωρών πλήρους απασχόλησης)	1 (0.8%)
Άλλο (χωρίς περαιτέρω εξήγηση)	1 (0.8%)
	Μέσος όρος (SD)
Χρόνια από την πιστοποίηση [Ερώτηση 2.6]	20 (10.96)
Χρόνια που σκοπεύουν να παραμείνουν στη διδασκαλία [Ερώτηση 2.6]	18.06 (10.24)

3.4.1.3 Άγχος, επαγγελματική ικανοποίηση και ευημερία

Ο πίνακας 3 παρέχει μια επισκόπηση των επιπέδων άγχους, ικανοποίησης από την εργασία και ευημερίας στα οποία αναφέρθηκαν οι ερωτηθέντες, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 4 βαθμών σε τρεις θεματικές ενότητες.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα αντιληπτού άγχους στην επαγγελματική τους ζωή. Η μέση βαθμολογία για το γενικό άγχος που σχετίζεται με την εργασία ήταν 1,88 (SD = 1,18), υποδηλώνοντας ότι, αν και το άγχος υπάρχει, δεν γίνεται αντιληπτό ως ακραίο από τους περισσότερους ερωτηθέντες. Οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με τις δηλώσεις ότι η εργασία τους επηρεάζει αρνητικά τη ψυχική τους υγεία (M = 1,41, SD = 1,02) ή τη σωματική τους υγεία (M = 1,37, SD = 0,80). Η δήλωση «Η δουλειά μου, μού αφήνει χρόνο για την προσωπική μου ζωή» είχε μια ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή 2,32 (SD = 0,96), υποδηλώνοντας μέτρια αντίληψη της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.

Οι ερωτηθέντες εξέφρασαν γενικά υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους, με κάποια διακύμανση μεταξύ των ερωτήσεων: Η ερώτηση που έλαβε την υψηλότερη βαθμολογία ήταν «Μου αρέσει να εργάζομαι ως εκπαιδευτικός» (M = 3,81, SD = 0,72). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι ανυπομονούσαν να πάνε στη δουλειά τους (M = 3,51, SD = 1,07) και γενικά ένιωθαν θετικά στο να πηγαίνουν στη δουλειά το πρωί (M = 3,2, SD = 1,17). Ωστόσο, η ερώτηση «Η εργασία ως εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά ικανοποιητική» είχε χαμηλότερη μέση βαθμολογία (M = 2,28, SD = 1,46), υποδηλώνοντας ανάμεικτες αντιλήψεις σχετικά με τις συναισθηματικές ή οικονομικές ανταμοιβές του επαγγέλματος.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σταθερά υψηλά επίπεδα ευημερίας και στις οκτώ ερωτήσεις, με μέσες βαθμολογίες που κυμαίνονταν από 3,50 έως 3,82 σε κλίμακα 4 βαθμών: Η ερώτηση με την υψηλότερη βαθμολογία ήταν «Είμαι καλός στο να βοηθάω τα παιδιά να μαθαίνουν νέα πράγματα» (M = 3,82, SD = 0,68), ακολουθούμενο από την «Νιώθω ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη» (M = 3,75, SD = 0,79) και «Με αντιμετωπίζουν με σεβασμό σε αυτό το σχολικό περιβάλλον» (M = 3,78, SD = 0,82). Άλλες πτυχές ευημερίας, όπως η αίσθηση του ανήκειν, η επαγγελματική επιτυχία και η διαπροσωπική υποστήριξη, βαθμολογήθηκαν επίσης θετικά, υποδηλώνοντας ένα ισχυρό αίσθημα επαγγελματικής ταυτότητας και κοινότητας.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος βιώνουν χαμηλά επίπεδα άγχους, υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους και μια θετική αίσθηση ευεξίας στο σχολικό τους περιβάλλον. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ένα γενικά ανθεκτικό και αφοσιωμένο εκπαιδευτικό δυναμικό, αν και οι αντιλήψεις σχετικά με την ανταμοιβή και την αναγνώριση εντός του επαγγέλματος ενδέχεται να απαιτούν περαιτέρω διερεύνηση.

Πίνακας 3

Άγχος, επαγγελματική ικανοποίηση και ευημερία (N= 125)

Μεταβλητή	Μέσος όρος (SD)
Αίσθημα άγχους - σύνολο ^a [Ερώτηση 3.1]	1.74 (0.99)
Νιώθω άγχος στην εργασία μου	1.88 (1.18)
Η δουλειά μου, μού αφήνει χρόνο για την προσωπική μου ζωή	2.32 (0.96)
Η δουλειά μου επηρεάζει αρνητικά τη ψυχική μου υγεία	1.41 (1.02)
Η δουλειά μου επηρεάζει αρνητικά τη σωματική μου υγεία	1.37 (0.8)

Ικανοποίηση από την εργασία - σύνολο ^β [Ερώτηση 3.2]	3.20 (1.10)
Μου αρέσει να εργάζομαι ως εκπαιδευτικός	3.81 (0.72)
Ανυπομονώ να πάω στο σχολείο κάθε μέρα	3.51 (1.07)
Η εργασία ως εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά ικανοποιητική	2.28 (1.46)
Όταν ξυπνάω το πρωί, ανυπομονώ να πάω στη δουλειά	3.2 (1.17)

Ευημερία – σύνολο ^γ [Ερώτηση 3.3]	3.70 (0.86)
Νιώθω ότι ανήκω σε αυτό το σχολικό περιβάλλον	3.76 (0.83)
Είμαι επιτυχημένος εκπαιδευτικός	3.56 (1)
Μπορώ να είμαι ο εαυτός μου σε αυτό το σχολικό περιβάλλον	3.73 (0.84)
Είμαι καλός στο να βοηθάω τα παιδιά να μαθαίνουν νέα πράγματα	3.82 (0.68)
Νιώθω ότι οι άνθρωποι σε αυτό το σχολικό περιβάλλον νοιάζονται για μένα	3.50 (1.09)
Έχω πετύχει πολλά ως εκπαιδευτικός	3.66 (0.88)
Με αντιμετωπίζουν με σεβασμό σε αυτό το σχολικό περιβάλλον	3.78 (0.82)
Νιώθω ότι η διδασκαλία μου είναι αποτελεσματική και χρήσιμη	3.75(0.79)

^α Εύρος απαντήσεων από 1 («Καθόλου») έως 4 («Πολύ»).

^β Εύρος απαντήσεων από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 4 («Συμφωνώ απόλυτα»);

^γ Εύρος απαντήσεων από 1 («Σχεδόν ποτέ») έως 4 («Σχεδόν πάντα»).

3.4.1.4 Διαδικασίες ψυχικής υγείας

Αυτή η ενότητα περιγράφει τις απόψεις των 125 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου σχετικά με τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και την εκπαίδευσή τους όσον αφορά τη ψυχική υγεία των μαθητών. Ο πίνακας 4 περιγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και την εκπαίδευσή τους όσον αφορά τη ψυχική υγεία των μαθητών. Οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν σε μια κλίμακα Likert 5 βαθμών, κυμαινόμενες από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 5 (συμφωνώ απόλυτα). Τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν μια γενικά θετική στάση απέναντι στη σημασία της ψυχικής υγείας στο σχολικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με τη μέτρια εμπιστοσύνη στην κατάρτιση και την επιμόρφωση.

Γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας

Οι συνολικές μέσες βαθμολογίες για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ψυχική υγεία των μαθητών, υποδηλώνουν ένα σχετικά υψηλό επίπεδο ευαισθητοποίησης μεταξύ των δασκάλων της Ρουμανίας. Οι ερωτηθέντες συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό με τις δηλώσεις σχετικά με τον αντίκτυπο της ψυχικής υγείας στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις ($M = 4,25$, $SD = 1,18$), να επηρεάσουν την ικανότητα μάθησης ενός μαθητή ($M = 4,23$, $SD = 1,24$) και να συμβάλουν στην απομάκρυνση από το σχολείο, όπως απουσία από το σχολικό περιβάλλον ή εγκατάλειψη σπουδών ($M = 4,20$, $SD = 1,28$).

Όσον αφορά τις πρακτικές γνώσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι γνωρίζουν σε ποιους πόρους ή επαγγελματίες να απευθυνθούν εάν ένας μαθητής

παρουσιάσει σημάδια προβλημάτων ψυχικής υγείας ($M = 4,11$, $SD = 1,28$). Ωστόσο, κατά την αξιολόγηση της δικής τους ετοιμότητας και αυτοπεποίθησης, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν πιο μέτριες βαθμολογίες. Η μέση βαθμολογία για το αίσθημα «επαρκούς προετοιμασίας για την αντιμετώπιση προβλημάτων ψυχικής υγείας» ήταν $M = 4,00$ ($SD = 1,53$), ενώ η αυτοπεποίθηση στις γνώσεις τους, βαθμολογήθηκε ελαφρώς χαμηλότερα με $M = 3,91$ ($SD = 1,37$).

Αυτά τα ευρήματα δείχνουν μια θετική γενική κατανόηση της σημασίας της ψυχικής υγείας στην εκπαίδευση, αλλά υπογραμμίζουν επίσης την ανάγκη για βελτίωση της κατάρτισης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση και η ετοιμότητά τους στο να αντιμετωπίζουν άμεσα τα προβλήματα ψυχικής υγείας στην τάξη.

Πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευθύνη του σχολείου

Οι Ρουμάνοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ισχυρές πεποιθήσεις σχετικά με το ρόλο τους και την ευρύτερη ευθύνη των σχολείων στην αντιμετώπιση της ψυχικής υγείας των μαθητών, με συνολικά θετικές αξιολογήσεις. Συμφώνησαν σε μεγάλο βαθμό ότι «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πώς να ανταποκρίνονται κατάλληλα όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα ψυχικής υγείας» ($M = 4,15$, $SD = 1,42$) και ότι «είναι μέρος του ρόλου του σχολείου να υποστηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας» ($M = 4,07$, $SD = 1,45$).

Επιπλέον, μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων ένιωθε προσωπική ευθύνη για τον εντοπισμό και την υποστήριξη μαθητών με προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως δείχνει η υψηλή βαθμολογία στην ερώτηση «Εάν ένας μαθητής της τάξης μου έδειχνε σημάδια προβλήματος ψυχικής υγείας, θα ένιωθα υπεύθυνος να τον υποστηρίξω και να τον παραπέμψω στις κατάλληλες υπηρεσίες» ($M = 4,34$, $SD = 1,19$).

Ωστόσο, η εμπιστοσύνη στην πραγματική ετοιμότητα και την ικανότητα του σχολείου βαθμολογήθηκε πιο μετριαστικά. Οι εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο σίγουροι ότι «το προσωπικό του σχολείου μου, συμπεριλαμβανομένου και εμού, διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας» ($M = 3,80$, $SD = 1,55$) ή ότι οι ίδιοι «αισθάνονται σίγουροι για τις γνώσεις και την εκπαίδευσή τους σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών» ($M = 3,77$, $SD = 1,41$). Ομοίως, η ερώτηση αν γνωρίζουν «τα βήματα που πρέπει να κάνουν εάν ένας μαθητής στην τάξη μου αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα ψυχικής υγείας» είχε μέτρια βαθμολογία ($M = 3,82$, $SD = 1,49$).

Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι, ενώ οι Ρουμάνοι εκπαιδευτικοί είναι έντονα αφοσιωμένοι στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας των μαθητών, αναγνωρίζουν επίσης την ανάγκη για βελτιωμένη κατάρτιση, καθοδήγηση και συστηματική υποστήριξη, προκειμένου να εκπληρώσουν αποτελεσματικά αυτόν τον ρόλο μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχική υγεία

Η συνολική μέση βαθμολογία για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών στο δείγμα της Ρουμανίας ήταν 3,26, υποδηλώνοντας ένα μέτριο επίπεδο αντιληπτής ετοιμότητας, ελαφρώς πάνω από τον ουδέτερο μέσο όρο, υποδηλώνοντας ωστόσο σημαντικό περιθώριο βελτίωσης. Η χαμηλότερη

βαθμολογία σε αυτή την ενότητα εντοπίστηκε στην ερώτηση «Τα τελευταία δύο χρόνια, έχω συμμετάσχει σε προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης ή κατάρτισης που εστιάζει στην ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών» ($M = 2,76, SD = 1,77$), υποδηλώνοντας περιορισμένες πρόσφατες ευκαιρίες επιμόρφωσης. Ομοίως, μέτρια βαθμολογία έλαβε η ερώτηση «ολοκλήρωση πρόσθετων προσόντων/μεταπτυχιακών σπουδών/ή επαγγελματικής κατάρτισης σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών» ($M = 3,02, SD = 1,85$), υπογραμμίζοντας περαιτέρω την έλλειψη δομημένης επαγγελματικής ανάπτυξης σε αυτόν τον τομέα.

Η αρχική εκπαίδευση των δασκάλων φαίνεται επίσης να αποτελεί αδύναμο κρίκο. Η ερώτηση «Το πρόγραμμα του πτυχίου μου περιλάμβανε υποχρεωτικά μαθήματα με επίκεντρο την ψυχική υγεία και ευεξία» έλαβε χαμηλή βαθμολογία ($M = 3,09, SD = 1,83$), όπως και η διαθεσιμότητα προαιρετικών μαθημάτων σχετικά με το θέμα ($M = 2,90, SD = 1,88$). Οι εκπαιδευτικοί έδωσαν μέτρια βαθμολογία στην ερώτηση «Η εκπαίδευση των δασκάλων (συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης τόσο πριν από την πρόσληψη όσο και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας) μου παρείχε τα εργαλεία για την αντιμετώπιση ζητημάτων ψυχικής υγείας μεταξύ των μαθητών» ($M = 3,54, SD = 1,54$), δείχνοντας ότι υπήρχε κάποια υποστήριξη, αλλά όχι σε επαρκή ή συνεπή βαθμό.

Η ερώτηση με την υψηλότερη βαθμολογία σε αυτή την ενότητα ήταν «Η πρακτική διδακτική μου εμπειρία στην τάξη, με βοήθησε να μάθω πώς να ανταποκρίνομαι στα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών» ($M = 3,98, SD = 1,24$), υπογραμμίζοντας ότι το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσης πραγματοποιείται ανεπίσημα στην πράξη, και όχι μέσω επίσημης διδασκαλίας.

Συνολικά, τα ευρήματα αυτά αποκαλύπτουν ότι, ενώ οι Ρουμάνοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ψυχικής υγείας των μαθητών, η επίσημη εκπαίδευση και η δομημένη επιμόρφωσή τους παραμένουν ανεπαρκείς. Υπάρχει σαφής ανάγκη να ενσωματωθεί πιο ουσιαστικά το περιεχόμενο της ψυχικής υγείας στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και να επεκταθούν οι ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι προσαρμοσμένες σε αυτόν τον κρίσιμο τομέα της σχολικής ζωής.

Τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ψυχικής υγείας στη μάθηση και εκφράζουν έντονο αίσθημα ευθύνης, η επίσημη προετοιμασία και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης σε αυτόν τον τομέα είναι ασυνεπείς και ανεπαρκείς. Υπάρχει σαφής ανάγκη για πιο δομημένη επιμόρφωση σε θέματα ψυχικής υγείας στην αρχική εκπαίδευση των δασκάλων, μεγαλύτερη πρόσβαση στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και θεσμική υποστήριξη, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλο το προσωπικό του σχολείου, και όχι μόνο μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί, διαθέτει τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση για να υποστηρίξει την ευημερία των μαθητών.

Τα ευρήματα δείχνουν τη σημασία της ένταξης της εκπαίδευσης στη ψυχική υγεία, σε προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών τόσο πριν από την πρόσληψη όσο και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας, ώστε να διασφαλίζεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι εξοπλισμένοι να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών.

Πίνακας 4

Διαδικασίες ψυχικής υγείας (N= 125)

Μεταβλητή		Μέσος όρος (SD)
Γνώσεις εκπαιδευτικών - σύνολο ^a [Ερώτηση 4.1]		4.12 (1.31)
Αισθάνομαι επαρκώς προετοιμασμένος για να αντιμετωπίσω ζητήματα ψυχικής υγείας που μπορεί να προκύψουν στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός δημοτικού σχολείου		4 (1.53)
Πιστεύω ότι τα προβλήματα ψυχικής υγείας μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα ενός μαθητή στη μάθηση		4.23 (1.24)
Τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις		4.25 (1.18)
Τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά μπορούν να οδηγήσουν σε αποσύνδεση από το σχολείο (π.χ. έλλειψη ενδιαφέροντος, απουσίες, εγκατάλειψη)		4.20 (1.28)
Γνωρίζω σε ποιους πόρους ή επαγγελματίες να απευθυνθώ εάν ένας μαθητής στην τάξη μου παρουσιάσει σημάδια προβλημάτων ψυχικής υγείας		4.11 (1.28)
Αισθάνομαι σίγουρος για τις γνώσεις μου σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας στα παιδιά		3.91 (1.37)
Πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και ευθύνη του σχολείου για τη ψυχική υγεία - σύνολο ^a [Ερώτηση 4.2]		3.99 (1.42)
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν πώς να αντιδρούν κατάλληλα όταν ένας μαθητής αντιμετωπίζει πρόβλημα ψυχικής υγείας		4.15 (1.42)
Το προσωπικό του σχολείου μου, συμπεριλαμβανομένου και εμού, διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες να αναγνωρίζει και να υποστηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας		3.80 (1.55)
Αισθάνομαι σίγουρος για τις γνώσεις και την εκπαίδευσή μου σχετικά με τα προβλήματα ψυχικής υγείας των παιδιών		3.77 (1.41)
Εάν ένας μαθητής στην τάξη μου παρουσίαζε σημάδια προβλήματος ψυχικής υγείας, θα ένιωθα υπεύθυνος να τον υποστηρίξω και να τον παραπέμψω στις κατάλληλες υπηρεσίες		4.34 (1.19)
Είναι μέρος του ρόλου του σχολείου να υποστηρίξει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχικής υγείας		4.07 (1.45)
Θα ήξερα τι μέτρα να λάβω εάν ένας μαθητής στην τάξη μου αντιμετώπιζε ένα πρόβλημα ψυχικής υγείας		3.82 (1.49)
Εκπαίδευση των δασκάλων σχετικά με τη ψυχική υγεία - σύνολο ^a [Ερώτηση 4.3]		3.26 (1.68)
Αισθάνθηκα έτοιμος να υποστηρίξω την ψυχική υγεία των μαθητών όταν ολοκλήρωσα την αρχική μου εκπαίδευση ή πιστοποίηση ως εκπαιδευτικός		3.53 (1.68)
Η πρακτική μου εμπειρία στη διδασκαλία στην τάξη με βοήθησε να μάθω πώς να ανταποκρίνομαι στα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών		3.98 (1.24)

Η εκπαίδευση που έλαβα ως εκπαιδευτικός (τόσο πριν από την πρόσληψη όσο και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας) μου παρείχε τα εργαλεία για να αντιμετωπίζω τα προβλήματα ψυχικής υγείας των μαθητών	3.54 (1.54)
Το πρόγραμμα σπουδών του πτυχίου μου περιλάμβανε υποχρεωτικά μαθήματα με έμφαση στη ψυχική υγεία και την ευημερία	3.09 (1.83)
Το πρόγραμμα σπουδών του πτυχίου μου προσέφερε προαιρετικά μαθήματα σχετικά με τη ψυχική υγεία και την ευημερία	2.90 (1.88)
Έχω ολοκληρώσει πρόσθετες πιστοποιήσεις/μεταπτυχιακές σπουδές/ή επαγγελματική επιμόρφωση σχετικά με τη ψυχική υγεία των μαθητών	3.02 (1.85)
Τα τελευταία δύο χρόνια, έχω συμμετάσχει σε προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης ή κατάρτισης με θέμα τη ψυχική υγεία και ευεξία των μαθητών	2.76 (1.77)

^a Το εύρος των απαντήσεων κυμαίνεται από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ απόλυτα»)

3.4.1.5 Πρακτικές σχετικά με τη κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ)

Αυτή η ενότητα περιγράφει λεπτομερώς τις απόψεις των 125 συμμετεχόντων δασκάλων δημοτικού σχολείου σχετικά με τις πρακτικές που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ), συμπεριλαμβανομένων των επιπέδων άνεσής τους, της δέσμευσής τους στην ΚΣΜ και των αντιλήψεών τους για την κουλτούρα του σχολείου. Όλα τα στοιχεία του Πίνακα 5 βαθμολογήθηκαν σε μια κλίμακα Likert 5 βαθμών, όπου το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα».

Τα αποτελέσματα δείχνουν υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών, έντονο ενδιαφέρον για περαιτέρω κατάρτιση και ένα γενικά υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον όσον αφορά την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αισθάνονται πολύ άνετα και σίγουροι για την παράδοση του περιεχομένου της ΚΣΜ στους μαθητές. Η μέση βαθμολογία για την αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να παρέχουν διδασκαλία ΚΣΜ ήταν 3,98 (SD = 1,30), ενώ η άνεση στην παράδοση της διδασκαλίας βαθμολογήθηκε ακόμη υψηλότερα, με 4,10 (SD = 0,10). Οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεώρησαν επίσης ότι η αντιμετώπιση των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών είναι κάτι φυσικό (M = 4,15, SD = 0,12), και πολλοί ανέφεραν ότι τα ανεπίσημα μαθήματα ΚΣΜ αποτελούν ήδη ένα τακτικό μέρος της διδακτικής τους πρακτικής (M = 4,08, SD = 0,13). Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν μια ισχυρή βάση πρακτικής αυτοπεποίθησης και εμπειρίας με το ΚΣΜ στις ρουμανικές τάξεις.

Τα δεδομένα δείχνουν επίσης εξαιρετικά υψηλή δέσμευση και ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη που σχετίζεται με τη ΚΣΜ. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν έντονο ενθουσιασμό για τη συμμετοχή σε εργαστήρια με σκοπό: τη βελτίωση των δικών τους δεξιοτήτων ΚΣΜ (M = 4,21, SD = 0,11), την εκμάθηση του τρόπου ανάπτυξης της ΚΣΜ στους μαθητές (M = 4,22, SD = 0,11), τη βελτίωση της διδασκαλίας τους στη ΚΣΜ (M = 4,29, SD = 0,10).

Υπήρξε σχεδόν ομόφωνη συμφωνία με τη δήλωση ότι όλοι οι δάσκαλοι πρέπει να λάβουν εκπαίδευση στον τρόπο διδασκαλίας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ($M = 4,37$, $SD = 0,10$), υποδηλώνοντας μια συλλογική αναγνώριση της ΚΣΜ ως ζωτικού συστατικού της ποιοτικής εκπαίδευσης.

Οι αντιλήψεις για την κουλτούρα και την ηγεσία του σχολείου ήταν γενικά θετικές. Οι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι οι διευθυντές των σχολείων δημιουργούν ένα περιβάλλον που προάγουν τη ΚΣΜ ($M = 4,17$, $SD = 0,13$) και ότι η ίδια η κουλτούρα του σχολείου υποστηρίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών ($M = 4,09$, $SD = 0,12$). Αν και η ερώτηση με αντίστροφη βαθμολογία — «Ο διευθυντής μου δεν ενθαρρύνει τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων» — έλαβε χαμηλή βαθμολογία ($M = 2,08$, $SD = 0,19$), αυτό υποστηρίζει το συμπέρασμα ότι οι διευθυντές των σχολείων θεωρούν υποστηρικτική τη διδασκαλία ΚΣΜ. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμφωνούν σε μέτριο έως υψηλό βαθμό ότι τα σχολεία τους αναμένουν από αυτούς να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών ($M = 3,70$, $SD = 0,14$).

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Ρουμανία εκτιμούν ιδιαίτερα την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, αισθάνονται ότι βρίσκονται σε κομβική θέση για να την εφαρμόσουν και εκφράζουν έντονη επιθυμία για περαιτέρω κατάρτιση. Επίσης, θεωρούν ότι οι διευθυντές των σχολείων και η κουλτούρα του, είναι σε μεγάλο βαθμό υποστηρικτικοί, αν και περαιτέρω θεσμική ενθάρρυνση και δομημένες προσδοκίες θα μπορούσαν να είναι επωφελείς για την πλήρη ενσωμάτωση της ΚΣΜ στις καθημερινές διδακτικές πρακτικές.

Πίνακας 5

Πεποιθήσεις σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) (N= 125)

Μεταβλητή	
ΚΣΜ [Ερώτηση 5.1] ^a	Μέσος όρος (SD)
Άνεση - σύνολο	4.08 (0.41)
Αισθάνομαι σίγουρος για την ικανότητά μου να παρέχω διδασκαλία σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση	3.98 (1.30)
Νιώθω άνετα να παρέχω διδασκαλία σχετικά με κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές μου	4.10 (0.10)
Η φροντίδα των κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών μου είναι κάτι φυσικό για μένα	4.15 (0.12)
Τα ανεπίσημα μαθήματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αποτελούν μέρος της τακτικής διδακτικής μου πρακτικής	4.08 (0.13)
Δέσμευση	4.27 (0.11)
Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών μου	4.22 (0.11)
Θα ήθελα να παρακολουθήσω ένα εργαστήριο ανάπτυξης των δικών μου κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων	4.21 (0.11)

Θέλω να βελτιώσω την ικανότητά μου να διδάσκω κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές	4.29 (0.10)
Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές	4.37 (0.10)

Κουλτούρα	3.51 (0.15)
------------------	--------------------

Ο διευθυντής μου, δημιουργεί ένα περιβάλλον που προάγει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών μας	4.17 (0.13)
Η κουλτούρα στο σχολείο μου υποστηρίζει την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών	4.09 (0.12)
Ο διευθυντής μου, δεν ενθαρρύνει τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές	2.08 (0.19)
Το σχολείο μου αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών	3.70 (0.14)

^a Το εύρος των απαντήσεων κυμαίνεται από 1 («Διαφωνώ απόλυτα») έως 5 («Συμφωνώ απόλυτα»)

3.4.1.6 Ανοιχτές απαντήσεις και ποιοτικά θέματα

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να υποβάλουν πρόσθετα σχόλια σχετικά με τις απόψεις τους για τη ψυχική υγεία των μαθητών, τις ανάγκες κατάρτισης και τις συστημικές προκλήσεις. Συνολικά αναλύθηκαν θεματικά 24 ανοιχτές απαντήσεις. Τα βασικά θέματα και ενδεικτικά αποσπάσματα παρουσιάζονται παρακάτω.

Τα ανοιχτά σχόλια (N = 24) αντικατοπτρίζουν τις έντονες ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ψυχική υγεία και την συναισθηματική ευημερία των μαθητών, καθώς και την επείγουσα ανάγκη για συστημικές βελτιώσεις. Πολλοί συμμετέχοντες ανέφεραν αύξηση των περιπτώσεων μαθητών με συμπεριφορικές ή συναισθηματικές δυσκολίες, ειδικά μεταξύ εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Οι ερωτηθέντες συχνά τόνιζαν την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, την ανεπαρκή κατάρτιση, την ανεπαρκή συμμετοχή των γονέων και την επείγουσα ανάγκη για καλύτερη θεσμική συνεργασία και επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών. Παρά τις προκλήσεις, ορισμένοι ερωτηθέντες περιέγραψαν αποτελεσματικές πρακτικές που έχουν εφαρμόσει ανεξάρτητα στις τάξεις τους για την προώθηση της ευημερίας.

Η θεματική ανάλυση των αφηγήσεων εντόπισε έξι θέματα:

1. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Αυτό ήταν το πιο σημαντικό θέμα. Οι ερωτηθέντες τόνισαν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ αντιμετωπίζουν περιθωριοποίηση και ότι τα ρουμανικά σχολεία δεν διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό για να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν κενά στις πολιτικές συμπερίληψης, έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και άρνηση των γονέων να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες των παιδιών τους («Τα παιδιά με ΕΕΑ περιθωριοποιούνται.» «Οι γονείς των παιδιών με ΕΕΑ και/ή διαταραχές συμπεριφοράς δεν αποδέχονται ότι τα παιδιά τους χρειάζονται βοήθεια.» «Η

κοινωνία δεν είναι έτοιμη να αποδεχτεί τα παιδιά με ΕΕΑ, δεν υπάρχει κοινωνική ενσυναίσθηση.» «Οι μαθητές με ΕΕΑ δεν πρέπει να ενταχθούν πλήρως στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα.»)

2. Σημασία της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των μαθητών. Οι ερωτηθέντες εξέφρασαν την κοινή πεποίθηση ότι η συναισθηματική ασφάλεια είναι θεμελιώδης για τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως τεχνικές χαλάρωσης, ασκήσεις αναπνοής και παιχνίδια ρόλων για να υποστηρίξουν την ευημερία. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν με συνέπεια ότι η συναισθηματική ευημερία είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματική μάθηση. Πολλοί εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν άτυπες πρακτικές όπως τεχνικές αναπνοής, χαλάρωση και παιχνίδι ρόλων για να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, ειδικά μετά την πανδημία COVID-19. («Το πιο σημαντικό πράγμα στην εκπαίδευση είναι η συναισθηματική ευημερία των μαθητών.» «Ένα παιδί που αισθάνεται συναισθηματικά ασφαλές, πολύτιμο και ότι το ακούν, θα είναι πολύ πιο δεκτικό στη μάθηση και τη συμμετοχή.» «Περίμενα αυτό το είδος προγράμματος από την πανδημία, όταν... ένιωσα πιο έντονη τη σημασία της ψυχικής υγείας.»)

3. Επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη των δασκάλων. Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες αναγνώρισαν ότι η επίσημη εκπαίδευση των δασκάλων δεν δίνει επαρκή έμφαση στη ψυχική υγεία και εξέφρασαν την επιθυμία τους για συνεχή, πρακτική εκπαίδευση. Το πιο συχνό πρόβλημα που αναφέρθηκε ήταν η έλλειψη εξειδικευμένης υποστήριξης για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Οι δάσκαλοι τόνισαν την ανεπάρκεια της εκπαίδευσης, του προσωπικού και της κοινωνικής κατανόησης όσον αφορά τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν σαφή επιθυμία για περισσότερη επιμόρφωση στον τομέα της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας των παιδιών, επισημαίνοντας ότι η αρχική εκπαίδευση των δασκάλων συχνά αγνοεί αυτόν τον τομέα. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν πρακτική, συνεχή επαγγελματική εξέλιξη. («Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί συνεχή συμμετοχή και ενσυναίσθηση.» «Θέλω να μάθω πολλά περισσότερα για τη ψυχική και συναισθηματική υγεία των παιδιών και πιστεύω ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα θα με βοηθούσε πολύ.»)

4. Προκλήσεις στην εμπλοκή των γονέων. Οι ερωτηθέντες τόνισαν τη σημασία της ειλικρινούς και ενεργού συνεργασίας με τους γονείς. Ορισμένοι ερωτηθέντες σημείωσαν ότι οι γονείς συχνά αγνοούν, δεν εμπλέκονται ή αρνούνται να δεχτούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικής υγείας των παιδιών τους, γεγονός που υπονομεύει τις προσπάθειες του σχολείου. Υπάρχει έντονη ανάγκη να εμπλακούν και να ενημερωθούν οι γονείς, και τα σχολεία να προωθήσουν συνεργασίες με τις οικογένειες ως μέρος μιας στρατηγικής για τη ψυχική υγεία. («Θέλω οι γονείς να είναι ειλικρινείς, για το καλό των παιδιών τους.»)

5. Ανάγκη για θεσμική και εξωτερική συνεργασία. Υπήρξε έκκληση για συνεργασία με εξωτερικούς ειδικούς ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένων ΜΚΟ ή φορέων εκτός του σχολικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η ψυχική υγεία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με την ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Ζήτησαν μεταρρύθμιση της πολιτικής, μόνιμους επαγγελματίες ψυχικής υγείας στα σχολεία και συνεργασία μεταξύ των φορέων. Η ψυχική υγεία στα σχολεία πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι μόνο σε επίπεδο τάξης, αλλά και δομικά, με την υποστήριξη υπουργείων, τοπικών υπηρεσιών και δημόσιας πολιτικής. («Χρειαζόμαστε συνεχή συνεργασία με οργανισμούς που ειδικεύονται στην ψυχική υγεία.»)

6. Μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών και προτάσεις πολιτικής. Ένας εκπαιδευτικός συνέστησε την επίσημη ένταξη της ψυχικής υγείας και της εκπαίδευσης στην ενσυνειδητότητα στο πρόγραμμα σπουδών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υποστήριξη και καινοτομία σε επίπεδο σχολείου, όπως διευθυντές με εμπειρία στη ψυχική υγεία ή ενσωμάτωση της ΚΣΜ στα μαθήματα. Αν και υπάρχουν επιτυχημένα παραδείγματα, αυτά είναι μεμονωμένα και βασίζονται στην ατομική δέσμευση, χωρίς να έχουν ακόμη ενσωματωθεί στο ευρύτερο σχολικό σύστημα. («Θεωρώ απαραίτητο να συμπεριληφθεί ένα μάθημα ψυχικής υγείας και ενσυνειδητότητας στο εβδομαδιαίο σχολικό πρόγραμμα σπουδών.»)

Σε μερικά άλλα σχόλια οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με τον ανταγωνισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την άνιση κατανομή των μαθητών με συμπεριφορικές δυσκολίες και την ανάγκη προώθησης της συμμετοχής όλων των μαθητών.

Πίνακας 6

Ανοιχτές απαντήσεις και ποιοτικά θέματα

Θέμα	Συχνότητα	Παραδείγματα / Αποσπάσματα
Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)	8	<ul style="list-style-type: none"> • Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιθωριοποιούνται • Ο αριθμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυξήθηκε τα τελευταία χρόνια • Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται εξειδικευμένο προσωπικό στα σχολεία • Οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και/ή διαταραχές συμπεριφοράς δεν αποδέχονται ότι τα παιδιά τους χρειάζονται βοήθεια • Είναι απαραίτητες οι συναντήσεις των γονιών με ειδικούς ψυχικής υγείας και ευημερίας • Στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεωρώ απαραίτητη τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία • Η κοινωνία δεν είναι προετοιμασμένη να δεχτεί τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν υπάρχει κοινωνική ενσυναίσθηση • Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν πρέπει να εντάσσονται πλήρως στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα
Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	3	<ul style="list-style-type: none"> • Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί επαγγελματική κατάρτιση, συνεχή συμμετοχή και ενσυναίσθηση • Πιστεύω ότι είναι σημαντικό να συμμετέχω σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις που στοχεύουν στην παροχή πληροφοριών σχετικά με τη ψυχική και συναισθηματική υγεία των μαθητών • Θέλω να μάθω πολλές περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη ψυχική και συναισθηματική υγεία των

		παιδιών και πιστεύω ότι ένα τέτοιο πρόγραμμα θα με βοηθούσε πολύ
Συμμετοχή των γονέων/εκπαιδευση των γονέων	1	<ul style="list-style-type: none"> Θέλω οι γονείς να είναι ειλικρινείς, για το καλό των παιδιών τους.
Συνεργασία με το σχολείο	1	<ul style="list-style-type: none"> Θεωρώ απαραίτητη τη συνεχή και διαρκή συνεργασία με εξειδικευμένους οργανισμούς (εκτός σχολείου, σχολικού περιβάλλοντος), που ειδικεύονται στη ψυχική υγεία και τη ψυχολογική ευεξία.
Αλλαγή προγράμματος σπουδών	1	<ul style="list-style-type: none"> Θεωρώ απαραίτητο να συμπεριληφθεί στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα σπουδών ένα μάθημα ψυχικής υγείας και ενσυνειδητότητας.
Η σημασία της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των μαθητών	7	<ul style="list-style-type: none"> Πιστεύω ότι η ψυχική υγεία και η συναισθηματική ευημερία των μαθητών είναι θεμελιώδεις για κάθε επιτυχημένη εκπαιδευτική προσπάθεια. Μέσα από την εμπειρία μου στην τάξη, έχω παρατηρήσει ότι ένα παιδί που αισθάνεται συναισθηματικά ασφαλές, πολύτιμο και ότι το ακούν, είναι πολύ πιο δεκτικό στη μάθηση και τη συμμετοχή Δίνω έμφαση στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές, στην επικοινωνία με ενσυναίσθηση και σε δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη συναισθηματική έκφραση, τη συνεργασία και την αυτοεκτίμηση. Ενσωματώνω στιγμές χαλάρωσης, παιχνίδια ρόλων, απλές τεχνικές αναπνοής και θεραπευτική αφήγηση ιστοριών στην καθημερινή ρουτίνα, ειδικά όταν παρατηρώ σημάδια άγχους ή ανησυχίας στα παιδιά Το πιο σημαντικό πράγμα στην εκπαίδευση είναι η συναισθηματική ευεξία των μαθητών Η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών είναι εξαιρετικά σημαντική, ειδικά στο τρέχον πλαίσιο. Τα περισσότερα μικρά παιδιά είναι εύθραυστα και χρειάζονται πολλή υποστήριξη σε ό,τι κάνουν. Περιμένουν επιβεβαίωση για κάθε μικρό επίτευγμα τους, και τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς πρέπει να βρουν την ισορροπία μεταξύ αβάσιμων επαίνων και πραγματικής εκτίμησης για την προσπάθεια που καταβάλλουν Πιστεύω ακράδαντα ότι η προσαρμογή στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή, καθώς και η καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος στην τάξη, είναι το κλειδί για μια ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία

		<ul style="list-style-type: none"> • Θεωρώ ότι θα ήταν πολύ σωστό να δοθεί προτεραιότητα στην ευημερία τόσο των παιδιών όσο και των δασκάλων • Περίμενα ένα τέτοιο πρόγραμμα από την αρχή της πανδημίας, όταν, λόγω της απομόνωσης, ένιωσα περισσότερο από ποτέ τη σημασία της ψυχικής υγείας και την προτεραιότητά της στη ζωή μας και στη ζωή των μαθητών μας.
Άλλα	3	<ul style="list-style-type: none"> • Τα μαθηματικά στο δημοτικό σχολείο πρέπει να εκπαιδεύουν, όχι να επιλέγουν, να έχουν διαμορφωτικό και όχι ανταγωνιστικό ρόλο. Αντί να κυνηγάμε διαγωνισμούς και ισοβαθμίες, ας αναρωτηθούμε τι πραγματικά μαθαίνει το παιδί • Θα πρότεινα να κατανέμονται ισότιμα οι μαθητές με προβλήματα σε παράλληλες τάξεις. • Συμμετοχή όλων των μαθητών.

Συμπερασματικά, οι Ρουμάνοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν σταθερά υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στη ψυχική υγεία και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Στην πλειοψηφία τους αισθάνονται σίγουροι για τη διδασκαλία της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης και επιδεικνύουν γνήσια φροντίδα για τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών τους. Οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τον αντίκτυπο της ψυχικής υγείας στην ακαδημαϊκή απόδοση και τη συμμετοχή στο σχολείο, με μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων να συμφωνεί με την ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν μέτρια εμπιστοσύνη στην ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν άμεσα αυτά τα ζητήματα, υποδηλώνοντας ένα χάσμα μεταξύ ευαισθητοποίησης και εφαρμοσμένης γνώσης. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η αρχική τους εκπαίδευση ως εκπαιδευτικοί δεν έδωσε επαρκή έμφαση στη ψυχική υγεία και ευημερία. Αν και έχουν εκπαιδευτεί ανεπίσημα κατά την εξάσκηση του επαγγέλματος, υπάρχει σαφής ζήτηση για δομημένη επιμόρφωση, τόσο πριν από την πρόσληψη όσο και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Η συμμετοχή σε πρόσφατα προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τη ψυχική υγεία των μαθητών είναι πολύ περιορισμένη, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για προσβάσιμα, υψηλής ποιότητας προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν κατά συντριπτική πλειοψηφία ενδιαφέρον για συμμετοχή σε εργαστήρια με σκοπό τη βελτίωση τόσο των δικών τους συναισθηματικών δεξιοτήτων όσο και των μαθητών τους.

Αν και οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους και ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα, βιώνουν επίσης σημαντικά επίπεδα άγχους, ενώ ορισμένοι θεωρούν ότι η εργασία τους επηρεάζει τη ψυχική και σωματική τους υγεία. Η διασφάλιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι ανοιχτές απαντήσεις αποκαλύπτουν μια ευρέως διαδεδομένη ανησυχία για την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγων, συμβούλων) στα σχολεία, ιδίως για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Οι δάσκαλοι αισθάνονται επιβαρυνμένοι από ευθύνες για τις οποίες δεν έχουν εκπαιδευτεί ή δεν έχουν λάβει την απαραίτητη υποστήριξη ώστε να μπορέσουν να τις διαχειριστούν μόνοι τους. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν μεγαλύτερη συμμετοχή από το Υπουργείο Παιδείας, ισχυρότερη συνεργασία μεταξύ των αρμοδίων οργάνων και σαφή πολιτική δράση. Το τρέχον μοντέλο υποστήριξης θεωρείται κατακερματισμένο και αποκριτικό, αντί για προληπτικό και ολοκληρωμένο.

Τα ευρήματα από το δείγμα της Ρουμανίας υπογραμμίζουν την επείγουσα ανάγκη για συστηματικές βελτιώσεις στην υποστήριξη της ψυχικής υγείας και της

κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρώτον, τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνουν πρακτικά μαθήματα σχετικά με τη ψυχική υγεία και τη συναισθηματική ρύθμιση των μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν αυτές τις αυξανόμενες προκλήσεις. Επιπλέον, οι υπεύθυνοι θα πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην τοποθέτηση σχολικών ψυχολόγων πλήρους απασχόλησης και προσωπικού υποστήριξης σε κάθε σχολείο. Υπάρχει επίσης σαφής ζήτηση για συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης που να είναι προσβάσιμες και σχετικές με το πλαίσιο που εφαρμόζονται. Τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν μια ολιστική προσέγγιση για την ευημερία, συμπεριλαμβάνοντας τη κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση στο πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, η ευημερία των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπιστεί ως προτεραιότητα, αναγνωρίζοντας ότι οι συναισθηματικά υγιείς εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητοι για την καλλιέργεια συναισθηματικά ανθεκτικών μαθητών.

3.4.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων ομάδων εστίασης

Στη Ρουμανία, πραγματοποιήθηκαν τέσσερις διαφορετικές ομάδες εστίασης (ΟΕ), όπως συμφωνήθηκε και ζητήθηκε από την ερευνητική προσέγγιση του προγράμματος, και συγκεκριμένα:

- ΟΕ1 με γονείς (6.06.2025)
- ΟΕ2 με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (6.06.2025)
- ΟΕ3 με μαθητές (10.06.2025)
- ΟΕ4 με επαγγελματίες ψυχικής υγείας (12.06.2025)

Παρακάτω παρουσιάζονται τα ευρήματα από κάθε ομάδα εστίασης.

1. Βασικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες

Η ομάδα εστίασης περιελάμβανε 12 εκπαιδευτικούς, κυρίως γυναίκες (91,7%, n=11), με έναν άνδρα συμμετέχοντα (8,3%). Η μέση διδακτική τους εμπειρία ήταν τα 30,7 έτη (SD = 7,84), με εύρος από 13 έως 40 έτη. Οι περισσότεροι εργάζονταν σε σχολεία αστικών περιοχών (75%, n=9) και οι υπόλοιποι σε αγροτικές περιοχές (n=3). Οι συμμετέχοντες δίδασκαν μαθητές από την 1η έως την 4η τάξη (ηλικίας 7-11 ετών).

2. Τρέχουσα κατάσταση

Η συζήτηση διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους στην προώθηση της ψυχικής υγείας, τις προκλήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των μαθητών και τη συνεργασία τους με τις οικογένειες και τους επαγγελματίες.

α. Δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη - Οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα συμφώνησαν ότι μέρος του ρόλου τους είναι και η προώθηση της ψυχικής υγείας, δίνοντας έμφαση στην έγκαιρη ανίχνευση, τη συναισθηματική υποστήριξη και τη συνεργασία με γονείς και ειδικούς. Πιστεύουν ότι η δική τους συμπεριφορά επηρεάζει σημαντικά την ευημερία των μαθητών. Οι βασικές στρατηγικές περιλάμβαναν την ενθάρρυνση των λαθών ως μέσο μάθησης, την οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης και την αποφυγή τιμωρητικών συμπεριφορών.

«Είναι απαραίτητο να συζητάμε για την ψυχική υγεία, όχι πάντα απευθείας με τους μαθητές, αλλά κυρίως με τις οικογένειές τους. Πολλοί γονείς αρνούνται τα προβλήματα των παιδιών τους, γεγονός που τους δυσκολεύει όλους».

β. Συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας - Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι συνεργάζονται με σχολικούς ψυχολόγους, λογοθεραπευτές ή συμβούλους, αν και το βάθος και η συχνότητα της συνεργασίας ποικίλλουν. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν τα οφέλη από τις δραστηριότητες που πραγματοποιούν οι ψυχολόγοι στην τάξη σχετικά με τη συναισθηματική ανάπτυξη.

«Ο σχολικός ψυχολόγος μας εργάζεται ατομικά με τους μαθητές και στη συνέχεια τους επανεπιδείκνει σταδιακά στην τάξη, κάτι που βοηθάει πάρα πολύ».

Συνηθισμένα προβλήματα ήταν η έλλειψη προσοχής, το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και ο εκφοβισμός. Οι μαθητές συχνά έδειχναν συναισθηματικές ανάγκες, όπως την επιθυμία για στήριξη, ασφάλεια και εμπιστοσύνη.

γ. Προκλήσεις - Ένα βασικό πρόβλημα ήταν η περιορισμένη διαθεσιμότητα ψυχολόγων — σε ορισμένα σχολεία δεν υπήρχε κανένας ειδικός ψυχικής υγείας. Οι εκπαιδευτικοί συχνά βασίζονταν σε εξωτερικές ΜΚΟ ή σε περιοδεύον προσωπικό.

«Ένας ψυχολόγος για εκατοντάδες παιδιά δεν είναι αρκετός».

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης οικογενειακά προβλήματα (π.χ. διαζύγιο, παραμέληση) που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών. Πρόσθετα εμπόδια ήταν η έλλειψη χρόνου, το βαρύ διδακτικό φορτίο και η ανεπαρκής θεσμική υποστήριξη, που δυσχέραιναν την εφαρμογή πρωτοβουλιών ψυχικής υγείας.

δ. Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ - Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη ΚΣΜ ως απαραίτητη, ενσωματωμένη σε διάφορα μαθήματα και ανεπίσημα περιβάλλοντα (διαλέξεις, συζητήσεις, αφήγηση ιστοριών). Ορισμένοι τόνισαν τη συνέχειά της πέρα από την τάξη και στην επικοινωνία με τους γονείς.

«Χωρίς τη διδασκαλία της συναισθηματικής διαχείρισης και της συνεργασίας, το σχολείο θα ήταν ένα χάος. Η ΚΣΜ είναι η ραχοκοκαλιά όλων όσων κάνουμε.»

3. Προσδοκίες και συστάσεις

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία τους για πιο δομημένα προγράμματα σε επίπεδο σχολείου και καλύτερη ενσωμάτωση των γονέων.

α. Ανάγκη για δομημένα προγράμματα - Πολλοί επισήμαναν την απουσία επίσημων προγραμμάτων ψυχικής υγείας. Αν και η ΚΣΜ (Συναισθηματική και Κοινωνική Μάθηση) είναι παρούσα στα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών, τονίστηκε η ανάγκη για ειδικές, ολοκληρωμένες οδηγίες.

«Τέτοια προγράμματα υπάρχουν στο εξωτερικό, αλλά όχι εδώ. Το κύριο πρόβλημα είναι ο χρόνος — απλά δεν είναι εφικτό με τον τρέχοντα φόρτο εργασίας μας».

β. Συμμετοχή των γονέων - Οι γονείς θεωρήθηκαν ως ουσιαστικοί συνεργάτες στην ενίσχυση της εκπαίδευσης για τη ψυχική υγεία. Ωστόσο, η αποτελεσματική επικοινωνία παραμένει δύσκολη.

«Εάν οι γονείς συμμετέχουν, κατανοούν πώς να υποστηρίξουν το έργο μας. Περνούν περισσότερο χρόνο με τα παιδιά από εμάς».

4. Γενικά σχόλια

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως τους πρώτους που θα εντοπίσουν το πρόβλημα ενός μαθητή, είναι θετικά πρότυπα για τα παιδιά και διαμεσολαβητές ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Η συναισθηματική ευημερία θεωρείται θεμελιώδης για τη μάθηση.

«Δεν μπορούμε να περιμένουμε ακαδημαϊκή συγκέντρωση αν οι συναισθηματικές ανάγκες δεν ικανοποιούνται».

«Όταν το προσωπικό συνεργάζεται, μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για κάθε παιδί».

Η συνεργασία των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και των οικογενειών των παιδιών είναι απαραίτητη, αλλά συχνά περιορίζεται από τους πόρους και την αντίσταση των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επανειλημμένα την ανάγκη για θεσμική υποστήριξη, δομημένα προγράμματα και μια ολιστική προσέγγιση της ευημερίας σε επίπεδο σχολείου.

2. Επαγγελματίες ψυχικής υγείας

1. Βασικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες

Η ομάδα εστίασης, κατά την ηλεκτρονική τους συνάντηση συγκέντρωσε 13 σχολικούς συμβούλους ειδικευμένους στην ψυχική υγεία - 2 άνδρες και 11 γυναίκες - με επαγγελματική και εκπαιδευτική εμπειρία που κυμαίνεται από το 1 έως τα 25 έτη. Η πλειονότητα έχει εργαστεί με παιδιά όλων των εκπαιδευτικών επιπέδων, από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο. Από την ομάδα, τρεις απασχολούνται επί του παρόντος σε αγροτικές περιοχές, ενώ δέκα εργάζονται σε αστικές περιοχές.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο ρόλο των επαγγελματιών ψυχικής υγείας στην προώθηση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη ψυχική υγεία και τη γενική ευημερία των μαθητών. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ομόφωνα ότι οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο στην προώθηση του θετικού κλίματος στην τάξη και στον εντοπισμό μαθητών που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες. Οι

σύμβουλοι τόνισαν την ευθύνη τους για την έγκαιρη ανίχνευση προβλημάτων ψυχικής υγείας, την υποστήριξη των οικογενειών και την καλλιέργεια υγιών, συνεργατικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και προσωπικού του σχολείου.

Η ομάδα τόνισε επίσης τη σημασία της δημιουργίας ενός ασφαλούς και αρμονικού σχολικού περιβάλλοντος. Υπογράμμισαν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι να διευκολύνουν τις ομαδικές δραστηριότητες και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών. Οι γονείς αναγνωρίστηκαν ως ουσιαστικοί σύμμαχοι στην υποστήριξη της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, ιδιαίτερα σε δύσκολες περιόδους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν τη σημασία της εκπαίδευσης των γονέων σχετικά με τις πιθανές επιπτώσεις της χρήσης οθονών στη συμπεριφορά των παιδιών και τόνισαν την ανάγκη παρακολούθησης του περιεχομένου των μέσων ενημέρωσης, ειδικά για τα μικρότερα παιδιά.

«Πιστεύω ότι η ιδέα της ψυχικής υγείας, ειδικά λαμβάνοντας υπόψη ότι εργαζόμαστε με πολύ μικρές ηλικιακές ομάδες, καθιστά την έγκαιρη ανίχνευση προβλημάτων ψυχικής υγείας εξαιρετικά σημαντική».

«Είναι επίσης μία από τις ευθύνες που αναφέρονται στην περιγραφή της θέσης εργασίας μας και, μαζί με το διδακτικό προσωπικό, μπορούμε να επικεντρωθούμε σε αυτόν τον τομέα, υποστηρίζοντας επίσης τους γονείς στην κατανόηση των συναισθηματικών προβλημάτων, των ανησυχιών για την υγεία ή των διαταραχών των παιδιών τους, εάν αυτό ισχύει».

«Πιστεύω ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τις συναισθηματικές ανισορροπίες και ο δικός μας ρόλος, ως σχολικοί σύμβουλοι, είναι ουσιαστικός, διότι μέσω των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούμε, συμβάλλουμε στην οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων και στην αρμονική τους ανάπτυξη - μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας».

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Κατά τη συζήτηση για τις πρωτοβουλίες στον τομέα της ψυχικής υγείας και τις φιλοδοξίες για μελλοντικές βελτιώσεις, ένας συμμετέχων μοιράστηκε ένα επιτυχημένο πρόγραμμα που περιελάμβανε δημιουργικές δραστηριότητες για μαθητές, οι οποίες προωθούσαν τη χαρά και τη συμμετοχή. Ένας άλλος συμμετέχων υπογράμμισε τη συνεχιζόμενη πρόκληση της ευαισθητοποίησης των γονέων σχετικά με τη ψυχική υγεία των παιδιών και τόνισε την ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση. Εκφράστηκαν ανησυχίες σχετικά με τα εμπόδια στην πρόσβαση στη θεραπεία, συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών περιορισμών και της γονικής απροθυμίας.

Η ομάδα πρότεινε διάφορες μελλοντικές παρεμβάσεις, όπως την εφαρμογή νέων εργαλείων ψυχολογικής αξιολόγησης και την παροχή πρόσθετων πόρων ψυχικής υγείας στα σχολεία. Υποστήριξαν επίσης την πραγματοποίηση ευρύτερων εκστρατειών ευαισθητοποίησης που απευθύνονται στους μαθητές.

Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα ήταν η αυξανόμενη πίεση στους σχολικούς συμβούλους, ιδίως στις αγροτικές περιοχές. Ένας συμμετέχων σημείωσε ότι η παρουσία μόνο δύο σχολικών

συμβούλων για 1.600 μαθητές παραμένει ανεπαρκής. Μια άλλη συμμετέχουσα μοιράστηκε την εμπειρία της σε ένα αγροτικό σχολείο με πολλά παραρτήματα, αναφέροντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο να καλύψει όλα τα ιδρύματα λόγω του περιορισμένου χρόνου και των περιορισμένων πόρων. Υπήρξε συμφωνία ότι τα αγροτικά σχολεία χρειάζονται στοχευμένη υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες των μαθητών στον τομέα της ψυχικής υγείας.

Οι συμμετέχοντες τόνισαν επίσης την ανάγκη για περισσότερους εξειδικευμένους επαγγελματίες που θα παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς της τρέχουσας κατανομής του χρόνου.

Η σημασία της συνεργασίας μεταξύ των επαγγελματιών ψυχικής υγείας και του διδακτικού προσωπικού ήταν ένα κεντρικό θέμα. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στην αναγνώριση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων ψυχικής υγείας, τα οποία συχνά επιδεινώνονται από την απροθυμία των γονέων να αποδεχθούν τέτοια ζητήματα. Δύο σύμβουλοι περιέγραψαν προληπτική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την έγκαιρη παρέμβαση, ενώ άλλοι συζήτησαν την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) στα σχολεία τους. Η συζήτηση ολοκληρώθηκε με μια ισχυρή υποστήριξη της ομαδικής εργασίας μεταξύ συμβούλων, εκπαιδευτικών και γονέων για την υποστήριξη της ψυχικής υγείας και της ευημερίας των μαθητών.

«Έχουμε επίσης προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης σε συνεργασία με τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου, τους δασκάλους της τάξης και τους εκπαιδευτικούς όλων των τάξεων».

«Στο σχολείο μου, είχαμε ένα πρόγραμμα σε συνεργασία με τη σχολική νοσοκόμα και τον τοπικό οικογενειακό γιατρό, και αντιμετωπίσαμε και τις τρεις πτυχές της υγείας: τη σωματική, τη συναισθηματική και την κοινωνική».

4. Γενικά σχόλια

Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες και σχολικές παρεμβάσεις που αποσκοπούσαν στη βελτίωση της ευημερίας των μαθητών και στην ευαισθητοποίηση σχετικά με την ψυχική υγεία. Ένας σύμβουλος περιέγραψε τη διοργάνωση εργαστηρίων ραπτικής και ομάδων χορού, ενώ ένας άλλος τόνισε πρωτοβουλίες κατά της βίας και του εκφοβισμού. Παρά την αποτελεσματικότητά τους, σημειώθηκε ότι ο αντίκτυπος αυτών των προγραμμάτων συχνά υποτιμάται λόγω διοικητικών απαιτήσεων.

Αν και αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε προηγούμενες συνεργασίες με επαγγελματίες του τομέα της υγείας, κανένας δεν ανέφερε την ύπαρξη ειδικών ή δομημένων προγραμμάτων ψυχικής υγείας.

3. Γονείς

1. Βασικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες

Η ομάδα εστίασης περιελάμβανε 14 γονείς, κυρίως γυναίκες (85,7%, n=12), και δύο άνδρες συμμετέχοντες (14,3%). Οι συμμετέχοντες έχουν παιδιά που φοιτούν στην 1η έως την 4η τάξη (ηλικίας 7-11 ετών), τόσο κορίτσια (50%, n=7) όσο και αγόρια (50%, n=7). Οι περισσότεροι ζουν σε αστικές περιοχές και φοιτούν σε αστικά σχολεία (100%, n=14).

2. Τρέχουσα κατάσταση

Η συζήτηση εξέτασε τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη γενική ψυχική υγεία των παιδιών τους, τη συμμετοχή του σχολείου σε αυτή τη διαδικασία και τις πρωτοβουλίες του σχολείου στην προώθηση της ευαισθητοποίησης σε θέματα ψυχικής υγείας και ευημερίας.

Οι απαντήσεις όλων των γονέων έδειξαν καλή ψυχική κατάσταση των παιδιών, τα οποία θεωρούν ότι έχουν ενσωματωθεί στη σχολική κοινότητα και είναι αρκετά ισορροπημένα συναισθηματικά. Ορισμένοι γονείς ανέφεραν κάποια προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους στο παρελθόν (συναισθηματικότητα, αυτοαποκλεισμός από ομάδες, θυμός όταν χάνουν σε ορισμένα παιχνίδια, μικρές διαμάχες με άλλα παιδιά). Οι γονείς θεωρούν ότι αυτά τα προβλήματα και οι δυσκολίες έχουν βελτιωθεί όσο μεγαλώνει η ηλικία των παιδιών τους, με την προσαρμογή στην κοινότητα (μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο) και με το εκπαιδευτικό μοντέλο στις τάξεις του δημοτικού. Οι γονείς θεωρούν τη ψυχική υγεία των παιδιών πολύ σημαντική, καθώς μόνο η αίσθηση ευημερίας μπορεί να οδηγήσει σε καλά αποτελέσματα, να βοηθήσει στη συμπερίληψη, στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, και τονίζουν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην εξισορρόπηση της ψυχικής και συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών. Αναφέρθηκαν επίσης διάφορες πτυχές που ενοχλούν ορισμένα παιδιά, όπως έντονα συναισθήματα πριν από διαγωνισμούς ή εξετάσεις και ο φόβος της αποτυχίας.

Οι γονείς τονίζουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο, όπως διαγωνισμοί επιχειρηματικότητας (μίνι εκθέσεις πώλησης λεμονάδας), αθλητισμός (τα παιδιά συμμετέχουν σε μαθήματα καράτε, τζούντο, μαθήματα ποδοσφαίρου τόσο στο σχολείο όσο και σε ιδιωτικούς συλλόγους), τέχνη (διαγωνισμοί χορού με αγαπημένα τραγούδια) και δημιουργικότητα (τα παιδιά έφτιαξαν μικρά δώρα με το όνομα «mãrțisor» και τα πρόσφεραν στους γονείς τους την Παγκόσμια Ημέρα της Μητέρας), οι οποίες κάνουν τα παιδιά να ανοίγονται, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους αρέσουν, και το συμπέρασμα ήταν ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες που διοργανώνονται από τους δασκάλους στην τάξη ή στο σχολικό περιβάλλον βοήθησαν τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν περισσότερο, να συνεργαστούν, να νιώσουν ότι συμμετέχουν, ότι εκτιμώνται.

«Είναι ένα χαρούμενο παιδί. Έρχεται και φεύγει πάντα από την τάξη χαμογελαστή, πηγαίνει στο σχολείο το πρωί με μεγάλη χαρά, κάνει φίλους».

«Η κόρη μου έχει καλή ψυχική υγεία, αν και μπήκε στην ομάδα αργότερα, δεν ήταν από την προπαρασκευαστική τάξη, ήρθε από άλλο σχολείο, και ο δάσκαλος έπαιξε επίσης σημαντικό ρόλο, αλλά και οι εξωσχολικές δραστηριότητες που συμμετείχε παράλληλα, πηγαίνοντας σε δραστηριότητες καλλιτεχνικής δημιουργίας».

«Η ψυχική της υγεία είναι καλή και με ικανοποιεί το γεγονός ότι επιστρέφει από το σχολείο με χαμόγελο στο πρόσωπο (...) όσο επιστρέφει με χαμόγελο στο πρόσωπο και θέλει να πάει στο σχολείο την επόμενη μέρα, για να ανακαλύψει νέα πράγματα, για μένα ως γονέας, είναι καθησυχαστικό».

«Με ενδιαφέρει περισσότερο το να μπορεί να κοινωνικοποιηθεί, να δημιουργήσει φιλίες με τους συμμαθητές της και αργότερα θα έρθουν τα αποτελέσματα, αρκεί, τουλάχιστον σύμφωνα με την άποψή μου, να αισθάνεται καλά εκεί, μέσα στην ομάδα, γιατί αλλιώς τα αποτελέσματα δεν θα εμφανιστούν.»

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

Οι γονείς πιστεύουν ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο για το σχολείο να εισαγάγει τακτικές δραστηριότητες σχετικές με τα συναισθήματα και τη διαχείρισή τους, προσαρμοσμένες στην ηλικία των παιδιών. Για παράδειγμα, μαθήματα προσωπικής ανάπτυξης ή «συναισθηματική εκπαίδευση» στα οποία τα παιδιά θα μαθαίνουν για τα συναισθήματα, την ενσυναίσθηση και τη μη βίαιη επικοινωνία. Με τη χρήση παιχνιδιών ή ιστοριών για να βοηθήσουν τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, συνεργασία με σχολικό ψυχολόγο που θα πραγματοποιεί περιστασιακές συναντήσεις με τις τάξεις, όχι μόνο σε καταστάσεις κρίσης, θεματικές εκστρατείες στο σχολείο (π.χ. «Εβδομάδα Συναισθημάτων», «Ημέρα Καλοσύνης») για τη δημιουργία ενός φιλικού και ανοιχτού απέναντι στη ψυχική υγεία κλίματος.

Οι γονείς πιστεύουν ότι η ευημερία των μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς αισθάνονται στο σχολείο – αν τους ακούν, τους καταλαβαίνουν και αισθάνονται ασφαλείς. Αναμένουν να εξασφαλίζεται ένα ζεστό και χωρίς αποκλεισμούς κλίμα, στο οποίο κάθε παιδί θα αισθάνεται αποδεκτό, ακόμη και τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναμένουν επίσης εκπαιδευμένους δασκάλους, οι οποίοι θα έχουν υποστήριξη ώστε να κατανοούν καλύτερα τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, ενεργητικά διαλείμματα ή στιγμές χαλάρωσης κατά τη διάρκεια του προγράμματος (χαλαρωτική μουσική, ασκήσεις αναπνοής, κίνηση, αθλητισμός, περίπατοι στο πάρκο), χώρους φιλικούς προς τα παιδιά (γωνιές ανάγνωσης, γωνιές ησυχίας κ.λπ.) συμμετοχή των γονέων μέσω θεματικών συναντήσεων ή εργαστηρίων για τη συναισθηματική υγεία.

«Θα υπήρχαν περισσότερες δραστηριότητες που θα εμπλέκουν τα παιδιά εκτός σχολείου, εκτός σχολικού περιβάλλοντος, όπως αθλητικές δραστηριότητες που να μπορούν να προωθηθούν, πεζοπορία σε μη-ομαλό δρόμο, μπάσκετ, ποδόσφαιρο ή άλλες αθλητικές δραστηριότητες, πράγματα που, κατά τη γνώμη μου, θα συμβάλλουν στην ευημερία τους».

«Νομίζω ότι ο σχεδιασμός, το πόσο πολύχρωμο είναι το σχολείο, ο τρόπος με τον οποίο είναι διαρρυθμισμένες οι αίθουσες διδασκαλίας, όλα αυτά τα πράγματα έχουν μεγάλη σημασία (...) Είδα πρόσφατα μια είδηση για ένα σύγχρονο σχολείο. Όλα τα παιδιά έλεγαν ότι τους αρέσει πολύ η εμφάνιση της αίθουσας διδασκαλίας, ότι τους αρέσει το γυμναστήριο, το θέατρο. Όσο πιο ελκυστικό είναι το σχολείο από άποψη εμφάνισης, τόσο διαφορετικά βλέπουν τα παιδιά το μέρος αυτό».

«Σε αυτή την ηλικία είναι πολύ ντροπαλά, τουλάχιστον η κόρη μου δεν κάνει εύκολα φίλους, δηλαδή φοβάται λίγο να κάνει φίλους και θα πρότεινα αυτές τις δραστηριότητες ή τα παιχνίδια που θα τα κάνουν να συναισθάνονται τα άλλα παιδιά και ίσως, ποιος ξέρει, να γίνουν πιο δεκτικά. Οι σχολικοί σύμβουλοι μου φαίνονται απασχολημένοι με τη γραφειοκρατική πλευρά, επειδή υπάρχουν πολλά έγγραφα, πολλή δουλειά με χαρτιά και φαίνονται απόντες από το εκπαιδευτικό σύστημα. Ίσως οι άλλοι γονείς άκουσαν ότι ο σχολικός σύμβουλος ήρθε σήμερα και παίξαμε με τα συναισθήματά μας και κάναμε διάφορα παιχνίδια, αλλά εγώ δεν το ακούω πολύ συχνά. Θα ήταν καλό, όχι μία φορά την εβδομάδα, τουλάχιστον μία φορά το μήνα. Θα ήταν καλό για τα παιδιά».

4. Γενικά σχόλια

Στο τέλος της ομάδας εστίασης, τονίστηκε η σημασία της αυξημένης προσοχής της ψυχικής υγείας των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη υλοποίησης δραστηριοτήτων κατάλληλων για την ηλικία τους, που να υποστηρίζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον τομέα της κοινωνικο-συναισθηματικής εκπαίδευσης.

Επίσης προέκυψε ότι, ένα θετικό σχολικό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, ενεργητική ακρόαση και σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, συμβάλλει σημαντικά στη γενική ευημερία των παιδιών. Διατυπώθηκαν προτάσεις σχετικά με τη δημιουργία χώρων και στιγμών αφιερωμένων στη χαλάρωση, τη συνεχή συνεργασία με ειδικούς ψυχολόγους και τη συμμετοχή των γονέων σε δράσεις συναισθηματικής υποστήριξης.

Συνολικά, προέκυψε το συμπέρασμα ότι η προώθηση της ψυχικής υγείας στο σχολείο πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, παράλληλα με την ακαδημαϊκή εκπαίδευση, προκειμένου να υποστηριχθεί η ισορροπημένη και αρμονική ανάπτυξη κάθε παιδιού.

4. Students

1. Βασικές πληροφορίες για τους συμμετέχοντες

Η ομάδα εστίασης πραγματοποιήθηκε με φυσική παρουσία, στις 10 Ιουνίου 2025, από τις 13:00 έως τις 15:00, στις εγκαταστάσεις του Πανεπιστημιακού Κέντρου Pitești, στη Ρουμανία. Συμμετείχαν 13 μαθητές (9 κορίτσια, 4 αγόρια), ηλικίας 11 έως 13 ετών, που φοιτούν στην 5η και 6η τάξη του ίδιου αστικού σχολείου.

2. Τρέχουσα κατάσταση

Όλοι οι μαθητές τόνισαν ότι αισθάνονται **καλά στο σχολείο** («καλά», «ευτυχισμένοι», «χαρούμενοι», «ήρεμοι», «ενθουσιασμένοι», «άνετα»). Τους αρέσει το σχολείο, έρχονται με χαρά, η φοίτηση στο σχολείο είναι κάτι ευχάριστο για αυτούς, αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα ασφαλές περιβάλλον. Αυτές οι συνθήκες και τα συναισθήματα δημιουργούνται από διάφορους παράγοντες:

- φιλία και εμπιστοσύνη: οι μαθητές είναι φίλοι, όχι μόνο συμμαθητές
- ασφάλεια, προστασία: το σχολικό περιβάλλον είναι γνωστό, οικείο και άνετο

- κοινωνικοποίηση: οι μαθητές έχουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους (κάνουν αστεία, διασκεδάζουν, βοηθούν ο ένας τον άλλο, συνεργάζονται στα μαθήματα)
- βοήθεια: οι μαθητές λαμβάνουν και προσφέρουν υποστήριξη ο ένας στον άλλο
- σχολικές δραστηριότητες: είναι ποικίλες ως προς τον τύπο και το περιεχόμενο
- το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές να «είναι ο εαυτός τους».

«Νιώθω χαρά γιατί τα πάω πολύ καλά με τους συμμαθητές μου και μαθαίνω νέα πράγματα».

«Ειλικρινά, νιώθω πολύ άνετα... είναι σαν το σχολείο να γεμίζει την ημέρα σου!»

«Στο σχολείο νιώθω ευτυχισμένος γιατί είμαι με τους φίλους μου. Όταν έχω ένα διαγώνισμα, για παράδειγμα, ξεπερνάω το άγχος μου με τη βοήθεια των φίλων μου».

«Νιώθω καλά στο σχολείο γιατί νιώθω ασφαλής! Κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, οι δάσκαλοι είναι πάντα στους διαδρόμους και επιβλέπουν»

«Είμαι ενθουσιασμένος που μπορώ να μαθαίνω νέα πράγματα, που είμαι με τους φίλους μου, που ακόμα και όταν μας μαλώνουν για τα λάθη μας, μαθαίνουμε κάτι».

Οι μαθητές πιστεύουν ότι ο χρόνος περνάει πιο εύκολα στο σχολείο σε σύγκριση με τον χρόνο που περνούν στο σπίτι. Το «*νιώθω καλά στο σχολείο*» προέρχεται από μια ευχάριστη ρουτίνα, από το γεγονός ότι έχουν ήδη διαμορφωθεί ορισμένα πρότυπα, οι μαθητές γνωρίζουν τι συμβαίνει στο σχολείο και νιώθουν άνετα σε αυτό, επειδή είναι ένα περιβάλλον που γνωρίζουν, δεν αντιμετωπίζουν άγνωστες καταστάσεις.

Οι μαθητές δεν συσχετίζουν την ευημερία με έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ή μάθημα, αλλά αντιλαμβάνονται ως πηγή της ευημερίας τους το σχολείο στο σύνολό του.

Συζητώντας τα **θετικά στοιχεία**, οι μαθητές ανέφεραν ορισμένους από τους παράγοντες που είχαν προηγουμένως τονίσει ως παράγοντες ευημερίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον – το αίσθημα ασφάλειας και προστασίας στο σχολείο, την ευκαιρία να κάνουν νέους φίλους, αλλά αποκάλυψαν και πολλά ιδιαίτερα και καινοτόμα στοιχεία:

- ευκαιρία να συμμετέχουν σε σχολικές Ολυμπιάδες και διαγωνισμούς («Οι διαγωνισμοί αυξάνουν την αυτοπεποίθησή μας, μάς προετοιμάζουν για το μέλλον, αναζωογονούν το μυαλό!»)²
- ελκυστικές μέθοδοι διδασκαλίας («Οι δάσκαλοι διδάσκουν με διασκεδαστικό τρόπο, μας βοηθούν να μαθαίνουμε εύκολα, τα μαθήματα είναι χαλαρωτικά!»)²
- ειλικρίνεια των καθηγητών («Όταν μάς βαθμολογούν χαμηλά, οι δάσκαλοι μας εξηγούν το λόγο και μας ενθαρρύνουν για το επόμενο τεστ!»)²
- οργάνωση εκδρομών («Στις εκδρομές μαθαίνουμε νέα πράγματα και περνάμε χρόνο μαζί!»)²
- πρακτικά μαθήματα και προγράμματα («Μέσα από τα προγράμματα, μπορούμε να δούμε ποιες είναι οι κλίσεις μας, τι μας αρέσει περισσότερο!»)²

Η προσέγγιση των **αρνητικών πτυχών** που γίνονται αντιληπτές στο σχολικό περιβάλλον ήταν μια αρκετά ευαίσθητη συζήτηση, αλλά οι μαθητές κατάφεραν να συμμετάσχουν με

ειλικρίνεια και διαφάνεια, αναφέροντας τα θέματα που δεν τους αρέσουν, τόσο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές τους.

(α) Σε σχέση με τους **εκπαιδευτικούς**:

- ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο απόμακροι και αυστηροί, δεν έχουν καλή επικοινωνία με τους μαθητές και δεν είναι ανοιχτοί, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην τολμούν να μοιραστούν τα προβλήματά τους·
- οι αιφνιδιαστικές, απροσδόκητες εξετάσεις δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές·
- οι κυρώσεις που επιβάλλονται σε όλους τους μαθητές, όταν μόνο ορισμένοι είναι ένοχοι, θεωρούνται άδικες·

(β) Όσον αφορά τους **συμμαθητές**:

- οι μαθητές δεν συμπαθούν τις διαφωνίες μεταξύ ορισμένων συμμαθητών τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, καθώς δημιουργούν μια δυσάρεστη ατμόσφαιρα και απαιτούν επίλυση με τη συμμετοχή του διαμεσολαβητή της τάξης (μαθητή) ή του δασκάλου.
- τα ψέματα των μαθητών που κάνουν ανόητα πράγματα και κατηγορούν ολόκληρη την τάξη, αναγκάζοντας τους εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν την αλήθεια παρακολουθώντας τις εγγραφές των καμερών παρακολούθησης στις αίθουσες και τους διαδρόμους.
- η μη αποδοχή των τιμωριών από ορισμένους μαθητές, οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς τους αθώους.

Όταν ρωτήθηκαν για **οτιδήποτε άλλο, που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, τους κάνει να αισθάνονται θετικά και ευτυχημένοι**, οι μαθητές ανέφεραν το ενδιαφέρον των δασκάλων να κάνουν τα μαθήματα διασκεδαστικά και το περιεχόμενο που διδάσκουν εύκολο στην κατανόηση: αστεία, διαδραστικά παιχνίδια, έξυπνος πίνακας, Kahoot, συσχετισμός σχημάτων, συζητήσεις για το πώς να βλέπουμε τη ζωή με θετικό και αρνητικό τρόπο.

3. Προσδοκίες και μελλοντικές προτάσεις

Οι μαθητές πρότειναν σχετικές αλλαγές για να αισθάνονται πιο άνετα στο σχολείο: αποφυγή απροσδόκητων εξετάσεων, 5 λεπτά επιπλέον διαλείμματος, εγκατάσταση διανομέων νερού στους διαδρόμους, χρήση των υφιστάμενων κλιματιστικών, καθαρισμός των διαδρόμων και της αυλής του σχολείου από παλιά έπιπλα, δοχεία κ.λπ., ορισμένοι εκπαιδευτικοί να σταματήσουν να διαβάζουν από βιβλία κατά τη διδασκαλία, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη, αποκατάσταση των εξειδικευμένων εργαστηρίων (τα οποία καταργήθηκαν για να γίνουν αίθουσες διδασκαλίας).

4. Γενικά σχόλια

Ως τελικές, καταληκτικές σκέψεις, οι μαθητές δεν τόνισαν άλλες πτυχές που σχετίζονται με την ευημερία στο σχολείο, αλλά εξέφρασαν την ευγνωμοσύνη τους για την ευκαιρία να

συμμετάσχουν στην ομάδα εστίασης, την οποία θεώρησαν μια μοναδική, ενδιαφέρουσα και ευχάριστη δραστηριότητα.

3.4.3 Κύρια συμπεράσματα

Η ποιοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης δείχνει ότι, τα τελευταία 30 χρόνια, η Ρουμανία έχει σημειώσει σημαντική πρόοδο στην εφαρμογή πρωτοβουλιών κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) και ψυχικής υγείας στο σχολικό σύστημα, συμπεριλαμβάνοντάς τις ως προαιρετικά μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών, ξεκινώντας εθνικές εκστρατείες, πολιτικές και προγράμματα (όπως «Πολιτικές και πόροι για ασφαλή και υποστηρικτικά σχολεία» ή «Από ενδιαφέρον για τα παιδιά»), εκπαιδεύοντας δασκάλους, προσλαμβάνοντας σχολικούς συμβούλους/ψυχολόγους, παρέχοντας ψυχολογική συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία για παιδιά.

Επί του παρόντος, στη Ρουμανία, η ψυχική υγεία και η ΚΣΜ δεν διδάσκονται ως ξεχωριστά μαθήματα, αλλά ενσωματώνονται σκόπιμα στο πρόγραμμα σπουδών μέσω συγκεκριμένων ενοτήτων και ολοκληρώνονται σε σχετικά μαθήματα. Αντιμετωπίζονται σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα – προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση – τόσο μέσω ειδικού περιεχομένου όσο και μέσω διαθεματικών προσεγγίσεων.

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη ψυχική υγεία και τη ΚΣΜ περιλαμβάνουν τόσο μεθόδους που καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς όσο και μεθόδους που επικεντρώνονται στους μαθητές, οι οποίες εφαρμόζονται σε ένα πλαίσιο που καλύπτει ολόκληρο το σχολείο (π.χ. μέσω προγραμμάτων όπως SWPSB <https://pbiseurope.org/>, ProW <https://prowproject.eu/>, [Mindful Minds](#)). Έχουν ξεκινήσει διάφορα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης για να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με τις απαραίτητες δεξιότητες για την ΚΣΜ και την εκπαίδευση στη ψυχική υγεία, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις όσον αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και τη διασφάλιση ολοκληρωμένης και συνεπούς επιμόρφωσης σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα: η εφαρμογή των προγραμμάτων δεν έχει ακόμη τυποποιηθεί σε εθνικό επίπεδο· οι εκπαιδευτικοί σε απομακρυσμένες περιοχές ενδέχεται να μην έχουν πρόσβαση σε τέτοια κατάρτιση· η ανεπαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ανάγκη για πιο ολοκληρωμένα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης· και η ανάγκη να ενσωματωθεί πιο διεξοδικά η ΚΣΜ και η εκπαίδευση για τη ψυχική υγεία στα προγράμματα σπουδών της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί θα είναι από την αρχή καλά προετοιμασμένοι.

Ωστόσο, η πρόοδος που έχει επιτευχθεί μέχρι στιγμής σε εθνικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τις τρέχουσες πρωτοβουλίες και πολιτικές, δείχνει μια αυξανόμενη δέσμευση για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, αναγνωρίζοντας παράλληλα την αυξανόμενη σημασία της ολιστικής προσέγγισης του σχολείου (ΟΠΣ) για τη ψυχική υγεία και την ευημερία σε όλο το ρουμανικό σύστημα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η ποσοτική ανάλυση, που βασίστηκε σε ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από 125 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη ΚΣΜ, την ευημερία και τη ψυχική υγεία, έδειξε ότι, συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη αξία στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, αισθάνονται γενικά καλά προετοιμασμένοι για την εφαρμογή της και εκφράζουν έντονη επιθυμία για περαιτέρω επιμόρφωση. Οι Ρουμάνοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν σταθερά υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στην

υποστήριξη της ψυχικής υγείας και της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Αναγνωρίζουν σαφώς τον αντίκτυπο της ψυχικής υγείας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη συμμετοχή στο σχολείο, και συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ως προς την ανάγκη έγκαιρης παρέμβασης. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν μόνο μέτρια εμπιστοσύνη στην ετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν άμεσα αυτά τα ζητήματα, υποδηλώνοντας ένα χάσμα μεταξύ της ευαισθητοποίησής τους και των εφαρμοσμένων γνώσεών τους. Υπάρχει σαφής ζήτηση για δομημένη επιμόρφωση, τόσο πριν από την πρόσληψη όσο και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης υψηλής ποιότητας.

Η διασφάλιση της ευημερίας των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ευρεία ανησυχία για την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού (ψυχολόγοι, σύμβουλοι) στα σχολεία, ιδίως για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Ζητούν μεγαλύτερη συμμετοχή από το Υπουργείο Παιδείας, ισχυρότερη συνεργασία μεταξύ των αρμοδίων οργάνων και σαφέστερες πολιτικές δράσεις. Το τρέχον μοντέλο υποστήριξης θεωρείται κατακερματισμένο και αποκριτικό, αντί για προληπτικό και ολοκληρωμένο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και του ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα των ομάδων εστίασης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της προαγωγής της ψυχικής υγείας, τονίζοντας την ανάγκη για έγκαιρη ανίχνευση και συναισθηματική υποστήριξη. Αν και αναγνωρίζουν ότι η δική τους συμπεριφορά επηρεάζει σημαντικά την ευημερία των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι η ΚΣΜ είναι απαραίτητη, ενσωματωμένη όχι μόνο στα επίσημα μαθήματα αλλά και στα ανεπίσημα (στο πλαίσιο διαλείμματος, σε συζητήσεις και αφήγηση ιστοριών).

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας συμφωνούν ότι η στενή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων, σχολικών ψυχολόγων, λογοθεραπευτών και συμβούλων είναι ζωτικής σημασίας για την προώθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθηματικών τους αναγκών.

Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας υποστήριξαν περαιτέρω την ευαισθητοποίηση των γονέων σχετικά με τη ψυχική υγεία των παιδιών, τόνισαν την ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση και υπογράμμισαν την ανάγκη για περισσότερους εξειδικευμένους επαγγελματίες που θα παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς της τρέχουσας κατανομής του χρόνου τους.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην ομάδα εστίασης πιστεύουν ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο για το σχολείο να εισαγάγει τακτικές δραστηριότητες προσαρμοσμένες στην ηλικία των παιδιών, που σχετίζονται με τα συναισθήματά τους και τη διαχείρισή τους. Η προώθηση της ψυχικής υγείας στο σχολείο πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα, παράλληλα με την ακαδημαϊκή εκπαίδευση, προκειμένου να υποστηριχθεί η ισορροπημένη και αρμονική ανάπτυξη κάθε παιδιού.

Από την πλευρά των μαθητών, η ασφάλεια του σχολικού περιβάλλοντος, μαζί με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις σχολικές δραστηριότητες, είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την αίσθηση ευημερίας τους.

Τα συνδυασμένα ευρήματα της έρευνας (ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ερωτηματολόγιο και ομάδες εστίασης) αποκάλυψαν την επείγουσα ανάγκη για συστημικές βελτιώσεις στην

υποστήριξη της ψυχικής υγείας και της ΚΣΜ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, συνιστώνται τα ακόλουθα μέτρα:

- Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνουν πρακτικά μαθήματα σχετικά με τη ψυχική υγεία και τη ρύθμιση των συναισθημάτων των μαθητών, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν αυτές τις αυξανόμενες προκλήσεις²
- Οι υπεύθυνοι πρέπει να δώσουν προτεραιότητα στην τοποθέτηση σχολικών ψυχολόγων πλήρους απασχόλησης και υποστηρικτικού προσωπικού σε κάθε σχολείο²
- Πρέπει να παρέχονται προσβάσιμες και συναφείς με το πλαίσιο ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης²
- Τα σχολεία πρέπει να υιοθετήσουν ολιστική προσέγγιση στο πλαίσιο του σχολείου για την ευημερία και να εντάξουν την ΚΣΜ στο πρόγραμμα σπουδών τους²
- Η ευημερία των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πολιτική προτεραιότητα, αναγνωρίζοντας ότι οι συναισθηματικά υγιείς εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητοι για την καλλιέργεια συναισθηματικά ανθεκτικών μαθητών.

Συμπερασματικά, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ρουμανίας ευθυγραμμίζεται όλο και περισσότερο με τις προσπάθειες σε επίπεδο ΕΕ για μια ολιστική προσέγγιση από το σχολείο της ευημερίας και της ψυχικής υγείας, ιδίως μέσω πρωτοβουλιών που προωθούν τη ΚΣΜ, ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και πρόσβαση σε ψυχοκοινωνική υποστήριξη. Αυτή η ευθυγράμμιση καθοδηγείται τόσο από εθνικές πολιτικές όσο και από συνεργασίες με ευρωπαϊκούς φορείς και προγράμματα. Τελικά, η προώθηση μιας σχολικής κουλτούρας που δίνει προτεραιότητα στη ψυχική υγεία και την ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία ενός θετικού και ανθεκτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στη Ρουμανία.

Παραρτήματα

Α. Ηθικές κατευθυντήριες γραμμές

Ηθικές κατευθυντήριες γραμμές για το πρόγραμμα Thriving Schools Project

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα Thriving Schools έχει ως στόχο την προώθηση σχολικών περιβαλλόντων που υποστηρίζουν την ψυχική υγεία και την ευημερία μέσω μιας συστημικής, ολιστικής προσέγγισης σε επίπεδο σχολείου. Οι ηθικές παράμετροι βρίσκονται στο επίκεντρο της έρευνας, της κατάρτισης και των παρεμβάσεων του προγράμματος, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι όλες οι δραστηριότητες πληρούν τα υψηλότερα πρότυπα ακεραιότητας, συμμετοχικότητας και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι παρούσες ηθικές κατευθυντήριες γραμμές παρέχουν ένα πλαίσιο για όλους τους εταίρους του προγράμματος, προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμόρφωση με τις νομικές και ηθικές υποχρεώσεις, να προστατευθούν τα δικαιώματα των συμμετεχόντων και να διατηρηθεί ο μακροπρόθεσμος αντίκτυπος του προγράμματος.

Το παρόν έγγραφο περιγράφει τις ηθικές ευθύνες των εταίρων, των ερευνητών, των εκπαιδευτών και των ενδιαφερόμενων μερών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Παρέχει καθοδήγηση σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, τη διαχείριση των δεδομένων, την υλοποίηση των παρεμβάσεων και τη συνεργασία με τους συμμετέχοντες με τρόπο ηθικό και σύμφωνο με το νόμο.

2. Συμβατότητα με τα Ηθικά Πρότυπα

Ως πρωτοβουλία που χρηματοδοτείται στο πλαίσιο της πρόσκλησης ERASMUS-EDU-2024-POL-EXP-SCHOOL, το έργο ακολουθεί τα ηθικά πρότυπα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και τους εθνικούς νόμους και κανονισμούς των συμμετεχόντων χωρών (Ελλάδα, Ιταλία, Κύπρος και Ρουμανία). Θα ζητηθεί η ηθική έγκριση από τις αρμόδιες επιτροπές θεσμικής αναθεώρησης και θα παρακολουθούνται οι ερευνητικές δραστηριότητες προκειμένου να διασφαλιστεί η συμμόρφωση με τα ηθικά πρότυπα και τις ορθές πρακτικές.

Όλοι οι συμμετέχοντες οργανισμοί θα πρέπει να ακολουθούν αυτές τις ηθικές κατευθυντήριες γραμμές για την προστασία των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των γονέων και όλων των ατόμων που εμπλέκονται στο πρόγραμμα.

3. Προστασία των δικαιωμάτων και της ευημερίας των συμμετεχόντων

3.1 Ενημερωμένη συγκατάθεση και εθελοντική συμμετοχή

Η συμμετοχή σε όλες τις πτυχές του έργου, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητικών μελετών, της κατάρτισης και των παρεμβάσεων, πρέπει να είναι απολύτως εθελοντική. Πριν από οποιαδήποτε συλλογή δεδομένων, πρέπει να λαμβάνεται η ενημερωμένη συγκατάθεση όλων των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας ότι κατανοούν πλήρως τον σκοπό της έρευνας, τη φύση της συμμετοχής τους, τα δικαιώματά τους και τυχόν πιθανούς κινδύνους ή οφέλη.

Για μελέτες που αφορούν παιδιά, η συγκατάθεση των γονέων ή των κηδεμόνων είναι υποχρεωτική. Η διαδικασία συγκατάθεσης πρέπει να τεκμηριώνεται με υπογεγραμμένα έντυπα συγκατάθεσης, τα οποία πρέπει να φυλάσσονται με ασφάλεια σύμφωνα με τους κανονισμούς περί προστασίας δεδομένων. Οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα να αποσυρθούν από το πρόγραμμα ανά πάσα στιγμή χωρίς αρνητικές συνέπειες. Εάν ένας συμμετέχων επιλέξει να αποσυρθεί, όλα τα συλλεχθέντα δεδομένα που μπορούν να συνδεθούν με αυτόν θα διαγραφούν, εκτός εάν έχει συμφωνηθεί διαφορετικά.

3.2 Ευεξία και ψυχολογική ασφάλεια

Δεδομένου ότι το έργο εστιάζει στην ψυχική υγεία και την ευημερία, όλες οι δραστηριότητες πρέπει να δίνουν προτεραιότητα στην ψυχολογική ασφάλεια των συμμετεχόντων. Η ομάδα του έργου θα διασφαλίσει ότι καμία παρέμβαση δεν θα προκαλέσει άγχος, ανησυχία ή δυσφορία στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς. Όλες οι παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία των μαθητών, μη επεμβατικές και σχεδιασμένες ώστε να προάγουν την ανθεκτικότητα και τη θετική ψυχική υγεία. Επιπλέον, οποιαδήποτε σημάδια άγχους ή βλάβης που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια της έρευνας ή των παρεμβάσεων πρέπει να αναφέρονται αμέσως και να αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τις εθνικές πολιτικές προστασίας.

4. Προστασία δεδομένων και ιδιωτικότητα

Για να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα και η ασφάλεια των προσωπικών δεδομένων, όλοι οι εταίροι πρέπει να συμμορφώνονται με τον Γενικό Κανονισμό για την Προστασία Δεδομένων (GDPR) (EU 2016/679). Τα προσωπικά δεδομένα που συλλέγονται στο πλαίσιο του έργου, συμπεριλαμβανομένων των απαντήσεων σε έρευνες, των ηχογραφήσεων συνεντεύξεων και των αποτελεσμάτων αξιολογήσεων, πρέπει να ανωνυμοποιούνται και να

αποθηκεύονται με ασφάλεια. Μόνο εξουσιοδοτημένο προσωπικό του έργου θα έχει πρόσβαση σε πληροφορίες που επιτρέπουν την ταυτοποίηση των ατόμων.

Στην αρχή του έργου θα πραγματοποιηθεί εκτίμηση επιπτώσεων στην προστασία των δεδομένων (DPIA) προκειμένου να εντοπιστούν και να μετριαστούν τυχόν κίνδυνοι που συνδέονται με την επεξεργασία δεδομένων. Κάθε οργανισμός-εταίρος είναι υπεύθυνος για τον διορισμό υπευθύνου προστασίας δεδομένων (DPO) που θα εποπτεύει τη συμμόρφωση με τον GDPR. Οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα:

- Να ζητήσουν πρόσβαση στα προσωπικά τους δεδομένα.
- Να ζητήσουν τη διόρθωση ανακριβών δεδομένων.
- Να Ζητήσουν τη διαγραφή των δεδομένων τους, εκτός εάν απαιτείται για την υποβολή εκθέσεων του έργου ή για νομική συμμόρφωση.
- Να ανακαλέσουν τη συγκατάθεσή τους για τη χρήση των δεδομένων τους ανά πάσα στιγμή.

Όλα τα δεδομένα που συλλέγονται κατά τη διάρκεια του έργου θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σε όλες τις δημοσιεύσεις, εκθέσεις ή παρουσιάσεις που θα προκύψουν από τα αποτελέσματα του έργου θα διασφαλίζεται η ανωνυμία των ατόμων.

Κάθε χώρα που συμμετέχει στο πρόγραμμα Thriving Schools έχει πρόσβαση στο δικό της εθνικό σύνολο δεδομένων και μπορεί να το χρησιμοποιεί για ερευνητικούς και διδακτικούς σκοπούς εντός των ιδρυμάτων της. Ωστόσο, σε περιπτώσεις όπου μια χώρα επιθυμεί να χρησιμοποιήσει δεδομένα από άλλη χώρα για ερευνητικές εργασίες, παρουσιάσεις σε συνέδρια ή δημοσιεύσεις, απαιτείται ρητή άδεια από τον συντονιστή της ερευνητικής ομάδας. Επιπλέον, εάν χρησιμοποιούνται δεδομένα από περισσότερες από μία χώρες, τα ονόματα των ερευνητών που συμβάλλουν στο πρόγραμμα από τις εν λόγω χώρες πρέπει να αναφέρονται κατάλληλα σε οποιαδήποτε ερευνητική εργασία, πρακτικά συνεδρίων ή άλλα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

5. Μη διάκριση και ένταξη

Το πρόγραμμα Thriving Schools έχει ως στόχο την προώθηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς και με ισότητα. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από κάθε μορφή διάκρισης λόγω φυλής, φύλου, θρησκείας, αναπηρίας, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης ή οποιουδήποτε άλλου χαρακτηριστικού.

Οι παρεμβάσεις θα σχεδιαστούν με γνώμονα την ισότητα, ώστε να είναι προσβάσιμες σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή που προέρχονται από περιθωριοποιημένα περιβάλλοντα. Θα ληφθούν ειδικά μέτρα για να διασφαλιστεί ότι όλα τα άτομα μπορούν να συμμετέχουν πλήρως και να επωφεληθούν από τις δραστηριότητες του προγράμματος.

6. Ακεραιότητα και διαφάνεια στην έρευνα και την υλοποίηση

Το έργο τηρεί τις αρχές της ακαδημαϊκής ακεραιότητας και της επιστημονικής αυστηρότητας. Όλες οι ερευνητικές δραστηριότητες πρέπει να διεξάγονται με ειλικρίνεια και διαφάνεια. Απαγορεύεται αυστηρά η παραποίηση ή η χειραγώγηση των ερευνητικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα πρέπει να αναφέρονται με ακρίβεια, ώστε να διασφαλίζεται ότι τα συμπεράσματα βασίζονται σε αξιόπιστα και επικυρωμένα δεδομένα.

Οι συγκρούσεις συμφερόντων πρέπει να γνωστοποιούνται προκειμένου να διατηρηθεί η αξιοπιστία του έργου. Οι ερευνητές και οι εταίροι πρέπει να απέχουν από οποιαδήποτε ενέργεια που θα μπορούσε να θέσει σε κίνδυνο την αντικειμενικότητα ή την ηθική ακεραιότητα του έργου.

Επιπλέον, θα τηρούνται οι αρχές της ανοικτής πρόσβασης, ώστε να διασφαλίζεται ότι τα αποτελέσματα του έργου θα είναι ευρέως διαθέσιμα σε εκπαιδευτικούς, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ερευνητές. Όλες οι δημοσιεύσεις και τα εκπαιδευτικά υλικά που θα αναπτυχθούν στο πλαίσιο του έργου θα είναι ελεύθερα προσβάσιμα και θα συμβάλλουν στον ευρύτερο τομέα της εκπαιδευτικής ευημερίας.

7. Ηθική επικοινωνία και συμμετοχή του κοινού

Όλες οι προσπάθειες επικοινωνίας και διάδοσης πρέπει να συμμορφώνονται με τα ηθικά πρότυπα και να διασφαλίζουν την αληθή παρουσίαση των αποτελεσμάτων του έργου. Η κάλυψη από τα μέσα ενημέρωσης, το προωθητικό υλικό και οι δημόσιες παρουσιάσεις πρέπει να είναι συνεπείς με την αποστολή και τις αξίες του έργου, αποφεύγοντας υπερβολές ή παραπλανητικές δηλώσεις σχετικά με τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων.

Η συμμετοχή των ενδιαφερόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των αλληλεπιδράσεων με εκπαιδευτικούς, υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και το κοινό, πρέπει να είναι σεβαστή και χωρίς αποκλεισμούς. Οποιαδήποτε εικόνες, βίντεο ή μελέτες περιπτώσεων

που δημοσιοποιούνται πρέπει να χρησιμοποιούνται με τη ρητή συγκατάθεση των συμμετεχόντων.

8. Ηθικές Σκέψεις σχετικά με την Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών και τις Παρεμβάσεις στα Σχολεία

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών σχολείων πρέπει να βασίζεται σε τεκμηριωμένα στοιχεία και να είναι σύμφωνη με τις βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της προαγωγής της ψυχικής υγείας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να εφαρμόζουν αποτελεσματικά στρατηγικές ευεξίας, χωρίς να επιβαρύνονται υπερβολικά ή να θέτουν σε κίνδυνο την επαγγελματική τους ευεξία.

Το μοντέλο παρέμβασης, που βασίζεται στο πλαίσιο PERMA και στην ολιστική προσέγγιση του σχολείου (ΟΣΠ), θα εφαρμοστεί με ηθικό τρόπο, διασφαλίζοντας ότι όλο το προσωπικό του σχολείου και οι μαθητές θα λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη. Τα σχολεία θα ενθαρρυνθούν να δημιουργήσουν ομάδες υπερασπιστών της ευημερίας, στις οποίες θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές, με σκοπό να συνεργαστούν για την προώθηση πρωτοβουλιών ευημερίας.

9. Βιωσιμότητα και Ηθική Ευθύνη πέρα από το Πρόγραμμα

Το πρόγραμμα Thriving Schools στοχεύει όχι μόνο στη βελτίωση της ευημερίας στα σχολεία, αλλά και στη δημιουργία βιώσιμων, μακροπρόθεσμων αλλαγών. Οι ηθικές σκέψεις πρέπει να εκτείνονται πέρα από τη διάρκεια του προγράμματος, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι πολιτικές, η κατάρτιση και οι παρεμβάσεις παραμένουν αποτελεσματικές και επωφελείς.

Οι εταίροι ενθαρρύνονται να ενσωματώσουν πλαίσια ηθικής ευημερίας στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές τους, ώστε να διασφαλίσουν τη βιωσιμότητα του αντίκτυπου του προγράμματος. Η συνεργασία με τα υπουργεία παιδείας, τις τοπικές αρχές και τα εκπαιδευτικά δίκτυα θα διευκολύνει την υιοθέτηση ηθικών, συστημικών προσεγγίσεων για την ευημερία των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

B. Εργαλειοθήκη: εργαλεία και κατευθυντήριες γραμμές

B.1 Ερωτηματολόγιο

Οδηγίες για τη Χορήγηση του Ερωτηματολογίου

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της ερευνητικής δραστηριότητας του έργου «Μια Συστημική, Ολιστική Σχολική Προσέγγιση για την Ψυχική Υγεία και Ευημερία» και στοχεύει στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις πρακτικές ψυχικής υγείας και ευεξίας στα σχολεία. Συλλέγει δεδομένα σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους εξέλιξη, το άγχος και την ικανοποίηση από την εργασία, τις αντιλήψεις και πρακτικές σχετικά με την ψυχική υγεία των μαθητών, καθώς και τις στάσεις απέναντι στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (SEL)

Δείγμα Στόχος

Περιλαμβάνει **100 συμμετέχοντες** από ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαίδευσης (δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχολικούς ηγέτες κ.λπ.). Ιδανικά, οι συμμετέχοντες θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν ένα εύρος επιπέδων και εμπειρίας. Η μέθοδος δειγματοληψίας θα είναι **σκοπίμη** (purposive).

Πρόσκληση Συμμετοχής

Χρησιμοποιήστε **επίσημα και αξιόπιστα κανάλια επικοινωνίας** για την πρόσκληση συμμετοχής, όπως:

- Υπουργεία Παιδείας
- Σχολικές επιτροπές ή περιφερειακές αρχές
- Σύλλογοι ή συνδικάτα εκπαιδευτικών

Περιορίστε τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Προτιμήστε προσκλήσεις μέσω email, εκπαιδευτικές πύλες και διανομή μέσω σχολείων.

Συγκατάθεση για Συμμετοχή

Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να διαβάσουν προσεκτικά το ΜΕΡΟΣ Α του ερωτηματολογίου (βλέπε Παράρτημα 1) και να υπογράψουν πριν το συμπληρώσουν

Προστασία Δεδομένων

Όλες οι πληροφορίες που συλλέγονται πρέπει να αντιμετωπίζονται **ως εμπιστευτικές**. Όλη η συλλογή δεδομένων θα συμμορφώνεται με τους **κανονισμούς GDPR** (π.χ. προστασία δεδομένων στην ΕΕ). Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια θα πρέπει να αποθηκεύονται με ασφάλεια σε **κλειδωμένο ντουλάπι** με βάση τις τοπικές/κοινοτικές πολιτικές, νόμους και κανονισμούς. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου **δεν πρέπει να περιέχει πληροφορίες** που θα επέτρεπαν τη σύνδεση ατόμων με συγκεκριμένες δηλώσεις (**το ΜΕΡΟΣ Α θα τηρείται χωριστά** από τα άλλα μέρη). Η **εμπιστευτικότητα** θα διατηρηθεί αυστηρά, εκτός εάν η αποκάλυψη επιβάλλεται από τοπικές πολιτικές, νόμους και κανονισμούς.

Εργαλείο Έρευνας και Χορήγηση

Το ερωτηματολόγιο είναι στα **Αγγλικά**. Θα χρειαστεί να **μεταφράσετε και να προσαρμόσετε** τα στοιχεία της έρευνας στην **μητρική σας γλώσσα**, ώστε να μπορούν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες. Μπορείτε να επιλέξετε να χορηγήσετε το ερωτηματολόγιο είτε **ηλεκτρονικά** είτε **σε έντυπη μορφή** (hard copy). Για το online ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήστε **υποχρεωτικά πεδία** όπου ενδείκνυται για να διασφαλιστεί η πληρότητα.

Καταχώριση Δεδομένων

Και οι 100 συμπληρωμένες έρευνες θα πρέπει να καταχωριστούν σε πρότυπο Excel ή SPSS.

ΜΕΡΟΣ Α: Συγκατάθεση για Συμμετοχή σε Έρευνα

Ο “ΌνοματουΟργανισμού” είναι εταίρος στο έργο Erasmus+ KA3 «Μια Συστημική, Ολιστική Σχολική Προσέγγιση για την Ψυχική Υγεία και Ευημερία» (Thriving Schools), το οποίο στοχεύει στην προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευεξίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσω μιας συστημικής, ολιστικής προσέγγισης στο σχολείο. Το έργο υλοποιείται σε τέσσερις χώρες (Ελλάδα, Κύπρος, Ρουμανία και Ιταλία) και συμμετέχουν ερευνητές, εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και μέλη της κοινότητας.

Αυτή η φόρμα συγκατάθεσης αναφέρεται στη συμμετοχή σας σε μια ερευνητική δραστηριότητα που αποτελεί μέρος της ενότητας εργασίας «**Χαρτογράφηση Έρευνας**» (D1.1). Σκοπός αυτής της έρευνας είναι η συλλογή τεκμηρίων σχετικά με τις τρέχουσες σχολικές πρακτικές όσον αφορά την ευεξία, τον γραμματισμό ψυχικής υγείας, την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (SEL) και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη χώρα σας. Οι απαντήσεις σας θα αποτελέσουν τη βάση για μελλοντικές πολιτικές και πρακτικές της ΕΕ σε αυτούς τους τομείς.

Σκοπός της Μελέτης

Η μελέτη αυτή αποσκοπεί στα εξής:

- Να κατανοήσει πώς υποστηρίζονται επί του παρόντος η ψυχική υγεία και η ευεξία στα σχολεία.
- Να διερευνήσει τις προκλήσεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και του σχολικού προσωπικού.
- Να χαρτογραφήσει τις εμπειρίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την SEL, την ικανοποίηση από την εργασία και το σχολικό κλίμα.
- Να υποστηρίξει την ανάπτυξη αποτελεσματικών, τεκμηριωμένων πλαισίων που ενισχύουν τις σχολικές στρατηγικές ευεξίας.

Στο πλαίσιο αυτής της αξιολόγησης αναγκών, καλείστε να συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά χαρακτηριστικά, την επαγγελματική σας εμπειρία και τις προοπτικές και πρακτικές σας σχετικά με την ευεξία και την ψυχική υγεία στα σχολεία. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αναμένεται να διαρκέσει περίπου 10-15 λεπτά

Εμπιστευτικότητα

Όλες οι πληροφορίες που συλλέγονται σε αυτή τη μελέτη θα αντιμετωπιστούν **εμπιστευτικά** και θα συμμορφώνονται με τους κανονισμούς GDPR. Ενώ τα αποτελέσματα θα διατεθούν ανά χώρα και ανά τύπο σχολικής μονάδας προσχολικής αγωγής εντός μιας χώρας, σας διαβεβαιώνουμε ότι **ούτε εσείς, ούτε η σχολική μονάδα προσχολικής αγωγής σας ή οποιοδήποτε μέλος του προσωπικού της θα ταυτοποιηθεί** σε οποιαδήποτε αναφορά των αποτελεσμάτων της μελέτης.

Εθελοντική Συμμετοχή

Μπορείτε να επιλέξετε να **μην συμμετάσχετε** σε αυτή την έρευνα. Εάν επιλέξετε να συμμετάσχετε, μπορείτε να διακόψετε τη συμμετοχή σας ανά πάσα στιγμή, **χωρίς καμία συνέπεια**. Συμμετέχοντας σε αυτή τη μελέτη, μπορείτε να συνεισφέρετε σημαντικές πληροφορίες για τις τρέχουσες ανάγκες στη χώρα σας σχετικά με τη σχολική πρόληψη και τα θετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Στη συνέχεια, μπορούμε να μοιραστούμε αυτές τις πληροφορίες με την ΕΕ και άλλες Ομάδες Εργασίας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Ερωτήσεις

Εάν επιθυμείτε περαιτέρω πληροφορίες πριν συμπληρώσετε αυτό το ερωτηματολόγιο, παρακαλούμε επικοινωνήστε με τον/την ΧΧΧ

Επιβεβαίωση (Έντυπη μορφή):

Επιβεβαιώνω ότι διάβασα και κατανόησα τις πληροφορίες που παρατέθηκαν παραπάνω. Γνωρίζω τον σκοπό, το περιεχόμενο και τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής μου σε αυτή την έρευνα. Υπογράφοντας παρακάτω, παρέχω την ενημερωμένη συγκατάθεσή μου για συμμετοχή στις ερευνητικές δραστηριότητες του έργου «Σχολεία που Ευημερούν» (Thriving Schools).

Όνοματεπώνυμο: _____

Υπογραφή: _____

Ημερομηνία: _____

Παρακαλούμε επιλέξτε (tick box) (Ηλεκτρονική μορφή):

Παρέχω την ενημερωμένη συγκατάθεσή μου για να συμμετάσχω στην έρευνα και να προχωρήσω στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σημείωση: Αυτή η επιλογή πρέπει να είναι υποχρεωτικό πεδίο (mandatory field) για να μπορέσει ο συμμετέχων να προχωρήσει στο επόμενο μέρος (PART B) του ερωτηματολογίου.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επισκόπηση Εργαλείου

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην Ενότητα Εργασίας 1, Καθήκον 1.1, ήταν ένα **δομημένο ερωτηματολόγιο** που αναπτύχθηκε σε συνεργασία με την ομάδα του έργου, με αναφορά σε έγκυρα εργαλεία και τη σχετική βιβλιογραφία. Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε για να διερευνήσει τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την **ψυχική υγεία και την ευεξία** στο σχολικό περιβάλλον.

Το εργαλείο αποτελείται από **πέντε κύριες ενότητες**:

1. **Δημογραφικά Στοιχεία:** Ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική εμπειρία και το σχολικό πλαίσιο.
 - *Παράδειγμα ερώτησης:* "Ποιο είναι το υψηλότερο επίπεδο επίσημης εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;"
2. **Επαγγελματική Εξέλιξη:** Στοιχεία σχετικά με τη θέση εργασίας, τον τύπο σύμβασης και τις επαγγελματικές φιλοδοξίες.
 - *Παράδειγμα ερώτησης:* "Πόσα χρόνια εργάζεστε στην τρέχουσα δομή ή σχολείο σας;" (Ανοικτή αριθμητική απάντηση)
3. **Άγχος, Ικανοποίηση από την Εργασία και Ευεξία:** Στοιχεία με κλίμακα Likert που αξιολογούν το ψυχολογικό άγχος, την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, την ικανοποίηση από την εργασία και την αντιληπτή διδακτική αποτελεσματικότητα.
 - *Παραδείγματα ερωτήσεων:* "Βιώνω άγχος στη δουλειά μου" & "Μου αρέσει να εργάζομαι ως εκπαιδευτικός". (Απαντήσεις σε 4-βάθμιες ή 6-βάθμιες κλίμακες Likert, ανάλογα με το στοιχείο).
4. **Σχολικές Διαδικασίες Ψυχικής Υγείας:** Αυτή η ενότητα αφορά τη γνώση, τις πεποιθήσεις και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν σε ζητήματα ψυχικής υγείας, καθώς και τις αντιλήψεις τους για τις σχολικές ευθύνες.
 - *Παραδείγματα ερωτήσεων:* "Αισθάνομαι επαρκώς προετοιμασμένος/-η να αντιμετωπίσω ζητήματα ψυχικής υγείας που ενδέχεται να προκύψουν στον ρόλο μου ως δάσκαλος/α πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης" & "Είναι μέρος του ρόλου του σχολείου να υποστηρίζει μαθητές που αντιμετωπίζουν ζητήματα ψυχικής υγείας". (Κλίμακα απάντησης: 0 = Δεν είμαι σίγουρος/-η έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα)
5. **Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (SEL):** Τα στοιχεία αξιολογούν την αυτοπεποίθηση και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην παροχή SEL, καθώς και τη σχολική υποστήριξη και ηγεσία στην προώθηση της SEL.
 - *Παραδείγματα ερωτήσεων:* "Αισθάνομαι σίγουρος/-η για την ικανότητά μου να παρέχω διδασκαλία σχετικά με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση" & "Το σχολείο μου αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών". (Κλίμακα απάντησης: 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα).

Οι απαντήσεις καταγράφηκαν χρησιμοποιώντας **κλίμακες τύπου Likert**, που κυμαίνονται από «διαφωνώ απόλυτα» έως «συμφωνώ απόλυτα» ή παρόμοιες τακτικές κλίμακες, ανάλογα με το στοιχείο. Ενώ το πλήρες εργαλείο του ερωτηματολογίου δεν μπορεί να συμπεριληφθεί σε αυτή την αναφορά λόγω περιορισμών πρόσβασης, μια λεπτομερής περιγραφή κάθε τομέα και παραδείγματα ερωτήσεων είναι διαθέσιμα κατόπιν αιτήματος από τον επικεφαλής της Ενότητας Εργασίας (IHU).

B.2 Οδηγίες για ομάδες εστίασης

Συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης

1. Γενικές πληροφορίες

Οι ομάδες εστίασης τείνουν να χρησιμοποιούνται για τη διερεύνηση στάσεων, αντιλήψεων, συναισθημάτων και ιδεών σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα (Denscombe, 2017). Συνήθως αποτελούνται από 6 έως 10 συμμετέχοντες, αλλά το μέγεθος μπορεί να κυμαίνεται από 4 έως και 12 (Litoselliti, 2003). Συνιστάται να επιλέγεται ένας βολικός για τους συμμετέχοντες χώρος (π.χ. ο χώρος εργασίας τους) και η διάρκειά τους είναι συνήθως μεταξύ 1,5 και 2 ωρών (Bloor et al. 2000- Litoselliti 2003). Συνήθως, οι ομοιογενείς ομάδες με παρόμοιες ανάγκες και ενδιαφέροντα λειτουργούν καλύτερα και θα πρέπει να προτιμώνται (Litoselliti 2003). Συνιστάται επίσης η διεξαγωγή ομάδων εστίασης με άτομα που έχουν κοινές επαγγελματικές σχέσεις (Bryman, 2016).

Κάθε χώρα αναμένεται να διεξάγει τέσσερις συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης - μία με εκπαιδευτικούς, μία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας, μία με γονείς και μία με μαθητές (5η και 6η τάξη δημοτικού). Συνιστάται κάθε ομάδα να περιλαμβάνει **12-13 συμμετέχοντες και ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων σε όλες τις ομάδες εστίασης θα πρέπει να είναι **τουλάχιστον 50 ενδιαφερόμενοι ανά χώρα**, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της πρότασης του έργου.**

Οι ομάδες εστίασης είναι κάτι πολύ περισσότερο από ομαδικές συνεντεύξεις. Αξιοποιούν τη δυναμική της ομάδας και πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση εντός της ομάδας ως μέσο άντλησης πληροφοριών (Denscombe, 2017). Ο ρόλος του/της συντονιστή/ριας ή του/της διαμεσολαβητή/τριας(οι δύο αυτοί όροι τείνουν να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά) είναι να διευκολύνει τις αλληλεπιδράσεις της ομάδας και όχι να ηγείται της συζήτησης (Denscombe, 2017). Θα πρέπει να διαχειρίζεται τον χρόνο της συνέντευξης και πρέπει να δίνει χώρο σε όλους τους συμμετέχοντες μοιράζοντας τον διαθέσιμο χρόνο με δίκαιο τρόπο. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να επιλεγεί ένας έμπειρος ερευνητής για αυτόν τον ρόλο.

Στη μελέτη μας συνιστάται οι συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης να διεξάγονται μέσω ζουμ, ώστε να εξασφαλίζεται καλή ποιότητα ήχου και αυτοματοποιημένη ηχητική μεταγραφή. Σε περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό ή δεν προτιμάται σε μια χώρα, θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ένα πολυκατευθυντικό μικρόφωνο για την ηχογράφηση, καθώς αυτά λειτουργούν καλύτερα κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων με περισσότερους από έναν συνεντευξιαζόμενους. Ανεξάρτητα από τον τρόπο διεξαγωγής των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης (διαδικτυακά ή αυτοπροσώπως), **θα πρέπει να χρησιμοποιείται ένα δεύτερο μέσο ηχογράφησης (ως εφεδρικό σε περίπτωση που κάτι πάει στραβά με το κύριο καταγραφικό)** και να υπενθυμίζεται συνεχώς σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους από τον συντονιστή/διαμεσολαβητή η σημασία του να μην μιλάει ο ένας πάνω από τον άλλο.

Ο/η συντονιστή/ίστρια, διαμεσολαβητής/τρια θα πρέπει να εφαρμόζει τα εξής κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης: *προτροπές, ανιχνεύσεις και έλεγχοι* (Denscombe, 2017). Η χρήση *προτροπών* είναι πιθανό να επιτρέψει στους συμμετέχοντες να αναλάβουν τις συζητήσεις και να οδηγήσει σε πλουσιότερες συζητήσεις. Οι συνήθειες

συνιστώμενες προτροπές είναι: i. να παραμείνουν σιωπηλοί (η τήρηση της σιωπής μπορεί να είναι δύσκολη, αλλά είναι απολύτως απαραίτητη), ii. να επαναλάβουν τις ερωτήσεις, αν χρειαστεί, και iii. να προσφέρουν κάποια παραδείγματα για το τι θέλει να ακούσει ο/η συντονιστής/τρια διαμεσολαβητής/τρια, αν οι ερωτώμενοι δεν ανταποκρίνονται. Οι *δοκιμασίες* τίθενται για να διερευνήσουν ή να διερευνήσουν περαιτέρω την απάντηση ενός ερωτώμενου. Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης σε ομάδα εστίασης, συγκεκριμένες *δοκιμασίες* που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι για να ζητηθούν: i. διευκρινίσεις, ii. περισσότερες λεπτομέρειες και iii. ένα παράδειγμα. Τέλος, οι *έλεγχοι* έχουν να κάνουν με την κατανόηση της ροής της συζήτησης από τον/την συντονιστή/τρια διαμεσολαβητή/τρια και τους άλλους. Καλό είναι ο/η συντονιστής/τρια ή διαμεσολαβητής/τρια να συνοψίζει κάθε τόσο τις σκέψεις και την κατανόησή του/της σχετικά με τα όσα έχουν καλυφθεί μέχρι τώρα (π.χ. «Αν κατάλαβα λοιπόν σωστά ή Τι σημαίνει αυτό, λοιπόν, είναι ότι»).

Στις συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης θα πρέπει να χρησιμοποιείται γλώσσα χωρίς αργκό (Litoselliti, 2003). Για παράδειγμα, στη μελέτη μας ο όρος «άτυπη συζήτηση» μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τους ερωτώμενους κατά τη στιγμή της συνέντευξης αντί του όρου «συνέντευξη ομάδας εστίασης», ο οποίος μπορεί να αποθαρρύνει τους ερωτώμενους ή να αυξήσει τα επίπεδα άγχους τους. Για το λόγο αυτό, όλες οι ερωτήσεις στο πρόγραμμα συνεντεύξεων που ακολουθεί είναι διατυπωμένες σε γλώσσα χωρίς ορολογία.

Ένας από τους κύριους περιορισμούς της χρήσης της ομάδας εστίασης, τον οποίο οι ερευνητές θα πρέπει να γνωρίζουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, είναι η πιθανότητα ψευδούς συναίνεσης (δηλαδή όταν ορισμένοι ερωτώμενοι κυριαρχούν στη συζήτηση εις βάρος των διαφορετικών απόψεων των άλλων) (Litoselliti, 2003). Ως εκ τούτου, **ο/η συντονιστής/τρια ή διαμεσολαβητής/τρια θα πρέπει να διασφαλίσει ότι και τα πιο διστακτικά άτομα από όλες τις ομάδες ενθαρρύνονται να μιλήσουν περισσότερο** (θα μπορούσε να τους ζητηθεί προσωπικά να αναπτύξουν τις σύντομες απαντήσεις), ενώ παράλληλα τους παρέχεται ενθαρρυντική οπτική επαφή και υποστηρικτική γλώσσα του σώματος (π.χ. χαμόγελα, νεύματα).

2. Εισαγωγές και διατυπώσεις (για γονείς/ εκπαιδευτικούς/ επαγγελματίες ψυχικής υγείας- για τους μαθητές μόνο πείτε ποιοι είσαστε και διατρέξτε έντυπο συγκατάθεσης- Παράρτημα 2). Συστηθείτε ο ένας στον άλλον. Μόλις ολοκληρωθούν οι συστάσεις, ο/η συντονιστής/τρια ή διαμεσολαβητής/τρια:

- εξηγεί στους συμμετέχοντες το κύριο αντικείμενο της μελέτης (γιατί βρίσκονται εκεί),
- δίνει μια επισκόπηση του προγράμματος των συνεντεύξεων (κύρια θέματα/θέματα που πρέπει να καλυφθούν, 1 έως 4)
- παρέχει μια εκτίμηση της διάρκειας της συνέντευξης
- εξηγεί ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και ότι οι απόψεις όλων είναι ευπρόσδεκτες
- ζητά από όλους τους συμμετέχοντες οι απαντήσεις τους να παραμείνουν εμπιστευτικές
- διασφαλίζει ότι όλοι έχουν υπογράψει συγκατάθεση με όλες αυτές τις λεπτομέρειες γραπτώς.

Το κείμενο με μπλε χρώμα παρακάτω διαβάζεται αυτολεξεί.

Συντονιστής/τρια:

1. **Καλώς ήρθατε:** *«Καλώς ήρθατε και σας ευχαριστούμε που συμφωνήσατε να συμμετάσχετε σε αυτή την ομάδα εστίασης. Το όνομά μου είναι XXXX XXXXX και [ο/η συντονιστής/τρια ή διαμεσολαβητής/τρια συστήνονται με 3-4 προτάσεις]. Σας*

ζητήθηκε να συμμετάσχετε καθώς η άποψή σας είναι σημαντική. Αντιλαμβάνομαι ότι είστε πολυάσχολοι και εκτιμώ τον χρόνο σας».

2. **Σύντομη εισαγωγή:** «Αυτή η συζήτηση σε ομάδα εστίασης έχει σχεδιαστεί για να αξιολογήσει τις τρέχουσες σκέψεις και τα συναισθήματά σας σχετικά με τις πρακτικές ψυχικής υγείας και ευημερίας στο σχολείο. Η συζήτηση δεν θα διαρκέσει περισσότερο από δύο ώρες. Θα σας κάνω κάποιες ερωτήσεις σχετικά με τις εμπειρίες και τις απόψεις σας για το θέμα αυτό. Εγώ δεν θα συμβάλλω στη συζήτηση, αλλά είμαι εδώ για να συντονίσω, παρακολουθώντας τον χρόνο και διασφαλίζοντας ότι θα συζητηθούν όλα τα θέματα που μας ενδιαφέρουν. Μπορείτε να μου ζητήσετε να επαναλάβω μια ερώτηση αν χρειαστεί».
3. **Ανωνυμία/ Εμπιστευτικότητα:** Στο πλαίσιο του στόχου μας να συλλέξουμε δεδομένα υψηλής ποιότητας, θεωρήσαμε χρήσιμο να κρατάμε ηχογραφήσεις της συζήτησης. Η αναπαραγωγή της ηχογράφησης συνήθως μας παρέχει περισσότερες πληροφορίες που μπορεί να είναι χρήσιμες για τον εντοπισμό των βασικών προκλήσεων και προβλημάτων που αντιμετωπίζετε. Παρόλο που η συζήτηση θα καταγραφεί, θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι θα είναι ανώνυμη. Οι ηχογραφήσεις θα φυλάσσονται με ασφάλεια μέχρι να απομαγνητοφωνηθούν κατά λέξη, και στη συνέχεια θα καταστραφούν. Οι απομαγνητοφωνημένες σημειώσεις της ομάδας εστίασης δεν θα περιέχουν καμία πληροφορία που θα επέτρεπε τη σύνδεση μεμονωμένων ατόμων με συγκεκριμένες δηλώσεις. Έχω τη συγκατάθεσή σας να ηχογραφήσω τη συζήτηση; Εάν συμφωνείτε, θα πρέπει να έχετε υπογράψει όπου αναφέρεται στο έντυπο συγκατάθεσης (παράρτημα 1)/ να πατήσετε το κουμπί που λέει «accept recording».
4. **Βασικοί κανόνες:**
 - ο «Να σας υπενθυμίσω ότι μόνο ένα άτομο μιλάει κάθε φορά. Μπορεί να θέλετε να μιλήσετε όταν κάποιος μιλάει, αλλά παρακαλώ περιμένετε να τελειώσει. Ωστόσο, δεν χρειάζεται να μιλάτε με κάποια συγκεκριμένη σειρά»,
 - ο «Παρακαλώ απαντήστε και σχολιάστε με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια. Εγώ και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στην ομάδα εστίασης θα εκτιμούσαμε αν αποφεύγατε να συζητάτε τα σχόλια των άλλων μελών της ομάδας εκτός της ομάδας εστίασης. Εάν υπάρχουν ερωτήσεις ή συζητήσεις στις οποίες δεν επιθυμείτε να απαντήσετε ή να συμμετάσχετε, δεν είστε υποχρεωμένοι να το κάνετε- ωστόσο, παρακαλούμε να προσπαθήσετε να απαντήσετε και να συμμετάσχετε όσο το δυνατόν περισσότερο»,
 - ο «Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Όταν έχετε κάτι να πείτε, παρακαλώ κάντε το. Δεν χρειάζεται να συμφωνείτε με τις απόψεις των άλλων ατόμων στην ομάδα. Είστε πολλοί στην ομάδα και είναι σημαντικό να λάβω τις απόψεις του καθενός από εσάς».
5. **Ο/η συντονιστής/τρια διασφαλίζει στους συμμετέχοντες ότι όλα τα έντυπα συγκατάθεσης έχουν συλλεχθεί και συμπληρωθεί σωστά:** «Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας της έρευνας, όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα εστίασης πρέπει να δώσουν τη συγκατάθεσή τους πριν συμμετάσχουν στη συζήτηση. Υποθέτω ότι έχετε διαβάσει όλες τις λεπτομέρειες της διαδικασίας για να κατανοήσετε την ουσία της ομάδας εστίασης και τι απαιτεί η συμμετοχή. Υπογράφοντας το έντυπο συγκατάθεσης, βεβαιώνετε ότι έχετε διαβάσει και κατανοήσει τις πληροφορίες του εντύπου συγκατάθεσης και δίνετε τη συγκατάθεσή σας για την ακόλουθη διαδικασία».

- ο «Έχει κανείς ερωτήσεις;» (ο/η συντονιστής/τρια απαντά στις ερωτήσεις που μπορεί να προκύψουν).

[Το έντυπο συγκατάθεσης θα πρέπει να αποσταλεί στον/την ερευνητή/τρια περίπου 1 εβδομάδα πριν από τη συνέντευξη της ομάδας εστίασης].

6. Στη συνέχεια, ο/η συντονιστής/τρια ενεργοποιεί το μαγνητόφωνο: «Εντάξει, ας ξεκινήσουμε».

3. Το πρόγραμμα της συνέντευξης: οι ερωτήσεις

Για να παραμείνετε εντός του χρονικού πλαισίου που προβλέπεται παραπάνω (1,5 έως 2 ώρες ανά συνέντευξη ομάδας εστίασης), οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση θα πρέπει να διαρκούν περίπου 10 λεπτά.

A. Εκπαιδευτικοί

1. Πληροφορίες για το ιστορικό των ερωτηθέντων

- 1.1 Μιλήστε μας για τον εαυτό σας και τον ρόλο σας στο σχολείο (π.χ. όνομα, φύλο, ηλικιακό εύρος των παιδιών που διδάσκετε σήμερα, χρόνια στο επάγγελμα εκπαιδευτικού).

2. Τρέχουσα κατάσταση

- 2.1 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να ευαισθητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες σχετικά με τις δυσκολίες ψυχικής υγείας και να προάγουν την ευημερία τους; Μπορείτε να αναπτύξετε τις απόψεις σας; Γιατί πιστεύετε ότι αυτό εμπίπτει ή δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητές σας;
- 2.2 Ποιες είναι οι κύριες ανάγκες/δυσκολίες ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών με τους οποίους/τις οποίες εργάζεστε σήμερα; Μπορείτε να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;
- 2.3 Στο πλαίσιο του ρόλου σας ως εκπαιδευτικός, συνεργάζεστε με επαγγελματίες ψυχικής υγείας σχετικά με την ψυχική υγεία και την ευημερία των μαθητών/τριών σας; Εάν ναι, παρακαλείστε να δώσετε λεπτομέρειες αυτής της συνεργασίας (π.χ. πόσο συχνά συναντιέστε; Πού; Πόσο εμπλέκεστε στην αξιολόγηση και σε τυχόν επακόλουθες παρεμβάσεις; Λειτουργεί αυτή η συνεργασία;);
- 2.4 Είναι η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ) ένας τομέας στον οποίο εστιάζετε στο σχολείο σας; Εάν ναι, με ποιους τρόπους, κατά τη διάρκεια ποιων μαθημάτων;
- 2.5 Υπάρχουν παρεμβάσεις ή πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο στο οποίο εργάζεστε σήμερα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα ψυχικής υγείας; Αν ναι, μπορείτε να τις αναλύσετε; Πόσο αποτελεσματικές είναι;
- 2.6 Υπάρχουν παρεμβάσεις ή πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο στο οποίο εργάζεστε σήμερα για την προώθηση της ευημερίας των μαθητών/τριών; Αν ναι, μπορείτε να τις αναλύσετε; Πόσο αποτελεσματικές είναι;
- 2.7 Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε ως εκπαιδευτικός προκειμένου να ευαισθητοποιήσετε τους/τις μαθητές/τριες σας σε θέματα ψυχικής υγείας και να προωθήσετε την ευημερία τους;

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

- 3.1 Γνωρίζετε συγκεκριμένες παρεμβάσεις ή πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο σχολείο σας προκειμένου να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση για την ψυχική υγεία και να προαχθεί η ευημερία των μαθητών/τριών σας; Μπορείτε να μας δώσετε λεπτομέρειες σχετικά με τα προγράμματα αυτά; Πόσο εφικτή είναι η εφαρμογή τους στο χώρο σας; Γιατί, κατά τη γνώμη σας, αυτά δεν εφαρμόζονται ήδη;

4. 4. Κλείσιμο της συνεδρίασης

4.1 Υπάρχει κάποιο σχετικό σχόλιο που θα θέλατε να κάνετε για κάτι που δεν σας ρωτήσαμε σήμερα;

B. Επαγγελματίες ψυχικής υγείας

1. Πληροφορίες για το ιστορικό των ερωτηθέντων

1.1 Μιλήστε μας για τον εαυτό σας, το επάγγελμά σας και το ρόλο σας στο σχολείο (π.χ. όνομα, φύλο, επάγγελμα, ηλικιακό φάσμα παιδιών με τα οποία εργάζεστε σήμερα, χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση).

2. Τρέχουσα κατάσταση

2.1 Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι είναι ευθύνη των επαγγελματιών ψυχικής υγείας να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές/τριες σχετικά με τις δυσκολίες ψυχικής υγείας και να προωθήσουν την ευημερία τους; Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ρόλο να διαδραματίσουν σε αυτό; Παρακαλείστε να αναπτύξετε τις απόψεις σας.

2.2 Ποιες είναι οι κύριες ανάγκες/δυσκολίες ψυχικής υγείας των μαθητών/τριών με τους οποίους εργάζεστε σήμερα; Μπορείτε να δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;

2.3 Στο πλαίσιο του ρόλου σας ως επαγγελματίας ψυχικής υγείας συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ψυχική υγεία και την ευημερία των μαθητών/τριών που διδάσκουν; Εάν ναι, παρακαλείστε να δώσετε λεπτομέρειες αυτής της συνεργασίας (π.χ. πόσο συχνά συναντιέστε; Πού; Πόσο εμπλέκονται στην αξιολόγηση και σε τυχόν επακόλουθες παρεμβάσεις; Λειτουργεί αυτή η συνεργασία;);

2.4 Αποτελεί η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) τομέα προτεραιότητας στο/στα σχολείο/α που εργάζεστε; Εάν ναι, με ποιους τρόπους, κατά τη διάρκεια ποιων μαθημάτων εργάζονται πάνω στην ΚΣΜ;

2.5 Υπάρχουν παρεμβάσεις ή πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο/στα σχολεία όπου εργάζεστε σήμερα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα ψυχικής υγείας; Εάν ναι, μπορείτε να τις αναλύσετε; Πόσο αποτελεσματικές είναι;

2.6 Υπάρχουν παρεμβάσεις ή πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο/στα σχολεία όπου εργάζεστε σήμερα για την προώθηση της ευημερίας των μαθητών/τριών; Αν ναι, μπορείτε να τις αναλύσετε; Πόσο αποτελεσματικές είναι;

2.7 Ποιες είναι οι κύριες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε ως επαγγελματίας ψυχικής υγείας προκειμένου να ευαισθητοποιήσετε τους μαθητές/τριες για την ψυχική υγεία και να προωθήσετε την ευημερία τους;

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

3.1 Γνωρίζετε συγκεκριμένες παρεμβάσεις ή πρακτικές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στο/στα σχολείο/α σας προκειμένου να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση σε θέματα ψυχικής υγείας και να προαχθεί η ευημερία των μαθητών/τριών; Μπορείτε να μας δώσετε λεπτομέρειες σχετικά με τα προγράμματα αυτά; Πόσο εφικτή είναι η εφαρμογή τους στο/στα δικά σας περιβάλλον/τα; Γιατί κατά τη γνώμη σας, αυτά δεν εφαρμόζονται ήδη;

4. Κλείσιμο της συνεδρίασης

4.1 Υπάρχει κάποιο σχετικό σχόλιο που θα θέλατε να κάνετε για κάτι που δεν σας ρωτήσαμε σήμερα;

C. Γονείς

1. Πληροφορίες για το ιστορικό των ερωτηθέντων

1.1 Πείτε μας για εσάς και το παιδί σας για το οποίο θα μιλήσετε σήμερα (π.χ. όνομα, φύλο, ηλικία, όνομα, φύλο, ηλικία και τάξη του παιδιού)

2. Τρέχουσα κατάσταση

- 2.1 Πώς θα περιγράφατε τη συνολική ψυχική υγεία του παιδιού σας (καλή, κακή, ουδέτερη) και τι σας κάνει να το λέτε αυτό (ζητήστε από τους ερωτώμενους να δώσουν συγκεκριμένα παραδείγματα που αποδεικνύουν ότι το παιδί τους έχει καλή ή κακή ψυχική υγεία);
 - 2.2 Η ψυχική τους υγεία ήταν σταθερή τα τελευταία χρόνια; Εάν υπήρξαν αλλαγές, πώς ανταποκριθήκατε σε αυτές (μόνο οι ερωτώμενοι των οποίων η ψυχική υγεία του παιδιού έχει αλλάξει για να απαντήσουν σε αυτή την ερώτηση); Σε ποιο βαθμό το σχολείο του παιδιού σας συμμετείχε σε αυτή τη διαδικασία (μόνο ερωτώμενοι των οποίων η ψυχική υγεία του παιδιού έχει αλλάξει για να απαντηθεί αυτή η ερώτηση);
 - 2.3 Γνωρίζετε οποιεσδήποτε πρωτοβουλίες στο σχολείο του παιδιού σας για την προώθηση της ευαισθητοποίησης σε θέματα ψυχικής υγείας; Αν ναι, μπορείτε να μας δώσετε μερικά παραδείγματα (μόνο οι ερωτώμενοι που έχουν συγκεκριμένα παραδείγματα να μοιραστούν μιλούν);
 - 2.4 Γνωρίζετε οποιεσδήποτε πρωτοβουλίες στο σχολείο του παιδιού σας για την προώθηση της ευημερίας των παιδιών; Αν ναι, μπορείτε να μας δώσετε μερικά παραδείγματα (μόνο οι ερωτώμενοι που έχουν συγκεκριμένα παραδείγματα να μοιραστούν μιλούν);
3. *Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις*
- 3.1 Έχετε κάποιες προτάσεις για το σχολείο του παιδιού σας προκειμένου να προωθηθεί καλύτερα η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ψυχικής υγείας;
 - 3.2 Έχετε κάποιες προτάσεις για το σχολείο του παιδιού σας προκειμένου να φροντίσει καλύτερα για την ευημερία όλων των μαθητών;
4. *Κλείσιμο της συνεδρίασης*
- 4.1 Υπάρχει κάποιο σχετικό σχόλιο που θα θέλατε να κάνετε για κάτι που δεν σας ρωτήσαμε σήμερα;

D. Μαθητές

1. Πληροφορίες για το ιστορικό των ερωτηθέντων

- 1.1 Πείτε μας για τον εαυτό σας (π.χ. όνομα, φύλο, ηλικία, τάξη που φοιτά)

2. Τρέχουσα κατάσταση

- 2.1 Πώς νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο (π.χ. χαρούμενος/η, δυστυχιμένος/η, αγχωμένος/η, βαριεστημένος/η, θυμωμένος/η, ουδέτερος/η). Υπάρχει κάτι συγκεκριμένο (άτομο, κατάσταση, μάθημα) που σας κάνει να νιώθετε έτσι;
- 2.2 Πείτε μου έως 3 θετικά πράγματα (για κάθε ερωτηθέντα) που σε κάνουν να νιώθεις το σχολείο/οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές/τριες σου. Εξήγησε γιατί συμβαίνει αυτό.
- 2.3 Πείτε μου έως 3 αρνητικά πράγματα (για κάθε ερωτηθέντα) που σε κάνουν να νιώθεις το σχολείο/οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές/τριες σου. Εξήγησε γιατί συμβαίνει αυτό.
- 2.4 Υπάρχει κάτι που κάνει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί σου για να σε κάνει να νιώθεις θετικά και χαρούμενος/η; Αν ναι, μπορείς να μας μιλήσεις γι' αυτό;

3. Προσδοκίες και μελλοντικές συστάσεις

- 3.1 Αν μπορούσες να αλλάξεις έως και 3 πράγματα στο σχολείο για να νιώσεις πιο άνετα εκεί (κάθε ερωτώμενος/η), ποια θα ήταν αυτά και γιατί;

4. Κλείσιμο της συνεδρίασης

4.1 Υπάρχει κάτι άλλο από τη ζωή σου στο σχολείο που θα ήθελες να μας μιλήσεις;

4. Ολοκλήρωση της συνέντευξης

Πριν από την ολοκλήρωση της συνέντευξης της ομάδας εστίασης, ο/η συντονιστής/τρια διαμεσολαβητής/τρια θα πρέπει να ελέγξει τα ακόλουθα σημεία:

- 1 όλοι οι συνεντευξιζόμενοι καλούνται να θέσουν τυχόν σημεία που θεωρούν ότι πρέπει να καλυφθούν και δεν έχουν καλυφθεί μέχρι στιγμής
- 2 όλα τα έντυπα συγκατάθεσης των ερωτώμενων έχουν συλλεχθεί και συμπληρωθεί σωστά (π.χ. δεν λείπουν υπογραφές ή ονόματα)
- 3 ευχαριστούνται όλοι οι ερωτώμενοι που διέθεσαν το χρόνο τους για να συμμετάσχουν στη συνέντευξη της ομάδας εστίασης

Για να κρατάτε τους ανθρώπους στην ώρα τους και να αποφεύγετε θορυβώδεις στιγμές όπου το ένα άτομο μιλάει πάνω από το άλλο:

1. να χρησιμοποιήσετε μια κόκκινη κάρτα - για να δώσετε στους ανθρώπους ένα οπτικό σημάδι ότι η ποιότητα της εγγραφής τίθεται σε κίνδυνο και ότι πρέπει να σταματήσουν, και
2. χρησιμοποιήστε ένα χρονόμετρο με ανώτατο και κατώτατο χρονικό όριο για κάθε ερώτηση (10-15 λεπτά) ή τμήμα ερωτήσεων (π.χ. τρέχουσα κατάσταση, 30-40 λεπτά).

Το κείμενο με μπλε χρώμα παρακάτω διαβάζεται αυτολεξεί.

Συμπέρασμα: «Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας. Ήταν μια πολύ παραγωγική συζήτηση. Οι απόψεις σας θα αποτελέσουν πολύτιμο πλεονέκτημα για το έργο. Ελπίζουμε να βρήκατε τη συζήτηση ενδιαφέρουσα. Εάν υπάρχει κάτι που σας δυσαρεστεί ή για το οποίο θέλετε να παραπονεθείτε, παρακαλούμε επικοινωνήστε με τον (XXXXX-κύριος/α ερευνητής/τρια) μέχρι το xxxx (αναφέρετε την ημερομηνία έναρξης της ανάλυσης των δεδομένων, π.χ. 15ου Ιουνίου 2025). Θα ήθελα να σας υπενθυμίσω ότι τυχόν σχόλια που περιλαμβάνονται στην παρούσα έκθεση θα παραμείνουν ανώνυμα».

Έντυπο συγκατάθεσης συμμετέχοντα/ουσας

Κύριος/α ερευνητής/τρια: XXXXXXXXXXX

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ:

Η [Όνομα του Οργανισμού], συμμετέχει στο πρόγραμμα Erasmus “Thriving Schools Μια συστημική, ολιστική σχολική προσέγγιση για την ψυχική υγεία και ευημερία. Μέρος του προγράμματος είναι η διενέργεια ανάλυσης αναγκών σχετικά με τις τρέχουσες πρακτικές ψυχικής υγείας και ευημερίας στα σχολεία. Στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης αναγκών, θα σας ζητηθεί να συμμετάσχετε σε μια συνέντευξη σε ομάδα εστίασης και να απαντήσετε σε δομημένες και ανοιχτές ερωτήσεις. Αυτή η ομάδα εστίασης θα διαρκέσει περίπου 1,5 έως 2 ώρες.

Τι περιλαμβάνει η συμμετοχή;

- Συμμετέχετε σε μια ομάδα συζήτησης στην οποία θα σας ζητήσουμε να περιγράψετε τις εμπειρίες σας σχετικά με θέματα ψυχικής υγείας και ευημερίας στο σχολείο. Μας ενδιαφέρουν τόσο τα θετικά παραδείγματα του τι λειτουργεί καλά όσο και οι προκλήσεις. Η ομάδα αυτή αποτελείται από βασικούς εκπαιδευτικούς φορείς (π.χ. εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γονείς και μαθητές).
- Στη συνέχεια θα ζητήσουμε από την ομάδα να αξιοποιήσει τις εμπειρίες αυτές για να εντοπίσει ορισμένα βασικά ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν κατά την υλοποίηση του έργου. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει προτάσεις για τη βελτίωση των υπηρεσιών ή παραδείγματα καλών πρακτικών που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο μέλλον.
- Η ομάδα θα λειτουργήσει έτσι ώστε να δοθεί σε όλους η ευκαιρία να μιλήσουν για τα διάφορα θέματα που θα τεθούν. Ωστόσο, αν δεν θέλετε να μιλήσετε σε κάποιο σημείο, μπορείτε απλώς να ακούσετε. Οι περισσότεροι άνθρωποι βρίσκουν την εμπειρία της συμμετοχής σε μια ομάδα συζήτησης ενδιαφέρουσα και ενθαρρυντική. Ωστόσο, είστε ελεύθεροι να κάνετε ένα διάλειμμα ανά πάσα στιγμή ή να αποσυρθείτε εντελώς από τη συζήτηση, αν το επιθυμείτε.
- **GDPR:** Όλα τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν μέσω αυτής της συνέντευξης σε ομάδα εστίασης, θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και ρητά για την έρευνα. Οι απαντήσεις θα αντιμετωπιστούν με διακριτικό τρόπο και είναι απολύτως ανώνυμες. Οι απαντήσεις θα αποθηκευτούν σε κλειδωμένο/προστατευμένο με κωδικό πρόσβασης ασφαλές μέρος, χωρίς καμία εξουσιοδότηση σε κανέναν εκτός από την ερευνητική ομάδα. Η κοινοπραξία μας συμμορφώνεται με τον κανονισμό GDPR και την προστασία και επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων. Παρακαλούμε να μην κοινοποιήσετε τις ταυτότητες άλλων ατόμων ή τις απαντήσεις από την ομάδα εστίασης σε άλλους, ώστε να διατηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων εκτός της ομάδας εστίασης.

Για να διαβάσετε την πολιτική απορρήτου μας, παρακαλούμε επισκεφθείτε (ιστοσελίδα της αστυνομίας του οργανισμού σας). Μπορείτε να αποσυρθείτε από την παρούσα μελέτη και/ή να σταματήσετε να απαντάτε σε αυτή την ομάδα εστίασης ανά πάσα στιγμή.

- Αν όλοι όσοι εθελοντές συμμετέχουν συμφωνούν, θα θέλαμε να καταγράψουμε τη συζήτηση. Η ηχογράφηση θα χρησιμοποιηθεί μόνο από την ομάδα κατευθυντήριων

γραμμών και το ερευνητικό προσωπικό της (για παράδειγμα για να ελεγχθούν οι λεπτομέρειες συγκεκριμένων θεμάτων που συζητήθηκαν) και δεν θα ακουστεί ούτε θα διατεθεί σε τρίτους.

Τι πρέπει να κάνετε τώρα;

- Εάν χρειάζεστε περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τη συζήτηση πριν αποφασίσετε, μπορείτε να απευθυνθείτε στον/την κύριο/α ερευνητή/τρια, ο/η οποίος/α μπορεί να απαντήσει σε οποιαδήποτε απορία σας.
- Εάν είστε ικανοποιημένοι με την περιγραφή του προγράμματος και θέλετε να συμμετάσχετε, υπογράψτε το έντυπο συγκατάθεσης και επιστρέψτε το στον/την ερευνητή/τρια.
- Εάν τελικά δεν επιθυμείτε να λάβετε μέρος, παρακαλούμε σημειώστε το αντίστοιχο τμήμα της φόρμας απάντησης για να μας ενημερώσετε.

Συναίνεση για συμμετοχή

Παρακαλούμε σημειώστε Χ στα ακόλουθα, αν συμφωνείτε

Αναγνωρίζω ότι είμαι τουλάχιστον δεκαοκτώ ετών και ότι κατανοώ τα δικαιώματά μου ως συμμετέχων όπως περιγράφεται παραπάνω. Εάν δεν είμαι, ένας γονέας μου θα υπογράψει το παρόν έντυπο.

Αναγνωρίζω ότι η συμμετοχή μου είναι απολύτως εθελοντική.

Συμφωνώ ότι ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να ηχογραφήσει τη συζήτηση.

Εάν δεν αισθάνομαι άνετα με οποιοδήποτε μέρος αυτής της μελέτης, μπορώ να επικοινωνήσω με XXXXXXXX στο XXXXXXXX.

Όνομα: _____

Υπογραφή: _____

Ημερομηνία: _____

