

# Ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών: Η σχολική κοινότητα ως παράγων προωθητικός ή ανασταλτικός

Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΕΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
[kleogkanoudi@uth.gr](mailto:kleogkanoudi@uth.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διαχρονικά, η διασφάλιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μελών των σχολικών μονάδων αποτελούσε πρωταρχικό στόχο. Η «ψυχική ανθεκτικότητα» (*resilience-resiliency*) σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις δύσκολες συνθήκες του περιβάλλοντός του αποτελεσματικά και στη συνέχεια να επανέρχεται ψυχικά ισχυρότερος. Σε αυτό το επιστημονικό πεδίο, συμπεριλαμβάνονται οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι επιδρούν αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά στην ΨΑ. Η προαγωγή της διαδικασίας ανάπτυξης της βοηθά το άτομο να προσαρμόζεται επιτυχημένα στο περιβάλλον του και να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη ευκολία τις αντιξοότητες που συναντά μέσα σε αυτό. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, σχετικής με την ψυχική ανθεκτικότητα (1965-2017) τόσο μαθητών όσο και εκπαιδευτικών. Γίνεται αναφορά στους ενδογενείς προστατευτικούς και ανασταλτικούς παράγοντες, εστιάζοντας παράλληλα στη συμβολή της σχολικής κοινότητας στην προαγωγή ή την παρεμπόδιση της ψυχικής υγείας. Τελευταίο σκέλος αποτελεί η παρουσίαση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης εντός της σχολικής κοινότητας, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της ΨΑ των μελών της.

## ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Ψυχική ανθεκτικότητα, μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολική κοινότητα, προστατευτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες

## Abstract

### **The children's and teachers' resilience: The effect of school.**

*The resilience is the ability of persons to face negative conditions and be more powerful. In this field exist the protective and risk factors which affect positively and negatively the resilience respectively. This thesis is a literature review of the recent international empirical research in the role of school in resilience of pupils and teachers. This literature review covers the period 1965-2017. Through this literature review are investigated the personal and environmental protective and risk factors. Also, are presented the positive or negative influence of school in resilience of children's and teachers'. The last part of this literature review is the analysis of the appropriate educational interventions for assist the resilience of members of schools.*

**Keys-words:** *resilience, pupils, teachers, schools, protective and risk factors, literature review*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Ιστορική αναδρομή στον όρο "ψυχική ανθεκτικότητα" (στο εξής: ΨΑ)

#### Πρώιμες ερευνητικές μελέτες

Οι πρώιμες περιγραφές κλινικής περίπτωσης εμπειρείχαν ένα σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό του προαναφερθέντος όρου και της ερμηνείας της ικανότητας ενός ποσοστού παιδιών να αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες, σε αντίθεση με ένα άλλο ποσοστό που επηρεάζεται σημαντικά και δεν κατορθώνει να αναπτυχθεί σωστά. Μία από αυτές τις περιπτώσεις παιδιών που καταφέρνουν να αποκτήσουν μία φυσιολογική ζωή είναι αυτή της Vreni, ενός 14χρονου κοριτσιού από την Ελβετία. Ο Bleuer (1984, in Anthony 1987) ερεύνησε την ικανότητά της να αντεπεξέλθει στην απουσία της μητέρας της και τις δυσκολίες κατά την ανατροφή της από τον αλκοολικό πατέρα της. Το 1979 και το 1997, ο Rutter και Jacelon αντίστοιχα μελέτησαν ολιγομελείς ομάδες ψυχικώς ανθεκτικών παιδιών, διέθεταν μεγάλη δημιουργικότητα, αυτό-αποτελεσματικότητα, ανεξαρτησία, διαίσθηση, αξιακό πλαίσιο, αίσθηση του χιούμορ, ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Όπως υποστήριξε, οι ικανότητες τους αυτές βασίζονταν στην ανάπτυξη ΨΑ, χάριν στα ατομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και της κοινωνίας, στις οποίες διαβιούσαν. Λίγα χρόνια αργότερα, σε επόμενη έρευνά του (1987), διερεύνησε την ευαλωτότητα των αγοριών στην αντιμετώπιση των οικογενειακών συγκρούσεων. Εισήγαγε πρώτος στην σχετική με την ΨΑ βιβλιογραφία τον όρο "διαδικασίες" (processes) κατανόησης και ερμηνείας της, τις τεχνικές για την προώθησή της, όπως της αντιμετώπισης και του περιορισμού των παραγόντων κινδύνου (Masten, 2001·Bergeman & Boker, 2009). Τέλος, ο Higgins (1994) μελετώντας τη ΨΑ ενηλίκων, εντόπισαν ως χαρακτηριστικά τους, τη σύναψη υγιών και ζεστών διαπροσωπικών σχέσεων με τους άλλους, την ανάπτυξη κινήτρων για την κατάκτηση της μάθησης, την προσωπική εξέλιξη, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και έντονο το αίσθημα της θρησκευτικότητας.

Εν συνέχεια, η Werner (1993) μελέτησε 658 νήπια υπό απόλυτη ένδεια στο νησί Kauai της Χαβάης. Περίπου μία δεκαετία αργότερα, οι Werner & Smith (2001) προχώρησαν στην παρατήρηση και μελέτη παιδιών της Πολυνησίας για 32 διαδοχικά έτη. Ένα στα τρία παιδιά εκτέθηκαν σε τέσσερις παράγοντες κινδύνου: α. την ένδεια, β. τις γενετήσιες παθολογίες (σωματικές και ψυχολογικές διαταραχές), γ. την ψυχοπαθολογία των γονέων (πχ.αλκοολισμός) και δ.ενδοοικογενειακές κρίσεις και συγκρούσεις. Τα ερευνητικά αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά που αντιμετώπισαν επαρκώς τους σκοπέλους κατά τη διάρκεια της ζωής τους, διακρίνονταν από: 1. μία υγιή και ζεστή σχέση με έναν από τους γονείς τους 2.καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις 3.συμμετοχή σε μία θρησκευτική κοινότητα που τα υποστήριζε σημαντικά και 4.δυνατότητα συναισθηματικής υποστήριξης από φίλους. Σημαντικό εύρημα της Werner υπήρξε η διαπίστωση ότι τα παιδιά με ΨΑ, είχαν αναπτύξει μία θετική σχέση με μέλη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Επιπλέον, είχαν τη δυνατότητα να απευθυνθούν και να ζητήσουν υποστήριξη στην κοινότητα, όπου διαβιούσαν. Όπως διαπίστωσε, τα ψυχικώς ανθεκτικά νήπια στην πορεία της εφηβείας τους κατόρθωσαν να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες, να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, να κατανοήσουν τις πραγματικές αξίες, να σπάσουν τους δεσμούς με παρεκκλίνοντα άτομα του περιβάλλοντός τους και να δημιουργήσουν υγιείς και ισορροπημένες διαπροσωπικές σχέσεις (φιλικές και ερωτικές). Ακολούθως, οι Garmezy, Masten και Tellegen (1984) πραγματοποίησαν μία έρευνα- πρότυπο για τις μεταγενέστερες- υλοποιώντας το «*Project Competence*», μία καταγραφή μελετών παιδιών που αντιμετώπισαν αγχογόνες καταστάσεις κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Στόχο του προαναφερθέντος προγράμματος αποτέλεσε η καταγραφή των ικανοτήτων και των ελλειμμάτων παιδιών που είχαν ανατραφεί από μητέρα διαγνωσμένη με σχιζοφρένεια. Μέσω της έρευνας αυτής, παρουσιάστηκαν τρία μοντέλα ΨΑ, το *μοντέλο της Αντίστασης στο Στρες και Αντιστάθμισης (Resistance to Stress)*, το *μοντέλο της Πρόκλησης (Challenge Model)* και το *μοντέλο των Προστατευτικών παραγόντων (Model of Protective Factors)*.

Με την πάροδο των ετών, η εστίαση των ερευνητών μετατοπίστηκε από τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των ατομικών χαρακτηριστικών των ψυχικά ανθεκτικών παιδιών στην αξιολόγηση των προωθητικών συνθηκών της ΨΑ εντός του οικογενειακού και του ευρύτερου

περιβάλλοντός τους. Παράλληλα, έγινε αντιληπτό ότι η ΨΑ αποτελεί μία διαδικασία συνεχώς μεταβαλλόμενη, η οποία εξελίσσεται ή παρακωλύεται, με τη βοήθεια των αντίστοιχων παραγόντων (προωθητικοί και ανασταλτικοί) (Garmezy & Masten-Werner & Smith, 1982·Masten, 2014). Εν συνεχεία, οι Luthar, Wyman, Sandler, Wolchik & Nelson (2000) σε σχετική έρευνά τους, διαπίστωσαν τον επιδραστικό ρόλο των επικρατουσών ατομικών και περιβαλλοντικών συνθηκών, με επακόλουθο είτε την ανάπτυξη είτε την παρεμπόδιση της. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι γνωστικές δεξιότητες, η ικανότητα αυτό-ρύθμισης, οι ζεστές σχέσεις των παιδιών με γονείς-κηδεμόνες φροντιστικούς και υποστηρικτικούς, όπως και τα «αποτελεσματικά σχολεία». Όπως διαπίστωσαν, τόσο οι προστατευτικοί (καλή γονεϊκότητα, καλή γνωστική ανάπτυξη) όσο και οι ανασταλτικοί παράγοντες (τραυματικά γεγονότα), όταν απαντώνται σε συνδυασμό, έχουν μεγαλύτερο θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο αντίστοιχα. «Όλα εξαρτώνται από τον αριθμό, τον τύπο, και το βαθμό κινδύνου, στον οποίο κάποιος εκτίθεται» (Masten, Garmenzy, 1990· Dias & Cadime, 2017).

Η σχετική βιβλιογραφία (Gerber, Ginburg & Reiff, 1990·Spekman, Golberg & Herman, 1992·Werner & Smith, 2001·Goldstein & Brooks, 2013) δεν περιορίστηκε μόνο στον εντοπισμό χαρακτηριστικών ΨΑ σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά εστίασε και στη μελέτη της ΨΑ μαθητικών πληθυσμών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (στο εξής: Ε.Ε.Α.). Ειδικότερα, αντικείμενο μελέτης αποτέλεσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ, ώστε να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό αυτές οι διαταραχές επιδρούν στην απόκτηση ψυχικής υγείας. Μέσω των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καταδεικνύεται η διαρκής και επίμονη επιθυμία των ψυχικώς ανθεκτικών μαθητών για την οριοθέτηση στόχων και την επίτευξη όσο το δυνατόν καλύτερων ακαδημαϊκών επιδόσεων, όντας έτοιμοι να δεχτούν καθοδήγηση και υποστήριξη. Επιπλέον, αποκαλύφθηκε ο σημαίνων ρόλος οικείων προσώπων (πχ. γονέας, δάσκαλος, προπονητής) στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες και να καταστούν «*άτρωτα-invulnerable*» (Anthony, 1987·Luthar et al., 2000).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, επικρατούν οι όροι «*resilience*» και «*resiliency*», οι οποίοι μεταφράζονται και οι δύο στην ελληνική γλώσσα με τον όρο «*ψυχική ανθεκτικότητα*», χωρίς να γίνεται μεταξύ τους διάκριση. Το 2003, οι Luthar & Zelaso προσδιόρισαν τις διαφορές τους. Επισήμαναν ότι ο πρώτος αναφέρεται στην ανάπτυξη της ΨΑ, με βάση τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το περιβάλλον, ενώ ο δεύτερος αφορά την εκδήλωση της ΨΑ σύμφωνα με τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Επίσης, στην ελληνική βιβλιογραφία, εντοπίζεται και η μετάφραση του όρου «*hardiness*» ως συνώνυμη έννοια, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές μεταξύ τους. Ειδικότερα, ο όρος «*hardiness*» (αντοχή) βασίζεται στη θεωρία της προσωπικότητας, ενώ ο όρος «*resilience*» συνδέεται με τις κοινωνικές συνθήκες και τους ενδογενείς παράγοντες ενός ατόμου (ιδιοσυγκρασία, ευστροφία), τα οποία συμβάλλουν στην δυνατότητα προσαρμογής του. Όπως διαπιστώνεται, ο δεύτερος όρος δεν βασίζεται εκ θεμελίων στην προσωπικότητα, αλλά την περιλαμβάνει μόνο ως παράγοντα της καλής προσαρμογής του εκάστοτε ατόμου (Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2013:18-19).

Σύμφωνα με τον Garmezy (1990), ο όρος «*resilience*» αναφέρεται στη «*διαδικασία της επιτυχούς προσαρμογής παρά την πρόκληση ή τις απειλές των άσχημων περιστάσεων*». Κάποια παιδιά που βρίσκονται σε υψηλές ομάδες κινδύνου επιδεικνύουν προσαρμοστική συμπεριφορά μέσα στην κοινωνία και στη σχολική κοινότητα, καταφέρνοντας να επανέλθουν μέσα από δυσάρεστα βιώματα, γεγονός που ενισχύει τη δυνατότητα να αποκτήσουν μεγαλύτερη ψυχική δύναμη και να επαναδομήσουν τον εαυτό τους (Wolin & Wolin, 1993· Λεοντοπούλου, 2005· Masten & Motti-Stafanidi, 2020). Επίσης, αποκτούν προστατευτικούς μηχανισμούς χάρη στους οποίους δύνανται να αντιμετωπίσουν με επιτυχία αγχογόνες καταστάσεις, οφειλόμενες στα προβλήματα του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Richardson, Neiger, Jenson & Kumpfer, 1990). Επιπλέον, δηλώνει «*την ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέρχεται σε έντονο και παρατεταμένης διάρκειας άγχος, να αναγεννιέται και να προσαρμόζεται με επιτυχία στις καινούργιες συνθήκες αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές δεξιότητες*» (Rirkin & Hooperman, 1991· Maddi, 2006·Hage, Austin & Pollack, 2007). Οι Luthar, Gicchetti και Becker (2000) καθορίζουν την ανθεκτικότητα ως «*δυναμική διαδικασία που καλύπτει τη θετική προσαρμογή μέσα στο πλαίσιο*

της σημαντικής αντιπαλότητας». Όμως, αυτή η περιγραφή ήταν παραπλανητική δεδομένου ότι υπονόησε ότι η δυνατότητα να υπερνικηθούν οι δυσκολίες ήταν απόλυτη και αμετάβλητη.

Παρόλο που η προαναφερθείσα έννοια κερδίζει όλο και αυξανόμενη προσοχή στην ψυχολογία, οι Green, Oades & Grant (2006) επισημαίνουν ότι, ενώ η πλειονότητα των μελετών αναφέρεται στο θετικό αντίκτυπο της ΨΑ στο εργασιακό πλαίσιο, απουσιάζουν οι μελέτες σε δείγμα μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού. Στο παρόν άρθρο, διερευνήθηκε η ΨΑ αναφορικά με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Οι Allred & Smith (1989) πραγματοποίησαν μελέτες σε μαθητές και μαθήτριες Λυκείου με υψηλή ανθεκτικότητα που διακατέχονται από θετικές σκέψεις, σε αντίθεση με εκείνους με χαμηλή ανθεκτικότητα, οι οποίοι αδυνατούσαν να αναπτύξουν θετική προσαρμογή υπό συνθήκες πίεσης και έντονου στρες. Επίσης, οι Mathis & Lecci (1999) κατέδειξαν ότι η ΨΑ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της καλής προσαρμογής και της ψυχικής ευεξίας του ατόμου. Όπως επισήμαναν, τα άτομα με χαμηλές τιμές ΨΑ αντιλαμβάνονταν τις καθημερινές δραστηριότητές τους πιο στρεσογόνες σε σύγκριση με εκείνα που χαρακτηρίζονταν από υψηλές τιμές αυτής. Στην έρευνά του ο Chan (2000), διαπίστωσε ότι οι μαθητές Γυμνασίου με υψηλά ποσοστά ΨΑ, κατάφεραν πιο εύκολα να αντιμετωπίσουν τις αγχογόνες καταστάσεις και εκδήλωναν σε χαμηλότερο βαθμό έντονα συμπτώματα άγχους. Κατά τους Masten & Curtis (2000), η έννοια της ΨΑ περιλαμβάνει την ανάλυση και αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων. Σύμφωνα με τους Reivich & Shatte (2003), η ανθεκτικότητα δεν είναι μια μονοδιάστατη-διχοτομική ιδιότητα, την οποία τα πρόσωπα είτε την έχουν είτε δεν την έχουν, αλλά υπονοεί την κατοχή πολλαπλάσιων δεξιοτήτων, οι οποίες υποβοηθούν τα άτομα να αντιμετωπίσουν τα τραυματικά τους βιώματα. Η Masten (2004) κατέγραψε τις αντιξοότητες παιδιών (θάνατος συγγενικού προσώπου, ασθένεια ή γέννηση αδερφών κ.ά.), με σκοπό να διαπιστώσει τη συσχέτισή τους με την ψυχική τους ισορροπία. Τα συμπεράσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα τραυματικά γεγονότα συνδέονται στενά με τα προβλήματα στη συμπεριφορά τους και με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Σε ανάλογη έρευνά της (2007), υποστήριξε ότι τα ψυχικώς ανθεκτικά παιδιά κατέχουν μερικές σπάνιες και ειδικές ιδιότητες. Η ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται από *«καλές εκβάσεις, παρά τις σοβαρές απειλές για την προσαρμογή ή την ανάπτυξη»* και βασίζεται στην υγιή λειτουργία των συστημάτων προσαρμογής των παιδιών. Αν τα συστήματα αυτά είναι ακέραια, τα παιδιά θα προσαρμοστούν κατάλληλα απέναντι σε οποιαδήποτε πρόκληση. Σύμφωνα με τον Schoon (2006), το αναπτυσσόμενο παιδί βρίσκεται μέσα σε πολλά αλληλένδετα μικροσυστήματα, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι όμοιες ομάδες, η γειτονιά και μακροσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου. Σε κάθε ένα από τα επίπεδα αυτά, μπορούν να υπάρξουν δυσκολίες (παράγοντες κινδύνου) όπως επίσης και προστατευτικοί παράγοντες. Ο Kinder σε σχετική με την ΨΑ έρευνά του σε μαθητές και μαθήτριες Λυκείου, εντόπισε τη στενή σχέση ΨΑ με τα κίνητρα. Οι ψυχικώς ανθεκτικοί μαθητές θεωρούν ότι έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους τους, να σημειώσουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, ακόμη και υπό συνθήκες έντονου άγχους και μη ευοίωνες για την επίτευξή τους. Εν συνεχεία, η Λεοντοπούλου (2011) υποστηρίζει ότι η ΨΑ είναι μια *«δυναμική διαδικασία που επιτρέπει σε άτομα και οργανισμούς να λειτουργούν επαρκώς σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο»*. Παράλληλα, προσδιορίζεται ως η αντιμετώπιση και η ανάνηψη των ατόμων, η επαναδόμηση του εαυτού τους παρά την ύπαρξη περιβαλλοντικών αντιξοοτήτων (χρόνια φτώχεια ή κατάχρηση ουσιών από οικείους, έντονο στρες) και η προσαρμογή με επιτυχία στο περιβάλλον χάρη σε ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Όπως επισημαίνει, η προαγωγή της ΨΑ εντός του σχολικού πλαισίου διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο, καθώς συντελεί μέσω των καλώς δομημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών. Προσθέτει ακόμη, την αναγκαιότητα ύπαρξης σεμιναρίων ευαισθητοποίησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, με πρωταρχικό στόχο τη δημιουργία, τη διατήρηση θετικών συναισθημάτων εντός της σχολικής κοινότητας και τη χρήση όλων των τεχνικών ενδυνάμωσης θετικών ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών. Επίσης, σύμφωνα με τους Toland & Carrigan (2011), ο εν λόγω όρος χρησιμοποιείται για να εκφράσει καταλληλότερα τις διαδικασίες, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση εκείνων των ικανοτήτων που οδηγούν στην *«αναγέννηση»* και

την επιτυχή προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του, παρά τις τραυματικές του εμπειρίες.

Στις δημοσιεύσεις τους, οι Dent & Cameron (2003) αναφέρονται στην ετοιμότητα των σχολικών ψυχολόγων να κατανοήσουν την έννοια, με απώτερο στόχο τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών στρατηγικών. Επιπλέον, οι Toland και Carrigan (2011) ισχυρίστηκαν ότι η εφαρμογή της έννοιας της ΨΑ στον τομέα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας δύναται επομένως να επιτρέψει στους σχολικούς ψυχολόγους την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στην στοχοθέτηση των προσπαθειών και των παραγόντων (ατομικοί, οικογενειακοί και περιβαλλοντικοί), οι οποίοι έχουν αποδειχθεί σημαντικοί ώστε να κάνουν τη διαφορά στις ζωές των ανθρώπων

Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση παρουσιάζονται οι ενδογενείς (ατομικοί) και οι περιβαλλοντικοί προστατευτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες, εστιάζοντας στον ρόλο του σχολικού πλαισίου στην ανάπτυξη της ΨΑ. Η εκάστοτε κατηγορία παρουσιάζεται στη συνέχεια του άρθρου σε ξεχωριστές ενότητες.

## **ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΨΑ**

Οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors) είναι εκείνοι που ενεργούν για να προστατεύσουν το άτομο από την ανάπτυξη ενός προβλήματος. Αποτελούν τις «επιρροές που διαμορφώνουν, βελτιώνουν ή αλλάζουν την απάντηση ενός προσώπου σε κάποιο περιβαλλοντικό κίνδυνο, που προδιαθέτει για μια δυσάρεστη έκβαση» (Rutter, 1987). Προκύπτουν μέσα από τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, από τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού του περιβάλλοντος και από τα στοιχεία της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας (Werner, 1995· O' Dougherty & Masten, 2006). Συμβάλλουν στην επιτυχή προσαρμογή στο περιβάλλον τους και στη διαχείριση των διάφορων προκλήσεων που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους, έτσι ώστε να επιτύχουν τη βέλτιστη ανάπτυξη της προσωπικότητας και της νόησής τους.

Οι Alford & Grados (2005) απαριθμούν τους έξι προστατευτικούς παράγοντες: τον δυναμικό προσανατολισμό (αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτό-σεβασμός, προσδοκίες για το μέλλον, αισιοδοξία σκέψη, προσωπικά κίνητρα), την αυτορρύθμιση (καλή λειτουργία στο κοινωνικό σύνολο και ομαλή προσαρμογή), την υποστήριξη και τη φροντίδα από το οικογενειακό περιβάλλον (υποστηρικτικό γονεϊκό ύφος, μη αυταρχικός έλεγχος), τις συνδέσεις με τους άλλους (υγιείς φιλικό δεσμοί, αίσθημα του «ανήκειν»), τα ειδικά ταλέντα (συμμετοχή σε δραστηριότητες, εξάσκηση των ειδικών ικανοτήτων) και την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικό του πλαίσιο (συμπερίληψη σε αθλητικές, θρησκευτικές ομάδες και ομάδες συνομηλίκων). Στις επόμενες ενότητες, παρουσιάζονται οι προστατευτικοί παράγοντες, για μαθητές και εκπαιδευτικούς, διακρινόμενοι σε ενδογενείς και περιβαλλοντικούς.

## **Ο ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ**

### **Ενδογενείς προστατευτικοί παράγοντες**

Ειδικότερα, η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου, τα οποία καθίστανται ικανά να προωθήσουν την ανάπτυξη της ΨΑ. Η κριτική σκέψη, το αίσθημα αισιοδοξίας, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η δεξιότητα λήψης πρωτοβουλιών, η οριοθέτηση στόχων και η επιθυμία επίτευξής τους αποτελούν διακριτικά χαρακτηριστικά των ψυχικώς ανθεκτικών μαθητών (Bernard, 1991· Brooks & Goldstein, 2001· Luthar & Zigler, 1991· Polk, 1997· Doll, Zucker & Brehm, 2009). Η ικανότητά τους να αποκομίζουν ένα θετικό μήνυμα ακόμη και από τις πιο τραυματικές τους εμπειρίες κρίνεται ως ο πιο σημαντικός ατομικός προστατευτικός παράγοντας (Hildon et al., 2008). Τα ψυχικώς ανθεκτικά άτομα δύνανται να ελέγχουν τις αντιδράσεις τους, αναπτύσσοντας μηχανισμούς αυτό-ρύθμισης (Καλαντζή-Αζίζι, 2003· Luthar & Brown, 2007· Southwick, Litz, Charney & Friedman, 2011). Οι μηχανισμοί αυτοί τα ενδυναμώνουν ψυχικά, οδηγώντας ακόμη και τα άτομα χαμηλών κοινωνικά και οικονομικά στρωμάτων (Buckner et al., 2003).

## **ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ**

Στη δεύτερη κατηγορία, εντάσσονται οι περιβαλλοντικές συνθήκες, οι οποίες επικρατούν εντός των οικογενειών, των σχολείων, των κοινοτήτων και των ομάδων των οποίων αποτελούν μέλη οι μαθητές.

### **ΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Από τη στιγμή της γέννησης, το πρώτο περιβάλλον με το οποίο το παιδί αλληλεπιδρά είναι το οικογενειακό. Τα πρώτα χρόνια της ζωής του, οι γονείς είναι οι πιο οικείοι του ενήλικες, και η ποιότητα της σχέσης τους κρίνεται καθοριστικής σημασίας για την απόκτηση ή μη ΨΑ. Ως βασικοί προστατευτικοί οικογενειακοί παράγοντες εντοπίζονται οι ουσιαστικές και υγιείς σχέσεις παιδιού-γονέα, το θετικό και εμπνευστικό κλίμα εντός του οικογενειακού πλαισίου, η αποφυγή έντονων συγκρούσεων μεταξύ των μελών του, οι υποστηρικτικοί δεσμοί μεταξύ των αδερφών και η ύπαρξη ρεαλιστικών προσδοκιών. Επιπρόσθετα, η επιβολή σαφών ορίων από τους γονείς, η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών και το βαθύ αίσθημα θρησκευτικότητας επιδρούν σημαντικά στην ΨΑ τους. Όπως επισημαίνουν τα ίδια τα παιδιά που συμμετέχουν σε σχετικές έρευνες (Dobow, Edwards & Ippolito 1997· Masten et al., 1999), η καθοδήγηση, η εμπύχωση, η υποστήριξη και η επιβράβευση από γονείς και δασκάλους αποτέλεσαν εφόδια για την ενίσχυση της ψυχικής υγείας τους και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων.

### **ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Τα παιδιά, όπως και οι ενήλικες, αποτελούν μέλη ομάδων συνομηλίκων και κοινοτήτων ευρύτερα. Η σύναψη υποστηρικτικών και υγιών σχέσεων με ομηλικούς και συνομηλικούς ενθαρρύνει καθοριστικά την ευκαιρία για ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (όπως η συνεργατική μάθηση), για ανάδειξη των ειδικών ταλέντων και για ισότιμη συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα.

### **ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Σε αυτήν την κατηγορία συγκαταλέγονται οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλικούς τους που δρουν ως θετικά πρότυπα, με φορείς και ομάδες της σχολικής τους κοινότητας (Feldner, Silverman, Feldner, 2000). Η ύπαρξη καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς τους, η ποικιλία δραστηριοτήτων (μουσική, αθλητισμός, τέχνες) και οι αποτελεσματικές δημόσιες υπηρεσίες (δημόσια υγεία παιδιών, κοινωνική πρόνοια) συμβάλλουν δραματικά στην προαγωγή της ΨΑ (Doll, Zucker & Brehm, 2009· Αθανασιάδου, 2011). Η ενότητα αυτή αναλύεται λεπτομερώς στη συνέχεια.

### **ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ**

#### **Ενδογενείς προστατευτικοί παράγοντες**

Όπως για τους μαθητές, έτσι και για το εκπαιδευτικό προσωπικό υφίστανται προστατευτικοί παράγοντες ενδογενείς και περιβαλλοντικοί. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον δεύτερο μεγαλύτερο πυλώνα της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι με τη σειρά τους χρήζουν ενίσχυσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Ο σημαίνων ρόλος τους αλλά και οι απαιτητικές συνθήκες εργασίας τους δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο το εκπαιδευτικό έργο τους Έτσι, κρίνεται απαραίτητη η συνειδητοποίηση της δύσκολης υπάρχουσας κατάστασης και η μέριμνα για ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας τους.

Ως ενδογενείς προστατευτικοί παράγοντες εντοπίζονται η ικανότητα κατανόησης και συμμόρφωσης με τους ισχύοντες σχολικούς κανονισμούς, όπως και η διάθεση για συμμετοχή στη μεταβολή οπισθοδρομικών και αναχρονιστικών κανόνων. Επιπλέον, η επιθυμία για συμμετοχή στις διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση της υπάρχουσας αυτό-εκτίμησής τους και η παροχή και λήψη βοήθειας από και προς τους συναδέλφους τους, λειτουργούν προωθητικά για την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Ακόμη, η αυτοπεποίθηση, η αίσθηση της αναγνώρισης των προσπαθειών τους από τους προϊσταμένους τους και την ευρύτερη κοινωνία προάγουν σημαντικά την ψυχική τους ισορροπία. Τέλος, η κατανόηση της αυτονομίας των διοικούντων το σχολείο, η επιθυμία απόκτησης κοινωνικών

δεξιοτήτων, χρήσιμων για την ουσιαστική συμμετοχή, όπως σε εορτασμούς επιτυχιών της σχολικής κοινότητας, συμβάλλουν καθοριστικά στην ψυχική ευεξία τους (Henderson & Milstein, 2008: 81).

Οι περιβαλλοντολογικοί προστατευτικοί παράγοντες που επιδρούν στην ΨΑ των εκπαιδευτικών αφορούν μόνο το σχολείο. Η εν λόγω θεματική αναπτύσσεται στην αμέσως επόμενη ενότητα.

## **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΨΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Ο ρόλος και η σημαντικότητα του σχολείου στη διαδικασία απόκτησης ψυχικής ευεξίας των μελών του αποτέλεσε διαχρονικό αντικείμενο μελέτης από τους ειδικούς επιστήμονες. Ο ρόλος του στην προαγωγή της ΨΑ είναι βαρυσήμαντος και καθοριστικός (Cohen & Cohen, 1983). Το σχολικό περιβάλλον προσφέρεται ως ένας χώρος, εντός του οποίου ενισχύεται η προσωπικότητα των παιδιών και υλοποιούνται προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης. Όπως επισημαίνουν οι Henderson & Milstein (2008), οι προερχόμενοι από δυσλειτουργικά οικογενειακά περιβάλλοντα, αντιλαμβάνονται το σχολείο οποιασδήποτε βαθμίδας ως μία διέξοδο, ως ένα «*δεύτερο σπίτι*». Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1989), οι σχολικές κοινότητες αποτελούν σημαντικό μέρος του μικροσυστήματος του αναπτυσσόμενου παιδιού, καθώς αποτελούν μέσα δημιουργίας θερμών σχέσεων με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς, εμπλοκής στα σχολικά πεπραγμένα, καθορισμού κανόνων και προσδοκιών, και προώθησης της κοινωνικής ευημερίας του. Επομένως, το σχολικό πλαίσιο και η σχολική εμπειρία συμβάλλουν σημαντικά στην προαγωγή της ΨΑ. Πολλές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η σχολική εμπειρία των παιδιών και οι σχέσεις που διαμορφώνουν εντός αυτού ενδυναμώνουν τους μηχανισμούς άμυνας και προστασίας.

Σε κοινά συμπεράσματα κατέληξαν ο Pianta (1999) και η Αναγνωστοπούλου (2005), η οποία υποστήριξε ότι σημαντική παράμετρος της προαγωγής της ΨΑ είναι η δημιουργία και η διατήρηση καλών και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και του μαθητικού πληθυσμού. Ως καλές και υγιείς θεωρούνται οι σχέσεις που οδηγούν σε διαρκείς αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολείου, την αποδοχή της προσωπικότητας του ενός από τον άλλο και τη μη στέρηση της ανεξαρτησίας τους. Οι καλές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οδηγούν στην ενίσχυση των μαθητών για επιτυχία, τον καθησυχασμό τους μπροστά σε πιθανή αποτυχία και την ενεργή εμπλοκή τους στην αλληλεπίδραση με τη νέα γνώση. Επίσης, η εμπλοκή των μαθητών στο ακαδημαϊκό έργο και η ικανοποίησή τους από το σχολείο εξαρτάται καθοριστικά από τις σχέσεις στοργής και στήριξης ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα μέλη του σχολείου. Εξαιρετικής σημασίας είναι η δημιουργία και η διατήρηση σχέσεων μεταξύ των μαθητών, οι οποίες καθιστούν δυνατή την απόλαυση καθημερινών δραστηριοτήτων, την υποστήριξη του ενός από τον άλλο σε καταστάσεις που αισθάνονται πίεση και την παροχή βοήθειας μεταξύ τους.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση αποκάλυψε τον προσδιορισμό έξι παραγόντων, οι οποίοι αποτυπώνονται στον Τροχό της ΨΑ- Resiliency Wheel (*Εικόνα 1*), ο οποίος κατασκευάστηκε από τους Henderson & Milstein (2008). Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ΨΑ μαθητών και εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, καθώς και την εξάλειψη των παραγόντων ανασχέσής της. Η εκάστοτε πληθυσμιακή ομάδα παρουσιάζεται σε ξεχωριστή ενότητα.

## **ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Όπως αποτυπώνεται στην *Εικόνα 1*, ο Τροχός της ΨΑ χωρίζεται σε έξι τομείς, με τους τρεις πρώτους τομείς να σχετίζονται με τους τρόπους μείωσης των παραγόντων κινδύνου (Hawkins, Catalano & Miller, 1992) και τους τρεις τελευταίους τομείς με την προαγωγή της ΨΑ στο περιβάλλον (Bernard, 1991). Ο 1<sup>ος</sup> τομέας αναφέρεται στην «*ανάπτυξη θετικών συναισθηματικών δεσμών*», δηλαδή τη δημιουργία υγιών και υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, με απώτερο σκοπό τη μαθησιακή υποστήριξη και τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Ο επόμενος τομέας, αναφέρεται στη

«δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων», δηλαδή τον προσδιορισμό των κανόνων και των προϋποθέσεων της επιθυμητής συμπεριφοράς εντός της σχολικής κοινότητας. Κρίνεται επιτακτικό οι θεσπισμένοι κανόνες να έχουν οριστεί με σαφήνεια και να προβλέπουν τις ανάλογες συνέπειες σε περίπτωση καταπάτησής τους. Ο 3<sup>ος</sup> τομέας, η «εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή» αναφέρεται στη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας, την αντιμετώπιση κρίσεων, την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, ανάληψης πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων. Μέσω της ανάπτυξης αυτών των δεξιοτήτων, οι μαθητές κατορθώνουν να αντιμετωπίσουν σημαντικούς κινδύνους, όπως η υπερβολική κατανάλωση αλκοολούχων, η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και το κάπνισμα (Botvin & Botvin, 1992).

Όπως επισημάνθηκε, οι τρεις τελευταίοι τομείς (4<sup>ος</sup>-6<sup>ος</sup>) του Τροχού της ΨΑ σχετίζονται με τους τρόπους προαγωγής ΨΑ. Ο 4<sup>ος</sup> τομέας αφορά στην «παροχή στήριξης και φροντίδας» και αποτελεί τον πιο σημαίνοντα προαγωγικό παράγοντα της ψυχικής ενδυνάμωσης των παιδιών εντός του σχολείου, γι' αυτό και αναπαρίσταται με έντονη σκίαση στον Τροχό της ΨΑ (Εικόνα 1). Ως φορείς υποστήριξης και φροντίδας καθορίζονται οι γονείς, τα αδέρφια, οι δάσκαλοι, η κοινότητα, οι ειδικοί επιστήμονες (Yates, Tyrell & Masten, 2014) που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους (ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κ.ά.), οι συνομήλικοι, ακόμη και τα ζώα συντροφιάς, συμβάλλοντας στην προαγωγή της ΨΑ. «Είναι εμφανές ότι τα παιδιά εργάζονται πιο σκληρά και κάνουν πράγματα –ακόμη και περίεργα πράγματα, όπως η πρόσθεση κλασμάτων-για ανθρώπους που αγαπούν και εμπιστεύονται» (Noddings, 1988: 32). Ο 5<sup>ος</sup> τομέας, η «ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους», αναφέρεται στην ύπαρξη προσδοκιών, ρεαλιστικών και όχι υπέρμετρων, με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών. Μέσω της καταγραφής των φωνών των ίδιων των μελών της σχολικής κοινότητας αναδύονται οι σχετικές αρνητικές τους εμπειρίες. Όπως δηλώνουν, οι δυνατότητες των μαθητών υποτιμώνται από τους ενήλικες, με αποτέλεσμα και τα ίδια τα παιδιά να προσαρμόζονται στο περιβάλλον και να διαμορφώνουν ανάλογες προσδοκίες. Ο 6<sup>ος</sup> και τελευταίος τομέας του Τροχού ΨΑ αφορά στην «παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή», δηλαδή τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών εντός των οποίων τα παιδιά, οι οικογένειες και τα υπόλοιπα μέλη των σχολικών μονάδων, δύνανται να επιλύουν προβλήματα, να οριοθετούν στόχους, να καταμερίζουν και να αναλαμβάνουν ευθύνες (Henderson & Milstein, 2003).

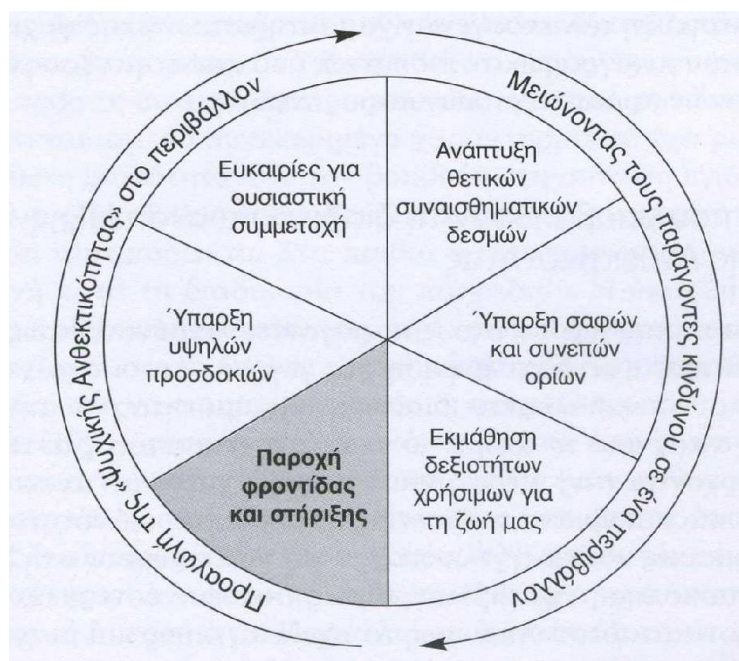
## **ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΨΥΧΙΚΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ**

Οι έξι παράγοντες του Τροχού της ΨΑ (Εικόνα 1) που αναλύθηκαν παραπάνω μπορούν να εφαρμοστούν και στην ενίσχυση της ΨΑ των εκπαιδευτικών. Ο 1<sup>ος</sup> τομέας («ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων») αναφέρεται στην αναγκαιότητα αλλαγής της δομής και των στόχων του σχολικού προγράμματος, με απώτερο σκοπό την προσφορά περισσότερων ευκαιριών αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ακόμη, τονίζεται ότι η ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές δραστηριότητες αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης του αισθήματος του «ανήκειν». Επιπλέον, επισημαίνεται ότι «μέσω της δημιουργίας κατάλληλων προϋποθέσεων για την καθοδήγηση και τη βοήθεια του ενός προς τον άλλον, και η δημιουργία μικρών ομάδων μπορούν να εμπλουτίσουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής διαδικασίας.» (Henderson & Milstein, 2008:75). Ο 2<sup>ος</sup> τομέας («δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων») σχετίζεται με την οριοθέτηση και τον σαφή προσδιορισμό της επιθυμητής συμπεριφοράς όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Με τη βοήθειά της μπορούν να προαχθούν η ελευθερία, η δημιουργικότητα, και κατ' επέκταση η ψυχική τους ισορροπία. Ο 3<sup>ος</sup> τομέας («εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, χρήσιμων για τη ζωή») αναφέρεται στη διδασκαλία και την απόκτηση χρήσιμων γνώσεων για το επαγγελματικό μέλλον των λειτουργών του εκπαιδευτικού έργου. Εντός των σχολικών κοινοτήτων, υπάρχει η δυνατότητα «παροχής ευκαιριών για ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη», και κατάλληλης στήριξης τους από τις κατά τόπους κοινότητες, μέσω της δόμησης ενός «δικτύου δημοσίων σχέσεων», ενισχύοντας παράλληλα την αυτό-εκτίμησή τους (Henderson & Milstein, 2008: 76-77). Ο 4<sup>ος</sup> τομέας («παροχή στήριξης και φροντίδας») αφορά την αίσθηση φροντίδας και επιβράβευσης των επιτυχημένων προσπαθειών των



εκπαιδευτικών, τόσο από το διευθυντικό προσωπικό των σχολικών μονάδων και τους συναδέλφους τους όσο και από την ευρύτερη κοινωνία. Συγχρόνως, κρίνεται επιτακτική η αλλαγή στο σύστημα επιβράβευσης, προσφέροντας τα κατάλληλα κίνητρα για αυτοβελτίωση. Ο 5<sup>ος</sup> τομέας («ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους») αναφέρεται στην αναγκαιότητα ύπαρξης μίας κοινής αποστολής, ενός συλλογικού σκοπού, με απώτερο σκοπό την επίτευξή του. Συν τοις άλλοις, υπογραμμίζεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό οφείλει να αφιερώνει τον πλείστο του χρόνο στον σχεδιασμό και την πρακτική εφαρμογή δραστηριοτήτων, οι οποίες μπορούν να επαληθεύσουν τις καθορισμένες προσδοκίες τους για τους μαθητές τους. Ο 6<sup>ος</sup> και τελευταίος τομέας («παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή») υπαγορεύει την ανάγκη καθορισμού των καθηκόντων των εκπαιδευτικών (οργανωτικά και διδακτικά), προσφέροντάς τους ένα ήρεμο περιβάλλον απαλλαγμένο από πιεστικές προθεσμίες για την επίτευξη των στόχων τους και επικριτικές συμπεριφορές απέναντί τους.

Η χρήση του Τροχού ΨΑ μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη τόσο σε μαθητές όσο και στα ενήλικα μέλη του σχολείου, όπως η διαμόρφωση θετικής αυτό-εικόνας, η εκτίμηση της αξίας του σχολικού θεσμού, η δημιουργία στενών δεσμών με το σχολείο, η σημείωση βέλτιστων ακαδημαϊκών επιδόσεων, η αντιμετώπιση συγκρούσεων, η σημαντική μείωση των περιστατικών νεανικής παραβατικότητας και χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (αλκοόλ, ναρκωτικά, κάπνισμα) (Bonnanno et al., 2007· Whitney, Splett & Weston, 2008· Green, Kleiber & Tarrant, 2000· Hurtes, Allen, Syevens & Lee, 2000),



Εικόνα 1. Ο Τροχός της ΨΑ (πηγή: Henderson & Milstein, 2008, σ.34).

## ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

### Ενδογενείς παράγοντες

Ως ενδογενής ανασταλτικός παράγων που σχετίζεται με την ΨΑ των εκπαιδευτικών δρα η μεγάλη τους ηλικία, βάσει της οποίας υιοθετούν και εφαρμόζουν παραδοσιακούς και αυταρχικούς τρόπους διδασκαλίας αρνούμενοι να τους μετατρέψουν σε πιο σύγχρονους και βελτιωμένους. Επιπλέον, το λανθασμένα παγιωμένο σύστημα αμοιβών, το οποίο σχετίζεται στενά με τους βαθμούς, δεν επιβραβεύει τις επιτυχημένες ατομικές προσπάθειες και δεν υποβοηθά τη διαδικασία ενίσχυσης της προαγωγής της ΨΑ. Ως συνέπειες αυτού του συστήματος εντοπίζονται η διαχρονική ύπαρξη κανονισμών και διαδικασιών, οι οποίοι οδηγούν αναπάντεχα στην γένεση αισθημάτων ματαίωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Bardwick, 1986· Milstein, 1990).

## **Περιβαλλοντικοί παράγοντες**

Παράλληλα, οι σχολικές κοινότητες δύνανται να λειτουργήσουν και ανασχετικά στη διαδικασία της προαγωγής της ΨΑ του μαθητικού πληθυσμού, αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι σχολικές μονάδες, εντός των οποίων επικρατούν αντιφατικές απόψεις και αντιλήψεις σε σχέση με τον ρόλο του σχολείου στη ζωή των μαθητών και των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν κατασταλτικά στην απόκτηση προστατευτικών μηχανισμών ενάντια στις δυσκολίες της σχολικής καθημερινότητας (Willower, 1965). Κύριο ανασχετικό περιβαλλοντικό παράγοντα για την απόκτηση ΨΑ αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος του σχολικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών, ο οποίος εμποδίζει τη δημιουργία υγιών και ισορροπημένων διαπροσωπικών σχέσεων και κατ' επέκταση την αποτελεσματική ανάπτυξη της ψυχικής ευεξίας των μελών της σχολικής κοινότητας. Συν τοις άλλοις, τα σχολεία με *απόλυτο μέγεθος*, αποτελούν τροχοπέδη στην προαγωγή της ΨΑ. Αυτές οι σχολικές δομές εμποδίζουν τη δημιουργία και την καλλιέργεια αισθήματος ασφάλειας και στήριξης (Milstein, 1990). Ακόμη, στους ανασταλτικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες ανήκουν οι *διαφοροποιημένες προσδοκίες* για τον ρόλο των σχολείων και για τον βαθμό αποτελεσματικότητας των στρατηγικών διδασκαλίας, όπως και η συχνή μεταβολή στην σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Η συμπερίληψη μαθητών διαφορετικού εθνικού και κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, συνοδευόμενη από την έλλειψη επαγγελματικά καταρτισμένων εκπαιδευτικών, οδηγεί αναπόφευκτα στην αδυναμία διαχείρισης της τάξης και προώθησης της ψυχικής τους ευημερίας (Henderson & Milstein, 2008). Τέλος, η απουσία κατάλληλης οργάνωσης της σχολικής τάξης και κοινότητας, των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης και η μη υποστήριξη των πρακτικών που εφαρμόζονται εντός των σχολικών μονάδων, η οποία επεκτείνεται και σε αρνητική κριτική των επιμέρους κοινωνιών, αναστέλλουν την ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας όλων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό έργο.

## **ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΕΝΤΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ**

Σε πρώτο επίπεδο, ο μαθητικός πληθυσμός αξιολογείται ως μία πολύ *«ευάλωτη»* ομάδα, καθώς έρχεται, με καθημερινή συχνότητα, αντιμέτωπος με καταστάσεις που μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην ομαλή ανάπτυξη και την προσαρμογή του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, με δυσάρεστες συνέπειες. Τέτοιου είδους επακόλουθα είναι η χρήση παράνομων και εξαρτησιογόνων ουσιών, η παραβατική συμπεριφορά, η αυτοκτονική συμπεριφορά και η συμπεριφορά εκφοβισμού ή *«θυματοποίησης»* (Junonen et al., 2003· Morano et al., 1993). Σε δεύτερο επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί χρήζουν και αυτοί υποστήριξης και φροντίδας, καθώς καλούνται πολλές φορές να διαχειριστούν σημαντικά προβλήματα εντός του σχολικού πλαισίου. Μάλιστα, βιώνουν συχνά την αμφισβήτηση και την απαξίωση του επαγγέλματός τους από τους γονείς και το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τόσο την ψυχολογία τους όσο και την αποτελεσματική επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Η ύπαρξη τέτοιων αντιξοοτήτων στις σημερινές κοινωνίες, κρίνουν επιτακτική την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης παρεμβατικών προγραμμάτων, με στόχο την ενδυνάμωση της ψυχικής ευεξίας των παιδιών και των εκπαιδευτικών. Με το πέρας του εντοπισμού δυσλειτουργιών στο σχολικό περιβάλλον, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους. Αυτές οι παρεμβάσεις πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και την καλλιέργεια των παραγόντων, οι οποίοι προάγουν την ΨΑ όλων των μελών των σχολικών δομών (Ματσόπουλος, 2011).

## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

- το πρόγραμμα *«Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο- Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στην σχολική κοινότητα-Εναισθητοποίηση και παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος»*. Το εν λόγω πρόγραμμα

μπορεί να εφαρμοστεί από τους σχολικούς ψυχολόγους ή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την προαγωγή της ψυχικής υγείας και συναισθηματικής αγωγής (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκίτσάκου, Λαμπροπούλου, 2009).

- το πρόγραμμα «**Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα**», σχεδιασμένο από την *Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας και το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών* (Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ.), με σκοπό 1.τη διαχείριση των κρίσεων και την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας εντός του σχολικού πλαισίου, 2. την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, 3.την εκπαίδευση προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, 4.την ευαισθητοποίηση σχολικών ψυχολόγων και των κέντρων ψυχικής υγείας, 5.τη συνεργασία πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και διεθνών συλλόγων σχολικής ψυχολογίας, 6.την έκδοση εκπαιδευτικού υλικού, την ανάπτυξη δικτύου ελληνικών πανεπιστημίων για τη διαχείριση των ενδοσχολικών συγκρούσεων και 7.τη δημιουργία ενός «*πολυεπίπεδου μοντέλου πρόληψης και εκπαιδευτικής παρέμβασης*» για την αντιμετώπιση δυσάρεστων καταστάσεων (Χατζηχρήστου κ.ά., 2009).
- το πρόγραμμα «**ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**», περιλαμβάνει τη συγγραφή παραμυθιών, με προϋπόθεση να χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά στοιχεία με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- το «**Πρόγραμμα Αγωγής Ψυχικής Υγείας Εφήβων**», σχεδιασμένο από το Ελληνικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας και Ερευνών (Ε.ΚΕ.Ψ.Υ.Ε.), έχει ως κύριους στόχους την προαγωγή της ΨΑ των εφήβων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων της επικοινωνίας, τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και αντιδράσεων, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης και την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΨΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Οι κατάλληλα εξειδικευμένοι φορείς σχεδιάζουν, αναπτύσσουν και εφαρμόζουν προγράμματα παρέμβασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κοινός παρανομαστής όλων των παρακάτω προγραμμάτων είναι τόσο η εξέταση των προαγωγικών παραμέτρων της ΨΑ όσο η παρουσίαση στοχευόμενων δράσεων με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ισορροπίας του μαθητικού και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Τριλίβα & Χατζηνικολάου, 2011). Τέτοια προγράμματα είναι:

- το πρόγραμμα «**The Penn Resiliency Program**» (Seligman, 2002), υλοποιημένο στην Αμερική, στοχεύει στην καλλιέργεια της θετικής ψυχολογίας παρά τις αγχογόνες περιστάσεις και την αξιολόγηση των ρεαλιστικών δεξιοτήτων των παιδιών. Τα άτομα που αναλογίζονται ότι τα τραυματικά γεγονότα είναι προσωρινά, είναι περισσότερο «*ψυχικώς ανθεκτικά*» σε σύγκριση με αυτά που τα αντιμετωπίζουν ως αμετάβλητα και μόνιμα.
- το πολυεπίπεδο πρόγραμμα (project) πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης «**ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ**» (“**Connecting for Caring**” C4C), σχεδιάστηκε από την Κ.Ε.Ε.ΣΧΟ.ΨΥ. Βασικός του στόχος η προσβασιμότητα της σύγχρονης θεωρητικής και εφαρμοσμένης γνώσης σε ένα μεγάλο αριθμό ανθρώπων (εκπαιδευτικούς, γονείς, στελέχη εκπαίδευσης, παιδιά και εφήβους, ειδικούς ψυχικής υγείας), με την υποστήριξη της τεχνολογίας. Επιπλέον, περιλαμβάνει *σεμινάρια εξειδικευμένης κατάρτισης για εκπαιδευτικό προσωπικό*. Τελικό στάδιο αποτελεί η *αξιολόγηση*, τόσο του περιεχομένου όσο και του βαθμού της αποτελεσματικότητάς του. Μέσω μίας ηλεκτρονικής πλατφόρμας δίνεται η δυνατότητα για ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, εκπαίδευση και κατάρτιση ενός ευρύτερου κοινού σε όλο τον ελλαδικό χώρο. Το εν λόγω πρόγραμμα αποτελείται από τα παρακάτω επιμέρους προγράμματα:
  1. «**Στηρί-Ζωντας στην κρίση**», το οποίο έχει ως απώτερο σκοπό την εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη συναισθηματική και την ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης (Pluess, Bonniwell, Hefferon & Tunariu, 2017).

2. «*E.M.E.I.S*» - «*Πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ΨΑ στη σχολική κοινότητα*», το οποίο στοχεύει στην κατάρτιση εκπαιδευτικών, την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ΨΑ στη σχολική κοινότητα και
  3. *Διεθνές Πρόγραμμα «WE C.A.R.E»* (Εικόνα 2), το οποίο απευθύνεται σε Έλληνες και ομογενείς εκπαιδευτικούς και σε μαθητές εκπαιδευτικών βαθμίδων στην Ελλάδα, την Κύπρο, το Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιρλανδία, τις ΗΠΑ και το Βέλγιο. Στους επιμέρους στόχους του προγράμματος συγκαταλέγονται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΨΑ, η κοινωνική και συναισθηματική ενίσχυση παιδιών και εκπαιδευτικών και η διασύνδεση σχολείων του ελλαδικού χώρου και χωρών του εξωτερικού (Αργυρίου, 2007).
- το πρόγραμμα παρέμβασης «*Hope and hardiness intervention*» εφαρμόστηκε σε έρευνα σε ιδιωτικό σχολείο της Ιταλίας, με ερευνητικούς σκοπούς την ανάπτυξη κατάλληλων δεξιοτήτων για την επίτευξη στόχων, την καταπολέμηση της εφηβικής κατάθλιψης και την ενίσχυση ΨΑ μαθητριών Λυκείου (Green et al., 2007).
  - το πρόγραμμα «*Youth Resilience Program: Psychosocial support in and out of school*», συνέχεια του παραπάνω προγράμματος, αποτελείται από 8-16 εργαστήρια και στοχεύει στην ενίσχυση της ΨΑ νέων ηλικίας 14 ετών και πάνω, μέσω εφαρμογής δραστηριοτήτων που καλλιεργούν και ενθαρρύνουν την ανάληψη ευθυνών και τη λήψη αποφάσεων (I.F.R.C, 2012).
  - το πρόγραμμα «*Resilience SPARK*», το οποίο στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών, την ενίσχυση της ΨΑ και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των πρώιμων συμπτωμάτων κατάθλιψης. Η εφαρμογή του σε σχολεία ευρωπαϊκών χωρών απέδειξε την αποτελεσματικότητά του στην ενίσχυση της ΨΑ των μαθητών και τη μείωση των ποσοστών πρώιμης κατάθλιψης (Linde-Leimer & Wenzel, 2014).
  - το πρόγραμμα «*RESCUR*», σχεδιασμένο από πανεπιστημιακές κοινότητες ευρωπαϊκών χωρών (Ελλάδα, Ιταλία, Μάλτα, Πορτογαλία, Κροατία, Σουηδία) αποβλέπει στο σχεδιασμό και την εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, με στόχο την ενίσχυση της ΨΑ μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου (Cefai et al., 2014).
  - το πρόγραμμα «*The Children's Resilience Programmed: Psychosocial support in and out of school*», υλοποιημένο από την Διεθνή Ομοσπονδία του Ερυθρού Σταυρού και τη Μ.Κ.Ο. «*Save the Children Denmark*», στοχεύει στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών εντός, αλλά και εκτός της σχολικής κοινότητας και την προαγωγή της ΨΑ τους.
  - το πρόγραμμα «*My Friends Youth*», κατάλληλο για μαθητές 12-15 ετών, αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας τους, μέσω θετικών εμπειριών στο χώρο του σχολείου.
  - το πρόγραμμα «*Ψυχική Ανθεκτικότητα-μία βασική δεξιότητα για την εκπαίδευση και την εργασία*», έχει ως απώτερο στόχο την ενδυνάμωση της ΨΑ του εκπαιδευτικού προσωπικού, ως καθημερινό βίωμα εντός της σχολικής κοινότητας (Linde-Leimer et al., 2004).
  - το πρόγραμμα «*Resilience in Educators, Schools and Teaching (REST)*» αποτελείται από τρεις ενότητες στόχων («*Ψυχική Ανθεκτικότητα*», «*Κοινωνική Ψυχική Ανεκτικότητα*» και «*Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα*» του εκπαιδευτικού προσωπικού), το οποίο προσφέρεται μέσω της εφαρμογής BRiTE για κινητές συσκευές (Daniilidou & Platsidou, 2018).
  - το πρόγραμμα για την «*Προαγωγή Εναλλακτικών Στρατηγικών*» («*PATHS*»), το οποίο προάγει την ψυχική υγεία των παιδιών, τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολείου, την επίλυση προβλημάτων, την ενεργή συμμετοχή των γονέων των παιδιών και την παρέμβαση για πρόληψη και αποφυγή συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών. Μέσω της εφαρμογής του, παρέχονται τεχνικές στους μαθητές για τη βελτίωση των σχέσεων με τους συνομήλικους τους. Το πρόγραμμα έχει πενταετή διάρκεια και είναι ευπροσάρμοστο στις ανάγκες κάθε τάξης.
  - το πρόγραμμα «*Μπορώ να Λύσω τα Προβλήματα*» (*I Can Problem Solve Program*), το οποίο στοχεύει στην επίλυση των διαπροσωπικών προβλημάτων, την προαγωγή της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με συστηματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι γονείς επιμορφώνονται από τους

σχολικούς ψυχολόγους, οι οποίοι επωμίζονται τον ρόλο του επιμορφωτή και του συμβούλου.

- το πρόγραμμα «*Κοινωνική Λήψη Αποφάσεων. Κοινωνική Επίλυση Προβλήματος*» (*SDM: Social Decision Making/Social Problem Solving Project*), το οποίο εφαρμόζεται σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων για τη λήψη πρωτοβουλιών, αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Βοηθά καταλυτικά στη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, απαιτώντας την ενεργή συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών.
- το πρόγραμμα «*Δημιουργική Επίλυση Συγκρούσεων*» (*RCCP: Resolving Conflict Creatively Program*), το οποίο αποτελεί ένα από τα πρώτα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε από εκπαιδευτικούς με στόχο την επαγγελματική τους ανέλιξη και την ψυχολογική τους στήριξη. Στη συνέχεια, εντάχθηκαν σε αυτό γονείς, συνομήλικοι, διοικητικό προσωπικό των σχολείων και επιμορφωτές. Περιλαμβάνει στρατηγικές, όπως η ενεργητική ακρόαση, η παροχή βοήθειας, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η μείωση προκαταλήψεων και η διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων.
- το πρόγραμμα «*Υποστήριξη Αδελφών*» (*Sibling Connection*), του οποίου στόχος είναι η ψυχολογική ενίσχυση των παιδιών προερχόμενα από οικογένειες διαγνωσμένες με αναπηρίες, αναπτυξιακές διαταραχές ή συναισθηματικές ανάγκες.



Εικόνα 2. Το Διεθνές Πρόγραμμα «WE C.A.R.E.»

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ΨΑ αποτελεί ένα ατομικό γνώρισμα καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία και την ομαλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών τόσο εντός του σχολικού όσο και του κοινωνικού πλαισίου. Επιπλέον, αφορά στην ευαισθητοποίηση και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στις καθημερινές προκλήσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Εντός των σχολικών δομών, κρίνεται επιτακτική η καλλιέργεια κατάλληλων συνθηκών, με απώτερο στόχο την προαγωγή της ψυχικής ευεξίας όλων των μελών τους. Στην εξυπηρέτηση αυτού του σκοπού, συμβάλλει η εφαρμογή ειδικά σχεδιασμένων προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία στοχεύουν στην κοινωνική προσαρμογή των μαθητών και παράλληλα στην ψυχική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 8 pp.289-308.

- Allread, K., & Smith, T. (1989). The hardy personality: Cognitive and physiological responses to evaluate threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 257-266.
- Alvord, K. M., & Grados, J. J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (3), 238-245.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Αργυρίου, Μ. (2007). Φιλοσοφία, περιγραφή και εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος: Ένα διαφορετικό σχολείο - Το σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει. Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευση και αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.): Ένταξη Πράξης στο μέτρο 2.4, Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας.
- Bardwick, J. (1986). *The plateauing trap*. New York: American Management Association.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–250). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bonnano, G.A., Galea, S., Bucciarelli, A. & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 671.
- Brooks, R. & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children*. Chicago: Contemporary Books.
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Renati, R., Cavioni, V., Pavin Ivanec, T., Saric, M., Kimber, K., Eriksson, C., Simoes, C. and Lebre, P. (2014). A Resilience Curriculum for Early Years and Elementary Schools in Europe: Enhancing Quality Education. *Croatian Journal of Education*, 16, 2: 73-9.
- Chan, D. (2000). Dimensionality of hardiness and its role in the stress-distress relationships among Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 147-161.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daniilidou, A. & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors. *Hellenic Journal of Psychology*, 15: 15-39.
- Dent, R. J., & Cameron, R. J. (2003). Developing resilience in children who are in public care: The educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 3–19.
- Dias, P. C., & Cadime, I. (2017). Protective factors and resilience in adolescents: The mediating role of self regulation. *Psicologia Educativa*, 23(1), 37-43.
- Doll, Zucker & Brehm (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επιστ. Επιμ.: Χ. Χατζηχρήστου. Μτφ: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Garmezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.
- Green, G. T., Kleiber, D. A., & Tarrant, M. A. (2000). The effect of an adventure-based recreation program on development of resiliency in low income minority youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(3), 79-97.
- Green, L.S., Oades, L.G. & Grant, A.M. (2006). Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being and hope. *Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142-149. doi:10.1080/17439760600619849.
- Green, S., Grant, A., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.
- Hage, E., Austin, E., & Pollack, M. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24, 139-152.



Henderson, N. & Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in Schools. Making It Happen for Students and Educators*. CA: Sage Publications.

Henderson, N. & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Hurtes, K. P., Allen, L. R., Stevens, B. W., & Lee, C. (2000). Benefits-based programming: Making an impact on youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(1), 34-49.

International Federation of the Red Cross and Red Crescent Societies & Save the Children (I.F.R.C) (2012). *The Children's Resilience Programme: Psychosocial Support In and Out of Schools*.

Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 123-129.

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

Κάμτσιος, Σ. & Καραγιαννοπούλου, Ε. (2013). Ανθεκτικότητα, ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα και η σημασία της στη μάθηση. Μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55, 17-34.

Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.

Λεοντοπούλου, Σ. (2011). *Εισαγωγή στη θετική ψυχολογία*. Συλλογικό έργο. Αθήνα: Τόπος.

Linde-Leimer, K. & Wenzel, T. (2014). *Resilience: A Key Skill for Education and Job*. Διαθέσιμο στο: <http://www.resilience-project.eu>. Ανακτήθηκε στις 11/12/2021.

Luthar, S.S. & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *Am j Orthopsychiatry*, 61(1): 6-22.

Luthar, S.S., Gicchetti, D. & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Dev*, 71(3): 543-562.

Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press.

Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την εवालότητα στην ΨΑ: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια. Τόμος Α'*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Maddi, S., & Kobasa, S. (1984). *The Hardy Executive: Health Under Stress*. Chicago, IL: Dorsey

Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.

Masten, A. S. & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.

Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D. Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change, *Development and Psychopathology*, 16, 1071-1094.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.

Mathis, M., & Lecci, L. (1999). Hardiness and college adjustment: Identifying students in need of services. *Journal of College Student Development*, 40(3), 305-309.

Milstein, M. (1990). *Restructuring schools: Doing it right*. Newbury Park, CA: Corwin.

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

O' Dougherty Wright, M. & Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.

Pluess, M., Boniwell, I., Hefferon, K., Tunariu, A. (2017). Preliminary evaluation of a school- based resilience-promoting intervention in a high-risk population: Application of an exploratory two cohort treatment/control design.

Polk, L. V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science, 19*(1), 1-13.

Reivich, K. & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. Broadway Books.

Richardson, G. E. Neiger, B. L., Jenson, S. & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model, *Health Education, 21* (6), pp.33-39.

Rirkin, M., & Hoopman, M. (1991). *Moving beyond Risk to Resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.

Robin, A., Schneider, M., & Dolnick, M. (1976). The Turtle Technique: An extended case study of self-control in the classroom. *Psychology in the Schools, 13* (4), 449–453.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms, *American Journal of Orthopsychiatry, 57*, 316-331.

Schoon, I. (2006). *Risk and resilience. Adaptations in changing times*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.

Southwick, S. M., Litz, B. T., Charney, D., & Friedman, M. J. (2011). *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*. Cambridge: University Press.

Τριλίβα, Σ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2011) Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξης και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη. Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*, (σσ. 211-258). Τόμος Α΄ Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Tolland, J. & Carrigan, D. (2011). Educational Psychology and Resilience: New concepts, new opportunities. *School Psychology International, 32*(1), p.95-106.

Yates, T. M., Tyrell, F. A., & Masten, A. S. (2014). Resilience theory and the practice of positive psychology. From Individuals to Societies. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice* (2nd ed., pp. 773-788). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invisible: A study of resilient children*. New York: McGraw – Hill.

Werner, E. E. (1989). High risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry, 59*(1), 72-81.

Werner, E. E. (1995). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology, 5*, 503–515.

Willower, D.J. (1965). Hypotheses on the school as a social system. *Educational Administration, Quarterly, 1*, 42-51.

Whitney, S., Splett, J.W. & Weston, K.J. (2008). An empirical examination of the resiliency wheel. *Advances in School Mental Health Promotion, 1*, 41-48.

Wolin, S. J. & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York: Villard.

Χατζηχρήστου Χ., Δημητροπούλου Π., Λυκισάκου Κ., Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Psychology, 16*, pp.381-401.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να την ευχαριστήσω τη Δρ. Γεωργιάδου Πολυξένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Λευκωσίας για την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας.