

**ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ στη ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ και τον
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ (Π.Ε.Σ.Υ.Π.)**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ και ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ –
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΩΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ**

Επιβλέπων Καθηγητής: Θεοδοσάκης Δημήτριος

**Σπουδάστρια:
Κυριακή Περίτση**

Αθήνα 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς έχει αυξηθεί το ερευνητικό ενδιαφέρον και η σχετική με την ψυχική ανθεκτικότητα βιβλιογραφία. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφ' ενός να παρουσιάσει ένα θεωρητικό πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας, κεντρική ιδέα της οποίας είναι η αισιόδοξη άποψη ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται από αρνητικές εμπειρίες και συχνά να γίνονται πιο δυνατοί μέσα από τη διαδικασία αντιμετώπισης των δυσάρεστων εμπειριών. Η σχετική με την ανθεκτικότητα γνώση είναι σημαντική για όλους, αλλά κυρίως για τους εκπαιδευτικούς που έρχονται αντιμέτωποι με δραματικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου και καλούνται να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους. Αφ' ετέρου η εργασία αυτή στοχεύει στο να καταδείξει πόσο σημαντικός ο ρόλος του σχολείου ως συστήματος στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας όσων μαθαίνουν, αλλά όσων εργάζονται σε αυτό. Τέλος γίνεται αναφορά στο ρόλο του καθηγητή ως συμβούλου στην ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο της εφηβείας.

Λέξεις Κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, Παράγοντες κινδύνου, Προστατευτικοί παράγοντες, Εφηβεία, Συμβουλευτική.

Abstract

Over recent decades there has been an increase of research interest and bibliography related to resilience globally. The purpose of this paper is mainly to present the theoretical background of resilience, the main idea of which is the optimistic view that people have the ability to overcome negative experiences and often become stronger through the procedure of dealing with unpleasant experiences. Knowledge concerning resilience is important for everyone, especially for teachers who have to face dramatic changes at school and are asked to empower their students. On the other hand, this paper aims to demonstrate the importance of school as a system that promotes resilience in both learners and those who work in it with reference to the role of the teacher as a consultant during the highly sensitive period of adolescence.

Key words: Resilience, Risk factors, Protective factors, Adolescence, Counseling

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract	2
Περιεχόμενα	3-4
Α΄ ΜΕΡΟΣ	
Από την εστίαση στο έλλειμμα και την ψυχοπαθολογία στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας.	5-7
Ψυχικά Ανθεκτικά και όχι άτρωτα ή αλώβητα παιδιά.	7-8
Ψυχική ανθεκτικότητα: διαδικασία και μεταβλητή - όχι μόνιμο και γενικό χαρακτηριστικό.	8-10
Εναλλακτικοί ορισμοί του όρου «Ψυχική Ανθεκτικότητα»	10-11
Κίνδυνοι και κριτήρια ανθεκτικότητας	11-13
Προστατευτικοί Παράγοντες	13-14
A. Ατομικά χαρακτηριστικά που βοηθούν στην ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.	14-17
B. Διαπροσωπικοί Πόροι	17
α. Χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	17
β. Χαρακτηριστικά της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας που συμβάλλουν στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.	17-18
Β΄ ΜΕΡΟΣ	
Η Ψυχική Ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση	18-20
A. Προβληματισμοί - Ο νέος ρόλος του σχολείου	
B. Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα.	20-21
Γ. Εμπόδια στη διαδικασία προαγωγής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στο χώρο του σχολείου.	21
Δ. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών απειλείται.	21-24
Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολείου.	
A. Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός.	
α. Το προφίλ του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού.	23-24
β. Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού.	24 – 26
B. Παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική και κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών και εφήβων.	26

B1. Οι στοργικές διαπροσωπικές σχέσεις	26
B1 α 1. Οι σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητών .	26-28
B1 α 2. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητών.	28
1. Το φύλο και η ηλικία	28
2. Το «στυλ» ηγεσίας της σχολικής τάξης	28-29
3. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	29
B1. β. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους εντός της τάξης.	29
Γ. Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών.	30
Δ. Οι υψηλές προσδοκίες.	30-31
Τα χαρακτηριστικά των τάξεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα.	31-32
α. Οι εντός των τάξεων στοργικές σχέσεις	32
β. Μια κουλτούρα υποστήριξης και αλληλεγγύης	32
γ. Ενεργητική εμπλοκή των μαθητών - Ένταξη και Επιτυχία για όλους	32-33
δ. Συνεργατική Μάθηση – «Φωνή» και Αυτενέργεια	33
ε. Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα - Τάξεις επικεντρωμένες στη μάθηση	33-34
Τα αποτελεσματικά σχολεία	34
Η συμβολή των προγραμμάτων αγωγής υγείας	35
Η συμβολή της συμβουλευτικής ομηλίκων	35-36
Γ΄ΜΕΡΟΣ	
Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση	36
Η συμβουλευτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	36-37
Η περίοδος της εφηβείας	37-38
Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού και ο έφηβος	38-40
Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική	40
Οι επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες στην εκπαίδευση	40- 44
Συμπεράσματα	44-48
Βιβλιογραφία	49- 51

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Από την εστίαση στο έλλειμμα και την ψυχοπαθολογία στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η ψυχική ανθεκτικότητα από τη δεκαετία του 70 και έπειτα έχει αποτελέσει το επίκεντρο πολλών ερευνών διεθνώς, ενώ τις τελευταίες δεκαετίες έρευνες πραγματοποιούνται και στην Ελλάδα (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html> ανακτήθηκε το Φεβρουάριο του 2017, Ματσόπουλος, 2011, σ. 25). Ουσιαστικά οι έρευνες αυτές, οι οποίες αποσκοπούν στο να ερμηνεύσουν το πώς οι άνθρωποι μπορούν να διαχειριστούν τα προβλήματα και να ζουν καλά παρά τις αντιξοότητες, αποτέλεσαν τη βάση για μια ποικιλία παρεμβάσεων (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html> ανακτήθηκε το Φεβρουάριο του 2017).

Η ιδέα της ψυχικής ανθεκτικότητας προέκυψε κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής κλινικών ερευνών σε παιδιά που διέτρεχαν μεγάλο κίνδυνο για ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας. Την περίοδο εκείνη στον τομέα της ψυχικής υγείας κυριαρχεί η ψυχαναλυτική θεωρία και το βιοϊατρικό μοντέλο το οποίο εστιάζει στη διαταραχή και αναζητά την πηγή της αιτίας στο ίδιο το άτομο. Οι πρώτες αυτές ερευνητικές προσπάθειες απέβλεπαν στην κατανόηση της ψυχοπαθολογίας και του ελλείμματος, αναζητούσαν τις συνέπειες από την έκθεση σε κίνδυνο ή σε αντιξοότητες -σε παράγοντες δηλαδή στους οποίους αποδιδόταν εν γένει η αιτία των διαταραχών- και όχι στον τρόπο με τον οποίο απετράπησαν, επιλύθηκαν ή ξεπεράστηκαν τα προβλήματα (Wright, Masten & Narayan, 2013, σ. 15, Henderson & Milstein, 2008, σ.19).

Μια σειρά από έρευνες στις δεκαετίες του 1950, 1960 και 1970 σε παιδιά σχιζοφρενών γονέων έθεσε τις βάσεις για τη μελέτη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η μελέτη των Werner & Smith και των συνεργατών τους *Kauai Longitudinal Hawaii Study*¹. Το ένα τρίτο περίπου των παιδιών που μελετήθηκαν είχαν εκτεθεί σε επιπλοκές κατά τον τοκετό, παθολογία των γονέων (αλκοολισμός), χρόνια φτώχεια και οικογενειακές συγκρούσεις (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers, 2008, σ. 186, Ματσόπουλος, 2011, σ. 26). Μεταξύ των άλλων διαπιστώθηκε ότι η στενή σχέση με έναν γονέα χωρίς πρόβλημα ή με έναν επαρκή ενήλικα, οι ακαδημαϊκές επιτυχίες του παιδιού, η συμμετοχή σε μια θρησκευτική κοινότητα αποτελούσαν παράγοντες που συνέβαλλαν στη θετική προσαρμογή των ατόμων παρά τις αντιξοότητες. Παιδιά που προέρχονταν από ένα αρνητικά φορτισμένο ψυχολογικό και κοινωνικό περιβάλλον, όταν μεγάλωσαν έγιναν στοργικοί και επαρκείς ενήλικες παρά το προβληματικό ιστορικό τους (Ματσόπουλος, 2011, σ. 26).

Μετέπειτα έρευνες μελέτησαν ως παράγοντες επικινδυνότητας το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, τη φτώχεια, τη γονική ψυχική ασθένεια, τη χρόνια ασθένεια, την κακομεταχείριση, τη βία στην κοινότητα, τις φυσικές καταστροφές. Η Masten και οι συνεργάτες της μελέτησαν την επίδραση αρνητικών συμβάντων (όπως ο

¹ Μελέτησαν πάνω από 698 άτομα στη Χαβάη από τη γέννησή τους ως το τεσσαρακοστό έτος της ηλικίας τους.

θάνατος, η ασθένεια, η γέννηση αδελφιών κ. ο. κ.) σε μια ομάδα παιδιών από το δημοτικό ως την ενήλικη ζωή. Η έρευνα κατέδειξε ότι τα αρνητικά γεγονότα είχαν ένα μέτριο συσχετισμό με προβλήματα στην εφηβεία. Έρευνες του Rutter (1979) σε παιδιά με σχιζοφρενικούς γονείς εντόπισαν παιδιά που επεδείκνυαν δημιουργικότητα, αποτελεσματικότητα και επιδεξιότητα, ενώ έρευνες του Gamezy στη δεκαετία του 1980 κατέδειξαν ότι παιδιά που προέρχονταν από ομάδα υψηλού κινδύνου για ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας επεδείκνυαν μια υγιή προσαρμοστική συμπεριφορά παρά τα προβλήματα και τις αντιξοότητες (Ματσόπουλος, 2011, σσ. 26-27).

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι τα μοντέλα τα οποία βασίζονταν στο έλλειμμα και στην πρόβλεψη της ψυχοπαθολογίας δεν μπορούσαν να προσφέρουν επαρκείς εξηγήσεις για το πώς πολλά παιδιά προερχόμενα από ομάδες υψηλού κινδύνου σημείωναν ευρεία διακύμανση στη μακροπρόθεσμη έκβαση και είχαν μια ομαλή πορεία ανάπτυξης παρά τις σοβαρές αντιξοότητες και ως εκ τούτου είχαν περιορισμένη χρησιμότητα (Wright, Masten & Narayan, 2013, σ. 15).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, μια ομάδα πρωτοπόρων ψυχολόγων και ψυχιάτρων άρχισε να εφιστά την προσοχή των επιστημόνων στο φαινόμενο της ανθεκτικότητας παιδιών εκτιθεμένων σε κίνδυνο για ψυχοπαθολογία και αναπτυξιακά προβλήματα που οφείλονται σε γενετικούς παράγοντες ή βιώματα. Οι πρωτοπόροι αναζητούσαν τι κάνει τη διαφορά στη ζωή των παιδιών που βρίσκονταν σε κίνδυνο (Masten, 2001, σ. 227). Ερευνητές, όπως οι Wollin, υποστήριζαν ότι οι επιστήμονες έπρεπε να στρέψουν το ενδιαφέρον τους από τις απαισιόδοξες προβλέψεις στην ικανότητα του ανθρώπου να επανέρχεται από μια δύσκολη κατάσταση (Henderson & Milstein, 2008, σ. 19). Πίστευαν ότι η έρευνα και μελέτη των παιδιών που είχαν θετικά αποτελέσματα, αν και προέρχονταν από ομάδες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση προβλημάτων, θα μπορούσε να προσφέρει μοντέλα, μεθόδους και δεδομένα για προγράμματα, πολιτικές και παρεμβάσεις με σκοπό την πρόληψη και την αντιμετώπιση σημαντικών προβλημάτων των παιδιών (Masten, 2001, σ. 227, Masten & Reed, 2002, σ. 74). Η μεγαλύτερη προσφορά των πρώτων ερευνητών ήταν η αναγνώριση και η προάσπιση της ιδέας ότι η κατανόηση της θετικής αναπτυξιακής πορείας στο πλαίσιο αντιξοοτήτων είναι σημαντική για την πρόληψη και τη θεραπεία προβλημάτων, ιδιαίτερα όσον αφορά παιδιά που προέρχονται από ομάδες υψηλού κινδύνου για ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας (Wright, Masten & Narayan, 2013, σ. 15).

Ένα πρώτο κύμα ερευνών ασχολήθηκε με την περιγραφή του φαινομένου της ανθεκτικότητας, τον ορισμό βασικών εννοιών, τη μεθοδολογία. Κατά κύριο λόγο οι έρευνες επικεντρώθηκαν στο άτομο (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 15). Οι πρώτες επιστημονικές μελέτες της ανθεκτικότητας άφηναν να εννοηθεί ότι υπήρχε κάτι ιδιαίτερο ή αξιόλογο στα παιδιά αυτά που χαρακτηρίζονταν ως *άτρωτα* ή *αλώβητα*, λόγω μιας εσωτερικής δύναμής ή θωράκισης του χαρακτήρα (Masten, 2001, σ. 227, Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 16).

Ωστόσο η συστηματική μελέτη των ανθεκτικών παιδιών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποιες από τις αρχικές παραδοχές ήταν λανθασμένες και παραπλανητικές. Η συχνότητα του φαινομένου καταδεικνύει ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί ένα σύνηθες

χαρακτηριστικό που στις περισσότερες περιπτώσεις προκύπτει ως αποτέλεσμα των ρυθμιστικών λειτουργιών των βασικών ανθρωπίνων προσαρμοστικών συστημάτων (Masten, 2001, σ. 227).

Ένα δεύτερο κύμα ερευνών απέδωσε μια πιο δυναμική διάσταση της ανθεκτικότητας, υιοθετώντας μια προσέγγιση η οποία εστιάζει στην αλληλεπίδραση των ατόμων και των πολλών συστημάτων εντός των οποίων αναπτύσσονται όσον αφορά στη θετική προσαρμογή στο πλαίσιο αντιξοοτήτων ή κινδύνου. Το τρίτο κύμα επικεντρώθηκε στη δημιουργία της ανθεκτικότητας μέσω παρεμβάσεων που αποσκοπούν στην αλλαγή της αναπτυξιακής πορείας (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 15).

Το τέταρτο κύμα, το οποίο βρίσκεται εν εξελίξει, επικεντρώνεται στην κατανόηση και την ενσωμάτωση της ανθεκτικότητας σε πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης, ενώ αποδίδεται διαρκώς μεγαλύτερη προσοχή σε επιγενετικές και νευροβιολογικές διεργασίες, στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους αλληλεπιδρούν τα συστήματα τα οποία διαμορφώνουν την ανάπτυξη (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σσ. 15-16).

Όταν τα προστατευτικά συστήματα απειλούνται ή υπολειτουργούν τίθεται σε κίνδυνο η ανθρώπινη ανάπτυξη, ιδίως εάν η έκθεση στον κίνδυνο είναι παρατεταμένη. Αν αυτά τα συστήματα προστατεύονται και είναι λειτουργικά, η ανάπτυξη είναι ισχυρή ακόμη και εν όψει σοβαρών αντιξοοτήτων (Masten, 2001, σ. 227).

Η Masten (2000) επισημαίνει ως κινδύνους που ενδέχεται να προκύψουν από τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας:

1. Τον κίνδυνο εφησυχασμού λόγω της επικίνδυνης ιδέας ότι τα παιδιά είναι ανθεκτικά και μπορούν να ξεπεράσουν τους κινδύνους και τις αντιξοότητες με τη με τη δική τους επινοητικότητα. Η σχετική με την ανθεκτικότητα βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την κρίσιμη σημασία της δράσης των ενηλίκων στη ζωή των ανθεκτικών των παιδιών, στην οικογένεια, τα σχολεία, τις γειτονιές και τις κοινωνίες τους.

2. Τον κίνδυνο της αδιαφορίας για λήψη προληπτικών μέτρων εναντίον των κινδύνων που θα ενσκήψουν στη ζωή των παιδιών (Masten, 2000, σ. 7, <http://moodwatchers.com/wp/wp-content/uploads/2012/07/Children-Who-Overcome-Adversity-to-Succeed-in-Life.pdf> ανακτήθηκε το Φεβρουάριο του 2017).

Ψυχικά Ανθεκτικά και όχι άτροφα ή αλώβητα παιδιά.

Οι αρχικές έρευνες στη δεκαετία του εβδομήντα λαμβάνουν χώρα στο πολιτισμικό πλαίσιο των Η.Π.Α., όπου κυριαρχεί ένα ήθος ακραίου ατομικισμού. Κυριαρχεί η αντίληψη ότι το άτομο πρέπει να διαθέτει ικανότητες, ώστε να πετύχει μόνο μέσω των δικών του προσπαθειών (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 16).

Ωστόσο παρά την έκθεση σε κίνδυνο και τις όποιες αντίξοες συνθήκες πολλά παιδιά προερχόμενα από ομάδες «υψηλού κινδύνου» καταφέρνουν να «ξεπεράσουν τις πιθανότητες» και να γίνουν επαρκείς νέοι και ενήλικες² (Elliott, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers, 2008, σ. 186).

² Η διαχρονική μελέτη των Werner και Smith *Overcoming the odds* είναι ενδεικτική (Elliott S.N., κ.α., 2008, σελ. 186).

Η πρόωρη εικόνα της ανθεκτικότητας στις επιστημονικές εργασίες άφηνε να εννοηθεί ότι υπήρχε κάτι ιδιαίτερο ή αξιόλογο στα παιδιά αυτά που περιγράφονται συχνά ως *άτρωτα ή αλώβητα (invulnerables)*, λόγω μιας εσωτερικής δύναμης ή θωράκισης του χαρακτήρα. Η ίδια εικόνα προβάλλεται και από τον τύπο της εποχής. Για παράδειγμα στην Washington Post το Μάρτιο του 1976 διαβάζουμε «*οι μελάδες είναι μια φούσκα για μερικά παιδιά*» (Masten, 2001, σ. 227, Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 16). Το ενδιαφέρον της έρευνας την εποχή αυτή στρέφεται στα προσωπικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 16).

Καθώς η έρευνα εξελισσόταν και επεκτεινόταν σε όλους τους τύπους του τραύματος, ο όρος *άτρωτος* αντικαταστάθηκε από περισσότερο εξειδικευμένους και δυναμικούς όρους, όπως *αντοχή στο άγχος (stress-resistance)* και *ανθεκτικότητα (resilience)*. Οι όροι αυτοί θεωρήθηκαν πιο κατάλληλοι από την επιστημονική κοινότητα προκειμένου να αποδώσουν τις αλληλεπίδρασεις των παραγόντων κινδύνου και προστασίας, διεργασίες που συμβαίνουν στην πάροδο του χρόνου και στις οποίες εμπλέκονται το άτομο, η οικογένεια και μεγαλύτερες κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 16). Η επιτυχημένη προσαρμογή σε εμπόδια, αντιξοότητες και δυσχέρειες κατανοείται ως μια εξελικτική πορεία και η έννοια του *ψυχικά ανθεκτικού* παιδιού διαχωρίζεται από αυτή του *αλώβητου (invulnerable)* παιδιού (Ματσόπουλος, 2011, σσ. 26-27). Οι Wollin επισημαίνουν ότι ο όρος *ψυχικά ανθεκτικός* είναι πιο εύστοχος σε σχέση με τους όρους *άτρωτος ή σκληρός*, γιατί αναγνωρίζει ότι *το άτομο πονά και υποφέρει, καθώς διέρχεται από τη συγκεκριμένη διαδικασία* (Henderson & Milstein, 2008, σ. 29).

Σύμφωνα με το Ματσόπουλο τα «*ανθεκτικά*» (*resilient*) ή «*Ψυχικά Ανθεκτικά*» παρά τις δυσχέρειες έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και είναι επιτυχημένα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Αυτό οφείλεται στο ότι μπορούν να επανακάμπτουν και να προσαρμόζονται με επιτυχία στα νέα δεδομένα παρά την έκθεση σε κίνδυνο ή τις όποιες αντιξοότητες (Ματσόπουλος Α., 2011, σ. 25). Οι Doll, Zucker και Brehm επισημαίνουν πως τα παιδιά αυτά παρά τις συνθήκες αποστέρησης, κακομεταχείρισης, ασθένειας, παραμέλησης που ενδεχομένως σημάδεψαν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους κατορθώνουν να αποκτούν ακαδημαϊκούς τίτλους, να «*δημιουργούν αξιόλογες σταδιοδρομίες, να εξασφαλίζουν οικονομική σταθερότητα, αποκτούν ευτυχημένες και υγιείς οικογένειες και προσφέρουν με τη σειρά τους στην κοινότητα*» (Doll, Zucker & Brehm, 2009, σ. 23).

Ψυχική ανθεκτικότητα: διαδικασία και μεταβλητή - όχι μόνιμο και γενικό χαρακτηριστικό.

Στο τέλος της δεκαετίας του 80 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι ερευνητές άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι η υγιής προσαρμογή στις αντιξοότητες σπανίως αποτελεί μόνιμη κατάσταση. Δεν παραπέμπει σε μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, κάποιων προικισμένων από τη φύση ατόμων, όπως οι όροι

σκληρότητα³ και ανθεκτικότητα του Εγώ⁴ Αντίθετα αποτελεί μια εν δυνάμει δυνατότητα του κάθε ατόμου, μια μεταβλητή στο χρόνο και στις περιστάσεις διαδικασία που ακολουθεί μια εξελικτική πορεία. Διαφοροποιείται ενόψει νέων δυνατοτήτων και νέων παραγόντων ευαλωτότητας στους οποίους το άτομο πρέπει να προσαρμοστεί και μπορεί να διαφέρει από χρονική περίοδο σε χρονική περίοδο (Ματσόπουλος, 2011, σ. 29, Σταλίκας, Δημητριάδου, Κουδιγκέλη, 2011, σσ. 85-86). Η Luthar και οι συνεργάτες της διακρίνουν τη “*resilience*”, μια δυναμική αναπτυξιακή διαδικασία που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών με τις περιβαλλοντικές συνθήκες από τη “*resiliency*” που αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, σσ. 545-546).

Στο *Ordinary Magic* η Masten επισημαίνει ότι ένα άτομο κατ’ επανάληψη (και όχι σε κάθε περίπτωση) καταφέρνει να προσαρμόζεται αποτελεσματικά σε αρνητικές συνθήκες και εμπειρίες ζωής και συχνά μάλιστα κατορθώνει να υπερνικά τις καταστάσεις αυτές (Masten, 2001, σσ. 228-230). Ο Rutter θεώρησε ότι η ανθεκτικότητα δεν είναι μια γενική ιδιότητα του ατόμου και αναφέρθηκε στις διαδικασίες (*processes*) της ψυχικής ανθεκτικότητας και στους τρόπους μετριασμού των παραγόντων επικινδυνότητας (*risk factors*) κατά την εξέλιξη ενός παιδιού (Rutter, 2006, σσ. 10-11). Οι Freitas και Donway εστιάζουν στη δυναμική διαδικασία προσαρμογής του ατόμου, όταν αυτό έρχεται αντιμέτωπο με τις αντιξοότητες. Θεωρούν ότι το γεγονός ότι τα παιδιά μπορούν σε κάποιες περιστάσεις να επιδείξουν ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ σε άλλες όχι μπορεί να αποδοθεί στη σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ του περιβάλλοντος και των προσωπικών χαρακτηριστικών των παιδιών (Ματσόπουλος, 2011, σ. 31).

Σύμφωνα με τις Wright & Masten ένα παιδί μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε κάποια περίοδο της ζωής του, αλλά σε κάποια άλλη όχι (Ματσόπουλος, 2011, σ. 42). Η φύση της αντιξοότητας και το πλαίσιο στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα επηρεάζουν το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επομένως το άτομο μπορεί να είναι ανθεκτικό σε ορισμένες περιστάσεις, ενώ σε άλλες όχι, όπως ενδέχεται να είναι ανθεκτικό σε ορισμένο πλαίσιο, ενώ σε άλλο να μην είναι (Σταλίκας, Δημητριάδου, Κουδιγκέλη, 2011, σ. 86). Σύμφωνα με το Ματσόπουλο

Οι ψυχολόγοι είναι σημαντικό να σκέφτονται και να προσεγγίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια συνεχιζόμενη μεταβλητή, η οποία μπορεί να διαφέρει σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της ανάπτυξης του παιδιού, παρά ως μια κατηγορική μεταβλητή που είτε υπάρχει είτε δεν υπάρχει στο παιδί (Ματσόπουλος, 2011, σ. 43)

Επίσης οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα γενικευμένο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά τείνει να συγκεκριμενοποιείται σε

³ «**Σκληρότητα**»: Ο όρος αναφέρεται σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών της προσωπικότητας τα οποία λειτουργούν ως πηγή αντίστασης, όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με αγχογόνα συμβάντα ζωής (Σταλίκας κ.α., 2011, σ. 85)

⁴ «**Ανθεκτικότητα του Εγώ**» Ο όρος αναφέρεται στη ρύθμιση κινήτρων και στην και στην ευρηματική προσαρμογή του ατόμου ωσάν να αποτελούν σχετικά διαρκή δομικά στοιχεία της προσωπικότητας (Σταλίκας κ.α., 2011, σ. 85)

κάποιους τομείς. Έτσι ευάλωτα παιδιά μπορεί να επιδεικνύουν δυνατά σημεία και να χαρακτηρίζονται ως ανθεκτικά σε συγκεκριμένους τομείς. Αποτέλεσμα μιας τέτοιας θεώρησης είναι η διάκριση τομέων της ψυχικής ανθεκτικότητας ενός παιδιού. Έτσι γίνεται αναφορά στην *Εκπαιδευτική Ψυχική Ανθεκτικότητα (Educational Resilience)* ή στη *Συναισθηματική Ανθεκτικότητα (Emotional Resilience)* (Ματσόπουλος, 2011, σ. 30)

Εναλλακτικοί ορισμοί του όρου «Ψυχική Ανθεκτικότητα»

Δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινώς αποδεκτός για την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Στις αρχές της έρευνας, η ανθεκτικότητα συνήθως αναφέρεται σε ένα μοντέλο θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο παρελθοντικών ή παροντικών αντιξοοτήτων (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 16). Στο πλαίσιο αυτό η Ψυχική Ανθεκτικότητα ορίζεται ως:

α. *«η διαδικασία προσωπικής επανόρθωσης και ανάπτυξης»* (Higgins, 1994 στο Henderson & Milstein, 2008, σ. 28)

β. *«η ικανότητα του ανθρώπου να επανέρχεται από μια δύσκολη κατάσταση, να αντέχει τις δυσκολίες και να επαναδομεί τον εαυτό του»* (Wollin, 1993 στο Henderson & Milstein, 2008, σ. 28)

γ. *«η διαδικασία της αντιμετώπισης αντίξοων και αγχογόνων γεγονότων ή καταστάσεων που προκαλούν τις αντοχές των ατόμων με έναν τρόπο που προσδίδει στο άτομο επιπρόσθετους προστατευτικούς μηχανισμούς και δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων από αυτές που διέθετε πριν από τα αντίξοα γεγονότα»* (Richardson et al., 1990 στο Henderson & Milstein, 2008, σ. 28)

δ. *«η ικανότητα του ατόμου να αναγεννιέται, να επανέρχεται, να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον παρά τις αντιξοότητες και να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια, παρά την έκθεσή του σε έντονο στρες ή απλά στις αγχογόνες καταστάσεις που διέπουν και είναι εγγενείς πλέον σήμερα στο σύγχρονο κόσμο»* (Rirkin & Hooperman, 1991 στο Henderson & Milstein 2008, σ. 28).

Σύμφωνα με τη Werner ο όρος *ψυχική ανθεκτικότητα* αναφέρεται:

α. *στα θετικά εξελικτικά επιτεύγματα παιδιών που διαβιούν σε πλαίσια «υψηλού» κινδύνου (όπως συνθήκες χρόνιας φτώχειας, κατάχρηση ουσιών από γονείς)*

β. *στη σταθερή και αυξανόμενη ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος κάτω από συνθήκες παρατεταμένου άγχους*

γ. *στην αντιμετώπιση και ανάνηψη τραυματικών γεγονότων (όπως πόλεμος, φυσικές καταστροφές, απώλεια αγαπημένου προσώπου)* (Henderson & Milstein, 2008, σ.13).

Η Masten στο *Ordinary Magic* αναφέρει ότι:

η ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια κατηγορία φαινομένων που χαρακτηρίζονται από καλά αποτελέσματα παρά τις σοβαρές απειλές για την προσαρμογή ή την ανάπτυξη (Masten, 2001, σ. 227).

Κατά τον Ματσόπουλο:

«Η Ψυχική Ανθεκτικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως ένα πολυμορφικό χαρακτηριστικό ενός ατόμου (μαθητή), αλλά και μια διαδικασία που εστιάζει στη θετική προσαρμογή του, παρά τις σημαντικές δυσχέρειες ή τραυματικές εμπειρίες που βιώνει» (Ματσόπουλος, 2011, σ.30).

Ο Hoffman θεωρεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι:

«συνδυασμός δεξιοτήτων και θετικών στάσεων που αποκομίζουν οι άνθρωποι από τις σχέσεις και τις εμπειρίες τους. Αυτές οι στάσεις βοηθούν τα άτομα να επιλύουν προβλήματα, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της ζωής και να ξεπερνούν τις απογοητεύσεις που βιώνουν» (Χατζηχρήστου 2015, σ. 233).

Αργότερα οι ορισμοί έγιναν ευρύτεροι και πιο δυναμικοί. Αντανακλούν τις προσπάθειες για ενσωμάτωση της ανάλυσης της έννοιας από διάφορους κλάδους (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 16). Παραδείγματα ορισμών της ανθεκτικότητας προσανατολισμένων στα συστήματα είναι οι ακόλουθοι ορισμοί της Masten κατά τους οποίους η ανθεκτικότητα ορίζεται ως:

«Η ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από σημαντικές προκλήσεις που απειλούν τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα, την ανάπτυξη του» (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 16).

ή ως :

«Η ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να προσαρμόζεται με επιτυχία στις διαταραχές που απειλούν τη λειτουργία του, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξη του» (Masten, 2014a, σ. 6).

Αυτός ο ορισμός θα μπορούσε να επεκταθεί σε όλα τα συστήματα, από το επίπεδο των μικρο-οργανισμών και συστημάτων που λειτουργούν μέσα στον ανθρώπινο οργανισμό μέχρι τα συστήματα της οικογένειας, του σχολείου, της κοινότητας, του πολιτισμού, της οικονομίας, της κοινωνίας ή του κλίματος. Η στροφή σε ορισμούς της ανθεκτικότητας που βασίζονται στα συστήματα οφείλεται και στο αυξανόμενο διεθνές ενδιαφέρον για μια διεπιστημονική αντιμετώπιση των προβλημάτων λειτουργίας και ανάκαμψης των αλληλοεξαρτώμενων συστημάτων, όπως είναι η προετοιμασία για καταστροφές ή η προώθηση της ανθεκτικότητας στις πόλεις και κοινωνίες (Masten 2014b, σ. 1018).

Κίνδυνοι και κριτήρια ανθεκτικότητας

Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα καθορίζεται από την ταυτόχρονη ύπαρξη δυο παραμέτρων. Η πρώτη αφορά την ύπαρξη απειλής. Τα άτομα θεωρούνται ανθεκτικά, μόνο εάν αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν στο παρόν μια σημαντική απειλή, έναν κίνδυνο ο οποίος κρίνεται ότι έχει τη δύναμη να εκτροχιάσει την ομαλή πορεία της ανάπτυξης τους. Η δεύτερη αφορά στο αν άτομο που έρχεται αντιμέτωπο με αγχογόνες καταστάσεις, δυσχέρειες, εμπόδια, τραυματικά γεγονότα και εμπειρίες (όπως η ανέχεια, το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, η ασθένεια, η

απώλεια αγαπημένων προσώπων, η μετανάστευση, ο πόλεμος, η προσφυγιά κ.ο.κ.) να είναι σε θέση να διαχειρίζεται ικανοποιητικά ή και επιτυχώς αυτές τις καταστάσεις και να επιτυγχάνει μια υγιή προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Επομένως η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να μετρηθεί εμμέσως στη βάση των δυο αυτών παραμέτρων (Luthar, 2006, σ. 742, Masten, 2001, σ. 227, Σταλίκας, Δημητριάδου, Κουδιγκέλη, 2011, σ. 84, Χατζηχρήστου, 2015, σ. 233).

Οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα είναι πιο υγιείς, ζουν περισσότερο, είναι ευτυχισμένοι στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχουν καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, πετυχαίνουν στην εργασία τους, σπανίως πάσχουν από κατάθλιψη (Χατζηχρήστου, 2015, σ. 233). Γενικότερα ως εκφάνσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρονται η ευρηματική προσαρμογή σε αγχογόνες καταστάσεις, η θετική στάση και αγάπη για ζωή παρά τις δυσχέρειες, η συναισθηματική επίγνωση, η θετική συσχέτιση με το κοινωνικό σύνολο, τα θετικά συναισθήματα, το να εστιάζει το άτομο στους πιθανούς τρόπους επίλυσης ενός προβλήματος και να μην εμμένει στις αρνητικές συνέπειες αυτού (Σταλίκας, Δημητριάδου, Κουδιγκέλη, 2011, σ. 87).

Μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση προστατευτικών παραγόντων και κινδύνων-παραγόντων επικινδυνότητας καθορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα, η οποία -όπως προαναφέρθηκε- αποτελεί διαδικασία και όχι σταθερό χαρακτηριστικό (Χατζηχρήστου, 2015, σ. 233).

Κίνδυνοι θεωρούνται παράγοντες που στατιστικά σχετίζονται περισσότερο με την πιθανότητα μιας «κακής» έκβαση στο μέλλον. Οι παράγοντες κινδύνου είναι πολλοί και ποικίλοι. Στατιστικές προβλέψεις δείχνουν ότι σχετίζονται με μετέπειτα αναπτυξιακά προβλήματα ή ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων και δυσκολιών (Masten, 2001, σ. 228). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών έχουν μελετηθεί διάφοροι παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως οι επιπτώσεις του πολέμου, των φυσικών καταστροφών, της τρομοκρατίας, της οικογενειακής βίας, του διαζυγίου, της κακοποίησης και άλλων τραυματικών γεγονότων της ζωής (όπως οι πυρκαγιές) και χρόνιων καταστάσεων, όπως ή φτώχεια ή το να ζει σε ένα ανεπαρκές ορφανοτροφείο (Masten, Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008, σ.78).

Οι ερευνητές συνειδητοποίησαν νωρίς κατά τη μελέτη των διάφορων αντιξοοτήτων ότι επικίνδυνες συνθήκες και παράγοντες κινδύνου σπάνια προκύπτουν μεμονωμένα, και άρχισαν να μετρούν τη συσσώρευση κινδύνου ή αθροιστικά γεγονότα της ζωής (Masten, Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008, σ. 78).

Οι κίνδυνοι αυτοί συχνά συνυπάρχουν και η συσσώρευση τους σε κάποια χρονική στιγμή ή με την πάροδο του χρόνου συνδέεται στενά με την αύξηση του κινδύνου για κακή έκβαση σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένων των ψυχοκοινωνικών ικανοτήτων, της ψυχοπαθολογίας και της υγείας (Masten, 2001, σ. 228). Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι μια και μοναδική τραυματική εμπειρία δεν ευθύνεται συνήθως για την ευαλωτότητα. Αντίθετα η αθροιστική συσσώρευση επικινδυνότητας (cumulative risk), η χρόνια και επαναλαμβανόμενη παρουσία στρεσογόνων καταστάσεων ενέχεται για την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών συμπεριφορών. Επίσης όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια της έκθεσης του ατόμου σε κάποιον ή κάποιους παράγοντες επικινδυνότητας, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να

επηρεαστεί αρνητικά η εξέλιξή του και να εμφανιστούν προβλήματα συμπεριφοράς (Ματσόπουλος, 2011, σ. 38).

Στις διάφορες μελέτες της ανθεκτικότητας ο ορισμός του κινδύνου ποικίλει. Αναφέρεται στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, σε γεγονότα της ζωής, στο μαζικό τραύμα της κοινότητας, στο χαμηλό βάρος γέννησης, στο διαζύγιο και στο συσσωρευμένο κίνδυνο που συνδυάζει τα διαφορετικά είδη των παραγόντων κινδύνου. Αυτή η ποικιλομορφία των κινδύνων δημιουργεί πρόβλημα όσον αφορά στη σύγκριση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων από όλες τις μελέτες (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, σσ. 546-548, Masten, 2001, σ. 228).

Σημαντικό είναι επίσης να οριστούν τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογείται η ποιότητα της προσαρμογής ή αξιολογείται η ανταπόκριση στο αναπτυξιακό καθήκον. Υπάρχει διαμάχη τα κριτήρια βάσει των οποίων θα καθοριστεί η ανθεκτικότητα (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, σ. 545, Masten, 2001, σσ. 228-229). Κάποιοι ερευνητές θέτουν ως κριτήριο την ανταπόκριση σε βασικά αναπτυξιακά καθήκοντα⁵, ενώ άλλοι ιδιαίτερα αυτοί που ασχολούνται με την πρόληψη χρήσης ουσιών και την ψυχοπαθολογία θεωρούν την απουσία ψυχοπαθολογίας ή το χαμηλό επίπεδο συμπτωμάτων ή τη μείωση τους κριτήριο της ανθεκτικότητας και όχι τα ακαδημαϊκά ή κοινωνικά επιτεύγματα. Άλλοι υιοθετούν και τα δύο είδη κριτηρίων (Masten, 2001, σσ. 228-229, Masten, Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008, σ. 77). Παράλληλα τίθεται το ερώτημα αν η ανθεκτικότητα θα πρέπει να οριστεί με βάση εξωτερικά κριτήρια προσαρμογής (όπως η ακαδημαϊκή επίδοση ή η απουσία της παραβατικότητας) ή με εσωτερικά κριτήρια (όπως η ψυχολογική ευημερία ή χαμηλά επίπεδα κινδύνου) ή και τα δύο (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000, σ. 548, Masten, 2001, σσ. 228-229, Masten, 2008, σ. 77).

Προστατευτικοί παράγοντες

Γενικότερα το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στους προστατευτικούς παράγοντες που οδήγησαν στο να έχουν τα παιδιά μια ομαλή προσαρμογή (Ματσόπουλος, 2011, σ. 26, Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 15). Οι περισσότεροι ερευνητές της Ψυχικής Ανθεκτικότητας προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους προστατευτικούς παράγοντες που βοήθησαν τα παιδιά που ήταν εκτιθέμενα σε κίνδυνο ή αντιμετώπιζαν αντιξοότητες να έχουν μια υγιή προσαρμογή (Ματσόπουλος, 2011, σ. 26).

Ένα πρώτο κύμα ερευνών σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα ασχολήθηκε με την περιγραφή του φαινομένου της ανθεκτικότητας, τον ορισμό βασικών εννοιών, τη μεθοδολογία. Οι πρώτες έρευνες επικεντρώθηκαν στο άτομο, εστίαζαν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 15). Ψυχική Ανθεκτικότητα επεδείκνυαν παιδιά που διέθεταν δημιουργικότητα, αποτελεσματικότητα και επιδεξιότητα, αυτονομία και υψηλό αυτοσυναίσθημα. Τα χαρακτηριστικά αυτά της προσωπικότητας του παιδιού μετριάζουν την αρνητική επίδραση των αγχογόνων γεγονότων και καταστάσεων (Ματσόπουλος, 2011, σ. 27).

⁵ Τα αναπτυξιακά καθήκοντα ή κριτήρια επάρκειας αφορούν στις προσδοκίες που έχει μια δεδομένη κοινωνία ή πολιτισμός σε ένα ιστορικό πλαίσιο για τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών μιας ηλικιακής ομάδας. Σαφώς, τα κριτήρια αυτά αντικατοπτρίζουν πολιτιστικά πρότυπα (Masten, 2001, σ. 229). Στο Masten, 2000, σσ. 1-2 περιγράφονται αναπτυξιακά καθήκοντα αρμόζοντα σε κάθε ηλικία.

Στο τέλος της δεκαετίας του 80 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι ερευνητές άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι η υγιής και επιτυχημένη προσαρμογή των παιδιών που αντιμετωπίζουν αντιξοότητες δεν οφειλόταν αποκλειστικά στα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών, αλλά και σε εξωγενείς παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Ματσόπουλος, 2011, σ. 29). Οι Werner και Smith επισημαίνουν ότι χαρακτηριστικά, όπως η επάρκεια και αυτοπεποίθηση μπορούν να αναπτυχθούν παρά τις όποιες δυσχέρειες, αν τα παιδιά συνάψουν σχέσεις με επαρκείς και στοργικούς ενήλικες που θα τους προσφέρουν *«μια ασφαλή βάση για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, της αυτονομίας και της ανάληψης πρωτοβουλιών»* (Werner και Smith, 1992, σ. 209).

Σήμερα οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν εναπόκειται αποκλειστικά στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά κυρίως στην αλληλεπίδραση των ενδοπροσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου (intrapersonal) και των καθοριστικών διαπροσωπικών χαρακτηριστικών της ζωής (ιδιαιτέρως) κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Πρόκειται ουσιαστικά για δυνάμει δυνατότητα της οποίας η ανάπτυξη εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, όταν έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα και αντιξοότητες (Ματσόπουλος, 2011, σ. 32, Σταλίκας, Δημητριάδου, Κουδιγκέλη, 2011, σ. 87).

Το επίκεντρο της έρευνας μετατοπίζεται από τη μελέτη των εσωτερικών παραγόντων, των προσωπικών χαρακτηριστικών των παιδιών με ψυχική ανθεκτικότητα στη μελέτη των εξωτερικών παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με το οικογενειακό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Ματσόπουλος, 2011, σσ. 28-29). Το δεύτερο κύμα ερευνών αντιμετώπισε την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια πιο δυναμική διαδικασία και εστίασε στο ρόλο της αλληλεπίδρασης των ατόμων και των συστημάτων εντός των οποίων αναπτύσσονται όσον αφορά στη θετική προσαρμογή εν όψει αντιξοοτήτων ή κινδύνου (Wright, Masten, & Narayan, 2013, σ. 15). Οι βασικοί προστατευτικοί παράγοντες οι οποίοι μετριάζουν την αρνητική επίδραση των παραγόντων ευαλωτότητας και συνδέονται με την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας εντοπίζονται αφ' ενός στα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών, αφ' ετέρου στα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (οικογενειακού και κοινωνικού) στο οποίο διαβιών (Ματσόπουλος, 2011, σ. 27). Η Masten χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η ανθεκτικότητα δεν προέρχεται από κάποιες σπάνιες και εξαιρετικές ιδιότητες, αλλά από την *«καθημερινή μαγεία»* των συνήθων ανθρώπινων πόρων που βρίσκονται στο μυαλό, στον εγκέφαλο και στα σώματα των παιδιών, στις οικογένειες και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στις κοινότητές τους (Masten, 2001, σ. 5).

A. Ατομικά χαρακτηριστικά που βοηθούν στην ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Σύμφωνα με τη Masten τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών αφορούν στους εγγενείς ή καλλιεργήσιμους (ψυχικούς ή γνωστικούς) πόρους του παιδιού (Σταλίκας, Δημητριάδου, Κουδιγκέλη, 2011, σ. 87). Κατά το Higgins τα περισσότερα από αυτά

μπορούν να αποτελέσουν προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας (Henderson & Milstein, 2008, σ. 33).

Το ψυχικά ανθεκτικό άτομο διαθέτει αυτονομία και ανεξαρτησία, αλλά και αναπτυγμένη αντίληψη και νοημοσύνη, ικανότητα για μάθηση, ικανότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 29-33, Ματσόπουλος, 2011, σσ. 33-34, Σταλίκας, Δημητριάδου, Κουδιγκέλη, 2011, σ. 89, Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html> σ. 4, Φεβρουάριος 2017).

Θέτει τον εαυτό του στην υπηρεσία των άλλων, μπορεί να συνάπτει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να λειτουργεί ως φίλος. Χαρακτηρίζεται από κοινωνικότητα, είναι ευπροσάρμοστο και ευέλικτο και έχει αίσθηση του χιούμορ. Διαθέτει εσωτερική έδρα ελέγχου, ελέγχει την παρορμητικότητά του και διαθέτει στρατηγικές αυτορρύθμισης (self regulation) και ελέγχου της συμπεριφοράς. Χαρακτηρίζεται από προσωπική επάρκεια, διαθέτει ταλέντα και δεξιότητες, ελκυστική εξωτερική εμφάνιση. Έχει υψηλό αυτοσυναίσθημα, θετική εικόνα του εαυτού και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του. Ακόμη διαθέτει ηθικές αξίες (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html> σ. 4, Φεβρουάριος του 2017, Ματσόπουλος, 2011, σσ. 33-34, Σταλίκας, Δημητριάδου, Κουδιγκέλη, 2011, σ. 89, Henderson & Milstein, 2008, σσ. 29-33).

Το ψυχικά ανθεκτικό άτομο διακρίνεται από την ικανότητα ρύθμισης αρνητικών συναισθημάτων. Έχει μια αισιόδοξη στάση όσον αφορά την προσωπική του εξέλιξη. Έχει ενδιαφέροντα, θέτει στόχους (οι οποίοι αφορούν στη μάθηση ή στη ζωή γενικότερα) και είναι προσανατολισμένα προς την επίτευξη των στόχων αυτών, καθώς διαθέτει εσωτερικά κίνητρα (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html> σ. 4, ανακτήθηκε το Φεβρουάριο του 2017, Ματσόπουλος, 2011, σσ. 33-34, Henderson & Milstein, 2008, σσ. 29-33). Τα άτομα τα οποία προσδίδουν ένα θετικό νόημα στις δυσκολίες και στα στρεσογόνα γεγονότα πιθανότατα έχουν περισσότερα ψυχικά αποθέματα (Ματσόπουλος, 2011, σ. 34).

Οι Ginsburg & Jablow αναφέρουν ότι κάποια παιδιά φαίνονται ότι έχουν μια έμφυτη ικανότητα να αντιμετωπίζουν τα εμπόδια, ενώ άλλα χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη. Ωστόσο όλα τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν ώστε γίνουν περισσότερο ανθεκτικά (Ginsburg & Jablow, 2014, σσ. 21-22). Εντόπισαν τα ακόλουθα συστατικά ψυχικής ανθεκτικότητας που θεωρούν ότι είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα και σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους:

a. Επάρκεια (Competence):

Ως επάρκεια χαρακτηρίζεται η ικανότητα ή δεξιότητα η οποία δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά καταστάσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο (Ginsburg & Jablow, 2014, σ. 45). Η αυτο-επίγνωση, η αποδοχή του εαυτού, ο αυτοέλεγχος, η υπευθυνότητα, η ικανότητα για επικοινωνία, η διεκδικητική στάση και η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων αποτελούν σημαντικές δεξιότητες επάρκειας (Θεοδοσάκης, 2011, σ. 5). Η επάρκεια αποκτάται μέσω της πραγματικής εμπειρίας. Το παιδί πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες, που του επιτρέπουν να εμπιστευτεί την κρίση

του, να κάνει επιλογές με υπευθυνότητα και να αντιμετωπίζει προβλήματα (Ginsburg & Jablow, 2014, σ. 45).

b. Αυτοπεποίθηση (Confidence)

Τα παιδιά αποκτούν αυτοπεποίθηση αποδεικνύοντας την επάρκειά τους, όταν έρχονται αντιμέτωπα με αντιξοότητες και μαθαίνουν να στηρίζονται και να εμπιστεύονται τις ικανότητές τους. Η αυτοπεποίθηση διαφέρει από την αυτοεκτίμηση η οποία υποτίθεται ότι δημιουργείται, όταν τα παιδιά παίρνουν τη διαβεβαίωση ότι είναι ξεχωριστά και πολύτιμα. Η ασφάλεια -που γεννά αφ' ενός η προσωπική επάρκεια του παιδιού, αφ' ετέρου η αίσθηση ότι είναι προστατευμένα και ασφαλή- ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού, ώστε να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις και προβλήματα (Ginsburg R. K. & Jablow, 2014, σ. 46).

c. Σύνδεση (Connection)

Η ύπαρξη στενών δεσμών του παιδιού και της οικογένειας, των φίλων, του σχολείου και της κοινότητας δημιουργούν στο παιδί μια στερεά αίσθηση ασφάλειας. Η αίσθηση ασφάλειας παράγει ισχυρές αξίες και απομακρύνει το παιδί από το αναζητήσει την αγάπη και την προσοχή με ανορθόδοξους τρόπους ή και σε καταστροφικά περιβάλλοντα. Οι στενοί δεσμοί με τα μέλη της οικογένειας είναι καθοριστικοί για τη ζωή κάθε παιδιού, αλλά το παιδί και οι συνδέσεις εντός του σχολείου, των αθλητικών ομάδων, της θρησκευτικής κοινότητας μπορούν επίσης, να αυξήσουν την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα και ότι είναι ασφαλές μέσα σε αυτήν (Ginsburg & Jablow, 2014, σ. 47).

d. Χαρακτήρας (Character)

Τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά διακρίνονται από υψηλό αυτοσυναίσθημα και αυτοπεποίθηση. Ενδιαφέρονται για τους άλλους. Έχουν μια θεμελιώδη αίσθηση του τι είναι σωστό και τι λάθος. Προσπίζουν τις αξίες τους και εμμένουν σε αυτές (Ginsburg & Jablow, 2014, σ. 48).

e. Συμβολή (Contribution)

Τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά πιστεύουν ότι ο κόσμος μπορεί να γίνει καλύτερος με την προσωπική τους συμβολή. Η αίσθηση αυτή του σκοπού που μπορεί να τα κινητοποιήσει, ώστε να δράσουν για να βελτιώσουν τον κόσμο. Η δράση αυτή θα βελτιώσει το χαρακτήρα τους, θα ενισχύσει την επάρκειά τους και την αίσθηση σύνδεσής τους (Ginsburg & Jablow, 2014, σ. σ. 48-49).

f. Αντιμετώπιση (Coping)

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το στρες που βιώνουν, είναι καλύτερα προετοιμασμένα στο να ξεπεράσουν τις προκλήσεις της ζωής. Η διαχείριση του στρες απαιτεί ένα ευρύ ρεπερτόριο θετικών στρατηγικών, οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται (Ginsburg & Jablow, 2014, σ. 49).

g. Έλεγχος (Control)

Τα παιδιά που συνειδητοποιούν ότι έχουν τον έλεγχο των αποφάσεων και των πράξεών τους από την έκβαση των οποίων εξαρτάται η ζωή τους είναι πιθανότερο να πράξουν αυτό που χρειάζεται για να επανακάμψουν. Όταν το παιδί νιώθει ότι «πάντα κάτι μου συμβαίνει» και για αυτό ευθύνονται πάντα εξωτερικοί παράγοντες, τείνει να γίνεται παθητικό, απαισιόδοξο και καταθλιπτικό. Θεωρεί ότι οτιδήποτε και αν κάνει δεν έχει

πραγματικά σημασία, επειδή δεν έχει τον έλεγχο του αποτελέσματος (Ginsburg & Jablow, 2014, σ. 50).

Αντίθετα για ένα ανθεκτικό παιδί τα γεγονότα της ζωής δεν είναι εντελώς τυχαία, αλλά αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα των πράξεων και των επιλογών κάποιου. Διαθέτει «εσωτερικό έλεγχο». Συνειδητοποιεί ότι οι επιλογές και οι πράξεις του προσδιορίζουν το αποτέλεσμα και πιστεύει ότι μπορεί «να κάνει τη διαφορά». Η αίσθηση αυτή προάγει την επάρκεια και την αυτοπεποίθησή του (Ginsburg & Jablow, 2014, σσ. 50 -51).

Οι Wollin αναφέρουν ότι η ύπαρξη και ενός μόνο χαρακτηριστικού επαρκεί, ώστε το άτομο να κατορθώσει να υπερβεί τις αντιξοότητες και κινδύνους που ελλοχεύουν σε δυσλειτουργικά και αγχογόνα πλαίσια (Henderson & Milstein, 2008, σ. 32). Σύμφωνα με το Higgins τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κοινά σε παιδιά και ενήλικες (Henderson & Milstein, 2008, σ. 31).

B. Διαπροσωπικοί πόροι

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας είναι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Το παιδί έχει την ανάγκη να διατηρεί στενή και στοργική σχέση με επαρκείς ψυχικά και κοινωνικά ενήλικες που μπορεί να προέρχονται από το οικογενειακό ή και το ευρύτερο περιβάλλον (Σταλίκας, Δημητριάδου, Κουδινγκέλη, 2011, σ. 88).

α. Χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος που συμβάλλουν στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Ένα από τα σημαντικότερα πλαίσια για τα παιδιά είναι η οικογένεια. Ένα σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον το οποίο χαρακτηρίζεται από μικρό αριθμό συγκρούσεων μεταξύ των γονέων, η στενή σχέση με τουλάχιστον ένα γονέα, η ζεστασιά στις σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, οι θετικές σχέσεις μεταξύ αδελφών, το αποτελεσματικό γονικό στυλ ανατροφής, το καλό μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων και η εμπλοκή τους στη μάθηση του παιδιού, η ύπαρξη υψηλών -αλλά ρεαλιστικών- προσδοκιών της οικογένειας από το παιδί, είναι παράγοντες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα του παιδιού, ενώ παράλληλα δρουν ανασταλτικά όσον αφορά στην εκδήλωση προβληματικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Θετικά προς την κατεύθυνση αυτή δρουν επίσης οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ συγγενών, αλλά και η πίστη και διασύνδεση με τη θρησκεία (Ματσόπουλος, 2011, σ.σ. 34-36, Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html> σ. 4, Φεβρουάριος 2017, Χατζηχρήστου, 2015, σ. 236).

β. Χαρακτηριστικά της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας που συμβάλλουν στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η κοινότητα, η γειτονιά στην οποία διαβιεί το παιδί είναι αναγκαίο να προσφέρει ποιότητα ζωής (υψηλά επίπεδα δημόσιας ασφάλειας, χαμηλά επίπεδα βίας, παροχή κοινωνικών υπηρεσιών και ικανοποιητικό δημόσιο σύστημα υγείας, πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες, δυνατότητες για αναψυχή και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου,

ευκαιρίες απασχόλησης για γονείς και εφήβους και πρόσβαση σε καθαρό αέρα και νερό (Ματσόπουλος, 2011, σ.σ. 36-37, Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html> σ. 4, Φεβρουάριος 2017, Χατζηχρήστου, 2015, σ. 237).

Οι δημόσιες υπηρεσίες πρέπει λειτουργούν αποτελεσματικά και να ανταποκρίνονται στο αίτημα ενός κράτους πρόνοιας το οποίο οφείλει να διασφαλίζει την υγεία των παιδιών, να διαθέτει πόρους για την εκπαίδευση, να προλαμβάνει και να προστατεύει από τα φαινόμενα βίας. Παράλληλα η κοινωνία πρέπει να δείχνει χαμηλή ανοχή στη βία και την κακομεταχείριση προκειμένου να λειτουργήσουν προστατευτικά για όλα τα παιδιά (Ματσόπουλος, 2011, σ. 36).

Οι καλές σχέσεις στη γειτονιά, η διασύνδεση με επαρκείς και στοργικούς ενήλικες, αλλά και με συνομηλικούς που δρουν ως θετικά πρότυπα είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των παιδιών (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, Αδαμοπούλου, <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html> σ. 4, Φεβρουάριος 2017, Ματσόπουλος, 2011, σσ. 36-37).

Τα σχολεία προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας πρέπει να είναι αποτελεσματικά. Για το λόγο αυτό πρέπει να είναι στελεχωμένα με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, και ψυχολόγους, να προσφέρουν δραστηριότητες που αφορούν στην τέχνη και τον αθλητισμό (Ματσόπουλος, 2011, σ. 36).

Σε έρευνες οι νέοι δήλωσαν ότι για αυτούς είναι πολύ σημαντικό γονείς και δάσκαλοι να αποτελούν θετικά πρότυπα Ψυχικής Ανθεκτικότητας και συμπεριφοράς, να προσφέρουν σταθερά στοργή, φροντίδα, ενθάρρυνση και υποστήριξη. Επίσης δήλωσαν ότι χρειάζονται καθοδήγηση και συστηματική εποπτεία. Έχουν ανάγκη να επαινούνται από γονείς δασκάλους, αλλά και από τους φίλους τους. Έρευνες του Smokowski (1999) έδειξαν ότι η υποστήριξη κινητοποιεί (*motivational support*) τα παιδιά ιδίως σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου και ευαλωτότητας για ψυχοπαθολογία, ενώ η καθοδήγηση κρίνεται απαραίτητη (Ματσόπουλος, 2011, σ. 35).

Β΄ ΜΕΡΟΣ

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση

Α. Προβληματισμοί - Ο νέος ρόλος του σχολείου

Στην εποχή μας η κοινωνία διέρχεται κρίση, καθώς έρχεται αντιμέτωπη με οικονομικά και συνακόλουθα κοινωνικά και ιδεολογικά προβλήματα. Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολιτισμική και εθνική ανομοιογένεια. Η τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη επέφεραν τεράστιες αλλαγές στις κοινωνικές, εργασιακές και διαπροσωπικές σχέσεις. Νέοι τύποι οικογενειακών δομών αναφαίνονται. Οι παγιωμένες ιδέες και πεποιθήσεις ανατρέπονται (Μαλικιώση - Λοϊζου, 2011, σσ. 66-67). Αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας, αλλά και στις τοπικές κοινωνίες, αφήνουν «τα παιδιά μετέωρα χωρίς τα προστατευτικά δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης και χωρίς το αίσθημα σύνδεσης και συνοχής με τους άλλους». Με τέτοιου είδους προβλήματα αυτά έρχεται καθημερινά αντιμέτωπο και το σχολείο, το οποίο καλείται να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις

ανάγκες που ανακύπτουν και να λειτουργήσει ως πλαίσιο που ενδυναμώνει την ψυχική ανθεκτικότητα (Cefai, 2011, σ. 304).

Τα παιδιά περνούν στο σχολείο τον περισσότερο χρόνο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους (Χατζηχρήστου, 2015, σ. 239). Το σχολείο επηρεάζει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, συνεπώς μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας του με το να δημιουργεί στο παιδί την αίσθηση ότι ανήκει στο σχολείο (*sense of belonging*), με το να επηρεάζει θετικά την ψυχική του ευεξία, με το να δίνει ευκαιρίες για επιτυχία στα μαθήματα, στα αθλήματα ή σε άλλες δραστηριότητες (Ματσόπουλος Α. 2011, σσ. 52-54). Στις σχολικές τάξεις και στις αυλές δίνουν ευκαιρίες για διαμόρφωση σχέσεων με ενήλικες και συνομηλίκους. Το σχολείο αποτελεί ένα ασφαλές μέρος για παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή επικίνδυνες καταστάσεις, αλλά και για δραστηριότητες εκτός αναλυτικού προγράμματος για όλα τα παιδιά. Τέλος στο πλαίσιο του σχολείου οι κοινότητες μπορούν να παρέχουν φαγητό και ιατρική φροντίδα στα παιδιά (Χατζηχρήστου, 2015, σ. 239). Κατά τη Masten το σχολικό πλαίσιο παρέχει τις δυνατότητες για την προαγωγή της ανθεκτικότητας των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες κινδύνου λόγω της έκθεσης σε αντιξοότητες, που κυμαίνονται από το διαζύγιο, την οικογενειακή βία, την έλλειψη στέγης, τον πόλεμο, τις φυσικές καταστροφές τις θρησκευτικές διώξεις (Masten, 2008, σ. 76).

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο αύξηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων στις αναπτυσσόμενες και αναπτυσσόμενες χώρες (Χατζηχρήστου, 2015, σ. 43). Η μέση σχολική τάξη - ιδιαίτερα σε σχολεία που βρίσκονται σε κοινότητες με υψηλά ποσοστά φτώχειας, ανεργίας, εγκλήματος και βίας- ενδέχεται να έχει μαθητές με σημαντικές ανάγκες ψυχικής υγείας λόγω της φτώχειας, της σωματικής ή συναισθηματικής κακοποίησης, της παραμέλησης ή και της απομάκρυνσης από την οικογένεια, λόγω ψυχικών διαταραχών. Τα παραδοσιακά μοντέλα και στρατηγικές απαιτούσαν «αλλάξει το παιδί». Τα παιδιά παραπέμπονταν σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας, προκειμένου να μάθουν να ξεπερνούν τις δυσκολίες τους μέσω ενός νέου τρόπου κατανόησης, να αποκτήσουν βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητες και στρατηγικές αυτοδιαχείρισης η αποτελεσματικότητα των οποίων αμφισβητείται. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι τα περισσότερα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλής επικινδυνότητας δεν παρακολουθούνται από φορείς κοινοτικής ψυχικής υγείας ή κοινωνικές υπηρεσίες και τα σχολεία δεν απασχολούν επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Doll, Zucker & Brehm, 2009, σσ. 24-26). Υπολογίζεται διεθνώς ότι από το 10 - 20 % των παιδιών παρουσιάζουν προβλήματα ψυχικής υγείας από τα οποία μόνο ένα μικρό μέρος λαμβάνει συμβουλευτική υποστήριξη. Ανάλογο ποσοστό έχει βρεθεί και από έρευνες στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό (Χατζηχρήστου, 2015, σ. 43). Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη τα σχολεία να βρουν άλλους τρόπους προκειμένου να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών αυτών (Doll, Zucker & Brehm, 2009, σσ. 24-26).

Τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (*at risk*) και είναι πιο ευάλωτα λόγω των φτωχών ερεθισμάτων που τους προσφέρει ένα οικογενειακό περιβάλλον με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο είναι αυτά που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη και θα ωφεληθούν περισσότερο από ένα σταθερό, υγιές και αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να

αντεπεξέλθουν στις αντιξοότητες. Μια θετική εκπαιδευτική εμπειρία δρα υποστηρικτικά, καθώς βοηθά το μαθητή να αποκτήσει απαραίτητες δεξιότητες για την εξέλιξη και την πρόοδό του, ώστε να σχηματίσει μια περισσότερο θετική εικόνα για τον εαυτό του, ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του (Cefai, 2011, σ. 304).

B. Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα

Στην εποχή μας το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως πλαίσιο που προάγει αφ' ενός τη μάθηση, αφ' ετέρου την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή όλων των μαθητών (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 19-20, Χατζηγηρήστου, 2015, σ. 231). Η εκπαίδευση αποτελεί όχι μόνο μια μαθησιακή, αλλά και μια ψυχολογική διαδικασία την οποία καθορίζουν ποικίλοι παράγοντες, όπως το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, αλλά και οι κοινωνικές καταβολές, τα κίνητρα και οι επιθυμίες των μαθητών και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αυτοί αναπτύσσουν (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011, σ. 65).

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος διευκολύνει τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και την προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Χατζηγηρήστου, 2015, σ. 46). Ιδιαίτερα η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας προάγει την ευεξία της σχολικής κοινότητας, εστιάζει στην πρόληψη και στις δυνατότητες ατόμων και συστημάτων (Χατζηγηρήστου, 2015, σ. 55). Το σχολείο αποτελεί μετά την οικογένεια το πιο σημαντικό πλαίσιο που μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον και συνθήκες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, κεντρική ιδέα της οποίας είναι ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται από αρνητικές εμπειρίες και συχνά να γίνονται πιο δυνατοί μέσα από τη διαδικασία αντιμετώπισης των δυσάρεστων εμπειριών (Hederson & Milstein, 2008, σσ. 19-20). Σχολεία, σχολικές αυλές και τάξεις και μπορούν να αποτελέσουν «ανθεκτικές κοινότητες» που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών παρέχοντας στήριξη και καθοδήγηση και διευκολύνοντας την προσαρμογή τους (Χατζηγηρήστου, 2015, σ. 55). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προάγεται η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο αυτών που μαθαίνουν, όσο και εκείνων που εργάζονται σε αυτό (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 19-20). Κατά τη Masten τα σχολεία πρέπει να εστιάσουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των ατόμων, αλλά και του ίδιου του συστήματος του σχολείου (Masten, 2008, σ. 79).

Η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η παροχή στήριξης και φροντίδας, η ύπαρξη προσώπων στα οποία τα παιδιά μπορούν να βασιστούν αποτελούν βασικούς παράγοντες που αν ισχύσουν μπορούν να καταστήσουν το σχολείο ένα αποτελεσματικό πλαίσιο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008, σ. 42).

Εκπαιδευτικοί και Διευθυντές θα πρέπει να εστιάζουν και να προβάλλουν τις δυνατότητες των παιδιών. Με τη στάση τους θα πρέπει να δείχνουν ότι «*Πιστεύω ειλικρινά ότι μπορείς να τα καταφέρεις*», «*είσαι πολλά υποσχόμενος*» και όχι απλά «*σε κίνδυνο*» (*you are 'at promise' rather than 'at risk'*). Αυτό δε σημαίνει ότι αγνοούν συμπεριφορές που κρίνονται ανεπιθύμητες ή επικίνδυνες, αλλά ότι δεν πρέπει να αποδίδουν στα παιδιά «αρνητικές ταμπέλες». Μια τέτοια στάση αποτελεί σαφώς ένα αρνητικό κίνητρο που εμποδίζει την αλλαγή, απαραίτητη προϋπόθεση της οποίας είναι η αισιοδοξία και η πίστη του ατόμου ότι μπορεί να τα καταφέρει και να είναι

αποτελεσματικό. Η ύπαρξη μιας «ζεστής σχέσης» έστω και με ένα επαρκή ενήλικα, ο οποίος θα δείξει στο παιδί ότι είναι σημαντικό αποτελεί έναν από τους πλέον κρίσιμους παράγοντες για την ανάπτυξη της ψυχικής του ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 42-43).

Γ. Εμπόδια στη διαδικασία προαγωγής της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στο χώρο του σχολείου

Ένα πλήθος παραγόντων αντιστρατεύεται τη λειτουργία του σχολείου ως πλαισίου προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το σχολικό πρόγραμμα θέτει σημαντικούς χρονικούς περιορισμούς, οι οποίοι υποσκάπτουν τη διαδικασία προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας που στηρίζεται στη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι σχολικές κοινότητες που δεν αφιερώνουν χρόνο για την οικοδόμηση τέτοιου είδους σχέσεων δεν είναι αποτελεσματικές όσον αφορά στην οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008, σ. 45).

Η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να περιορίζονται στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου απηχεί το κυρίαρχο μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η σχολική διεργασία αποτελεί μια παραγωγική διαδικασία και οι μαθητές πρέπει να κοινωνικοποιηθούν και να γίνουν το εργατικό δυναμικό που θα εξυπηρετήσει τους στόχους της βιομηχανικής κοινωνίας. Το μοντέλο της παραγωγικότητας δρα ανασταλτικά όσον αφορά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 45-46).

Το μέγεθος του σχολείου είναι αποφασιστικής σημασίας. Σε ένα μεγάλο σχολείο είναι εξαιρετικά δύσκολο να δημιουργηθεί κλίμα ζεστασιάς και φροντίδας και ένα ισχυρό δίκτυο σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα σχολεία μεγάλου μεγέθους είναι συνήθως απρόσωπα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στρατηγικές διδασκαλίας που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, να τεθούν οι κανόνες που αφορούν στην επιθυμητή συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση και να διασφαλιστεί η τήρησή τους. Εμπόδια για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας επίσης αποτελούν η έλλειψη επαρκούς οργάνωσης της τάξης και του σχολείου, η απουσία προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης (Henderson & Milstein, 2008, σ. 46).

Δ. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών απειλείται

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος και θα πρέπει να λειτουργούν στο υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας (optimal level) (Ματσόπουλος, 2011, σ. 53). Για να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διακρίνονται από ψυχική ανθεκτικότητα. Ωστόσο κατά τη σταδιοδρομία τους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές καταστάσεις που οδηγούν σε συγκρούσεις και άγχος (Bobek, 2002, σ. 202). Περιβαλλοντικοί παράγοντες, αλλά και παράγοντες που αφορούν στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, οι συνθήκες στις οποίες εργάζονται δυσχεραίνουν το έργο τους και υποσκάπτουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 66-67). Εάν το άγχος και οι συγκρούσεις δεν αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, μπορεί να επηρεαστεί η σωματική υγεία και η ψυχική τους ευεξία. Ενδεχομένως θα επέλθουν αλλαγές στην αυτοεκτίμηση, να υπάρξουν επιπτώσεις στις διατροφικές συνήθειες και στον ύπνο, κατάθλιψη, μείωση της ικανοποίησης από την εργασία και αυξημένη ευπάθεια σε ασθένειες (Bobek, 2002, σ.

202). Πολλοί εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (υψηλό και συνεχές στρες, δεν υποστηρίζονται από τους διευθυντές τους, δεν έχουν καλή εκπαίδευση) με αποτέλεσμα να εξαντλούνται ψυχολογικά (burn out). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι δύσκολο -αν όχι αδύνατο- να ενδυναμώσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους (Ματσόπουλος, 2011, σσ. 52-54 και 56)

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και η αύξηση της τεχνολογικής προόδου δημιούργησαν αυξημένες προσδοκίες στο χώρο της εκπαίδευσης η οποία πρέπει να ανταποκριθεί στα σύγχρονα δεδομένα και ανάγκες με τρόπο δημιουργικό και καινοτόμο. Ταυτόχρονα τα κονδύλια τα οποία επενδύονται στον τομέα της εκπαίδευσης δεν είναι αρκετά. Επίσης τα προγράμματα σπουδών δεν συνάδουν με τις προσδοκίες που στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί το σχολείο και ο εκπαιδευτικός (Henderson & Milstein, 2008, σ. 67).

Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μεταβάλλεται. Ο μαθητικός πληθυσμός προέρχεται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και έχει διαφορετικές εθνικές καταβολές. Η ανομοιογενής αυτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τις περισσότερες φορές δε διαθέτει την απαραίτητη επαγγελματική κατάρτιση (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 67-68). Καθώς το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με την πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και καλείται να καλλιεργήσει την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Το αίτημα για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γίνεται επιτακτικό (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2011, σσ. 67-68).

Συχνά οι δάσκαλοι παραπονιούνται ότι νιώθουν αβοήθητοι και αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όταν διδάσκουν μαθητές από προβληματικά περιβάλλοντα (περιβάλλοντα φτωχά σε ερεθίσματα, μονογονεϊκές οικογένειες, αδιάφοροι γονείς και μαθητές). Το αίσθημα του αβοήθητου (*sense of helplessness*) και της παραίτησης (*resignation*) διογκώνεται μπροστά στα αυξανόμενα κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα (Cefai, 2011, σσ. 303-305). Είναι ωστόσο σημαντικό είναι να τονωθεί η αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και ο ίδιος να πιστέψει ότι μπορεί να «ελέγξει» τις προβληματικές συμπεριφορές και να τις αλλάξει μέσω των κατάλληλων ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων (Ματσόπουλος, 2011, σσ. 54-57).

Τέλος από τη δεκαετία του 1980 και μετά το δημόσιο σχολείο υφίσταται μια διαρκώς αυξανόμενη αρνητική κριτική από τις τοπικές κοινωνίες και τους εκάστοτε κυβερνητικούς παράγοντες. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσεται σε χαμηλή θέση όσον αφορά τη δημοτικότητά του, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν το επάγγελμά τους σε ακόμη χαμηλότερη θέση (Henderson & Milstein, 2008, σ. 68).

Πολλοί από τους εκπαιδευτικούς ασκούν το επάγγελμα για πολλά χρόνια (αρκετοί μάλιστα υπηρετούν στο ίδιο σχολείο επί σειρά ετών). Συχνά οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας δε θέλουν να προβούν σε μεγάλες αλλαγές, όσον αφορά τους παραδοσιακούς τους ρόλους. Η απουσία κινήτρων μπορεί να οδηγήσει σε στασιμότητα, στην πλήξη και την ανία. Αυτή η κατάσταση -αν μάλιστα διαρκέσει για μεγάλο χρονικό διάστημα- υποσκάπτει την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 68-69).

Συχνά το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου χαρακτηρίζεται ως αντιδραστικό, ανεπαρκές όσον αφορά στη διασφάλιση της πειθαρχίας ή την παροχή πόρων στον

εκπαιδευτικό. Τα προαναφερθέντα γεννούν το αίσθημα της ματαιώσης στον εκπαιδευτικό και αντιστρατεύονται την ψυχική του υγεία και ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2008, σ. 69). Η μεταφορά αρμοδιοτήτων από την κεντρική υπηρεσία στο σχολείο, η αυτονομία της σχολικής μονάδας επέφερε αλλαγή στους ρόλους και τις σχέσεις μεταξύ του διευθυντή της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών. Η διαδικασία αυτή επηρεάζει ιδιαίτερα τους μεγάλους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, πολλοί από τους οποίους προσπαθούν να αποφύγουν τη συγκεκριμένη κατάσταση (Hederson & Milstein, 2008, σ. 70). Επίσης η ανεπαρκής κρατική υποστήριξη, οι συνεχείς αλλαγές της διδακτέας ύλης, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και γενικά οι συνθήκες άσκησης του διδακτικού έργου και οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση και τους γονείς αυξάνουν το στρες των εκπαιδευτικών (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, σ. 377).

Το ύψος της αμοιβής, οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης, ο ρόλος της διεύθυνσης, φαίνεται να «ενέχονται» για την επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού, ο οποίος χαρακτηρίζεται από έλλειψη ιδεαλισμού, κρατά απόμακρη στάση έναντι των μαθητών, θεωρεί χαμηλά τα επίπεδα των προσωπικών του επιτευγμάτων και της επαγγελματικής του πορείας (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, σ. 389). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαβιούν σε συνθήκες υψηλής επικινδυνότητας είναι δύσκολο -αν όχι αδύνατο- να βρουν τα ψυχικά αποθέματα που απαιτούνται για να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Αν δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα ενσκήπτοντα προβλήματα και δυσκολίες, αν δεν επιδεικνύουν ψυχική ανθεκτικότητα, είναι σαφές ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους προς την κατεύθυνση αυτή (Hederson & Milstein, 2008, σσ. 65-66). Η ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού, η οποία του προσφέρει τη δυνατότητα να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις και να αυξήσει την ικανότητά του στην αντιμετώπιση δυσμενών συνθηκών είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχία στην τάξη (Bobek, 2002, σ. 202).

Οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται στα πρωταρχικά πρότυπα των μαθητών. Καλούνται να στηρίξουν και να ενθαρρύνουν τα παιδιά, ιδίως αυτά που προέρχονται από μη υποστηρικτικά οικογενειακά περιβάλλοντα, περιβάλλοντα τα οποία δεν παρέχουν θετικά πρότυπα και στο πλαίσιο των οποίων δε δημιουργούνται στενές και υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αποτελούν για τα παιδιά αυτά - αν μάλιστα δεν είναι χαρισματικά - τη μόνη ελπίδα να αναπτύξουν ψυχική ανθεκτικότητα, να προσαρμοστούν ομαλά και να επιτύχουν στη ζωή τους (Henderson & Milstein, 2008, σ. 66). Η Masten επισημαίνει επίσης ότι η ανθεκτικότητα των ενηλίκων που εργάζονται σε σχολεία είναι σημαντική, επειδή αυτοί συχνά παίζουν κεντρικό ρόλο στη σχολική ανθεκτικότητα, ενώ παράλληλα λειτουργούν και ως προστατευτικοί ενήλικες για τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (Masten, 2008, σ. 76).

Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολείου

A. Ο ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός

α. Το προφίλ του ψυχικά ανθεκτικού εκπαιδευτικού

Ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός προσπαθεί διαρκώς να εξελίσσεται προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του επαγγέλματος που ασκεί. Επιδιώκει ευκαιρίες για

επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση, πειραματίζεται με νέες διδακτικές μεθόδους (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 71-73). Οι γνώσεις και δεξιότητες που προσφέρουν η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) ανανεώνουν τον εκπαιδευτικό και τον βοηθούν να αντέχει τις καθημερινές δυσκολίες και τις χρόνιες ματαιώσεις και δυσχέρειες που αντιμετωπίζει στο σχολικό πλαίσιο και τη ζωή γενικότερα (Ματσόπουλος, 2011, σ. 57).

Ωστόσο, συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικές ελλείψεις. Δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις όσον αφορά τεχνικές για μια αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, γνώσεις που απαιτούνται για τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες, γνώσεις και διδακτικές τεχνικές που καθιστούν πιο ενδιαφέρουσα και ποιοτική τη διδασκαλία, αλλά και γνώσεις που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει το πλαίσιο του σχολείου και της τάξης, το μαθητή και το πρόβλημά του, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις όλων αυτών των παραγόντων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι εφοδιασθεί με δεξιότητες που του επιτρέπουν να εφαρμόσει διδακτικές μεθόδους, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις προκειμένου να επιλύσει προβληματικές συμπεριφορές (Ματσόπουλος, 2011, σσ. 54- 57).

Ο εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από ψυχική ανθεκτικότητα αναλαμβάνει εθελοντικά δραστηριότητες, πιστεύει στην κομβική σημασία της συνεργασίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα και το πλέον σημαντικό δείχνει ενδιαφέρον για τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι μαθητές του (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 71-73).

β. Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού

Τα σχολεία καλούνται να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να επιδιώκουν τη διά βίου μάθηση και να διακρίνονται από ενθουσιασμό κατά την άσκηση του λειτουργήματός τους (Hederson & Milstein, 2008, σσ. 19-20). Οι ακόλουθοι παράγοντες μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών:

1. Ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων

Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η ανάληψη ομαδικών έργων και η διάθεση συνεργασίας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη δημιουργία ζεστών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων. Η αποδοχή και η ενθάρρυνση των συναδέλφων, η διάθεση για ανταλλαγή απόψεων, για «μοίρασμα» της εμπειρίας, η διάθεση για καθοδήγηση των νέων συναδέλφων, η δημιουργία σχέσεων φροντίδας εν γένει, αποτελούν θετικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 71-74).

Ο Ματσόπουλος, επίσης, αναφέρει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού ενδυναμώνεται με τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη από συναδέλφους (*peer coaching*) (Ματσόπουλος, 2011, σ. 57). Απαραίτητη κρίνεται επίσης η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής πρέπει να κατανοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες του εκπαιδευτικού και να τον στηρίζει στο έργο του, ιδιαίτερα αν πρόκειται για νέο εκπαιδευτικό (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 74-75). Σε διαφορετική περίπτωση ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα και

εκδηλώνει επαγγελματική δυσαρέσκεια, όταν οι σχέσεις του με τους συναδέλφους του χαρακτηρίζονται από ανταγωνισμό και συγκρούσεις, ο προϊστάμενος του δεν τον αντιμετωπίζει με σεβασμό και την προσήκουσα συμπεριφορά, όταν παρεμποδίζεται να η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010, σ. 377).

Επίσης η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στον προσδιορισμό του «οράματος» του σχολείου συμβάλλει στη δημιουργία μιας αίσθησης του «ανήκειν» σε αυτό. Ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι δεν είναι μόνος του. Η δημιουργία μικρών ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να βελτιώσει ακόμη περισσότερο αυτή την αίσθηση του «ανήκειν» (Henderson & Milstein, 2008, σ. 75).

2. Δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο ασφαλείς, όταν λειτουργούν μέσα σε σαφή και ξεκάθαρα όρια. Οι κανόνες λειτουργίας της σχολικής κοινότητας δεν πρέπει να είναι αυθαίρετοι και δεσποτικοί, ούτε να εφαρμόζονται διαφορετικά σε κάθε περίπτωση (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 75-76). Αντίθετα θα πρέπει να διατυπώνονται με σαφήνεια και στη δημιουργία τους θα πρέπει να συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί (Henderson & Milstein, 2008, σ. 76).

3. Εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία προκειμένου να ανταποκριθούν στις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και κοινωνικές αλλαγές που καθιστούν τις γνώσεις τους ανεπαρκείς και απαρχαιωμένες. Η επαγγελματική ανάπτυξη θα αναβαθμίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Σημαντική είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται συγκρούσεις, να επιλύει προβλήματα, να θέτει στόχους. Για το λόγο αυτό η παροχή ευκαιριών για τη δια βίου μάθηση του εκπαιδευτικού κρίνεται αναγκαία. Προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού πρέπει οι προσπάθειές του να επιβραβεύονται και να του προσφέρεται η δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 76- 77).

4. Παροχή στήριξης και φροντίδας

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή ανατροφοδότηση από συναδέλφους και προϊσταμένους, ώστε να γνωρίζει ότι έχει ανταποκριθεί επιτυχώς στο σημαντικό λειτούργημά του. Η επιβράβευση των προσπαθειών και η παροχή κινήτρων για ανάληψη πρωτοβουλιών ίσως αποτελέσει το κίνητρο που θα ωθήσει τον στον εκπαιδευτικό να βγει από την αδράνεια και τη στασιμότητα που απειλούν την ψυχική του ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 77- 78)

5. Υψηλές προσδοκίες

Οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται όταν αισθάνονται ότι υπηρετούν έναν ανώτερο σκοπό. Τα μέλη του σχολείου πρέπει να νιώθουν ότι μοιράζονται μια κοινή αποστολή, για το λόγο αυτό πρέπει να υπάρχει πνεύμα ομαδικό, συνεργασίας (Henderson & Milstein, 2008, σ. 79).

6. Παροχή ευκαιριών για ουσιώδη συμμετοχή

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών εξασφαλίζεται, όταν στο εργασιακό τους περιβάλλον, στο σχολείο, τους δίνεται η δυνατότητα να διοχετεύσουν την ενεργητικότητά τους εφαρμόζοντας τις δεξιότητές τους. Επίσης, πρέπει να τους δίνονται

ευκαιρίες για απόκτηση νέων δεξιοτήτων και για συμμετοχή σε δραστηριότητες που αποτελούν πρόκληση για αυτούς (Henderson & Milstein, 2008, σ. 79).

Τέλος σύμφωνα με εμπειρική έρευνα των Θεοδοσάκη και Ζωγράφου σε εκπαιδευτικούς της Ν. Εύβοιας και της Αττικής η θρησκευτικότητα-πνευματικότητα σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα. Όσο περισσότερο θρησκευόμενος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα έχει, καθώς η πίστη στο Θεό ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα καλλιεργώντας την ελπίδα, την αίσθηση του ανήκειν, πεποιθήσεις που δίνουν νόημα στη ζωή και αυξάνουν την κοινωνική υποστήριξη στην πνευματική κοινότητα. Ωστόσο η πνευματικότητα-θρησκευτικότητα μπορεί να μειώσει την ψυχική ανθεκτικότητα, αν προωθεί τη μοιρολατρία που οδηγεί στην αποθάρρυνση. Σύμφωνα με τους Pargament και Brandt (1998) η θρησκεία προσφέρει μια απάντηση στα προβλήματα της ανθρώπινης ανεπάρκειας και κάποιες λύσεις με τη μορφή της πνευματικής υποστήριξης (Θεοδοσάκης & Ζωγράφου, 2016).

B. Παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική και κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών και εφήβων.

Οι έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα έχουν καταδείξει τρεις βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων. Αυτοί είναι: **οι στοργικές σχέσεις, η ενεργητική εμπλοκή, οι υψηλές προσδοκίες** (Cefai, 2011, σ. 305).

B1. Οι στοργικές διαπροσωπικές σχέσεις

Τα πορίσματα πολλών ερευνών καταδεικνύουν ότι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου προάγουν την προσωπική εξέλιξη των μαθητών. Ταυτόχρονα συμβάλλουν στη μεγαλύτερη πειθαρχία και αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 104). Κατά τη Μαλικιώση-Λοΐζου:

Οι ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες παρέχουν σταθερότητα, εμπιστοσύνη και γνήσιο ενδιαφέρον βοηθούν τους μαθητές να θεμελιώσουν την αίσθηση του ανήκειν, αυξάνουν τον αυτοσεβασμό και την αυτοαποδοχή τους και δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση... ενισχύουν την προσωπική εξέλιξη και βοηθούν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών, προσωπικών και όποιων άλλων δυσκολιών αντιμετωπίζουν οι μαθητές... (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 106).

B1. α. Οι σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητών

Στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και τις ανάγκες των μαθητών τους προκειμένου να τους βοηθήσουν να θεμελιώσουν σε γερές βάσεις τη ζωή τους. Για το λόγο αυτό είναι ουσιαστικής σημασίας το εκπαιδευτικό σύστημα να ευνοεί τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ.σ. 67-70). Σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2000) ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο μεταδότης γνώσεων, ούτε απλός αξιολογητής και όργανο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής

συμπεριφοράς. Μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει τον εαυτό του, αλλά και τον κόσμο του (Τριλίβα & Χατζηνικολάου, 2011, σ. 218).

Πράγματι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ρυθμίζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης το οποίο σχετίζεται άμεσα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Επίσης, παίζει σημαντικό ρόλο ως άνθρωπος που τα παιδιά εμπιστεύονται και ως μέντορας (Ματσόπουλος, 2011, σσ. 52-54). Ως «σημαντικός άλλος» για το μαθητή ο εκπαιδευτικός μπορεί να ασκήσει θετική επιρροή όσον αφορά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, αλλά και στην σχολική επίδοση των μαθητών του (Τριλίβα Σ. & Χατζηνικολάου, 2011, σ. 218). Οι καθηγητές μπορούν να επηρεάσουν τα επιτεύγματα των μαθητών, τη συμμετοχή τους στο σχολείο και τα κίνητρό τους για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο ως διαμεσολαβητές μεταξύ των γενεών, μεταξύ των ενηλίκων και των εφήβων (Hamman & Hendricks, 2005, σ. 73).

Μια στοργική σχέση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή είναι ένας πολύ σημαντικός προστατευτικός παράγοντας για το μαθητή (Cefai, 2011, σ. 305). Ασκει θετική επίδραση τόσο στην προσωπική όσο και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 570). Ενθαρρύνει την εμπλοκή των μαθητών σε θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, αλλά και άλλους ενήλικες. Σταδιακά οι μαθητές αποκτούν πιο θετική αντίληψη για τον εαυτό τους, υψηλότερο αυτοσυναίσθημα, εμπιστεύονται τις δυνάμεις τους (Cefai, 2011, σ. 305) και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 570). Μια ποιοτική σχέση δασκάλου μαθητή, βοηθά το μαθητή να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 570) και σχετίζεται με τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς⁶ (Cefai, 2011, σ. 305).

Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών πρέπει να χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια, αλληλοσεβασμό, σεβασμό της ιδιαιτερότητας του καθενός, αλληλοκατανόηση, προσπάθεια ανταπόκρισης στις προσδοκίες και στις ανάγκες του άλλου, αλληλοϋποστήριξη και αμοιβαία φροντίδα και κατανόηση. Μέλημα ενός στοργικού δασκάλου είναι η δημιουργία ατμόσφαιρας που καθιστά δυνατή την εκδήλωση θετικών συναισθημάτων, τη δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης ιδεών, τη διαμόρφωση συνθηκών που διασφαλίζουν τη συνεκτικότητα της σχολικής τάξης, την ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση όλων και την αποτελεσματική μάθηση, αλλά κυρίως την αυτοανάπτυξη και την ανεξαρτησία του μαθητή (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 571).

Οι «στοργικοί» δάσκαλοι δαπανούν χρόνο για να γνωρίσουν τους μαθητές και να κατανοήσουν τις ανάγκες τους και λειτουργούν ως θετικά πρότυπα. Η δημιουργία μιας στοργικής σχέσης μεταξύ δασκάλου μαθητή δρα θετικά για όλους τους μαθητές, αλλά είναι ιδιαίτερος σημαντική για τα ευάλωτα παιδιά (Cefai, 2011, σ. 305). Ωστόσο καθώς η αποτελεσματικότητα του δασκάλου, αλλά και του σχολείου τους μετριέται με αποκλειστικό κριτήριο τις σχολικές επιδόσεις, αρκετοί εκπαιδευτικοί -παρόλο που τις περισσότερες φορές δε συμφωνούν- αναγκάζονται να μειώσουν το χρόνο και την

⁶ «Αντίθετα, η διαταραχή των σχέσεων διδασκόντων διδασκομένων αποβαίνει σε βάρος της μάθησης, ευνοεί την παραβατικότητα των μαθητών και τη σχολική αποτυχία και αυξάνει τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου» (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 570).

προσοχή που δίνουν στις κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, ακόμη και αυτών που χαρακτηρίζονται ως ευάλωτοι (Cefai, 2011, σ. 309).

B1 α 2. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητών

1. Φύλο και ηλικία των εκπαιδευτικών

Το φύλο, όπως και η ηλικία φαίνεται να επιδρούν στις σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες συνήθως αναπτύσσουν καλύτερες σχέσεις με τα μικρότερα παιδιά σε σύγκριση με τους άνδρες και είναι πιο διαλλακτικές και ανεκτικές απέναντι στους μαθητές. Ωστόσο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην επιβολή της πειθαρχίας, ιδιαίτερα με τους μεγαλύτερους σε ηλικία μαθητές (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 572).

Σύμφωνα με βιβλιογραφικές πηγές οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές, ιδιαίτερα με τους εφήβους. Συνήθως είναι πιο αγαπητοί στους μαθητές σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και οι σχέσεις τους με τους μαθητές χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη οικειότητα που αποδίδεται στη μεταξύ τους μικρότερη ηλικιακή διαφορά. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τους νέους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 573).

2. Το «στυλ» ηγεσίας της σχολικής τάξης

Το εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό ύφος του εκπαιδευτικού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των μαθητών, ενώ είναι κοινώς αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει ρόλο «κοινωνικοποιητικού» φορέα, καθώς προβάλλει στάσεις και πρότυπα ζωής (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 69-70). Το «δημοκρατικό στυλ ηγεσίας» του εκπαιδευτικού, (ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο αυτός λειτουργεί, συμπεριφέρεται και αλληλεπιδρά με τους μαθητές του το πλαίσιο της σχολικής τάξης) συμβάλλει στην ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών και συντελεί, ταυτόχρονα, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σσ. 575-576).

Αντίθετα το αυταρχικό στυλ ηγεσίας ενισχύει τα φαινόμενα επιθετικότητας, αυξάνει τις αντιδράσεις των μαθητών, προκαλεί συγκρούσεις, καθώς υπονομεύει το κλίμα της αμοιβαίας κατανόησης και ουσιαστικής επικοινωνίας Το αδιάφορο (*laisser faire*) «στυλ ηγεσίας» δε βοηθά στη δημιουργία ισχυρών σχέσεων, αλλά αντίθετα αποσυντονίζει την τάξη, δημιουργεί αβεβαιότητα και ασταθείς σχέσεις (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σσ. 575-576).

Το «δημοκρατικό στυλ ηγεσίας» δε συνεπάγεται την ισοπέδωση ή την εξομοίωση του διδάσκοντος με το μαθητή. Η δημοκρατική αγωγή δεν συνεπάγεται επίσης τη χαλάρωση της λειτουργίας του σχολείου, ούτε σημαίνει διαρκείς παραχωρήσεις από τους διδάσκοντες στους μαθητές (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 576).

Ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί ένα δημοκρατικό στυλ ηγεσίας σέβεται την προσωπικότητα των μαθητών (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 577). Ο μαθητής πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πρόσωπο που έχει ανάγκες, σκέψεις συναισθήματα και ιδιαιτερότητες (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 69-70). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να

αφιερώνει χρόνο για να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών του (Cefai, 2011, σ. 309). Δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Τους καθοδηγεί να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη γνώση, αλλά και να προσδιορίσουν τις αξίες που θα επιλέξουν. Τους ωθεί στη γόνιμη αμφισβήτηση και τους βοηθά να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα. Στο πλαίσιο των δημοκρατικών σχέσεων η διαφωνία, η έκφραση διαφορετικής άποψης, η υπεράσπιση της προσωπικής γνώμης χωρίς το φόβο αρνητικών συνεπειών είναι θεμιτή μαθητές (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 577). Οφείλει να είναι ανοιχτός και να σέβεται το δικαίωμα των μαθητών του να έχουν διαφορετικές απόψεις και αξίες από τις δικές του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 67). Ο εκπαιδευτικός που εμπιστεύεται τον εαυτό του αναγνωρίζει τα λάθη του και αποδέχεται την κριτική χωρίς να φοβάται ότι θα μειωθεί το κύρος του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 577).

3. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

Η σταθερότητα και η συνέπεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού είναι αναγκαία. Μόνο ένας εκπαιδευτικός συνεπής στην προσφορά και στις απαιτήσεις του μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τους μαθητές του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 577). Γενικότερα η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι αποφασιστικής σημασίας για τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος κοινωνικά και να έχει την ικανότητα ενσυναίσθησης. Πρέπει να διακρίνεται από διάθεση για προσφορά, στοργικότητα και υπομονή. Η ηγετική προσωπικότητα, το χιούμορ και η ευχάριστη διάθεση, ο πηγαίος ενθουσιασμός, επικοινωνιακές δεξιότητες που τυχόν διαθέτει, η ικανότητα δημιουργίας ατμόσφαιρας που διευκολύνει την έκφραση των συναισθημάτων, η ειλικρίνεια και η ευελιξία, καθώς και η επινοητικότητα στην εύρεση τρόπων πρόκλησης του ενδιαφέροντος των μαθητών διευκολύνουν το έργο του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 578).

B1. β. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους εντός της τάξης

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους εντός της τάξης αποτελούν επίσης ένα σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών και των εφήβων. Οι σχέσεις αυτές επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, αλλά και τη συμπεριφορά τους. Η αποδοχή από την τάξη και η υποστήριξη των συνομηλίκων επηρεάζουν θετικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών. Οι μαθητές που νιώθουν αποδεκτοί και έχουν φίλους αισθάνονται αξιόλογα μέλη της ομάδας τους. Ο μαθητής βιώνει θετικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του με επακόλουθο τη δημιουργία μιας αίσθησης δεσμού με την τάξη, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών εντός της τάξης, την ουσιαστική εμπλοκή του μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολείο (*sense of belonging*) μπορεί να κινητοποιήσει ένα παιδί, να το βοηθήσει να επιτύχει υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και να επηρεάσει θετικά την ψυχική του ευεξία (Cefai, 2011, σ. 306, Ματσόπουλος, 2011, σ. 53).

Γ. Η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών

Σημαντικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο της τάξης αποτελεί, επίσης, η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Στους μαθητές πρέπει

να δίνονται ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργητικά στις δραστηριότητες της τάξης, να εκφράζουν την άποψή τους και να παίρνουν μέρος στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων, να τους ανατίθενται υπευθυνότητες σε επίπεδο τάξης, αλλά και σχολείου. Οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα και να ενθαρρύνονται να αυτενεργήσουν. Έτσι αισθάνονται μέλη της τάξης και της σχολικής κοινότητας με αποτέλεσμα να εσωτερικεύουν πιο εύκολα τις κοινωνικές αξίες και συμπεριφορές που αυτή υιοθετεί (Cefai, 2011, σ. 306).

Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές διδασκαλίας που εστιάζουν στην ενίσχυση της ατομικής μάθησης, ευνοούν την ανάπτυξη του ανταγωνισμού. Στις μονολογικές μορφές διδασκαλίας, όπως η διάλεξη, «*οι διαμαθητικές σχέσεις παραμένουν υποβαθμισμένες και κατά συνέπεια αδύναμες να λειτουργήσουν εξισορροπητικά και συμπληρωματικά προς τις ιεραρχικές σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητή*» (Ματσαγγούρας, 2003, σ. 41). Στη δασκαλοκεντρική διδασκαλία (που διεξάγεται με τη μορφή ερωταπόκρισης) ο δάσκαλος ως το κεντρικό πρόσωπο εξουσίας επικυρώνει το αποτέλεσμα του ανταγωνισμού (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 49). Αντίθετα, οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των μαθητών, δημιουργούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση, μικρότερο φόβο αποτυχίας, λιγότερο άγχος και μικρότερη εξάρτηση από τους διδάσκοντες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2013, σ. 580).

Ο καθηγητής πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον τάξης, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να καταστούν ενεργοί. Αυτό αφ' ενός θα ενισχύσει τη μάθηση, αφ' ετέρου είναι σημαντικό από ψυχοκοινωνική άποψη, επειδή επιτρέπει στους εφήβους να διερευνήσουν πιθανούς ρόλους και να μάθουν για τις δυνατότητές τους (Hamman & Hendricks, 2005, σ. 74).

Δ. Οι υψηλές προσδοκίες

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους «ευάλωτους» μαθητές. Πρέπει να μεταδίδουν το μήνυμα ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να έχουν υψηλές επιδόσεις και ότι όλοι οι μαθητές θα λάβουν την απαιτούμενη υποστήριξη προκειμένου να τα καταφέρουν (Cefai, 2011, σ. 307). Οι Forman και Kalafat θεωρούν ότι οι υψηλές προσδοκίες των ενηλίκων από τα παιδιά και η παροχή θετικής ανατροφοδότησης αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για τα παιδιά (Ματσόπουλος, 2011, σ. 37).

Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να εστιάζει στις αδυναμίες, τα λάθη, τα μαθησιακά κενά και τις αποτυχίες, αλλά στα δυνατά σημεία του μαθητή. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να χαμηλώνει τις απαιτήσεις που έχει για κάποιους μαθητές, γιατί το πιο πιθανό είναι ότι θα οδηγηθούν στην παραίτηση δικαιώνοντας την αυτοεκπληρούμενη προφητεία του δασκάλου (Cefai, 2011, σ. 307). Ο δάσκαλος αποτελεί έναν σημαντικό ενήλικα για το παιδιά για το λόγο αυτό, όταν εκφράζει τη βεβαιότητά του για τις ικανότητες και τις δυνατότητες των μαθητών του, τους βοηθά να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, περισσότερα κίνητρα και αυτοδέσμευση για δουλειά (Cefai, 2011, σ. 307).

Είναι σύνηθες οι εκπαιδευτικοί να επικεντρώνονται στην αναγνώριση των προβλημάτων, των αδυναμιών, των κινδύνων, των ανεπαρκειών των παιδιών. Είναι αναντίρρητα σημαντικό να εντοπιστούν οι ελλείψεις προκειμένου να γίνουν οι

κατάλληλες παρεμβάσεις για την κάλυψή τους. Ωστόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στους μαθητές *ταμπέλες απόκλισης* που μετατρέπονται σε αρνητικά φορτισμένες *αυτοεκπληρούμενες προφητείες*, ενώ παράλληλα δεν προσπαθούν να εντοπίσουν και να ενισχύσουν τα δυνατά σημεία των παιδιών αυτών (Henderson & Milstein, 2008, σσ. 43-44). Η έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας αντιτίθεται σε μια τέτοια στάση και υποστηρίζει ότι οι προστατευτικοί παράγοντες -πολλοί από τους οποίους αποτελούν προϊόν μάθησης ή εξασφαλίζονται από το περιβάλλον- ασκούν πολύ σημαντικότερη επίδραση στη ζωή των παιδιών από τους παράγοντες ευαλωτότητας (Werner & Smith, 1992, σ. 202).

Τα χαρακτηριστικά των τάξεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα

Ο ρόλος του σχολείου διαφοροποιείται διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα. Δίνεται έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας των ατόμων και των συστημάτων. Η ψυχική ανθεκτικότητα θα πρέπει να γίνει περισσότερο αντιληπτή ως ιδιότητα του περιβάλλοντος που φροντίζει το παιδί παρά ως ιδιότητα του μεμονωμένου παιδιού (Doll, Zucker & Brehm 2009, σ. 31). Ως σύστημα το σχολείο καλείται να καλλιεργήσει τις ικανότητες, να αξιοποιήσει και να εμπλουτίσει τις δυνατότητες των παιδιών, των εκπαιδευτικών, των μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας προκειμένου να αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες. Οι σχολικές τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα (λειτουργούν επίσης ως σύστημα) μπορούν να συμβάλλουν στην ικανοποίηση των μαθησιακών, κοινωνικών, συναισθηματικών αναγκών όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τις ανάγκες ή αδυναμίες που έχει ο καθένας χωριστά. Σε κάθε τάξη φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μαθητές που ζουν σε δυσμενή περιβάλλοντα (Doll, Zucker, Brehm, 2009, σ. 15).

Οι έρευνες για την εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα εστιάζουν κατά κύριο λόγο στις σχολικές επιτυχίες παιδιών που διαβιούν σε πλαίσιο ευαλωτότητας, όπως υψηλές επιδόσεις μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες ή προέρχονται από οικογένειες ή κοινωνίες με χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Ωστόσο η προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό πλαίσιο επικεντρώνεται στις διαδικασίες που οδηγούν σε υψηλές σχολικές επιδόσεις και σε θετική κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Cefai, 2011, σ. 308).

Οι τάξεις και τα σχολεία αποτελούν κοινωνικά συστήματα που δύνανται να υποστηρίξουν την ανάπτυξη, την πρόοδο και την ευημερία όλων των μαθητών και να προσφέρουν ένα προστατευτικό περιβάλλον στα ευάλωτα παιδιά και νέους. Κατά τον Wamach και τους συνεργάτες του το πλεονέκτημα κατά τη διαδικασία της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι η αποφυγή του στιγματισμού και της *ταμπελοποίησης* των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (Cefai, 2011, σ. 308). Στις τάξεις που διέπονται από ψυχική ανθεκτικότητα όλα τα παιδιά είναι επιτυχημένα σε συναισθηματικό, ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (Doll, Zucker, Brehm, 2009, σ. 31). Για να επιτευχθεί αυτό οι τάξεις θα πρέπει να περιβάλλουν τα μέλη τους με στοργή και να τα εμπλέκουν ουσιαστικά στις διαδικασίες τους. Επίσης οι συμμετέχοντες σε αυτές θα πρέπει να μοιράζονται κοινές αξίες και ένα αίσθημα του *ανήκειν* μεταξύ των όλων των μαθητών ακόμα και αυτών που είναι *ευάλωτοι στη σχολική αποτυχία* και αντιμετωπίζουν *ψυχοκοινωνικές δυσκολίες* (Cefai, 2011, σ. 308).

Μια κουλτούρα στοργής και φροντίδας βοηθά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ παράλληλα αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και αυξάνει τις διανοητικές τους δεξιότητες, καθώς οι μαθητές που αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους εμπιστεύονται και έχουν υψηλές προσδοκίες από αυτούς είναι πιθανότερο να κινητοποιηθούν, να δουλέψουν πιο σκληρά και να εμπλακούν σε θετικές συμπεριφορές (Cefai, 2011, σ. 309).

Οι τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν αποκλειστικά στους γνωστικούς στόχους και επιδόσεις, αλλά στοχεύουν μέσω της διδασκαλίας τους σε μια ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις. Κάποιες συνήθειες πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαφοροποιηθούν προκειμένου να δημιουργηθεί μια «τάξη κοινωνία» με χαρακτηριστικά τη φροντίδα, τη στοργή, την υποστήριξη, την ένταξη, την εμπλοκή του μαθητή, την ενδυνάμωση του και την έμφαση στη γνώση (Cefai, 2011, σσ. 309-310).

α. Οι εντός των τάξεων στοργικές σχέσεις

Σε μια τάξη που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα τόσο οι δάσκαλοι με τους μαθητές, όσο και οι μαθητές μεταξύ τους είναι συνδεδεμένοι και δημιουργούν μια κοινότητα στην οποία όλοι αισθάνονται ότι ανήκουν. Στο πλαίσιο της τάξης αυτής οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια, αισθάνονται ότι η προσωπικότητα τους γίνεται σεβαστή και ότι τους εκτιμούν. Οι δάσκαλοι ως στοργικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των μαθητών τους, προσπαθούν να ανταποκριθούν και να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες. Αφιερώνουν χρόνο και ενδιαφέρονται πραγματικά να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τους μαθητές τους, προσαρμόζουν και τροποποιούν τις διδακτικές τους μεθόδους ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της τάξης τους, σέβονται το κάθε παιδί παρέχουν στοργή, ενθάρρυνση και υποστήριξη (Cefai, 2011, σ. 310, Rutter & Maughan 2002, σ. 465).

β. Μια κουλτούρα υποστήριξης και αλληλεγγύης

Η φροντίδα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία και η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι οι αξίες που διέπουν μια τάξη με ψυχική ανθεκτικότητα. Οι μαθητές υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο και εργάζονται συνεργατικά. Η υποστήριξη και βοήθεια στα μαθήματα από τους συμμαθητές (peer mentoring) είναι μέρος της καθημερινής πρακτικής. Τα προβλήματα και οι συγκρούσεις επιλύονται φιλικά και καλοπροαίρετα. Οι ανταγωνιστικές συμπεριφορές αποθαρρύνονται, ενώ υπάρχει μηδενική ανοχή στον εκφοβισμό (bullying) (Cefai, 2011, σσ. 310-311).

γ. Ενεργητική εμπλοκή των μαθητών - Ένταξη και Επιτυχία για όλους

Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε βιωματικές δραστηριότητες. Χρησιμοποιούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας που συνδέονται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι ατομικές και ομαδικές επιτυχίες και προσπάθειες των μαθητών επικροτούνται στο πλαίσιο των τάξεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται δημιουργούν ένα παιδαγωγικό κλίμα που ωθεί το μαθητή στο να εμπλακεί (engaging) (Cefai, 2011, σ. 311).

Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στις σχολικές και κοινωνικές δραστηριότητες της τάξης. Η ιδιότητα του μέλους της τάξης δεν εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες των μαθητών. Υπάρχει διάθεση να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές, ιδίως αυτοί που αντιμετωπίζουν μαθησιακές, συναισθηματικές, κοινωνικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς μέσω της εξατομικευμένης προσοχής, αλλά και της υποστήριξης από τους συνομηλίκους (Cefai, 2011, σσ. 311-312).

Οι δάσκαλοι λειτουργούν ως πρότυπα για τα παιδιά. Συνεργάζονται και προσφέρουν βοήθεια σε άλλους δασκάλους. Επίσης έχουν υψηλές, αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές. Παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές, τους αφιερώνουν χρόνο και ουσιαστικό ενδιαφέρον, υιοθετούν παιδαγωγικές μεθόδους που ταιριάζουν στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες της τάξης (Cefai, 2011, σ. 312).

δ. Συνεργατική Μάθηση - «Φωνή» και Αυτενέργεια

Η συνεργατική μάθηση προάγει τη φιλοσοφία της συλλογικής και αλληλοεξαρτώμενης κοινωνίας⁷. Οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά (σε ομάδες ή σε ζευγάρια) χωρίς να ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο. *Όλοι οι μαθητές συνεισφέρουν σε ομαδικές εργασίες, καθένας ανάλογα με την ικανότητά του και αμείβονται για τη θετική ανεξάρτητη δουλειά και προσπάθεια* (Cefai, 2011, σ. 313).

Η συνεργασία των μαθητών στο κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων προωθεί την αμοιβαία βοήθεια, την ανταλλαγή πληροφοριών και την αλληλο- ανατροφοδότηση με αποτέλεσμα την αποτελεσματικότητα των μαθησιακών δραστηριοτήτων και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Ματσαγγούρας, 2008, σ. 47).

Τα ομαδοσυνεργατικά συστήματα ευνοούν τους αδύνατους μαθητές, καθώς οι σχέσεις αλληλοβοήθειας και αλληλοκαθοδήγησης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας του δημιουργούν το αίσθημα της ασφάλειας και τον βοηθούν - καθώς ταυτίζεται με την ομάδα - να βιώσει το αίσθημα της επιτυχίας με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησής του (Ματσαγγούρας, 2008, σσ. 49-50).

Στους μαθητές δίνεται η δυνατότητα να αυτενεργούν σχετικά με τη μάθησή τους. Ο εκπαιδευτικός παίζει το ρόλο του καθοδηγητή και διευκολύνει τους μαθητές του στη διαδικασία αυτή. Έχει υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές του, τους ενθαρρύνει και προωθεί την αυτενέργειά τους. Οι μαθητές αξιολογούν τη μάθησή τους, επιλέγουν τον τρόπο της συμπεριφοράς τους στην τάξη, συμβάλλουν στους κανόνες της τάξης, εμπλέκονται στις δραστηριότητες της τάξης, αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για την επίλυση προβλημάτων και συγκρούσεων και οδηγούνται στην αυτονομία (Cefai, 2011, σ. 313).

ε. Ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα - Τάξεις επικεντρωμένες στη μάθηση

Ο δάσκαλος φροντίζει ώστε όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν ανάλογα με το επίπεδο ωριμότητάς τους και τους παρέχει την απαιτούμενη υποστήριξη προκειμένου να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό τους δυναμικό. Ενισχύει και αναγνωρίζει δημόσια τις

⁷ Προς την κατεύθυνση αυτή σημαντική είναι η συνεργασία και η συναδελφικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και η συνεργασία με τους γονείς (Cefai, 2011, σ. 313).

επιθυμητές συμπεριφορές, αποθαρρύνει τις προβληματικές, προβάλλει θετικά πρότυπα συμπεριφοράς εντός της σχολικής κοινότητας, συνεργάζεται με τους γονείς (Cefai, 2011, σ. 313).

Οι μαθητές πιστεύουν ότι μπορούν να μάθουν και να είναι επιτυχημένοι. Θέτουν υψηλούς μαθησιακούς στόχους και με επιμονή προσπαθούν να τους πετύχουν. Μελετούν, ολοκληρώνουν τις εργασίες τους, αποδίδουν στα διαγωνίσματα και στις εργασίες. Αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως επαρκείς και αποτελεσματικούς στη μάθηση (Doll, Zucker, Brehm, 2009, σσ. 65-68).

Τα αποτελεσματικά σχολεία

Τα σχολεία προκειμένου να είναι αποτελεσματικά και να συμβάλλουν στην προαγωγή της ευεξίας της ψυχικής κοινότητας (ανεξάρτητα από κοινωνικο-οικονομικές παραμέτρους) καλούνται να προσαρμόσουν τους στόχους και τη λειτουργία τους στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, των οικογενειών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η παραδοχή ότι όλοι οι μαθητές (εκτός από εκείνους που αντιμετωπίζουν σοβαρές σωματικές ή νοητικές αναπηρίες) μπορούν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση (Χατζηχρήστου, 2015, σ. 55).

Σύμφωνα με τους Rutter & Maughan στα αποτελεσματικά σχολεία

- Η ηγεσία έχει όραμα και θέτει στόχους στους οποίους συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί, στηρίζει τη συνεργασία, επιβραβεύει τις προσπάθειες και κατανοεί τις ανάγκες του προσωπικού.
- Η πρόοδος των μαθητών συντελείται σε ομαλή ατμόσφαιρα, χωρίς προβλήματα βίας και προβλήματα πειθαρχίας, σε ένα ελκυστικό περιβάλλον εργασίας, κατάλληλο να μεταφέρει υψηλές προσδοκίες.
- Οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνες, αμείβονται με θετικά σχόλια.
- Οι κανόνες είναι σαφείς και επικρατεί δικαιοσύνη και πειθαρχία
- Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αποτελεί θετικό πρότυπο.
- Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στα επιτεύγματα και την καλή συμπεριφορά των μαθητών.
- Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή είναι καλές μέσα και έξω από την τάξη.
- Ο εκπαιδευτικός είναι καταρτισμένος και γνωρίζει σε βάθος το γνωστικό του αντικείμενο. Είναι προετοιμασμένος και το μάθημα είναι κατάλληλα δομημένο.
- Χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας που εμπλέκουν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και κινητοποιούν το ενδιαφέρον του και ενθαρρύνει την ανεξάρτητη εργασία των μαθητών (Rutter & Maughan 2002, σσ. 466-467).

Επίσης τίθενται σαφείς εκπαιδευτικοί στόχοι, η επίδοση των μαθητών αξιολογείται τακτικά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και παρωθούν τους μαθητές για μεγαλύτερη ενασχόληση με τη σχολική μελέτη (Χατζηχρήστου, 2015, σ. 56).

Οι Forman και Kalafat, επίσης, θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη σχολικών δομών που ευνοούν την καλλιέργεια ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και ενηλίκων αλλά και μεταξύ σχολείου, γονέων και τοπικής κοινότητας (Ματσόπουλος, 2011, σ. 37).

Η συμβολή των προγραμμάτων αγωγής υγείας

Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας οδήγησε στη δημιουργία προγραμμάτων και παρεμβάσεων με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση σημαντικών δυσκολιών των παιδιών (Masten & Reed, 2002, σσ. 83-86).

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των εφήβων προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν με ελπίδα και αισιοδοξία τις καθημερινές προκλήσεις, δυσκολίες και ματαιώσεις. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την υιοθέτηση μιας τέτοιας στάσης είναι ένα ικανοποιητικό επίπεδο αυτοεκτίμησης, η ανάπτυξη ενός ρεπερτορίου ατομικών δεξιοτήτων και η εμπιστοσύνη στον εαυτό και στους άλλους. Σύμφωνα με τη Luthar τα στοιχεία αυτά ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα του εφήβου, καθώς ενισχύουν την ικανότητά του να προσαρμόζεται και να διατηρεί την ψυχική του υγεία αναπτύσσοντας στρατηγικές ακόμη και σε συνθήκες παρατεινόμενων ή σοβαρών αντιξοοτήτων, (Γρηγοριάδου, σσ. 261-262).

Έρευνες δείχνουν ότι σε σχολεία στα οποία εφαρμόζονται συστηματικά προγράμματα παρέμβασης και τα οποία εστιάζουν στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, τα προβλήματα συμπεριφοράς μειώνονται και η απόδοση των μαθητών στα μαθήματα είναι καλύτερη (Τριβίλα & Χατζηνικολάου, 2011, σ. 212).

Τα προγράμματα για την ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αποσκοπούν στην ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης του μαθητή προκειμένου αυτός να υιοθετήσει θετικές στάσεις ζωής. Μέσω των προγραμμάτων αυτών οι γνώσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που διδάσκονται στην τάξη ενισχύονται στο περιβάλλον του ίδιου του σχολείου (Τριβίλα & Χατζηνικολάου, 2011, σ. 213).

Η συναισθηματική και κοινωνική αγωγή έχει ως στόχο να βοηθήσει το μαθητή να αποκτήσει αυτεπίγνωση, ώστε να είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει τη σημασία των συναισθημάτων, αλλά και να αναγνωρίσει, να κατανοήσει, να εκφράσει και να ρυθμίσει τα συναισθήματα αυτά. Η αυτεπίγνωση αποτελεί μια διαδικασία που βοηθά το άτομο να συνειδητοποιήσει τις αξίες και τα πιστεύω του, να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο λειτουργήσει σε δεδομένες καταστάσεις, αλλά και το πώς τα συναισθήματα επηρέασαν τη συμπεριφορά του. Είναι σημαντικό να βοηθήσουμε τα παιδιά να εκτιμήσουν τη μοναδικότητα και την αξία τους, ακόμα και όταν οι άλλοι δείχνουν να μην την εκτιμούν (Τριβίλα & Χατζηνικολάου, 2011, σ. 217).

Η συμβολή της συμβουλευτικής ομηλικών

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναπτύσσεται ραγδαία σε περιβάλλοντα οικεία και φιλικά για τα παιδιά στα οποία δραστηριοποιούνται ομάδες με τις οποίες τα παιδιά νιώθουν συνδεδεμένα. Οι ομάδες στήριξης ομηλικών – στις οποίες τα παιδιά νιώθουν ότι ανήκουν αποτελούν προστατευτικό παράγοντα που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα, ιδίως των ευάλωτων παιδιών, αυτών που ανήκουν σε διάφορες ομάδες κινδύνου. Η παρουσία της ομάδας ομοτίμων δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον και μειώνει την επίδραση των κινδύνων και των αντίξωων καταστάσεων (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2014, σσ. 43-44). Η ομάδα ομηλικών παρηγορεί, καθησυχάζει, διαμεσολαβεί για να λύσει συγκρούσεις, εντάσσει τα παιδιά που είναι μόνα και βιώνουν έντονη μοναξιά ή απόρριψη από τους συμμαθητές τους, βοηθά παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα

μαθήματα, βοηθά τους καινούργιους μαθητές να ενσωματωθούν πιο γρήγορα στη σχολική μονάδα. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 220-222).

Η συμβουλευτική ομηλικών προωθεί τη δυνατότητα των μαθητών για υπεύθυνη και ενσυναίσθητη φροντίδα και βοηθά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αντιξοότητες να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Τα παιδιά που ενεπλάκησαν ως σύμβουλοι αύξησαν την αυτοεκτίμησή τους, απέκτησαν αυτογνωσία και ασκούσαν θετική επιρροή στο γενικό κλίμα της τάξης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 222- 223).

Γ΄ ΜΕΡΟΣ

Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση είναι μια ψυχολογική διαδικασία και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να πληρούν το ρόλο του παιδαγωγού – ψυχολόγου και να είναι καλοί σύμβουλοι και εμπυχωτές (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 85-86). Η καθημερινή επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ουσιαστική σχέση ανάμεσά τους. Αν ο εκπαιδευτικός κερδίσει την εμπιστοσύνη και το σεβασμό του μαθητή, θα μπορέσει να τον στηρίξει ψυχολογικά. Για να επιτύχει θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες συμβουλευτικής Έρευνες τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στην Ελλάδα καταδεικνύουν τη σημασία του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 86).

Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση επιδιώκει την ψυχολογική στήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μέσω της δημιουργίας ενός πλέγματος σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των μελών του σχολείου. Οι δυσκολίες αυτές απορρέουν από τα μαθήματα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις εσωτερικές συγκρούσεις, από διλήμματα σχετικά με αποφάσεις που αφορούν στην επαγγελματική τους κατάρτιση, από παραβατική ή άλλη συμπεριφορά. Στόχο της συμβουλευτικής αποτελεί η ενίσχυση της ψυχικής υγείας των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, υψηλή αυτοεκτίμηση, αλλά και να διαμορφώσουν ρεαλιστικά θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 86-87).

Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο συμβουλευτικό τους ρόλο κρίνεται αναγκαία προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών, να αποκτήσουν δεξιότητες για τη στήριξη των μαθητών τους, επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και δεξιότητες για τη διαχείριση της τάξης ως ομάδας, ώστε να συμβάλλουν στην προσαρμογή και συνεργασία των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2015, σ. 46).

Οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδιάμεσοι σύμβουλοι» (*mediator counselors*) μεταξύ των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών και του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί ως άτομα που συναλλάσσονται καθημερινά με το παιδί μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς (Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., 2011, σ. 87).

Η συμβουλευτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοΐζου η σχέση μεταξύ δασκάλου μαθητή μια βοηθητική σχέση που έχει όλα τα χαρακτηριστικά οποιασδήποτε άλλης συμβουλευτικής σχέσης

(Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 106). Η Συμβουλευτική και η Εκπαίδευση έχουν πολλά κοινά. Ο Carl Rogers προσεγγίζει την αγωγή με βάση τις αρχές της συμβουλευτικής (Δημητρόπουλος, 1999α, σ. 46) Η συμβουλευτική παρέμβαση αποσκοπεί στην αναδόμηση της προσωπικότητας μέσω της (εκ)μάθησης νέων δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς (Δημητρόπουλος, 1999α, σσ. 46, 198). Η συμβουλευτική στο χώρο του σχολείου παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εφαρμόζεται (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 87, Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999, σ. 306).

Η μεταβατική περίοδος της εφηβείας

Ένα άτομο αντιμετωπίζει πολλές αλλαγές και μεταβάσεις στη διάρκεια της ζωής του. Μερικές από τις αλλαγές είναι απρόβλεπτες, ενώ άλλες αναμενόμενες. Πολλά από τα προβλήματα των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προέρχονται από τη μετάβασή τους στην εφηβεία. Η εφηβεία αποτελεί μια μεταβατική και μια κρίσιμη περίοδο δραματικών μεταβολών, οι οποίες εκτός των άλλων αφορούν στην κοινωνική και συναισθηματική τους ζωή. Οι φυσικές και γνωστικές δομές των παιδιών μεταβάλλονται και αυτά θέλουν οι γονείς τους να τους συμπεριφέρονται όπως ταιριάζει στους «μεγάλους» (Slavin, 2007, σ. 129). Ο έφηβος απαιτεί την αποδοχή της σταδιακής ανεξαρτητοποίησης του από την οικογένεια και της σεξουαλικής του ωρίμανσης. Συνήθη προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι αφορούν κυρίως στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, την προσωπική τους ταυτότητα,⁸ την πρόοδό τους στο σχολείο και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό (Γρηγοριάδου, 2011, σσ. 259-260, Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 92, Μαλικιώση-Λοΐζου, 1999, σ. 306).

Οι έφηβοι επηρεάζονται από τα γεγονότα της χρονικής στιγμής στην οποία ζουν. Είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι σε κρίσεις (όπως ο πόλεμος, τα θρησκευτικά κινήματα, η οικονομική αστάθεια) πολύ περισσότερο από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας (Craig & Baucum, 2008, σ. 4). Κάθε γενιά, λοιπόν, βιώνει διαφορετικά προβλήματα που προκαλούν στρες. Η σύγχρονη κοινωνία ασκεί αυξανόμενη πίεση. Η οικογένεια ταλανίζεται από οικονομικά προβλήματα και εντάσεις στον εργασιακό χώρο. Τα παιδιά βιώνουν το διαζύγιο των γονέων. Πιέζονται από το μεγάλο φόρτο εργασίας που αφορά σε σχολικές, όσο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Βιώνουν τον εκφοβισμό και τη βία στα σχολεία⁹. Βομβαρδίζονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης¹⁰, έρχονται αντιμέτωπα με τις φυσικές καταστροφές, την πυρηνική απειλή, την τρομοκρατία, τον πόλεμο. Ανάλογα με την ηλικία και την ιδιοσυγκρασία του αναδρά κάθε παιδί άλλοτε με απόσυρση, άλλοτε με επιθετικότητα (Ginsburg & Jablow, 2014, σσ. 21-23 και 31-33). Οι έφηβοι είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στις ψυχολογικές πιέσεις, γεγονός που έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την εμφάνιση

⁸ Ο Erikson θεωρεί ότι η συγκρότηση της ταυτότητας αποτελεί μια μακρόχρονη και περίπλοκη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού. Παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης της συνέχειας του ανθρώπου από το παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον. Θέτει το πλαίσιο αναφοράς για την οργάνωση και ενσωμάτωση συμπεριφορών σε διάφορους τομείς της ζωής. Εναρμονίζει τις κλίσεις και τα ταλέντα με τους προηγούμενους ρόλους, οι οποίοι έχουν τεθεί από τους γονείς, τους συνομηλίκους, την κοινωνία. Βοηθώντας το άτομο να μάθει που βρίσκεται σε σχέση με τους άλλους παρέχει, επίσης, τη βάση για κοινωνικές συγκρίσεις. Τέλος η αίσθηση της ταυτότητας βοηθά δίνοντας κατεύθυνση, σκοπό και νόημα στο βίο» (Craig & Baucum, 2008, σ. 54).

⁹ «Ο χλευασμός, η παρενόχληση και η επιθετικότητα προς πιο αδύναμους ή χωρίς φίλους παρατηρούνται προς όλα τα ηλικιακά επίπεδα, αλλά μπορεί να λάβουν ιδιαίτερα σοβαρές διαστάσεις όταν τα παιδιά μπου στην πρόιμη εφηβεία» (Slavin, 2007, σ. 134).

¹⁰ Οι έφηβοι... είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στον παθητικό ρόλο του καταναλωτή που προβάλλεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αποδέχονται την τραγωδία και την ωμότητα ως καθημερινά φαινόμενα (Craig & Baucum, 2008, σ. 5).

συναισθηματικών διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με συμπεριφορά κατάθλιψης, απελπισίας, ανεξήγητου θυμού (Slavin, 2007, σ. 134).

Οι έφηβοι συχνά στρέφονται σε συμπεριφορές που οι ενήλικες χαρακτηρίζουν ως «προβλήματα συμπεριφοράς» (όπως: διαταραχές στην πρόσληψη τροφής, κάπνισμα, χρήση ναρκωτικών, αλκοόλ, παραβατική συμπεριφορά)¹¹ χωρίς να προσπαθούν να κατανοήσουν πώς ο έφηβος δρα, σε ποια ανάγκη ανταποκρίνεται η συμπεριφορά του, ώστε να εντοπίσουν τις αιτίες των αρνητικών συμπεριφορών, οι οποίες συχνά αποτελούν προσπάθεια απαλλαγής από το έντονο στρες που κατακλύζει τους εφήβους (Ginsburg & Jablow, 2014, σσ. 31-33).

Οι έφηβοι αντιδρούν παρορμητικά, ακολουθούν ως τρόπους διαφυγής εύκολες και συχνά επιβλαβείς λύσεις που προτείνουν οι συνομήλικοι ή τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Συχνά εγκλωβίζονται σε ένα φαύλο κύκλο, λόγω των βλαβερών συνεπειών για τον ίδιο την οικογένεια, την κοινωνία. Για παράδειγμα ένα νέο άτομο που νιώθει έλλειψη αγάπης ή διαπροσωπικών σχέσεων στο οικογενειακό περιβάλλον στρέφεται σε μια συμμορία για να ικανοποιήσει την αίσθηση του ανήκειν (Ginsburg & Jablow, 2014, σσ. 31-33).

Η ομαλή (ή μη) ολοκλήρωση της αναπτυξιακής διεργασίας της εφηβείας αποτελεί το αποτέλεσμα μιας πληθώρας ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Κατά τον Rutter κάθε έφηβος επηρεάζεται άμεσα από τις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων ζει και αναπτύσσεται (Γρηγοριάδου, 2011, σ. 260).

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από έντονες κοινωνικοοικονομικές πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές. Οι θεσμοί της οικογένειας και του σχολείου μετασχηματίζονται προκειμένου να αντιμετωπίσουν φαινόμενα ψυχοκοινωνικής δυσλειτουργίας και ψυχοπαθολογίας στους εφήβους. Η αύξηση της χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, της παραβατικής συμπεριφοράς, της αυτοκτονικής συμπεριφοράς, το bullying καταδεικνύουν ότι οι έφηβοι αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη πληθυσμιακή ομάδα και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για παρεμβάσεις που στοχεύουν τόσο στην πρόληψη, όσο και στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής τους υγείας (Γρηγοριάδου, 2011, σ. 260).

Οι έφηβοι χρειάζονται συναισθηματική υποστήριξη. Επιθυμούν ταυτόχρονα την ελευθερία του ενηλίκου, αλλά και την προστασία που απολαμβάνει το παιδί (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011, σσ. 79-80). Το γεγονός ότι οι έφηβοι περνούν ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό του χρόνου τους εντός του σχολείου, το καθιστούν πλαίσιο καθοριστικό όσον αφορά στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και δη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών (Γρηγοριάδου, 2011, σσ. 260-261).

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού και ο έφηβος

Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στην παροχή βοήθειας, ώστε οι έφηβοι να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Προκειμένου να επιτύχει στο στόχο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη και τη

¹¹ Η εμφάνιση σοβαρής παραβατικότητας είναι ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα της εφηβείας. Οι ανήλικοι παραβάτες είναι συνήθως αγόρια και έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Στη μεγαλύτερη πλειοψηφία τους οι παραβατικές πράξεις διαπράττονται από ομάδες ή με την ενεργητική υποστήριξη μιας παραβατικής υποομάδας. (Slavin, 2007, σ. σ. 134-135).

συνεργασία των εφήβων. Χρειάζεται να δείχνει γνήσιο ενδιαφέρον, να είναι ειλικρινής και ευέλικτος και να διαθέτει ευαισθησία, ώστε να διακρίνει σε ποιες περιστάσεις αρμόζει να είναι υποστηρικτικός, τρυφερός και μη παρεμβατικός και σε ποιες καλείται να πράξει το εντελώς αντίθετο (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 92).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πάντα να λαμβάνει υπόψη του ότι τις ιδιαιτερότητες του αναπτυξιακού σταδίου της εφηβείας κατά τη διάρκεια της οποίας οι περισσότεροι νέοι βιώνουν εσωτερικές συγκρούσεις που τους κάνουν ευερέθιστους και επιθετικούς, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσει τους εφήβους να ξεπεράσουν όσο το δυνατόν πιο ανώδυνα τις δυσκολίες της εφηβείας (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 93).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως επαγγελματίας. Η προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή πρέπει να αντιμετωπίζεται με αντικειμενικότητα. Η ταύτιση με το παιδί (*simple identification*), οι χαρακτηρισιολογικές παραμορφώσεις (*characterological distortions*), η άμεση προσωπική εμπλοκή (*direct personal involvement*), όπως και οι προσωπικές αντεγκλήσεις και συγκρούσεις πρέπει να αποφεύγονται παντελώς. Η αρνητική υποκειμενική αντίληψη του εκπαιδευτικού για ένα μαθητή δεν του επιτρέπει να εντοπίσει τις αιτίες που ευθύνονται για την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή με αποτέλεσμα το πρόβλημα να παραμένει (Ματσόπουλος, 2011, σσ. 54-57).

Πρέπει να αποφύγει την ανοιχτή σύγκρουση και την επιβολή εξουσίας στον έφηβο. Σύμφωνα με την ανθρωπιστική θεώρηση σε μια σύγκρουση δασκάλου - μαθητή πρέπει και οι δυο να αναζητούν μια κοινώς αποδεκτή λύση. Η λύση δεν είναι αναγκαίο να βρεθεί όταν ο μαθητής βιώνει μεγάλη ένταση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει το μαθητή να ηρεμήσει στο πλαίσιο ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος και στη συνέχεια να «τον ακούσει προσεκτικά χωρίς να παρεμβαίνει» (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 93). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι εφοδιαστεί με δεξιότητες που του επιτρέπουν να εφαρμόσει διδακτικές μεθόδους, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις προκειμένου να επιλύσει προβληματικές συμπεριφορές. Σημαντικό είναι, επίσης, ο εκπαιδευτικός να είναι ένας οξυδερκής παρατηρητής της συμπεριφοράς των παιδιών και των αλληλεπιδράσεών τους στο πλαίσιο της τάξης (Ματσόπουλος, 2011, σσ. 54-57).

Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να ανέχεται και να επιτρέπει την επιθετική συμπεριφορά και τη διάθεση επιβολής του μαθητή. Αντίθετα πρέπει να δείξει ότι η συμπεριφορά αυτή καταπατά τα δικά του δικαιώματα και τα δικαιώματα των άλλων μαθητών. Μέσω «μηνυμάτων του Εγώ»¹² θα πρέπει να καταστήσει σαφείς τις ανάγκες του ιδίου και των άλλων μαθητών, ώστε να οδηγήσει τους μαθητές που επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για τη συμπεριφορά τους αυτή. Η «προδραστική» προσέγγιση¹³ πρεσβεύει ότι η συμβουλευτική σχέση με τους εφήβους πρέπει να είναι δυναμική. Οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού - συμβούλου πρέπει να προσαρμόζονται ανάλογα με τη συμπεριφορά, τη

¹² Τα «μηνύματα του Εγώ» εκφράζουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις του ομιλητή (Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., 2011, σ. 93).

¹³ «προδραστική προσέγγιση»: τρόπος συμβουλευτικής των εφήβων που προτείνουν οι Gerald & Gerald (Μαλικιώση-Λοΐζου Μ., 2011, σ. 94).

διάθεση, τα προβλήματα και τις ανάγκες των εφήβων (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 93-94).

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να επιβάλλουν τη λύση ενός προβλήματος στους μαθητές, αλλά να τους ζητούν τη γνώμη τους. Ακόμη πρέπει να αφιερώνουν χρόνο για να τους ακούνε και να τους καταλάβουν. Έτσι οι μαθητές θεωρούν ότι τους σέβονται, τους θεωρούν ώριμους και έχουν κίνητρα για να ενεργήσουν με υπευθυνότητα. Ο εκπαιδευτικός που τηρεί μια τέτοια στάση είναι πιο αποτελεσματικός στην άσκηση του συμβουλευτικού του ρόλου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 94).

Η σπουδαιότητα των ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων έχει αναλυθεί ήδη εκτενώς στα προηγούμενα κεφάλαια. Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που στηρίζονται στο γνήσιο ενδιαφέρον και την αμοιβαιότητα συμβάλλουν στην προσωπική εξέλιξη του μαθητή, αλλά και στη δημιουργία ενός κλίματος ομαλότητας και πειθαρχίας, στη δημιουργία ενός συναισθηματικού κλίματος που προωθεί αποτελεσματικά τη διδασκαλία και τη μάθηση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 94).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική

Η μέχρι τώρα κατάρτιση των εκπαιδευτικών επικεντρώνει στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως μεταδότη γνώσεων. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να εκπαιδευτούν κατάλληλα, ώστε να μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές τους. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό πρέπει να διακρίνει η ικανότητα για επικοινωνία, κατανόηση, ενεργητική ακρόαση, ενσυναίσθηση. Τα στοιχεία αυτά θα καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ικανό να βοηθήσει τους μαθητές του να *αυξήσουν την αυτεπίγνωσή και την ικανότητά τους να σκέφτονται και να συναισθάνονται, και θα τους βοηθήσει να γίνουν πιο καλοί στα μαθήματα και πιο εντυχισμένοι στη ζωή τους* (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 147).

Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μια πληθώρα προβλημάτων (εξαρτήσεις, aids, εγκληματικότητα, μονογονεϊκές οικογένειες, πολυπολιτισμικότητα κ.ο.κ). Η εκπαίδευση τους σε επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες ¹⁴ κρίνεται αναγκαία προκειμένου να αντεπεξέλθουν στο ρόλο τους. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 147).

Οι επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες στην εκπαίδευση

Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός με επιτυχία στο ρόλο του συμβούλου χρειάζεται να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί με ευαισθησία και ευελιξία επικοινωνιακές και συμβουλευτικές δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί επιλεκτικά τις ακόλουθες δεξιότητες ανάλογα με το πρόβλημα, άτομο που έχει απέναντί του και τις αντιδράσεις του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 147):

1. Ορθή αντίληψη:

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να αποκρυπτογραφεί σημεία μιας κατάστασης, ώστε να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τη συμπεριφορά των άλλων, να

¹⁴ Οι επικοινωνιακές δεξιότητες επιτρέπουν στο σύμβουλο να συναλλάσσεται αποτελεσματικά με τους άλλους και να μπορεί να κατανοήσει τα άτομα με τα οποία έρχεται σε επαφή. Οι συμβουλευτικές δεξιότητες (περιλαμβάνουν τις επικοινωνιακές) βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 94).

μπορεί να προβλέψει τι θα συμβεί. Μια εσφαλμένη αντίληψη μπορεί να οδηγήσει σε έντονη σύγκρουση και να παρεμποδίσει τη διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η καλή γνώση του εαυτού, η εμπειρία στη χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να «μπαίνει στη θέση» του συμβουλευόμενου προκειμένου να κατανοήσει πώς αισθάνεται εκείνος (Μαλικιώση – Λοϊζου, 2011, σ.σ. 121-122).

2. Εστίαση:

Σύμβουλος και συμβουλευόμενος εστιάζουν στο θέμα ή πρόβλημα που θεωρούν σημαντικό. Συχνά ο συμβουλευόμενος χρειάζεται να διερευνήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του για να εντοπίσει τα αίτια της δυσκολίας του. Ο σύμβουλος τον βοηθά σε αυτή τη διαδικασία επιλέγοντας σε ποια σημεία θα εστιάσει (αν θα εστιάσει επί παραδείγματι στις σκέψεις και στα συναισθήματα ή στις σχέσεις του συμβουλευόμενου με τους άλλους κ.κ.) (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011, σ. 123).

3. Αναζήτηση και ανάδειξη προσόντων:

Κατά τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας -η οποία συχνά η αποτελεί μια επώδυνη εμπειρία- η ανάδειξη της θετικών πλευρών του εαυτού δίνει δύναμη και αισιοδοξία στο συμβουλευόμενο(Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011, σ. 124).

4. Προσεκτική παρακολούθηση και ενεργητική ακρόαση:

Οι δεξιότητες της προσεκτικής παρακολούθησης και ενεργητικής ακρόασης εφαρμόζονται σε όλη τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Χρησιμοποιούνται λεκτικοί και μη λεκτικοί τρόποι (οπτική επαφή, έκφραση προσώπου, γλώσσα του σώματος κ.ο.κ.) προκειμένου ο σύμβουλος να δείξει στο συμβουλευόμενο ότι τον ακούει προσεκτικά, ώστε να νιώσει ασφαλής. Είναι σημαντικό ο σύμβουλος να είναι χαλαρός και να έχει επίγνωση των συναισθημάτων και των αντιδράσεων του σώματός του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011, σσ. 125-126).

5. Χρήση των ερωτήσεων:

Η χρήση «κλειστών» ή «ανοιχτών» ερωτήσεων βοηθά το σύμβουλο να συλλέξει πληροφορίες και να διευκρινίσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του συμβουλευόμενου. Οι «ανοιχτές» ερωτήσεις βοηθούν το συμβουλευόμενο να ανιχνεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011, σσ. 127-128).

6. Ενθαρρύνσεις:

Ο σύμβουλος ενθαρρύνει με απλές λέξεις, νεύματα ή άλλες εκφραστικές ή λεκτικές νύξεις το συμβουλευόμενο να μιλήσει. Η επανάληψη λέξεων κλειδιών (π.χ. «λοιπόν;», «α, ναι;») δηλώνει, επίσης, επιλεκτική προσοχή και ενδιαφέρον. Ο σύμβουλος στρέφει τη συζήτηση σε μια ορισμένη κατεύθυνση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011, σσ. 129-130).

7. Αναδιατύπωση, επανάληψη ή παράφραση:

Ο σύμβουλος επαναλαμβάνει ό, τι λέει ο συνομιλητής του για να δείξει ότι τον παρακολουθεί με προσοχή, αλλά και για να ελέγξει ότι άκουσε και αντελήφθη ορθά όσα ειπώθηκαν. Ουσιαστικά ο σύμβουλος επαναλαμβάνει την ουσία των όσων είπε ο συμβουλευόμενος. Ο Carl Rogers πίστευε ότι «ο σύμβουλος θα πρέπει να λειτουργεί ως καθρέπτης για το συμβουλευόμενο», ώστε να τον βοηθά να ακούει τα λεγόμενά του, ιδίως όταν αυτός βρίσκεται σε σύγχυση, προκειμένου να επανεκτιμήσει τις σκέψεις του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011, σσ. 130-131).

8. Αντανάκλαση συναισθημάτων:

Η δεξιότητα αυτή χρησιμοποιείται για να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να εξερευνήσει και να διευκρινίσει τα συναισθήματά του. Θεωρείται ότι ο άνθρωπος που αναγνωρίζει και αποδέχεται τα συναισθήματά του μπορεί να προβεί σε ορθότερες αποφάσεις. Μέσω της αντανάκλασης των συναισθημάτων οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ότι κατανοούν και συναισθάνονται τους μαθητές τους και ενδιαφέρονται για αυτούς. Έτσι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εξισορροπήσουν τα συναισθήματά τους, να επανέλθουν σε κατάσταση ηρεμίας και να επιλύσουν διαφωνίες και συγκρούσεις (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 132-133).

9. Πρόκληση ή Αντιμετώπιση κατά πρόσωπο:

Ο σύμβουλος χρησιμοποιεί τη δεξιότητα αυτή προκειμένου να φέρει το συμβουλευόμενο αντιμέτωπο με τις αντιφάσεις και τις ανακολουθίες του, ώστε να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό, τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά του ή προκειμένου να άρει τους μηχανισμούς άμυνας που έχει ενεργοποιήσει. Οι ανακολουθίες στις οποίες ενδέχεται να υποπέσει ο συμβουλευόμενος εντοπίζονται ανάμεσα σε λόγια και πράξεις ή σε δύο συμπεριφορές, συναισθήματα ή σε αξίες και συμπεριφορές. Η δεξιότητα της πρόκλησης απαιτεί ενσυναίσθηση και μεγάλη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο θα εκφραστεί λεκτικά, προϋποθέτει να έχει οικοδομηθεί μια διαπροσωπική σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ συμβούλου συμβουλευόμενου, ώστε ο τελευταίος να μη θεωρήσει ότι η πρόκληση αποτελεί επίθεση εναντίον του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 134-135).

10. Ερμηνεία:

Ο σύμβουλος μέσω της ερμηνείας προσπαθεί να νοηματοδοτήσει εκ νέου, να εντοπίσει τα αίτια ή να εξηγήσει συμπεριφορές, σκέψεις και συναισθήματα του συμβουλευόμενου. Η δεξιότητα αυτή προϋποθέτει εκ μέρους του συμβούλου δημιουργική σκέψη. Ο συμβουλευόμενος αναμένει την «ερμηνεία», γιατί προσδοκά από το σύμβουλο να τον βοηθήσει να αντιληφθεί τις βαθύτερες αιτίες. Βασικός στόχος της «ερμηνείας» είναι η κατανόηση των κινήτρων και της συμπεριφοράς του συμβουλευόμενου και η προαγωγή της αυτογνωσίας του. Η χρήση της ερμηνείας προϋποθέτει την *ορθή αντίληψη* του συμβούλου σχέση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 136-137).

Οι εκπαιδευτικοί με ερωτήσεις του τύπου τι θα «γινόταν αν» ωθούν τους μαθητές να σκεφτούν δημιουργικά και να καταλήξουν σε νέες ερμηνείες για τη συμπεριφορά τους. Σε περίπτωση σύγκρουσης ο ένας κάνει νέες υποθέσεις για τα κίνητρα του άλλου και έτσι είναι πιθανό να αποκατασταθεί η μεταξύ τους σχέση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 137).

11. Αυτοαποκάλυψη:

Αφού ο σύμβουλος εδραιώσει μια ουσιαστική και γνήσια σχέση με το συμβουλευόμενο, μπορεί να του αποκαλύψει κάποια προσωπικά στοιχεία (εμπειρίες, σκέψεις, συναισθήματα) για τον εαυτό του προκειμένου να δείξει στο συμβουλευόμενο το ανθρώπινο πρόσωπο του και να του δώσει το μήνυμα της ενσυναίσθησης. Ο συμβουλευόμενος νιώθει ότι ο σύμβουλος τον αντιμετωπίζει ανθρώπινα και φιλικά και τον εμπιστεύεται. Επίσης μέσω της αυτοαποκάλυψης ο σύμβουλος παρουσιάζεται ως αυθεντία που μπορεί να δώσει απαντήσεις. Στο σχολικό πλαίσιο η αυτοαποκάλυψη του εκπαιδευτικού φανερώνει στους μαθητές, ότι και αυτός αντιμετωπίζει ανάλογους

προβληματισμούς και δυσκολίες. Ο συμβουλευόμενος συσχετίζει τις εμπειρίες του με αυτές του συμβούλου και ενθαρρύνεται να προβεί στη δική του αυτοαποκάλυψη. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 138-139).

12. Αμεσότητα:

Η αμεσότητα αφορά «στη συζήτηση για τα πρόσωπα που είναι παρόντα και για συναισθήματα που υπάρχουν εκείνη τη στιγμή και αφορά στην αποκάλυψη των συναισθημάτων για τον εαυτό, τον άλλο ή τη μεταξύ τους σχέση». Περιέχει στοιχεία αυτοαποκάλυψης (γνωστοποιούνται σκέψεις, συναισθήματα και αντιδράσεις) και πρόκλησης, (ο σύμβουλος αντιμετωπίζει κατά πρόσωπο το συμβουλευόμενο για θέματα που αφορούν στη μεταξύ τους σχέση). Η συγκεκριμένη δεξιότητα πρέπει να χρησιμοποιείται με μεγάλη προσοχή και αφού η σχέση συμβούλου συμβουλευόμενου θεμελιωθεί σε γερές βάσεις, γιατί μπορεί να προκαλέσει άγχος. Επίσης προϋπόθεση για την άσκηση αυτής της δεξιότητας είναι η αυτοπεποίθηση του συμβούλου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 140-141).

13. Πληροφόρηση:

Συχνά ο συμβουλευόμενος χρειάζεται πληροφόρηση όσον αφορά γεγονότα, δεδομένα, απόψεις προκειμένου να τροποποιήσει τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Η πληροφόρηση μπορεί να απαντά σε ερώτηση του συμβουλευόμενου ή να έχει τη μορφή πληροφοριών συμβούλου. Συχνά προσφέρει στο συμβουλευόμενο την απαραίτητη για την αυτογνωσία του ανατροφοδότηση (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ.140-141).

14. Καθοδήγηση:

Ορισμένες φορές ο καθηγητής- σύμβουλος προσφέρει στο μαθητή (ο οποίος ήδη έχει ανιχνεύσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του) κατευθύνσεις που αφορούν στη δράση του προκειμένου να ενισχύσει την απόφασή του να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του. Ο σύμβουλος συνεργάζεται με το συμβουλευόμενο και τον καθοδηγεί λαμβάνοντας υπόψη του τις δυνατότητές του, τις ανάγκες και τις αντιδράσεις του. Σε καμιά περίπτωση δεν επιβάλλει την άποψή του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ.140-141).

Ωστόσο προϋπόθεση για την αξιοποίηση των δεξιοτήτων αυτών είναι η *αυτοαποδοχή και επαγγελματική ανάπτυξη* του εκπαιδευτικού (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σ. 182).

Ο εκπαιδευτικός για να ασκήσει το συμβουλευτικό του ρόλο πρέπει να έχει κατακτήσει την αυτογνωσία. Η αυτογνωσία ορίζεται ως *η γνωριμία και επίγνωση των αντιδράσεων του εαυτού*. Το άτομο γνωρίζει τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά του. Η αυτογνωσία είναι αναγκαία αποτελεί για την ουσιαστική επικοινωνία με τους άλλους και για την άσκηση του ρόλου του συμβούλου που με ευαισθησία θέλει να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του. Ο C. Rogers θεωρούσε ότι η ευτυχία κατακτάται μόνο μέσω της αυτογνωσίας. Η αυτογνωσία επιτυγχάνεται με το «άνοιγμα» του ανθρώπου σε νέες εμπειρίες, με τη συμμετοχή σε ομάδες ευαισθητοποίησης, με την ατομική θεραπεία, με την εξάσκηση σε δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011, σσ. 183-185).

Τέλος ο καθηγητής ως σύμβουλος πρέπει να ακολουθεί τους βασικούς κανόνες δεοντολογίας:

✓ Προκειμένου να εδραιωθεί μια σωστή συμβουλευτική σχέση είναι αναγκαία η ψυχική και συναισθηματική επαφή συμβούλου και συμβουλευόμενου. Η σχέση αυτή θα στηρίζει το συμβουλευόμενο και θα τον διευκολύνει να λύσει τα προβλήματά του. Η συμβουλευτική δεν επιβάλλεται στο συμβουλευόμενο. Πρέπει να είναι οικειοθελής και να την επιδιώκει ο συμβουλευόμενος.

✓ Τη συμβουλευτική σχέση πρέπει να χαρακτηρίζει συναίνεση, αμοιβαιότητα και υποχωρητικότητα.

✓ Η άνευ όρων αποδοχή και ο σεβασμός της προσωπικότητας και των ιδιαιτεροτήτων του συμβουλευόμενου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση του ρόλου του συμβούλου (Δημητρόπουλος, 1999α, σ. 356).

Συμπεράσματα

Τα απαισιόδοξα μοντέλα τα οποία βασίζονταν στο έλλειμμα και στην πρόβλεψη της ψυχοπαθολογίας έχουν περιορισμένη χρησιμότητα. Αντίθετα η μεγαλύτερη προσφορά των πρώτων ερευνητών της ψυχικής ανθεκτικότητας -κεντρική ιδέα της οποίας είναι ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται από αρνητικές εμπειρίες και συχνά να γίνονται πιο δυνατοί μέσα από τη διαδικασία αντιμετώπισης των δυσάρεστων εμπειριών- έγκειται στην αναγνώριση και η προάσπιση της ιδέας ότι η κατανόηση της θετικής αναπτυξιακής πορείας στο πλαίσιο αντιξοοτήτων είναι σημαντική για την πρόληψη και τη θεραπεία προβλημάτων ιδιαίτερα όσον αφορά παιδιά που προέρχονται από ομάδες υψηλού κινδύνου. Η έρευνα και μελέτη των ανθεκτικών παιδιών προσέφερε μοντέλα, μεθόδους και δεδομένα για προγράμματα, πολιτικές και παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση σημαντικών προβλημάτων.

Οι αρχικές εκτιμήσεις που απέδιδαν την ανθεκτικότητα σε ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ανθεκτικά είναι παραπλανητικές. Η συχνότητα του φαινομένου καταδεικνύει ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί ένα σύνθετο χαρακτηριστικό που στις περισσότερες περιπτώσεις προκύπτει ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων των ατόμων και των πολλών συστημάτων εντός των οποίων αναπτύσσονται. Σήμερα η πλειοψηφία των ερευνητών υποστηρίζει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν εναπόκειται αποκλειστικά στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά κυρίως στην αλληλεπίδραση των ενδοπροσωπικών χαρακτηριστικών του ατόμου και των καθοριστικών διαπροσωπικών χαρακτηριστικών της ζωής (ιδιαίτερώς) κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Πρόκειται ουσιαστικά για δυνάμει δυνατότητα της οποίας η ανάπτυξη εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, όταν έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα και αντιξοότητες

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια συνεχιζόμενη μεταβλητή, η οποία μπορεί να διαφέρει σε διαφορετικές χρονικές στιγμές της ανάπτυξης του ανθρώπου και όχι μια κατηγορική μεταβλητή που είτε υπάρχει είτε δεν υπάρχει. Ένα παιδί μπορεί να είναι ψυχικά ανθεκτικό σε κάποια περίοδο της ζωής του, αλλά σε κάποια άλλη όχι. Επίσης η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ένα γενικευμένο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά τείνει να συγκεκριμενοποιείται σε κάποιους τομείς. Έτσι ευάλωτα παιδιά μπορεί να επιδεικνύουν δυνατά σημεία και να χαρακτηρίζονται ως ανθεκτικά σε κάποιους

συγκεκριμένους τομείς. Συμπερασματικά η ψυχική ανθεκτικότητα πρέπει να αντιμετωπίζεται περισσότερο ως διαδικασία παρά ως ατομικό χαρακτηριστικό.

Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που σύμφωνα με στατιστικές προβλέψεις δείχνουν ότι σχετίζονται με μετέπειτα αναπτυξιακά ή άλλα προβλήματα και δυσκολίες. Οι ερευνητές συνειδητοποίησαν νωρίς ότι επικίνδυνες συνθήκες και παράγοντες κινδύνου σπάνια προκύπτουν μεμονωμένα. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι μια και μοναδική τραυματική εμπειρία δεν ευθύνεται συνήθως για την ευαλωτότητα. Αντίθετα η αθροιστική συσσώρευση επικινδυνότητας, η χρόνια και επαναλαμβανόμενη παρουσία στρεσογόνων καταστάσεων ενέχεται για την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών συμπεριφορών. Όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια της έκθεσης του ατόμου σε κάποιον ή κάποιους παράγοντες επικινδυνότητας, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες αρνητικής έκβασης.

Η ποικιλομορφία των παραγόντων που θεωρούνται κίνδυνοι δημιουργεί πρόβλημα όσον αφορά στη σύγκριση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων από όλες τις μελέτες που αφορούν στην ψυχική ανθεκτικότητα. Επίσης πρέπει να οριστούν τα κριτήρια βάσει των οποίων κρίνεται η ποιότητα της προσαρμογής ή αξιολογείται η ανταπόκριση στο αναπτυξιακό καθήκον. Κάποιοι ερευνητές θέτουν ως κριτήριο την ανταπόκριση σε βασικά αναπτυξιακά καθήκοντα, ενώ άλλοι θεωρούν κριτήριο της ανθεκτικότητας την απουσία ψυχοπαθολογίας ή το χαμηλό επίπεδο συμπτωμάτων ή τη μείωση τους και όχι τα ακαδημαϊκά ή κοινωνικά επιτεύγματα. Άλλοι υιοθετούν και τα δύο είδη κριτηρίων. Παράλληλα τίθεται το ερώτημα αν η ανθεκτικότητα θα πρέπει να οριστεί με βάση εξωτερικά κριτήρια προσαρμογής (όπως η ακαδημαϊκή επίδοση ή η απουσία της παραβατικότητας) ή με εσωτερικά κριτήρια (όπως η ψυχολογική ευημερία ή χαμηλά επίπεδα κινδύνου) ή και τα δύο. Όσον αφορά στα κριτήρια αυτά θα πρέπει να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα προκειμένου να προσδιοριστούν με μεγαλύτερη σαφήνεια. Αντίστοιχα πρέπει να διευκρινιστεί τι θεωρείται παράγοντας κινδύνου, αλλά και τι προστατευτικός παράγοντας ή πόρος.

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι τα περισσότερα από τα ατομικά χαρακτηριστικά που αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες, όπως η επάρκεια, η αυτοπεποίθηση, μια έδρα «εσωτερικού ελέγχου» κ.κ., μπορούν να αποτελέσουν προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας. Όλα τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν ώστε γίνουν περισσότερο ανθεκτικά.

Οι έρευνες έδειξαν ότι τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού περιβάλλοντος, του σχολείου της κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου είναι ουσιαστικής σημασίας για την προαγωγή ή μη της ψυχικής ανθεκτικότητας, ιδίως σε εποχές κρίσης, όπως η σημερινή. Το σχολείο έρχεται αντιμέτωπο με μια οικονομικά, κοινωνικά και ιδεολογικά προβλήματα και καλείται να προσαρμοστεί και να ανταποκριθεί στις ανάγκες που ανακύπτουν, ώστε να ενδυναμώσει την ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων, αλλά του ίδιου του συστήματος.

Η μέση σχολική τάξη έχει μαθητές με σημαντικές ανάγκες ψυχικής υγείας. Ωστόσο τα περισσότερα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλής επικινδυνότητας δεν παρακολουθούνται από φορείς κοινοτικής ψυχικής υγείας ή κοινωνικές υπηρεσίες και τα σχολεία δεν απασχολούν επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Το σχολείο -που αποτελεί μετά την οικογένεια το πιο σημαντικό πλαίσιο- μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον και συνθήκες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Σχολεία, σχολικές αυλές και τάξεις και μπορούν να αποτελέσουν «ανθεκτικές κοινότητες» που προάγουν

την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών παρέχοντας στήριξη και καθοδήγηση και διευκολύνοντας την προσαρμογή τους. Η προαγωγή της ψυχικής υγείας και της ανθεκτικότητας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος διευκολύνει τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και την προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Τα σχολεία προκειμένου να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας πρέπει να είναι αποτελεσματικά. Για το λόγο αυτό πρέπει να είναι στελεχωμένα με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, και ψυχολόγους, να προσφέρουν δραστηριότητες που αφορούν στην τέχνη και τον αθλητισμό.

Εκπαιδευτικοί και Διευθυντές πρέπει να εστιάζουν και να προβάλλουν τις δυνατότητες των παιδιών. Αντίθετα δεν πρέπει να αποδίδουν στα παιδιά «αρνητικές ταμπέλες».

Οι χρονικοί περιορισμοί του σχολικού προγράμματος, η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να περιορίζονται στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικείμενου, ένα μεγάλο σε μέγεθος απρόσωπο σχολείο, η έλλειψη επαρκούς οργάνωσης της τάξης και του σχολείου, η απουσία προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης αντιστρατεύονται την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού απειλείται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (όπως το γεγονός ότι δε διαθέτει την απαραίτητη επαγγελματική κατάρτιση, οι συνεχείς αλλαγές της διδακτέας ύλης, η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, οι συνθήκες άσκησης του διδακτικού έργου, η απουσία κινήτρων, οι υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση και τους γονείς). Ο εκπαιδευτικός βιώνει το αίσθημα της ματαιώσης. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ψυχική ανθεκτικότητα, είναι σαφές ότι είναι δύσκολο – αν όχι αδύνατο- να ενδυναμώσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους.

Την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού ενισχύει η συμμετοχή του στον προσδιορισμό του «οράματος» του σχολείου, η δημιουργία μιας αίσθησης του «ανήκειν» σε αυτό, η συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη από συναδέλφους, τα σαφή κα ξεκάθαρα όρια και κανόνες, η επαγγελματική του ανάπτυξη, η επιμόρφωσή του, η παροχή ευκαιριών για δια βίου μάθηση, η επιβράβευση των προσπαθειών του, η δυνατότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων, το πνεύμα συνεργασίας.

Οι έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα έχουν καταδείξει ότι στη σχολική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων συμβάλλουν οι στοργικές σχέσεις, η ενεργητική εμπλοκή, οι υψηλές προσδοκίες. Οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται στα πρωταρχικά πρότυπα των μαθητών. Παίζουν σημαντικό ρόλο ως άνθρωποι που τα παιδιά εμπιστεύονται και ως μέντορες . Παράλληλα μπορούν να λειτουργήσουν ως προστατευτικοί ενήλικες για τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου. Ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει το ψυχολογικό κλίμα της τάξης το οποίο σχετίζεται άμεσα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Η δημιουργία μιας στοργικής σχέσης μεταξύ δασκάλου μαθητή δρα θετικά για όλους τους μαθητές, αλλά είναι ιδιαίτερος σημαντική για τα ευάλωτα παιδιά. Ασκει θετική επίδραση τόσο στην προσωπική όσο και στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Ενθαρρύνει την εμπλοκή των μαθητών σε θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους, αλλά και άλλους ενήλικες. Σταδιακά οι μαθητές

αποκτούν πιο θετική αντίληψη για τον εαυτό τους, υψηλότερο αυτοσυναίσθημα, εμπιστεύονται τις δυνάμεις τους και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Μια ποιοτική σχέση δασκάλου μαθητή, βοηθά το μαθητή να προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον και σχετίζεται με τη συναισθηματική αυτορρύθμιση και με λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Η δημιουργία κλίματος που καθιστά δυνατή την εκδήλωση θετικών συναισθημάτων, την ελεύθερη έκφραση ιδεών, τη διαμόρφωση συνθηκών που διασφαλίζουν τη συνεκτικότητα της σχολικής τάξης, την ισότιμη και δίκαιη αντιμετώπιση όλων και την αποτελεσματική μάθηση, αλλά κυρίως την αυτοανάπτυξη και την ανεξαρτησία του αποτελεί επίσης προστατευτικό παράγοντα. Το «δημοκρατικό στυλ ηγεσίας» του εκπαιδευτικού, συμβάλλει στην ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών και συντελεί, ταυτόχρονα, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους εντός της τάξης αποτελούν επίσης ένα σημαντικό πλαίσιο για την ανάπτυξη ανθεκτικότητας. Η αποδοχή από την τάξη και η υποστήριξη των συνομηλίκων επηρεάζουν θετικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών. Η αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολείο και την τάξη μπορεί να κινητοποιήσει ένα παιδί, να το βοηθήσει να επιτύχει υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και να επηρεάσει θετικά την ψυχική του ευεξία.

Σημαντικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας στο πλαίσιο της τάξης αποτελεί η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα και να ενθαρρύνονται να αυτενεργήσουν. Έτσι αισθάνονται μέλη της τάξης και της σχολικής κοινότητας με αποτέλεσμα να εσωτερικεύουν πιο εύκολα τις κοινωνικές αξίες και συμπεριφορές που αυτή υιοθετεί. Οι ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας διευκολύνουν την αλληλεπίδραση των μαθητών, δημιουργούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για μάθηση, μικρότερο φόβο αποτυχίας, λιγότερο άγχος και μικρότερη εξάρτηση από τους διδάσκοντες.

Οι υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα για τους «ευάλωτους» μεταδίδουν το μήνυμα ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να έχουν υψηλές επιδόσεις και ότι όλοι οι μαθητές θα λάβουν την απαιτούμενη υποστήριξη προκειμένου να τα καταφέρουν. Οι υψηλές προσδοκίες των ενηλίκων από τα παιδιά και η παροχή θετικής ανατροφοδότησης αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για τα παιδιά.

Οι τάξεις και τα σχολεία αποτελούν κοινωνικά συστήματα που δύνανται να υποστηρίξουν την ανάπτυξη, την πρόοδο και την ευημερία όλων των μαθητών και να προσφέρουν ένα προστατευτικό περιβάλλον στα ευάλωτα παιδιά και νέους. Μια κουλτούρα στοργής και φροντίδας βοηθά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ παράλληλα αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών και αυξάνει τις διανοητικές τους δεξιότητες. Οι τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν αποκλειστικά στους γνωστικούς στόχους και επιδόσεις, αλλά στοχεύουν μέσω της διδασκαλίας τους σε μια ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή έχουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις.

Στα αποτελεσματικά σχολεία η ηγεσία έχει όραμα στο οποίο συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί, στηρίζει τη συνεργασία, επιβραβεύει τις προσπάθειες και κατανοεί τις

ανάγκες του προσωπικού. Η πρόοδος των μαθητών συντελείται σε ομαλή ατμόσφαιρα, χωρίς προβλήματα βίας και πειθαρχίας, σε ένα ελκυστικό περιβάλλον εργασίας, κατάλληλο να μεταφέρει υψηλές προσδοκίες. Οι μαθητές αναλαμβάνουν ευθύνες, αμείβονται με θετικά σχόλια. Οι κανόνες είναι σαφείς και επικρατεί δικαιοσύνη και πειθαρχία. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αποτελεί θετικό πρότυπο. Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή είναι καλές μέσα και έξω από την τάξη. Ο εκπαιδευτικός είναι καταρτισμένος και γνωρίζει σε βάθος το γνωστικό του αντικείμενο. Χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας που εμπλέκουν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και παρωθούν τους μαθητές για μεγαλύτερη ενασχόληση με τη σχολική μελέτη.

Έρευνες δείχνουν ότι σε σχολεία στα οποία εφαρμόζονται συστηματικά προγράμματα παρέμβασης και τα οποία εστιάζουν στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, τα προβλήματα συμπεριφοράς μειώνονται και η απόδοση των μαθητών στα μαθήματα είναι καλύτερη. Παράλληλα η συμβουλευτική ομηλικών προωθεί τη δυνατότητα των μαθητών για υπεύθυνη και ενσυναίσθητη φροντίδα και βοηθά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αντιξοότητες να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση επιδιώκει την ψυχολογική στήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Στόχο της συμβουλευτικής αποτελεί η ενίσχυση της ψυχικής υγείας των μαθητών, έτσι ώστε αυτοί να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, υψηλή αυτοεκτίμηση, αλλά και να διαμορφώσουν ρεαλιστικά θετικές στάσεις απέναντι στους άλλους. Η ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο συμβουλευτικό τους ρόλο κρίνεται αναγκαία, καθώς οι καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδιάμεσοι σύμβουλοι» μεταξύ των σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών και του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί ως άτομα που συναλλάσσονται καθημερινά με το παιδί μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς.

Όλες οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις και συμπεράσματα δημιουργούν μια αίσθηση αισιοδοξίας, αφού καταδεικνύουν ότι ο άνθρωπος με την κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη και παρεμβάσεις μπορεί να αντιμετωπίσει τα εμπόδια, τις αντιξοότητες, ακόμη και τα τραυματικά γεγονότα που μπορεί να σημαδέψουν τη ζωή του. Ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε τον κίνδυνο εφησυχασμού λόγω της επικίνδυνης ιδέας ότι τα παιδιά είναι ανθεκτικά και μπορούν να ξεπεράσουν τους κινδύνους και τις αντιξοότητες με τη δική τους επινοητικότητα. Η σχετική με την ανθεκτικότητα βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την κρίσιμη σημασία της δράσης των ενηλίκων στη ζωή των ανθεκτικών των παιδιών, στην οικογένεια, τα σχολεία, τις γειτονιές και τις κοινωνίες τους. Υπάρχει επίσης, ο κίνδυνος αδιαφορίας για λήψη προληπτικών μέτρων εναντίον των κινδύνων που θα ενσκήψουν στη ζωή των παιδιών. Η μετάβαση στην ευαλωτότητα - ιδίως σε εποχές κρίσης, όπως η εποχή που διανύουμε είναι πολύ εύκολο να συμβεί. Η οικογένεια, το σχολείο, τα κύρια συστήματα εντός των οποίων αναπτύσσεται το παιδί πρέπει να το οπλίσουν με συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, αγωνιστικές δυνάμεις, με θάρρος τόλμη, αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία και αποφασιστικότητα, ώστε να αντιμετωπίζει τις καθημερινές προκλήσεις, προβλήματα και τις αντιξοότητες που επιφυλάσσει η ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αντωνίου Α.-Σ. & Ντάλλα Μ. (2010) Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το Επάγγελμα των Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη. Στο *Εργασία και Κοινωνία* (Επιμέλεια: Καρακιουλάφη Χ. & Σπυριδάκης Μ.) Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
2. Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), σσ. 202-205.
3. Cefai C. (2011) Δεν υπάρχουν νικημένοι, όλοι κερδίζουν: Προάγοντας την Ψυχική Ανθεκτικότητα στη Σχολική Τάξη. Στο *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*. Τόμος Α' (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος), Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 301-317.
4. Craig G. & Baucum D. (2008) *Η Ανάπτυξη του Ανθρώπου*. (9^η Αμερικανική Έκδοση). Τόμος Β' (Επιμέλεια: Βορριά Π. Μετάφραση: Ιωαννίδου Α.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
5. Γρηγοριάδου Α. (2011) Προγράμματα πρόληψης και Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας Εφήβων στο Σχολικό Πλαίσιο: Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση. *Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*. Τόμος Α' (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος), Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 259-299.
6. Δημητρόπουλος Ε.Γ. (1999 α) *Συμβουλευτική Προσανατολισμός*. Τόμος Α'. Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
7. Doll B., Zucker S. και Brehm K. (2009) *Τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. (Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Θεοχαράκη Ε.) Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
8. Elliott S. N., Kratochwill T. R., Littlefield Cook J., Travers F.J. (2008) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*. (Επιμέλεια Λεονταρή Α. και Συγκολλίτου Ε. Μετάφραση: Σόλμαν Μ. και Καλύβα Ε.), Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
9. Θεοδοσάκης Δ. (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο: Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
10. Θεοδοσάκης Δ. & Ζωγράφου Α. (2016) *Ψυχική ανθεκτικότητα και Έλληνες εκπαιδευτικοί*, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Ζητήματα Πολυπολιτισμικότητας και Κοινωνικής Δικαιοσύνης, Αθήνα.
11. Ginsburg R. K. & Jablow M. M. (2014) *Δόμηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε παιδιά και εφήβους: Οδηγός για γονείς*. American Academy of Pediatrics, Επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χρούσος Γ., Χατζημηνάογλου Μ.-Α., Μπακοπούλου Φ. Μετάφραση: Χατζημηνάογλου Μ.-Α., Σακκά Ο. Λευκωσία: Εκδόσεις Broken Hill Publishers LTD – Πασχαλίδης.
12. Hamman D. & Hendricks C. B. (2005). The role of the generations in identity formation: Erikson speaks to teachers of adolescents. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), σσ. 72-75.

13. Henderson N. & Milstein M.M. (2008) *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.* (Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Βασσαρά Β.) Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
14. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), σσ.543-562.
15. Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A synthesis of research across five decades, στο D. Cicchetti & D. J. Cohen (eds). *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaption* (2nd ed., pp. 739-795) New York: Wiley.
16. Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. (1999) *Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
17. Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. (2011) *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην Πράξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
18. Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. (2014) Ορισμός και θεωρητική θεμελίωση της συμβουλευτικής ομηλικών. Στο *Συμβουλευτική ομηλικών στην εκπαίδευση* σσ. 31- 58 (Επιμέλεια Μαλικιώση – Λοϊζου Μ.) Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
19. Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α. (2013). *Παιδαγωγική Ψυχολογία.* Αθήνα: Διάδραση
20. Masten, A. S. (2000). Children Who Overcome Adversity to Succeed in Life. University of Minnesota <http://moodwatchers.com/wp/wp-content/uploads/2012/07/Children-Who-Overcome-Adversity-to-Succeed-in-Life.pdf>
(Ανακτήθηκε το Φεβρουάριο του 2017)
21. Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
22. Masten, A., Herbers, J., Cutuli, J., & Lafavor, T. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counseling*, 12(2), σσ. 76-84.
23. Masten, A. S. (2014 a). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85, σσ. 6-20.
24. Masten, A. S. (2014 b). Invited commentary: Resilience and positive youth development frameworks in developmental science. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), σσ. 1018-1024.
25. Masten, A. S. & Reed, M. G-J (2002) Resilience in development. In C.N. Snyder & S.G. Lopez (Eds) (pp. 74-84), *Handbook of positive psychology*. New York: NY Oxford University Press.
26. Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* (Επιμέλεια Χαραμής Π.) Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρη.
27. Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση.* (Επιμέλεια Χαραμής Π.) Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
28. Ματσόπουλος Α. (2011) Χαρτογράφηση Βασικών Εννοιών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα & Ένα Νέο Μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο. Στο *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική*

- Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια. Τόμος Α΄* (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος), σσ. 25-81. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
29. Rutter M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.
30. Rutter M. & Maughan B. (2002) School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, σσ. 451-475.
31. Slavin R. E. (2007) *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Επιμέλεια: Κόκκινος Κ. Μ. Μετάφραση Εκκεκάκη Ε. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
32. Σταλίκας Α., Δημητριάδου Ε., Κουδιγκέλη Φ. (2011) Βίωση Θετικών Συναισθημάτων, Παιχνίδι και Ψυχική Ανθεκτικότητα. Στο *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια. Τόμος Α΄* (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 83-109
33. Τριλίβα Σ. & Χατζηνικολάου Σ. (2011) Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξης και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη. Στο *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια. Τόμος Α΄* (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 211-258.
34. Werner E. E., & Smith, R.S., (1992). *Overcoming the odds: High-Risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University Press.
35. Wright, M. O. 'D., Masten, AS, & Narayan, AJ (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In *Handbook of resilience in children*. Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). Springer Science & Business Media, σσ. 15-37.
36. Χατζηχρήστου Χ. (2015) *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
37. Χατζηχρήστου Χ., Λαμπροπούλου Α., Αδαμοπούλου Ε., *Ψυχική Ανθεκτικότητα*, <http://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html> (ανακτήθηκε το Φεβρουάριο του 2017).