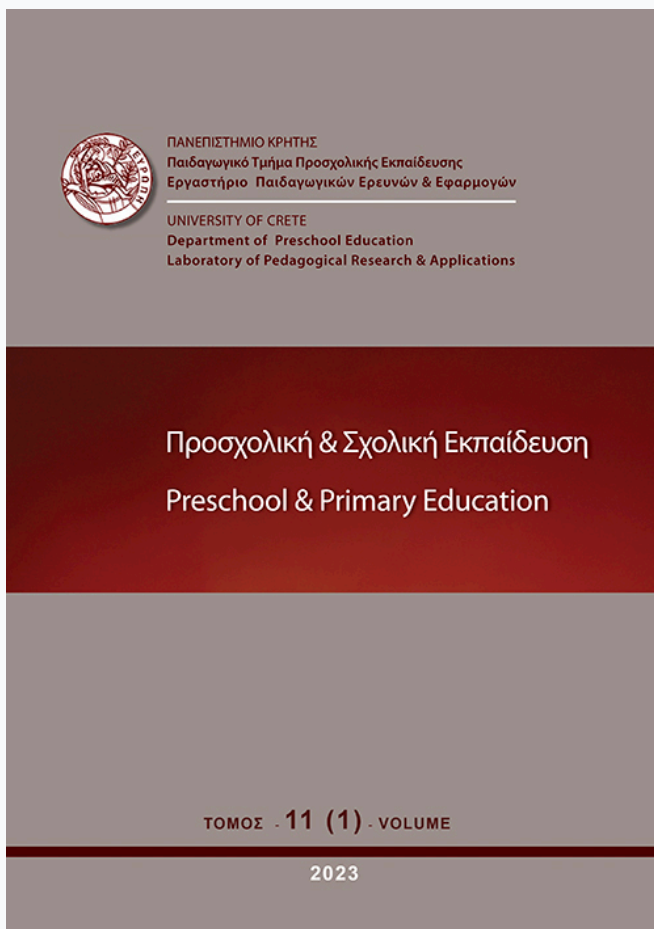


Preschool and Primary Education

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2023)

Μάιος 2023



Ψυχική Ανθεκτικότητα: ανάλυση βασικών παραμέτρων της έννοιας, η διαμόρφωση της από την παιδική ηλικίας έως την ενήλικη ζωή και ο ρόλος του σχολείου

Βασιλική Μπερτσιά, Μαρία Πούλου

doi: [10.12681/ppej.29868](https://doi.org/10.12681/ppej.29868)

Copyright © 2025, Βασιλική Μπερτσιά, Μαρία Πούλου



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπερτσιά Β., & Πούλου Μ. (2023). Ψυχική Ανθεκτικότητα: ανάλυση βασικών παραμέτρων της έννοιας, η διαμόρφωση της από την παιδική ηλικίας έως την ενήλικη ζωή και ο ρόλος του σχολείου . *Preschool and Primary Education*, 11(1), 19–41. <https://doi.org/10.12681/ppej.29868>

Ψυχική Ανθεκτικότητα: ανάλυση βασικών παραμέτρων της έννοιας, η διαμόρφωσή της από την παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή και ο ρόλος του σχολείου

Βασιλική Μπερτσιά
Πανεπιστήμιο Πατρών

Μαρία Πούλου
Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη. Ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από αρκετές δυσκολίες και απαιτήσεις για κάθε πολίτη. Ήδη από την παιδική μας ηλικία καλούμαστε να ανταποκριθούμε σε πολλά και απαιτητικά καθήκοντα. Τα τελευταία, μάλιστα, χρόνια βιώσαμε την πανδημία της Covid-19 και την απειλή που εκείνη έθεσε σε ψυχοκοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, δηλαδή της ικανότητας των ατόμων να ξεπερνούν τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται. Επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον όρο, αναφέρονται βασικοί ορισμοί και αναλύονται οι βασικές παράμετροι που σχετίζονται με την εκδήλωσή της σε ενήλικες και παιδιά. Επιπροσθέτως, γίνεται εκτενής αναφορά στον ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών για την προαγωγή και την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: Ψυχική Ανθεκτικότητα, παράγοντες κινδύνου, παράγοντες προστασίας, σχολικό πλαίσιο

Summary. In the 21st century, individuals are confronted with a large number of different and complicated tasks and are invited to adjust to a constantly changing environment. Pandemic Covid-19 posed serious threats at psychosocial, economic and educational level. Every single person had to cope with the consequences of pandemic and adjust to a new lifestyle. This paper, based on international research data and recent studies around the word, presents basic aspects of Resilience. We will analyze the evolution of this term through time and we will highlight the main factors that intervene with one's ability to bounce back and confront with her/his problems. Protective factors help us to cope with adverse circumstances, whereas risk factors pose threatens to somebody's development. Furthermore, we focus on the importance of school environment and teacher-student relationship to the empowerment of students' resilience. Research data highlight the key role of school setting and teacher as far as student's resilience and psychosocial development are concerned. Consequently, the main purpose here is to provide a more detailed understanding of the concept of Resilience.

Key words: Resilience, risk factors, protective factors, school setting

Εισαγωγή

Στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα οι προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει κάθε πολίτης αφορούν στην ανταπόκρισή σε πολλά και διαφορετικά καθήκοντα και την προσαρμογή του σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο περιβάλλον (Bellanca & Brandt, 2010). Στις απαραίτητες δεξιότητες για τον 21^ο αιώνα συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η διαχείριση των συναισθημάτων, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης κ.λπ. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η σημασία της έχουν υποστηριχτεί από πληθώρα ερευνητών οι οποίοι τονίζουν τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Elias et al., 1997). Πλήθος ερευνών έχουν συνδέσει τη συναισθηματική νοημοσύνη με την ψυχική ευημερία (Cecchini et al., 2018), ωστόσο θα πρέπει να είναι σαφές πως τα συναισθηματά μας δεν αναφέρονται, απλώς, στην επίγνωση της συναισθηματικής μας κατάστασης, αλλά, αντίθετα, σχετίζονται με σύνθετες έννοιες και δεξιότητες, όπως η ουσιαστική διαχείρισή τους και η ικανότητα προσαρμογής τους στο πλαίσιο και τις συνθήκες (Goleman, 1998). Φαίνεται, μάλιστα, πως κάποιιοι εσωτερικοί μηχανισμοί, όπως είναι η ψυχική ανθεκτικότητα και η αναγνώριση των συναισθημάτων, σχετίζονται με προσαρμοστικές συνήθειες που μας βοηθούν στο να αντεπεξέλθουμε στις διάφορες αντιξοότητες (Bacon & Corr, 2017; Robinson et al., 2019; Trigueros et al., 2019).

Στη ζωή του καθενός, από την εμβρυϊκή ηλικία έως και τα βαθιά γεράματα, θα προκύψουν πολλές δυσμενείς καταστάσεις που ενδέχεται να σταθούν εμπόδιο στην ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξή του. Αυτά τα προβλήματα, όπως είναι λογικό, επηρεάζουν κυρίως τα άτομα μικρότερης ηλικίας που δεν έχουν αναπτύξει ακόμη τις απαραίτητες άμυνες, ώστε να διαχειριστούν όλες αυτές τις δυσκολίες. Η συνθήκη της πανδημίας της Covid-19 αποτελεί ένα ουσιαστικό παράδειγμα μιας ιδιαίτερης πρόκλησης που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε μικροί και μεγάλοι, αφού οι αλλαγές τις οποίες επέφερε στις καθημερινές ρουτίνες των οικογενειών και των παιδιών είχαν ως αποτέλεσμα τις αρνητικές επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο (Cusinato, et al., 2020). Σχετικές έρευνες κατατάσσουν τα παιδιά στις ομάδες «υψηλού κινδύνου» για την εκδήλωση δυσκολιών που οφείλονται στην πανδημία, εξαιτίας του ότι οι αλλαγές στην καθημερινότητά τους τα επηρεάζουν περισσότερο σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Συγκεκριμένα, σχετικές μελέτες καταδεικνύουν πως επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό το αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς που έχουν ανάγκη τα παιδιά κατά την παιδική τους ηλικία (Bartlett & Vivrette, 2020). Στο διάστημα της καραντίνας, τα παιδιά πέρασαν πολύ περισσότερες ώρες στο σπίτι, συνήθως, μπροστά από οθόνες και απομακρύνθηκαν από τον χώρο του σχολείου, ο οποίος μέσα από την καθημερινή ρουτίνα που τον χαρακτηρίζει μπορεί να προσφέρει στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα μηχανισμό διαχείρισης συναισθημάτων (Lee, 2020).

Στην αντίπερα όχθη, αρκετοί ερευνητές επεσήμαναν πως αυτή ακριβώς η απομάκρυνση από το παραδοσιακό πλαίσιο του σχολείου οδήγησε τα παιδιά στη ανακάλυψη νέων ενδιαφερόντων, δικού τους τρόπου μάθησης, χωρίς τα αυστηρά πρότυπα του σχολείου, και τους έδωσε μια ιδιότυπη ελευθερία που μπορεί να αποβεί θετική (Dvorsky et al., 2020).

Το παραπάνω επιβεβαιώνει μία πρόσφατη μελέτη που αφορούσε έφηβους από την Κίνα και με βάση τα αποτελέσματα της οποίας οι νέοι που διατήρησαν περισσότερο αισιόδοξη στάση έναντι της πανδημίας, φάνέρωσαν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης σε σχέση με τους συνομηλικούς τους (Zhou et al., 2020). Πώς, όμως, κάποια παιδιά καταφέρνουν να αντεπεξέλθουν; Ποιος είναι ο ρόλος του σχολείου σε αυτή τη θετική απόκριση κάποιων παιδιών; Μπορεί να ενδυναμωθεί η Ψυχική Ανθεκτικότητα; Από ποιους παράγοντες εξαρτάται; Σε όλα αυτά τα ερωτήματα θα κληθεί να απαντήσει η συγκεκριμένη εργασία.

Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο σπίτι των παιδιών από τη νηπιακή ηλικία έως την ενηλικίωσή τους. Τα ερεθίσματα που δέχονται σε αυτό, οι σχέσεις που αναπτύσσουν, οι εμπειρίες που δομούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο τα ακολουθούν σε όλη τη μετέπειτα πορεία τους (Henderson & Milstein, 2003). Θα πρέπει, λοιπόν, να διερευνηθεί η συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα και σε παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι Κοινωνικές και Παιδαγωγικές Επιστήμες έχουν απομακρυνθεί από το μοντέλο των ελλειμμάτων και της παθογένειας (deficit model) και έχουν στραφεί προς ένα ολιστικό και συστημικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών (Kourkoutas & Xavier, 2010). Η Θετική Ψυχολογία λαμβάνει ολόενα και μεγαλύτερη διάσταση δίνοντας έμφαση σε όσα θετικά χαρακτηριστικά στοιχεία έχει το κάθε άτομο αλλά και σε όλα εκείνα που μπορεί να κατορθώσει, ακολουθώντας μια αισιόδοξη αντιμετώπιση της πραγματικότητας και του μέλλοντος (Seligman, 2002). Επομένως, ενώ το ερευνητικό ενδιαφέρον παλαιότερα εστιαζόταν στη μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων, πλέον, η ζυγαριά γέρνει προς τα θετικά συναισθήματα και τη βίωσή τους από τα άτομα (Tugade, 2010).

Υπό το πρίσμα αυτό, το επιστημονικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια έχει στραφεί έντονα στη μελέτη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, δηλαδή της ικανότητας κάποιων ανθρώπων να προσαρμόζονται θετικά στις δυσκολίες και να εξελίσσονται ομαλά σε διάφορους τομείς της ζωής τους. Ο όρος αυτός δεν αποτελεί ένα σπάνιο χαρακτηριστικό ορισμένων «υπερανθρώπων», αλλά, αντίθετα, είναι η «καθημερινή μαγεία» (ordinary magic) που διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι σε κάποιο βαθμό και η οποία δύναται να ενδυναμωθεί (Masten, 2001). Πάνω στο θέμα αυτό, χαρακτηριστικά αναφέρει ο Neenan (2009) πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα αφορά τους «πολλούς και συνηθισμένους» (ordinary many) και όχι τους «λίγους και ασυνήθιστους» (extraordinary few). Γι' αυτό και ο ίδιος χρησιμοποιεί και τον όρο «καθημερινή ψυχική ανθεκτικότητα» (routine resilience), εννοώντας την Ψυχική Ανθεκτικότητα που μπορούμε όλοι να επιδείξουμε λίγο ή πολύ σε καθημερινά μας ζητήματα και προβλήματα.

Προέλευση του όρου

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα αποτελεί στην ελληνική βιβλιογραφία μετάφραση και νοηματική προσαρμογή του όρου "Resilience". Ετυμολογικά η συγκεκριμένη λέξη προέρχεται από τον όρο «ανθεκτικότητα» (resilire < λατινικά= επανέρχομαι), ο οποίος απαντά στην Εφαρμοσμένη Φυσική και στη Μηχανική (Vaccareli et al., 2018). Για την ακρίβεια, φανερώνει την ικανότητα των σωμάτων να επανέρχονται στην αρχική τους φυσική κατάσταση μετά από μία προσωρινή παραμόρφωση (π.χ. το ελατήριο). Σύμφωνα με τους Boyden και Cooper (2007), η ανθεκτικότητα χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, στην ιατρική επιστήμη για να δηλώσει την ανάρρωση ενός ασθενούς μετά από ένα ατύχημα ή μία επέμβαση, ενώ με την πάροδο του χρόνου χρησιμοποιήθηκε και στις κοινωνικές επιστήμες.

Η απαρχή του όρου αυτού στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες είναι συνυφασμένη με την αλλαγή πορείας από το μειωτικό μοντέλο προς ένα πιο θετικό μοντέλο μελέτης ανάλογων καταστάσεων (Williams, 2011). Η τάση αυτή ξεκίνησε το 1950 με στόχο την ανασκόπηση περιπτώσεων ατόμων που κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες. Σκοπός ήταν η εξαγωγή συμπερασμάτων που θα ήταν χρήσιμα για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Howard et al., 1999). Τα παιδιά που μελετήθηκαν ήταν, ως επί το πλείστον, εκείνα τα οποία, αν και πληρούσαν τα κριτήρια για να ενταχθούν στις ομάδες υψηλού κινδύνου,

κατάφερναν να αναπτυχθούν και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Ερωτήματα όπως «Τι διαφοροποιεί αυτά τα παιδιά;», «Πώς μπορεί να φανούν χρήσιμα τα χαρακτηριστικά τους; (ευεξία, προσαρμοστικότητα)» κ.λπ. άρχισαν να απασχολούν την επιστημονική κοινότητα. Αρχικά, κατά τη δεκαετία του 1980 γινόταν έντονη χρήση των όρων «αλώβητος» και «άτρωτος» με σκοπό να περιγραφούν τα χαρακτηριστικά εκείνα των ανθρώπων οι οποίοι κατάφερναν να έχουν θετική απόκριση στις διάφορες δυσκολίες που αντιμετώπιζαν (Δημάκος & Παπακωνσταντοπούλου, 2012). Ωστόσο, σύντομα έγινε αντιληπτό πως τέτοιοι χαρακτηρισμοί στιγματίζουν τους ανθρώπους και τους κατηγοριοποιούν ως «ευάλωτους» ή «αλώβητους». Η Ψυχική Ανθεκτικότητα, όμως, δεν είναι ένα μόνιμο, σταθερό και παγιωμένο στοιχείο του χαρακτήρα μας που μας συντροφεύει εφ' όσου ζωής (Luthar et al., 2000). Εξαρτάται από το πλαίσιο, τη στιγμή και τις αλληλεπιδραστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στον άνθρωπο και το συγκεκριμένο που τον περιβάλλει. Ο Rutter (1993) επισημαίνει πως ο όρος «αλώβητος» είναι αδόκιμος, ακραίος και μη χρήσιμος για δύο λόγους. Αφενός διότι αφήνει να εννοηθεί πως ένα άτομο είναι ανθεκτικό σε οποιοδήποτε κίνδυνο ή δυσκολία, αφετέρου διότι συνεπάγεται την ολική αντιμετώπιση του κινδύνου ή της δυσκολίας. Μια τέτοια, όμως, θεώρηση δεν αφήνει πολλά περιθώρια για παρεμβάσεις και χρήσιμη αξιοποίηση του όρου αυτού για παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς σκοπούς. Πλέον, η έρευνα εστιάζει σε δυνατότητες που έχει ο μέσος-καθημερινός άνθρωπος και όχι μια μερίδα «υπέρ-ανθρώπων» (Masten, 2001). Οι δυσκολίες θεωρούνται αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ατόμων (σε διάφορους βαθμούς) και στόχος της επιστήμης είναι να βρει μεθόδους που θα μπορούν να επιτρέπουν στα άτομα να ευδοκιμούν (γνωστικά, κοινωνικά, επαγγελματικά κ.λπ.) παρά τις δυσχέρειες που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Πλέον, το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην πρόληψη και την παρέμβαση. Πρόκειται, όπως σημειώνει ο Kaplan (2005), για ένα σύνθετο εννοιολογικό εργαλείο με δυναμικό και μεταβαλλόμενο χαρακτήρα, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με σημαντικά οφέλη και στον εκπαιδευτικό χώρο.

Ορισμός της έννοιας

Ο ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας δεν είναι κάτι απλό, καθώς πρόκειται για μία ευρεία έννοια η οποία συχνά συγχέεται με άλλες αντίστοιχες ή/και παρεμφερείς (Pina Lopez, 2015), ενώ κάποιες φορές χρησιμοποιείται με διάφορους τρόπους για να εκφράσει έννοιες, στάσεις και συμπεριφορές (Fernandes de Araujo & Bermudez, 2015). Παράλληλα, δεν είναι ομοιογενής και σταθερή στο πέρασμα του χρόνου, κάτι το οποίο καθιστά ακόμα πιο πολύπλοκο τον σχηματισμό ενός σταθερού ορισμού της (Vinnacia et al., 2007). Σύμφωνα με τους Cicchetti και Garmezy (1993), αναλόγως με το πόσο ευρύς ή συντηρητικός θα είναι ο ορισμός του όρου που θα επιλέξει κανείς να δώσει, τόσο διαφορετικά θα είναι και τα συμπεράσματα τα οποία θα εξαγάγει.

Οι Masten και Obradovic (2006) ορίζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα ως μία εννοιολογική ομπρέλα η οποία περικλείει πολλούς παράγοντες και συνιστώσες. Αυτό καταδεικνύει τόσο τη σημασία της μελέτης της όσο και τη δυσκολία που έχει αυτό το εγχείρημα. Κάποιες από τις βασικές παραμέτρους που εμπλέκονται στη μελέτη της είναι: ο ίδιος ο εαυτός του ατόμου (μέσα από τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις αντιλήψεις, τις αναπαραστάσεις, τα βιώματα και τις ιδέες του), τα βασικά στοιχεία της ύπαρξής του (υγιεινή, διατροφή, στέγαση κ.λπ.), η αντιμετώπιση προβλημάτων και οι δεξιότητες αντιμετώπισής τους (επίγνωση, επίλυση καταστάσεων, ρεαλιστικές απεικονίσεις κ.λπ.) και, τέλος, οι σχέσεις με τους τρίτους (συναδέλφους, συμμαθητές, οικογένεια κ.λπ.).

Η έννοια της αντιξοότητας

Για να γίνει αναφορά στην Ψυχική Ανθεκτικότητα θα πρέπει να προηγηθεί μια δύσκολη συνθήκη ή ένα πρόβλημα που θα κληθεί να αντιμετωπίσει το άτομο. Σύμφωνα με τον Sandler (2001), η αντιξοότητα αναφέρεται στη σχέση που προκύπτει ανάμεσα στο παιδί (ή τον ενήλικα) και το περιβάλλον του και σχετίζεται με την ικανοποίηση βασικών αναγκών και την επίτευξη των πιο σημαντικών στόχων ανά περίοδο και αναπτυξιακό στάδιο. Η αντιξοότητα μπορεί να ποικίλει τόσο σε μέγεθος όσο και σε είδος δυσκολίας.

Σε ατομικό επίπεδο, παραδείγματα αντιξοότητας αποτελούν μια ασθένεια, μια διαταραχή, ένας τραυματισμός, ένα προσωπικό πρόβλημα κ.λπ. Σε επίπεδο οικογένειας, αντιξοότητα μπορεί να αποτελέσει μία σύγκρουση, ένα διαζύγιο, διχογνωμίες, προβλήματα οικονομικά ή κοινωνικά κ.λπ. Τέλος, σε ευρύτερο επίπεδο (κοινωνικό) οι αντιξοότητες ποικίλουν και μπορεί να είναι από ασταθής πολιτική κατάσταση, έλλειψη παροχών υγείας μέχρι και οικονομικές συγκυρίες κ.ο.κ.

Αναφορικά με τις διάφορες αντιξοότητες και τις συνακόλουθες συνέπειές τους έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες. Αυτές καταδεικνύουν τη σημασία που μπορεί να φέρει μια τέτοια κατάσταση ή εμπειρία στο άτομο. Κυρίως επηρεάζονται τα παιδιά που βρίσκονται σε σημαντικά αναπτυξιακά στάδια. Πολλοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων οι Sameroff, Amato κ.ά. έχουν ασχοληθεί με αυτά τα ζητήματα και έχουν συμπεράνει πως η έκθεση των παιδιών σε αρκετές αντιξοότητες σχετίζεται έντονα με την κατάχρηση αλκοόλ, ουσιών και με προβλήματα ψυχικής υγείας. Ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά παρουσιάζουν τα παιδιά που έχουν εκτεθεί σε οικογενειακές συγκρούσεις, έχουν κακοποιηθεί ή έχουν γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης.

Πλέον, πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για «μολυσματικά» περιβάλλοντα ανάπτυξης των παιδιών στη σημερινή κοινωνία (Garbarino, 1995). Μέσα σε τέτοια περιβάλλοντα αναπτύσσονται πολλές αντιξοότητες που προκαλούν εμπόδια στην ψυχοκοινωνική, και όχι μόνο, εξέλιξη του παιδιού. Αυτές οι δυσχέρειες αποτελούν τους παράγοντες που εμφανίζονται στη βιβλιογραφία ως «παράγοντες κινδύνου». Αποτελούν, ουσιαστικά, παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην τυπική ανάπτυξη του ατόμου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας που παρουσιάζουν οι νεαροί μετανάστες (παιδικής και εφηβικής ηλικίας) που φτάνουν στη χώρα μας. Οι νέοι αυτοί έχουν να αντιμετωπίσουν πληθώρα παραγόντων κινδύνου που μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εμπόδια στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Οι σχετικές έρευνες καταδεικνύουν τη σημασία που έχει -πέρα από την προσωπική ταυτότητα και τα ατομικά χαρακτηριστικά στοιχεία του κάθε ατόμου- το κοινωνικό περιβάλλον και οι πολιτικές που λαμβάνονται σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (Motti-Stefanidi et al., 2020). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι οι αντιξοότητες δεν είναι αντικειμενικά και αμετάβλητα στοιχεία, αλλά υποκειμενικά και μεταβαλλόμενα. Επηρεάζονται από πληθώρα συνθηκών κάτω από τις οποίες εκδηλώνονται και σχετίζονται άμεσα με την ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου. Ο Rutter (1993) αναφέρει το χαρακτηριστικό παράδειγμα της σύγκρουσης των γονέων. Ενώ ένα παιδί μπορεί να επηρεαστεί πάρα πολύ και να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά και αντιδράσεις στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο, ένα άλλο παιδί μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο και να μην εμπλακεί στη διένεξη των γονέων.

Οι Masten και Obradovic (2006) χωρίζουν τα είδη αντίξοων συνθηκών που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας άνθρωπος σε 4 κατηγορίες: επισωρευτικά αρνητικά γεγονότα (πολλά αρνητικά γεγονότα στη ζωή ενός ατόμου), έντονα τραύματα και χρόνια αρνητική κατάσταση (π.χ. θάνατος ή χρόνια ασθένεια), συγκεκριμένες αρνητικές εμπειρίες (π.χ. πόλεμος, φυσική καταστροφή κ.λπ.) και δράση των παραγόντων κινδύνου (π.χ. πρόωρη γέννα με διάφορες συνέπειες στη ζωή του βρέφους).

Οι Riley και Masten (2005) ακολουθούν μια πιο γενική προσέγγιση της έννοιας της αντιξοότητας χαρακτηρίζοντας έτσι τις εμπειρίες ή τα περιστατικά τα οποία διαταράσσουν

σε τέτοιο βαθμό την τυπική εξέλιξη/ανάπτυξη του παιδιού και της καθημερινότητας που βιώνει, ώστε να είναι ικανά να φέρουν άσχημα αποτελέσματα σε διάφορους τομείς της ζωής του. Ουσιαστικά, πρόκειται για οτιδήποτε μπορεί να αλλάξει προς το χειρότερο την τυπική πορεία εξέλιξης του παιδιού.

Προστατευτικοί παράγοντες (*protective factors*)

Η Χατζηχρήστου (2015) επισημαίνει πως στη μελέτη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανάλυση όλων εκείνων των εσωτερικών ή εξωτερικών παραγόντων που επιδρούν θετικά με διάφορους τρόπους και βοηθούν το εκάστοτε άτομο να ανταποκριθεί στα έργα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Η ίδια τους διακρίνει σε τρεις κατηγορίες:

- Δυνατότητες που αφορούν μετρήσιμα χαρακτηριστικά των ανθρώπων, όπως το καλό νοητικό δυναμικό (Morrison et al., 2006)
- Πηγές στήριξης που αναφέρονται σε ανθρώπινα, κοινωνικά ή υλικά «εφόδια» τα οποία επιτρέπουν στο άτομο να ανταποκριθεί σε διάφορες καταστάσεις (π.χ. πρόσβαση στην εκπαίδευση)
- Παράγοντες προστασίας (προστατευτικοί παράγοντες) οι οποίοι προάγουν την ψυχική υγεία του ατόμου και το βοηθούν να διαχειριστεί απειλητικές για αυτό καταστάσεις και συνθήκες (Πετρογιάννης, 2011).

Ουσιαστικά, οι παράγοντες προστασίας είναι όλα τα ατομικά ή περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που εγείρουν τη θετική ανάπτυξη/ανταπόκριση ενός ατόμου που βρίσκεται σε κίνδυνο (Wiener, 2003). Γίνεται φανερό, επομένως, πως δεν πρόκειται για σαφώς καθορισμένα χαρακτηριστικά αλλά για διαδικασίες, γεγονότα και γνωρίσματα που μεταβάλλονται και επηρεάζουν θετικά το άτομο.

Στην πραγματικότητα, οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες κινδύνου (που θα αναλυθούν στην επόμενη ενότητα) δε διαφέρουν τόσο όσο έχουν αντίθετες λειτουργίες κάποιες φορές αναλόγως με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο. Μάλιστα, ένα κοινό τους γνώρισμα με ιδιαίτερη σημασία είναι η αθροιστική τους δράση. Ενώ έχει τονιστεί το αθροιστικό αποτέλεσμα στους παράγοντες κινδύνου, έρευνες επισημαίνουν τη σημασία του και για τους παράγοντες προστασίας (Howard et al., 1999). Δηλαδή, η ύπαρξη ενός παράγοντα προστασίας μπορεί να δημιουργήσει τις συνθήκες για την ύπαρξη και άλλων μετέπειτα παραγόντων που δρουν προστατευτικά. Επίσης, η αθροιστική συσσώρευση μικρότερων παραγόντων προστασίας φαίνεται να έχει μεγαλύτερη δράση σε σχέση με τη μεμονωμένη δράση ενός μεγαλύτερου παράγοντα προστασίας.

Οι παράγοντες προστασίας δεν είναι μεμονωμένα χαρακτηριστικά που τα έχει κάποιος και τα διατηρεί σε όλη του τη ζωή, αλλά παράγοντες που μεταβάλλονται (Rutter, 1996). Ο Rutter (1993) κάνει λόγο για προστατευτικές διαδικασίες και μηχανισμούς και όχι για προστατευτικούς παράγοντες, θέλοντας να τονίσει τον πολυσχιδή χαρακτήρα τους. Μάλιστα, τους διακρίνει ανάλογα με τον τρόπο δράσης τους σε τέσσερις κατηγορίες: α) αυτούς που μειώνουν την επίδραση του κινδύνου μέσα από τη μείωση της ίδιας της επικινδυνότητας ή μέσα από την τροποποίηση της έκθεσης στον κίνδυνο, β) αυτούς που μειώνουν τις αρνητικές αλυσιδωτές αντιδράσεις από έναν κίνδυνο, γ) αυτούς που αυξάνουν την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα μέσα από την εκπλήρωση έργων και τις υγιείς σχέσεις και δ) αυτούς που δημιουργούν νέες ευκαιρίες για επιτυχία.

Παράγοντες κινδύνου (risk factors)

Η έννοια του κινδύνου (risk) είναι πλέον ευρέως χρησιμοποιούμενη και κοινή σε διάφορες επιστήμες. Ωστόσο, για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε το 1970 από τους συμπεριφοριστές. Έκτοτε, έχει μελετηθεί διεξοδικά από διάφορους επιστήμονες, όπως η Masten, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με την επίδρασή του κινδύνου στην ανάπτυξη, την ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών (Zolkoski & Bullock, 2012).

Όπως επισημαίνει ο Condly (2006), η έννοια του κινδύνου είναι πολυδιάστατη και καθοριστική για την έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Για να την κατανοήσει κανείς θα πρέπει να καταλάβει εις βάθος και το νόημα του λεγόμενου παράγοντα κινδύνου, καθώς η Ψυχική Ανθεκτικότητα τροποποιείται ανάλογα με το είδος και το μέγεθος των καταστάσεων που βιώνει το άτομο (Doney, 2013).

Ένας πρώτος γενικός ορισμός είναι αυτός της Wiener (2003), η οποία επισημαίνει πως ο παράγοντας κινδύνου μπορεί να είναι κάθε προσωπικό ή περιβαλλοντικό χαρακτηριστικό το οποίο μπορεί να απειλήσει την προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Ο ορισμός που δίνει η ερευνήτρια είναι ο ακριβώς αντίθετος από τον ορισμό της για τον παράγοντα προστασίας. Ουσιαστικά, οι δύο αυτοί παράγοντες έχουν εκ διαμέτρου αντίθετη λειτουργία και ο ένας δρα εις βάρος του άλλου. Οι παράγοντες προστασίας βοηθούν το άτομο να μειώσει τη δράση των παραγόντων κινδύνου, ενώ οι τελευταίοι μπορεί να αδρανοποιήσουν τη λειτουργία των προστατευτικών μηχανισμών. Το πολύ ενδιαφέρον σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου είναι πως παρέχουν στο άτομο την ευκαιρία να βρει/ανακαλύψει/χρησιμοποιήσει κάποιον παράγοντα προστασίας προκειμένου να μειώσει τις αρνητικές συνέπειες της δυσκολίας που βιώνει (Doney, 2013).

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα παραγόντων που δρουν σε διάφορα επίπεδα και οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού. Το οικογενειακό πλαίσιο (συγκρούσεις, διαμάχες, έλλειψη γονικής φροντίδας, χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας κ.λπ.), τα ατομικά χαρακτηριστικά (μαθησιακές δυσκολίες, χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, διαταραχές, παθήσεις κ.λπ.), τα ευρύτερα χαρακτηριστικά (υψηλά ποσοστά βίας, πολλή ανεργία, κοινωνική διαφθορά, έλλειψη παροχών υγείας), διάφορα θέματα εγκυμοσύνης (πρόωρη γέννα κ.λπ.) και το ιστορικό οικογένειας (συγγενής με σχιζοφρένεια κ.λπ.) είναι μόνο μερικά από τα στοιχεία εκείνα που δύνανται να διαδραματίσουν τον ρόλο ενός παράγοντα κινδύνου.

Σύμφωνα με τον Πετρογιάννη (2004), ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι παράγοντες κινδύνου που δρουν ταυτοχρόνως ή αλυσιδωτά και έχουν πολλαπλασιαστικό κίνδυνο ή αθροιστικό (συσσωρευτικό) αποτέλεσμα. Φαίνεται, επομένως, πως δεν μπορεί κάποιος με σιγουριά να προβλέψει το αποτέλεσμα κάποιου παράγοντα κινδύνου, διότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα –όπως έχει ήδη αναφερθεί– αποτελεί μια δυναμική διαδικασία στην οποία τα χαρακτηριστικά του παιδιού αλληλεπιδρούν με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και φέρουν διαφορετικά αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση. Αυτό συνεπάγεται πως η επίδειξη ή όχι Ψυχικής Ανθεκτικότητας εξαρτάται από την εκάστοτε στιγμή και το πλαίσιο (Masten, 2001).

Θα πρέπει να φανταστούμε το εκάστοτε άτομο ως το κέντρο ομόκεντρων κύκλων. Κεντρικό σημείο αναφοράς είναι το άτομο που περιβάλλεται από κύκλους όπως η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά, η ευρύτερη κοινότητα κ.λπ. Οι κύκλοι όσο πάνε και διευρύνονται, αλλά ο καθένας μπορεί να επηρεάσει λιγότερο ή περισσότερο το άτομο (Πετρογιάννης, 2004).

Η προαναφερθείσα σχηματοποίηση ακολουθεί τη λεγόμενη συστημική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτή, το σύστημα είναι κάτι παραπάνω από τα μέρη που το αποτελούν. Το σύστημα είναι το άθροισμα όλων αυτών των μερών, αλλά και κάτι πέρα από αυτά (Bronfenbrenner, 1968). Μια παρέμβαση που ακολουθεί αυτή την προσέγγιση θεωρεί ότι το παιδί ανήκει σε ορισμένα συστήματα (σχολείο, οικογένεια κ.λπ.) τα οποία αλληλεπιδρούν

και το επηρεάζουν. Έτσι, αντίστοιχες παρεμβάσεις αφορούν τόσο το σύστημα όσο και το άτομο και έχουν ολιστικό χαρακτήρα ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή τους (Χατζηχρήστου, 2015).

Η προσέγγιση αυτή, που προτείνει ο Πετρογιάννης, δίνει έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και, συγκεκριμένα, στα διάφορα συστήματα στα οποία εντάσσεται το άτομο. Υπό το πρίσμα αυτό, η Ψυχική Ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό, αλλά μια ομπρέλα που περικλείει ευρύτερα ή στενά κοινωνικά πλαίσια, όπως είναι το σχολείο, η γειτονιά και η κοινότητα (Masten & Obradovic, 2006).

Θα πρέπει να επισημανθεί πως πολλές φορές η δράση ενός παράγοντα κινδύνου δεν είναι δεδομένη, αφού κάτι που για ένα άτομο είναι παράγοντας κινδύνου για κάποιον άλλο μπορεί να είναι προστατευτικός παράγοντας ή να έχει ουδέτερη δράση (O' Doughery et al., 2005). Για παράδειγμα, μια πρόωρη γέννηση μπορεί να φέρει πολλά προβλήματα υγείας σε ένα παιδί από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα. Όμως, ένα παιδί που, λόγω οικονομικής δυνατότητας της οικογένειας, δέχτηκε άμεση παρέμβαση και σωστές παροχές υγείας δεν θα εμφανίσει καμία επιπλοκή στην ανάπτυξη του. Ένα ακόμα παράδειγμα που αναφέρει ο Rutter (1993) για να τονίσει τη διαφορετικότητα των εκβάσεων που μπορεί να φέρει ένα γεγονός είναι εκείνο της ομάδας των συνομήλικων (peer group). Δηλαδή, ένα παιδί με προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να επηρεαστεί πολύ θετικά μέσα από την υγιή επαφή του με συνομήλικους που του μαθαίνουν τις κοινωνικές συμβάσεις, τον αποδέχονται και αλληλεπιδρούν σε ένα δημιουργικό πλαίσιο. Ωστόσο, αν η ομάδα αυτή αποτελείται από παιδιά με παραβατική συμπεριφορά, όχι μόνο δε θα βελτιωθεί η συμπεριφορά του παιδιού, αλλά μάλιστα είναι πολύ πιθανό να χειροτερέψει. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, το ίδιο μπορεί να γίνει και με άλλους παράγοντες κινδύνου, όπως είναι η επίδραση κάποιων γονιδίων στο άτομο (genes). Ένα ακόμα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των παραγόντων κινδύνου είναι ότι σπάνια συμβαίνουν απομονωμένα. Δηλαδή, το άσχημο γεγονός ή η συνθήκη που μπορεί να φέρει κάποιο αρνητικό αποτέλεσμα δεν αποτελεί ένα συγκεκριμένο και ξεχωριστό συμβάν. Πρόκειται, για τον όρο «συσσωρευτικός παράγοντας κινδύνου» ή «αθροιστικό αποτέλεσμα» (Ματσόπουλος, 2010). Για παράδειγμα, το διαζύγιο σε μια οικογένεια δεν είναι ένα γεγονός που πέρασε, επηρέασε αρνητικά τα παιδιά, αλλά μετά από μια περίοδο σταμάτησε η δράση του. Στην πραγματικότητα, ίσως να συνοδεύεται από σειρά αρνητικών παραγόντων, όπως δικαστήριο, διαμάχες σε ευρύτερο οικογενειακό πλαίσιο, επιπλοκές στο σχολείο και στην ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών και συκοφαντία του ενός γονέα για τον άλλο στο παιδί. Αυτά είναι μόνο μερικά ενδεικτικά παραδείγματα που αποδεικνύουν τη δράση των συσσωρευτικών παραγόντων κινδύνου.

Προφίλ ψυχικά ανθεκτικών ατόμων - παιδιών

Ολοένα και περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν πως το ψυχικά ανθεκτικό νεαρό άτομο είναι εκείνο το οποίο συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός του (Scarr & McCarty, 1983). Σύμφωνα με τον Πετρογιάννη (2004) δεν υπάρχει ένα σαφές και συγκεκριμένο προφίλ των ψυχικά ανθεκτικών παιδιών (και ατόμων). Ωστόσο, οι έρευνες πάνω στο θέμα αυτό έχουν καταλήξει πως υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στοιχεία στα ανθεκτικά άτομα, τα οποία μάλιστα θα τα επιδείξουν συχνά από τη νηπιακή ηλικία. Κάποια από αυτά είναι σταθερά (π.χ. κοινωνικότητα ενός ατόμου), ενώ άλλα όχι πάντα (π.χ. ικανότητα ελέγχου διατροφής). Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι η ύπαρξη κάποιων από τα στοιχεία αυτά σε ένα άτομο δε συνεπάγεται ότι είναι ψυχικά ανθεκτικό. Για να γίνει αυτός ο «χαρακτηρισμός» θα πρέπει το πρόσωπο στο οποίο αναφερόμαστε να καταφέρει να ξεπεράσει κάποιες δύσκολες καταστάσεις που θα του παρουσιαστούν.

Η Benard (1991, 1995) θεωρεί ότι τα ανθεκτικά παιδιά είναι κοινωνικά επαρκή και προσαρμοστικά. Οι ικανότητες προσαρμογής που διαθέτουν αφορούν τη δυνατότητα επίλυσης μιας προβληματικής κατάστασης, τη δημιουργία ρεαλιστικών στόχων, την

αισιοδοξία και τις βλέψεις για το μέλλον, τα κίνητρα που έχουν και, τέλος, τη σύναψη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων. Τα παιδιά αυτά είναι, συνήθως, αυτόνομα, παίρνουν πρωτοβουλίες, διεκδικούν όσα θέλουν και έχουν ενδιαφέροντα. Μέσα από αυτά τα χαρακτηριστικά στοιχεία μπορούν να εξισορροπούν τις δυσκολίες με τη θέλησή τους να αντεπεξέλθουν.

Ο Πετρογιάννης (2004) παραθέτει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Ψυχική Ανθεκτικότητα:

- Κοινωνική επάρκεια (ευελιξία, προσαρμοστικότητα, χιούμορ, ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων κ.λπ.)
- Δεξιότητες επίλυσης προβλήματος (ικανότητα σχεδιασμού, αναζήτησης βοήθειας, επιλογής εναλλακτικών λύσεων κ.λπ.)
- Αυτονομία (ικανότητα ανεξαρτησίας, αίσθηση κυριαρχίας εαυτού κ.λπ.)
- Αίσθηση εαυτού και πίστη σε ένα καλύτερο μέλλον (αισιοδοξία, νοηματοδότηση ζωής συνέπεια σε καθήκοντα και στόχους κ.λπ.)

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η έρευνα έχει δώσει τα βασικά στοιχεία που διακρίνουν τις προσωπικότητες εκείνες που μπορούν να ανακάμψουν από μία δύσκολη συγκυρία. Σε επόμενο επίπεδο είναι πολύ σημαντικό να φανεί η πορεία ανάπτυξης ενός ψυχικά ανθεκτικού ατόμου. Πώς, λοιπόν, διαμορφώνεται ένα άτομο που στην ενήλικη πλέον ζωή του μπορεί να ξεπεράσει τα εμπόδια και να συνεχίσει να είναι αισιόδοξο για το μέλλον;

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα στη διάρκεια ανάπτυξης του ατόμου (από την παιδική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή)

Από τη στιγμή της γέννησης δημιουργούνται οι πρώτες βάσεις για την ικανότητα του ατόμου να αντεπεξέλθει και να αποκτήσει ικανότητες και δυνάμεις που θα το βοηθήσουν να αναπτυχθεί παρά τις δυσκολίες που θα κληθεί να αντιμετωπίσει. Στην παιδική ηλικία τίθενται τα θεμέλια για την προσωπικότητα του ατόμου σε πολλά επίπεδα. Οι γονείς, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Cosden, 2003· Rothman & Cosden, 1995), διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο σε όλη αυτή τη διαδικασία. Η στάση τους, συγκεκριμένα, συνδέεται με την αυτοεκτίμηση, την αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδιών τους, και κυρίως, όσων έχουν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά, συχνά, έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και χρειάζονται υποστήριξη σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Αυτό, μάλιστα, έρχεται να επιβεβαιώσει και πρόσφατη έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2018) σε μαθητές και μαθήτριες ελληνικών σχολείων. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της μελέτης της, το άγχος, η αυτοαποτελεσματικότητα, η ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων και η αυτοεκτίμηση σχετίζονται άμεσα με τα επίπεδα Ψυχικής Ανθεκτικότητας τόσο σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και σε μαθητές/τριες με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες.

Ουσιαστικά, κατά την παιδική ηλικία επιτελείται μια αυτόματη και ασυνείδητη διαδικασία κατά την οποία το παιδί εσωτερικεύει τις απόψεις και κρίσεις των γονέων για το ίδιο. Ο ρόλος της οικογένειας στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι αναντίρρητος, καθώς το παιδί στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξής του είναι ακόμα «εύπλαστο» και «απροστάτευτο» από τις κρίσεις και τις συμπεριφορές που εισπράττει. Δεν έχει αναπτύξει μηχανισμούς αυτοπροστασίας και κριτικής σκέψης, ώστε να φιλτράρει τα ερεθίσματα που δέχεται. Για τον λόγο αυτό, εξαρτάται πλήρως από το οικογενειακό του περιβάλλον και εσωτερικεύει τη συμπεριφορά των γονέων απέναντί του. Οικογένειες προσφέρουν στα παιδιά τους ρεαλιστικούς στόχους, επιβραβεύσεις, συνέπεια και στοργή μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην ενδυνάμωση της Ψυχικής τους Ανθεκτικότητας (Condly, 2006). Αυτό κατέδειξε και η πολύ πρόσφατη μελέτη των Nesrin και Mathai (2018) που εξέτασε 300 έφηβους 15 έως 17 ετών αποδεικνύοντας πως οι σχέσεις μέσα στην

οικογένεια και το γονεϊκό στυλ αποτελούν βασικό παράγοντα πρόβλεψης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Πέρα από τους γονείς, όμως, ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερος σημαντικός, αφού αποτελεί το πρόσωπο με το οποίο τα παιδιά περνάνε πολλές ώρες ημερησίως. Είναι κοινή άποψη πως το σχολείο, με όλες τις παραμέτρους του περιλαμβάνει, ασκεί σημαντική επίδραση στην οικοδόμηση της κοινωνικής ταυτότητας και της προσωπικότητας του παιδιού. Η σχέση του μαθητή με τον δάσκαλό του φαίνεται να επιδρά τόσο καθοριστικά στην ανάπτυξη του πρώτου, ώστε πολλοί μελετητές του θέματος να κάνουν λόγο για «δευτερογενή δεσμό» (Ainsworth, 1991). Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα τους, ο μαθητής φαίνεται να έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς. Βέβαια, θα πρέπει να αναφερθεί πως οι συνέπειες της σχέσης αυτής δεν είναι τόσο καθοριστικές και μακρόχρονες όσο εκείνες της σχέσης με την μητρική φιγούρα (ή τη φιγούρα του πρώτου δεσμού).

Ωστόσο, και πέρα από την οικογένεια και το σχολείο, υπάρχει ένα πλέγμα παραγόντων οι οποίοι επιδρούν σημαντικά στην ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας του ατόμου. Οι Stewart et al. (1997) αναφέρουν μία σειρά από παράγοντες που επιδρούν σε αυτή τη διαδικασία, οι οποίοι είναι ατομικοί, οικογενειακοί και ευρύτεροι κοινωνικοί. Ο «τρόπος σκέψης» (mindset) των παιδιών με υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα φαίνεται να είναι καθοριστικός (Brooks & Goldstein, 2001). Υπάρχουν, δηλαδή, κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη της Ψυχικής τους Ανθεκτικότητας. Ανάμεσα σε αυτά συγκαταλέγονται: οι ρεαλιστικοί στόχοι, η αίσθηση ότι το παιδί είναι ιδιαίτερο και εκτιμάται από τον περίγυρό του, η αναγνώριση όχι μόνο αδύνατων αλλά και δυνατών του σημείων κ.ο.κ.

Είναι λογικό ότι ένα παιδί σπάνια θα διαθέτει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται καίρια για την ανάπτυξη της Ψυχικής του Ανθεκτικότητας. Επιπροσθέτως, τα χαρακτηριστικά αυτά ποικίλουν στις εκφάνσεις τους από παιδί σε παιδί. Ωστόσο, φαίνεται πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα των παιδιών συνεχίζει να υπάρχει στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή τους. Βέβαια, είναι δυνατό να παρεισφρήσουν και άλλοι παράγοντες, αλλά οι έρευνες δείχνουν μία συνέχεια. Για παράδειγμα, οι DuMont και Provost (1999) δείχνουν τη σημασία που έχουν οι στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων των εφήβων, οι κοινωνικές σχέσεις τους και η υποστήριξη από τα διάφορα πλαίσια. Οι ίδιοι τονίζουν τη σημασία της εφηβείας ως σύνθετης και σημαντικής περιόδου και αναφέρουν ότι ένα ποσοστό των εφήβων αναπτύσσουν ή διατηρούν την Ψυχική τους Ανθεκτικότητα.

Οι DuMont et al. (2005) μελέτησαν παιδιά που είχαν δεχτεί παραμέληση ή βία. Τα ευρήματά τους έδειξαν πως κοντά στο 50% παρέμειναν ψυχικά ανθεκτικοί ως έφηβοι. Στο ίδιο μήκος κύματος εντάσσεται και η έρευνα των Collishaw et al. (2007), οι οποίοι βρήκαν πως ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών, παρά τη βία που δέχτηκε, κατάφερε να αναπτυχθεί διατήρησε αυτή την ανθεκτικότητα σε διάστημα 30 ετών, κατά το οποίο οι μελετητές συνέλεξαν στοιχεία για την εξέλιξή τους. Τα άτομα αυτά δεν παρουσίασαν ψυχιατρικά προβλήματα και κατάφεραν να αναπτυχθούν ως εργαζόμενοι, σύντροφοι, φίλοι και γονείς. Τα ίδια στοιχεία στη ζωή και την προσωπικότητα των ενηλίκων που χαρακτηρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικοί αναγνωρίζει και ο Bartley (2006) δίνοντας έμφαση στη διαχείριση άσχημων καταστάσεων και την πίστη σε ανώτερες αξίες.

Τα στοιχεία αυτά αποδεικνύουν τη σημασία της έννοιας της Ψυχικής Ανθεκτικότητας σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Παράλληλα, από τα παραπάνω φαίνεται η συσχέτιση ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενήλικη ζωή του ατόμου. Αυτό γεννά σκέψεις για τη σημασία που έχουν τα προληπτικά και παρεμβατικά προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη σχολική ηλικία.

Το σχολείο ως παράγοντας ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Συχνά, όταν γίνεται λόγος για τη σχέση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και του σχολείου, οι περισσότεροι ερευνητές αναφέρονται στην ακαδημαϊκή επίδοση παιδιών από περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου αλλά και στο πώς τελικά τα παιδιά αυτά καταφέρνουν να αντεπεξέρχονται στις γνωστικές απαιτήσεις του σχολικού πλαισίου. Ωστόσο, ο Cefai (2007) προκρίνει τη σημασία που έχει και η ψυχοκοινωνική συμπεριφορά των μαθητών αυτών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, αν ένας μαθητής είναι καλός σε γνωστικό επίπεδο, αλλά η συμπεριφορά του δε συνάδει με το πλαίσιο του σχολείου, τότε δεν μπορεί να πει κανείς ότι αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις που συναντά στη ζωή του. Το ψυχικά ανθεκτικό παιδί είναι υπεύθυνο, θετικό, ανεξάρτητο, αφοσιωμένο και επιδεικνύει κοινωνικές δεξιότητες (Joseph, 1994). Πολλά από τα χαρακτηριστικά αυτά υπάρχουν ήδη στο παιδί και είναι διαμορφωμένα προτού ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο, όντας σχηματισμένα μέσα από τις εμπειρίες και τις περιβαλλοντικές συνθήκες που εκείνο έχει βιώσει ήδη (Northeast Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, n.d.). Ωστόσο, με αρωγό αυτή τη γνώση και βασιζόμενο στη δράση των προστατευτικών παραγόντων που δρουν σε κάθε περίπτωση, το σχολείο μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο.

Η συσχέτιση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας με το σχολικό πλαίσιο έχει απασχολήσει εδώ και κάποια χρόνια τους ερευνητές. Όπως επισημαίνει η Ρουλου (2007), οι εμπειρίες που προσφέρονται από τον εκπαιδευτικό αλλά και γενικότερα από το σχολικό πλαίσιο είναι ο μόνος τρόπος που έχουν στα χέρια τους οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναπτύξουν στους/στις μαθητές/τριές τους στοιχεία ανθεκτικότητας. Το σχολείο, μέσα από ειδικά προγράμματα πρόληψης (Ρουλου, 2005) αλλά και μέσα από την ισορροπημένη προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μαζί με τη γνωστική (Triliva & Ρουλου, 2006), μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο σε αυτή την απόπειρα.

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί βασικό άξονα ανάπτυξης του παιδιού σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Gilligan, 1997). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα «σημαντικό άλλο» με τον οποίο το παιδί αναπτύσσει έναν δευτερογενή δεσμό (Ainsworth, 1991). Υπό το πρίσμα αυτό, ο τελευταίος αποτελεί μία προέκταση της γονικής φιγούρας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των μετέπειτα σχέσεων του παιδιού. Μάλιστα, σύμφωνα με τον De Vito (1986) η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ξεκινά από την αρχική επαφή και, μέσα από την εγγύτητα, εξελίσσεται και φτάνει έως και την διάλυση της σχέσης, κάτι το οποίο ισχύει και για τις λοιπές διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου (Frymier & Houser, 2000). Οι δύο βασικές διαφορές που παρουσιάζει η εκπαιδευτική αυτή σχέση συγκριτικά με τις κλασικές φιλίες, είναι ο διαχωρισμός στην ισότητα των συμμετεχόντων αλλά και τα χρονικά πλαίσια-όρια που υπάρχουν. Αυτό, όμως, δε φαίνεται να επηρεάζει τη βασική επικοινωνιακή της λειτουργία (Frymier & Houser, 2000). Κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες το σχολείο μπορεί να διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο την υπάρχουσα δύναμή του στη διαμόρφωση της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του παιδιού, ώστε να συμβάλει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων ζωής όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η Ψυχική Ανθεκτικότητα και άλλες (Henderson & Milstein, 2003).

Το σχολείο αποτελεί μια «αρένα», στην οποία όλοι οι μαθητές καλούνται να αγωνιστούν και να αντεπεξέλθουν γνωστικά και κοινωνικά (Cefai, 2007). Σύμφωνα με τους Khorasani-Zavareh et al. (2018), το σχολικό πλαίσιο μπορεί να δράσει ως «ασφαλής βάση» (safe base) για την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Με άλλα λόγια, μπορεί να αποτελέσει το πλαίσιο εκείνο που θα προσφέρει αποδοχή και ασφάλεια παρ' όλες τις δυσκολίες που βιώνει ένας μαθητής. Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν πως η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα που εκτιμά και αποδέχεται το παιδί, είναι ο παράγοντας-κλειδί για την Ψυχική Ανθεκτικότητα κάποιων παιδιών που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου. Πάνω στο θέμα αυτό, ο Cefai (2004) τονίζει πως η υιοθέτηση πρακτικών ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας στον χώρο του σχολείου δεν αφορά μόνο τους

μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου, αλλά, αντίθετα, είναι ωφέλιμες για κάθε μαθητή. Μάλιστα, οι Solomon et al. (1997) επισημαίνουν πως τα προγράμματα ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών και γενικότερα της προαγωγής της ψυχικής υγείας θα πρέπει να αφορούν ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό, διότι τα αποτελέσματα που φέρουν σε επίπεδο ψυχοκοινωνικό και γνωστικό είναι θετικά για όλους τους μαθητές.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ενήλικα που συναναστρέφεται αρκετά με τον εκάστοτε μαθητή κρίνεται πολύ σημαντικός, καθώς η βιβλιογραφία επισημαίνει πως το ψυχικά ανθεκτικό παιδί αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον όπου οι ενήλικες τριγύρω του μπορούν και οι ίδιοι να διαχειριστούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να δείξουν αποδοχή και ζεστασιά (Solomon et al., 1997). Σύμφωνα με τον Lee (2012), η ποιοτική διαπροσωπική σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού δύναται να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τα μαθησιακά επιτεύγματα του πρώτου, αλλά και τη γενικότητα ψυχοκοινωνική του ευημερία. Ο Segal (1988, σελ. 2) χαρακτηριστικά αναφέρει: «Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί ανά τον κόσμο, οι ερευνητές έχουν αποκρυσταλλώσει έναν αριθμό από παράγοντες οι οποίοι καθιστούν ικανά τα παιδιά που έχουν βιώσει την ατυχία/δυστυχία να αντεπεξέλθουν ενάντια στις δυσκολίες. Ένας από τους παράγοντες αυτούς φαίνεται να είναι η παρουσία στις ζωές τους ενός χαρισματικού ενήλικα, ενός ατόμου το οποίο μπορούν να αναγνωρίσουν και από το οποίο μπορούν να πάρουν δύναμη. Και σε ένα εκπληκτικά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων αυτό το άτομο φαίνεται να είναι ένας δάσκαλος».

Η Malaguti (2005) τονίζει τη σημασία της εκπαιδευτικής σχέσης για την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, ενώ διατείνεται πως κάτι τέτοιο δε γίνεται να επέλθει μέσα από μια συγκεκριμένη «θεραπεία», αυστηρές πρακτικές ή μέσα από εργαστήρια. Αντίθετα, είναι πολύ πιθανό να πραγματοποιηθεί μέσα από τα εργαλεία της εκπαίδευσης: μουσική, χορός, θέατρο, βιβλία και διαθεματικές προσεγγίσεις.

Οι Khorasani-Zavareh et al. (2018) υπογραμμίζουν τρεις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική πράξη που στοχεύει στην ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας:

- σαφής γνώση των παραμέτρων που σχετίζονται με την Ψυχική Ανθεκτικότητα και τον τρόπο που όλες αυτές οι παράμετροι παρεισφρέουν στην εκπαιδευτική ρουτίνα και αναπτύσσονται μέσα από δραστηριότητες (π.χ. αυτοεκτίμηση κ.λπ.)
- αντίστοιχη «ηθική» και ακεραιότητα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να απομακρυνθεί κανείς από το μοντέλο του Σούπερμαν και της Σούπερ Γούμαν και να αναζητήσει την Ψυχική Ανθεκτικότητα σε πιο απλές αλλά σημαντικές διαδικασίες.
- δημιουργικότητα και «φως», ώστε οι δύσκολες καταστάσεις κάθε πλαισίου ή παιδιού να αντιμετωπιστούν με αισιοδοξία και να γίνουν διαχειρίσιμες.

Μια σχολική μονάδα και ένας εκπαιδευτικός που υιοθετεί τα παραπάνω βασικά στοιχεία μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του να ενδυναμωθούν και να αναπτύξουν χαρακτηριστικά στοιχεία των ανθεκτικών ατόμων. Αυτό μπορεί να γίνει μέσα από όλη την καθημερινή πρακτική και ρουτίνα, μέσα από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και μέσα από αντίστοιχα παρεμβατικά ή/και προληπτικά προγράμματα (Henderson & Milstein, 2008).

Η Benard (1991) θεωρεί πως ο σεβασμός και η κατανόηση που δείχνει ένας ενήλικας –εν προκειμένω ο εκπαιδευτικός– σε έναν/μία μαθητή/τρια δεν αποτελεί μέρος ενός προγράμματος ή μια τακτική, αλλά είναι ένας τρόπος ζωής και συμπεριφοράς. Μέσα από τη συμπεριφορά του εκάστοτε εκπαιδευτικού φαίνονται οι βαθύτερες αξίες και οι πεποιθήσεις του, οι οποίες επιδρούν στη συμπεριφορά των μαθητών του (Boulliet et al., 2014). Αυτό εξηγεί το γιατί οι μαθητές τροποποιούν τη συμπεριφορά τους αλλά και την επίδοσή τους ανάλογα με τον εκπαιδευτικό. Όπως και ο δάσκαλος, έτσι και εκείνοι, ερμηνεύουν, κατανοούν συμπεριφορές και συχνά δρουν ανάλογα. Οι Brooks και Goldstein (2008)

τονίζουν πως δεν υπάρχει μαθητής ο οποίος δεν θέλει να επιτύχει γνωστικά και να μάθει, γινόμενος άριστος ως μαθητής. Ωστόσο, η επίδοσή του εξαρτάται, πέρα από τις ικανότητές του, από τις προσδοκίες και τη στάση του εκπαιδευτικού.

Αναφορικά με τις προσδοκίες, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως τα σχολεία που θέτουν υψηλές προσδοκίες από τους/τις μαθητές/τριές τους (αλλά τους παρέχουν και αντίστοιχη υποστήριξη), έχουν υψηλότερα ποσοστά σε ακαδημαϊκές αποδόσεις και χαμηλότερα ποσοστά σε προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (εγκυμοσύνες, εγκατάλειψη σχολείου κ.λπ.) (Rutter et al., 1979).

Ήδη από την έρευνα των Werner και Smith (1992) φάνηκε ο σπουδαίος ρόλος που μπορεί να έχει ο δάσκαλος εκείνος ο οποίος μένει σταθερός, πιστεύει στα παιδιά, αποτελεί πρότυπο και έχει για εκείνα υψηλές προσδοκίες. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα άτομο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να απευθυνθούν πέρα από διδακτικά και για άλλα προσωπικά ζητήματα και με τον οποίον αναπτύσσουν έναν πολύ ιδιαίτερο και ισχυρό δεσμό (Πετρογιάννης, 2004).

Ο Johnson (2008), ο οποίος θεωρεί τον εκπαιδευτικό ως παράγοντα-κλειδί για την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών μέσα από το περιβάλλον του σχολείου, επισημαίνει τα εξής βασικά στοιχεία που θα πρέπει να ενσαρκώνει ένας δάσκαλος¹ που θέλει να ενδυναμώσει ψυχικά τους/τις μαθητές/τριές του:

- να είναι διαθέσιμος για αυτούς και να δείχνει ενδιαφέρον και αγάπη πέρα από τη σχολική τάξη και τη διάρκεια του μαθήματος
- να ακούει όσα έχουν να πουν οι μαθητές/τριές του και να μην είναι προκατειλημμένος απέναντί τους ή σε ένα θέμα
- να διδάσκει τα βασικά, ξεκινώντας από τα απλά και πηγαίνοντας στα πιο σύνθετα
- να είναι θετικός στη στάση και στη συμπεριφορά του
- να παρεμβαίνει όταν τον χρειάζονται οι μαθητές/τριές του
- να επιδεικνύει την ανθρώπινη πλευρά του εαυτού του, δηλαδή να κάνει γνωστά διάφορα μικρά στοιχεία για τον εαυτό του. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει ουσιαστική γνωριμία και δεσμό ανάμεσα σε μαθητές/τριές - δασκάλους

Ο «τρόπος σκέψης» των δασκάλων (mindset) καθώς επίσης και η ερμηνεία που δίνουν στα διάφορα γεγονότα φαίνεται να έχουν καθοριστική επίδραση τόσο στη σχέση των πρώτων με τους/τις μαθητές/τριές τους όσο και στην Ψυχική Ανθεκτικότητα που σχηματίζουν οι τελευταίοι (Brooks & Goldstein, 2008). Χαρακτηριστικά αναφέρεται το εξής παράδειγμα: ένας εκπαιδευτικός ενδέχεται να ενοχληθεί από έναν μαθητή που διαρκώς κάνει ερωτήσεις και παράλληλα δεν έχει υψηλή απόδοση, καθώς θα ερμηνεύσει αυτές τις συνεχείς ερωτήσεις του ως απόπειρα να διαταράξει το μάθημα και να προσελκύσει την προσοχή πάνω του. Αντίθετα, ένας άλλος εκπαιδευτικός μπορεί να ερμηνεύσει αυτή την αναστάτωση του μαθητή ως απόπειρα να κατανοήσει το μάθημα και να μετέχει σε αυτό.

Τον σημαντικό αυτό ρόλο που διαδραματίζουν φάνηκε ότι δε γνωρίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, αφού σε έρευνα των Johnson et al. (1999) οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτηθέντες δασκάλους χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ήταν εκείνοι οι οποίοι θεωρούν πως ό,τι και να κάνουν θα έχει μικρό αντίκτυπο στις ζωές και το μέλλον των μαθητών τους, ενώ στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται όσοι θεωρούν πως μπορούν να επιδράσουν καθοριστικά στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες προσαρμογής των μαθητών τους. Μάλιστα, στην ίδια έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι συσχετίζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών τους με χαρακτηριστικά όπως η σχολική επίδοση και η επίτευξη γνωστικών στόχων, παρά με τη

¹ Με τον όρο δάσκαλος εννοείται κάθε εκπαιδευτικός ανεξάρτητα από το φύλο.

σύναψη και διατήρηση σταθερών και υγιών διαπροσωπικών σχέσεων.

Σε έρευνα τους, οι Russo και Boman (2007) κατέδειξαν τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρητική γνώση και την πρακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών να χειριστούν ζητήματα Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, ενώ οι θεωρητικές τους γνώσεις ήταν επαρκείς και η αυτοπεποίθησή τους για τις ικανότητές τους υψηλή, στην πράξη αποδείχθηκε ότι δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ποιοι μαθητές είχαν πρόσβαση ή όχι σε συγκεκριμένους προστατευτικούς παράγοντες.

Από τα παραπάνω φαίνεται το πλήθος των παραγόντων που σχετίζονται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο. Το σχολείο αποτελεί ένα «σύστημα» που θεωρείται από τα πιο σημαντικά στην πορεία διαμόρφωσης του παιδιού (Smith et al., 2004). Αποτελεί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Wang et al. (1995), ένα σπίτι- πέρα- από το σπίτι (home-away-from home). Έτσι, ο ρόλος του στην ακαδημαϊκή και ψυχολογική πορεία του μαθητή αλλά και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αποτελούν μόνο μερικούς από τους βασικούς λόγους για τους οποίους το σχολικό περιβάλλον συγκεντρώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων.

Χαρακτηριστικά έχει αναφερθεί από τον Epstein (1990) «Όλα τα χρόνια που τα παιδιά πάνε στο σχολείο, είναι όλα τα χρόνια που μένουν στο σπίτι τους» (σ. 99). Οι Smith et al. (2004) επισημαίνουν πως το σχολείο μπορεί να δράσει διττά. Ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά ή θετικά κάποιον μαθητή. Στην περίπτωση που ένας μαθητής διατηρεί αρνητικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, νιώθει ότι έχει στιγματιστεί από αυτούς και εισπράττει ότι αποτελεί ένα «πρόβλημα» για εκείνους, τότε θα δράσει αντίστοιχα. Πρόκειται για το φαινόμενο της αυτό-εκπληρούμενης προφητείας (Good & Brophy, 1987).

Αν, όμως, οι σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή είναι θετικές και υπάρχει εμπιστοσύνη, σεβασμός και κατανόηση, τότε οι μαθητές ενδέχεται να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πέραν του σχολείου. Αυτό επιβεβαιώνουν και οι Sanders et al. (2016) μέσα από την έρευνά τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Για την ακρίβεια, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους που αντιμετωπίζουν και μικρότερες δυσκολίες αλλά και μεγαλύτερες. Εκείνο το οποίο έδειξαν οι ποιοτικές αναλύσεις της έρευνας ότι είναι απαραίτητο προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές που ζουν σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου, είναι η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των δυσκολιών τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι θα πρέπει να αντιληφθούν το πρόβλημα που βιώνουν τα παιδιά, να δομήσουν μια θετική σχέση μαζί τους, να τους υποστηρίζουν και να τους παρέχουν τεχνικές-τρόπους διαχείρισης των όσων βιώνουν.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Kim & Yoo (2010) που μελέτησε την Ψυχική Ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων με καρκίνο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ενδελεχή γνώση και τη σωστή στάση τους απέναντι στους μαθητές τους (ενδιαφέρον, προσοχή αλλά όχι υπερπροστασία) μπορούν να επηρεάσουν κατά πολύ τα επίπεδα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών τους.

Έτσι, φαίνεται πως τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν - μέσα από τις σχέσεις που σχηματίζονται στο πλαίσιο τους - «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες», προάγοντας την Ψυχική Ανθεκτικότητα μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών (Henderson & Milstein, 2008).

Οι Doll et al. (2009) έχουν αναπτύξει ένα βασικό θεωρητικό μοντέλο αναφορικά με το πώς μπορεί να ενδυναμωθεί η Ψυχική Ανθεκτικότητα σε μία σχολική τάξη. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η τάξη θα πρέπει να συγκεντρώνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στοιχεία:

- ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα
- ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό
- αυτοέλεγχο συμπεριφοράς
- θετικές σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών

- αποτελεσματική, στενή συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Οι Henderson και Milstein (2008) μέσα από το δικό τους έργο αναφέρονται στους παράγοντες αυτούς που κάνουν έναν σχολικό οργανισμό ικανό να αναπτύξει την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών του. Όλα αυτά τα στοιχεία απαρτίζουν τον τροχό της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και είναι οι ακόλουθοι τομείς:

- ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων
- δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων
- εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων
- παροχή στήριξης και φροντίδας
- ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους
- παροχή ευκαιριών για την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας

Αν αναλύσει κανείς αυτούς τους τομείς, θα δει πως οι πρώτοι τρεις αναφέρονται στη μείωση των παραγόντων κινδύνου, ενώ οι επόμενοι τρεις στην ανάπτυξη προστατευτικών παραγόντων. Έτσι, ο μαθητής θα μπορέσει να αντεπεξέλθει στα «αναπτυξιακά του καθήκοντα» και να ανακάμψει από διάφορες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει. Σύμφωνα, μάλιστα, με τους Bailey et al. (2013), οι σχέσεις του μαθητή με το σχολικό πλαίσιο (και κυρίως με τον εκπαιδευτικό) αποτελούν οιώνω για τη γενικότερη μετέπειτα ανάπτυξή του.

Οι μαθητές που φοιτούν σε ένα προστατευτικό σχολικό πλαίσιο έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν γνωστικά, αλλά και να καλλιεργήσουν ταλέντα (π.χ. αθλήματα κ.λπ.) και να επιτύχουν σε γενικότερους στόχους (Rutter, 1979). Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα βοηθήσει καθένα από τους μαθητές του όχι να είναι τέλειος, αλλά να αναπτυχτεί στον τομέα που μπορεί και να δείξει τη διαφορετικότητα και τα ιδιαίτερα ταλέντα του (Brackenreed, 2010). Αυτό θα το κάνει με το να σέβεται τις ιδιαίτερες κλίσεις και μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή του. Παράλληλα, δίνει την ευκαιρία να εκφραστούν, να δημιουργήσουν, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και διάφορες δεξιότητες, προσφέροντάς τους έτσι τη δυνατότητα να ενδυναμώσουν την Ψυχική τους Ανθεκτικότητα (Benard, 1991).

Η έρευνα αποδεικνύει πως η έμφαση στους εξής τομείς μπορεί να διαδραματίσει ένα πολύ σπουδαίο ρόλο:

- Αξιοποίηση ενός αθλήματος/ενδιαφέροντος/χόμπι στο οποίο το παιδί είναι καλό. Έρευνες αποδεικνύουν πως τα παιδιά που έχουν βιώσει μια τραυματική εμπειρία και κατόρθωσαν να τη διαχειριστούν, είχαν ιδιαίτερη κλίση, πολύ συχνά, σε κάποιο άθλημα ή ενασχόληση (Katz, 1994). Αυτό το γεγονός μπορεί να δώσει αφορμή στους εκπαιδευτικούς να δομήσουν δραστηριότητες και σχέδια μαθημάτων που θα βασίζονται στις ιδιαίτερες κλίσεις/ταλέντα/ενδιαφέροντα των μαθητών τους, με σκοπό να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και παράλληλα, θα τονώσουν την αυτοεκτίμησή τους.
- Βοήθεια από μέντορες. Η έρευνα αποδεικνύει ότι τα παιδιά που διατηρούσαν έναν στενό δεσμό με ένα συναισθηματικά σταθερό ενήλικα μπορούσαν να διαχειριστούν σε μεγαλύτερο βαθμό και πιο παραγωγικά τις δυσκολίες που τους ανέκυπταν (Garmezzy, 1987, 1992, White-Hood, 1993). Μάλιστα, έρευνα της White-Hood (1993) έδειξε τα θετικά οφέλη που είχε ο θεσμός του μέντορα τόσο σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο όσο και σε μαθησιακά οφέλη για τους μαθητές που συμμετείχαν σε αντιστοιχες δράσεις. Πολλές δραστηριότητες, όπως μέντορες μαθητών, δημιουργία ομάδων ποίησης, κινηματογράφου κ.λπ. στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς επίσης και η ενεργός εμπλοκή και συνεργασία σχολείου-οικογένειας φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την ψυχοκοινωνική εξέλιξη των μαθητών/τριών (Ramirez-Smith, 1995).
- Καθοριστικά γεγονότα που αλλάζουν την πορεία εξέλιξης (turning point events). Μεμονωμένες ευκαιρίες, εμπειρίες, νέες πεποιθήσεις και προσδοκίες μπορούν να

προκύψουν, να αντικαταστήσουν τις παλαιότερες πεποιθήσεις και συμπεριφορές και να νοσηματοδοτήσουν μία νέα αρχή και συμπεριφορά (Christiansen et al., 1997).

- Η Ψυχική Ανθεκτικότητα στο επίκεντρο των δράσεων και στόχων του σχολείου και του προσωπικού του (Morrison & Allen, 2007). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές και εν συνεχεία το λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό θα είναι ενημερωμένο γύρω από τα ζητήματα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και ο στόχος της ενδυνάμωσής της θα διέπει κάθε δράση που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του σχολείου.

Προγράμματα ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών/τριών από τη νηπιακή ηλικία έως και το λύκειο φαίνεται να έχουν θετικά αποτελέσματα στην ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εμπλεκόμενων παιδιών και εφήβων. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» της Νάντιας Κουρμούση (2012), το οποίο υλοποιήθηκε στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής και αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής σε μαθητές/τριες νηπιαγωγείου. Φάνηκε ότι πέτυχε την επίτευξη όλων των στόχων του σε μεγάλο ποσοστό, ενώ υπήρχαν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα (δέχθηκε παρέμβαση) και στην ομάδα ελέγχου (δε δέχθηκε παρέμβαση). Αξίζει να γίνει, ακόμη, αναφορά στο πρότζεκτ Συν-Φροντίζω (πρόκειται για ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης, που σχεδιάστηκε από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και την Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας), στο πλαίσιο του οποίου υλοποιήθηκαν τα προγράμματα «Στηρί-ζοντας», «ΕΜΕΙΣ» και «WeCARE» (Χατζηχρήστου, 2015). Και τα τρία αυτά προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης σημείωσαν θετικά αποτελέσματα σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα και τις ψυχοσυναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών/τριών που έλαβαν μέρος. Θα πρέπει να επισημανθεί πως με βάση τα ερευνητικά δεδομένα των εν λόγω προγραμμάτων, όσο πιο νωρίς γίνεται η παρέμβαση τόσο μεγαλύτερα τα αποτελέσματά της.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και αντίστοιχες παρεμβάσεις από τον διεθνή χώρο (Maloney, 2015). Σε έρευνά τους οι Masten et al. (2015) εξάρουν τη σημασία του σχολείου στην προσπάθεια ενδυνάμωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών/τριών που είναι άστεγοι. Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς του άρθρου υποστηρίζουν ότι το σχολείο μέσα από τις κατάλληλες δομές (όπως αυτή του σχολικού ψυχολόγου) μπορεί να προάγει την Ψυχική Ανθεκτικότητα, να μειώσει τον κίνδυνο για ακαδημαϊκή αποτυχία και να τονώσει τις εκτελεστικές λειτουργίες (executive functions) των μαθητών/τριών, όπως για παράδειγμα τη διατήρηση της προσοχής, τη λειτουργία της μνήμης εργασίας και την αυτορρύθμιση.

Συμπεράσματα - εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα αποτελεί, όπως έχει υποστηριχτεί και παραπάνω, μία πολυδιάστατη έννοια (Masten 2011). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που δίνουν στο βιβλίο τους οι Barankin και Khanlou (2007) σχετικά με τον αναπτυξιακό της χαρακτήρα. Όπως επισημαίνεται, οι νέοι άνθρωποι είναι σαν τα δέντρα που το καθένα έχει δικό του μέγεθος και σχήμα. Η οικογένεια είναι το έδαφος και το νερό που παρέχουν την απαραίτητη βάση για να ευδοκιμήσει το δέντρο, ενώ το σχολείο, η γειτονιά και η ευρύτερη κοινωνία διαδραματίζουν ρόλο αντίστοιχο με τον καιρό, τη βροχή και τον ήλιο που αποτελούν όλες τις συνθήκες που διαμορφώνουν την πορεία ενός δέντρου.

Γίνεται αντιληπτό ότι η Ψυχική Ανθεκτικότητα επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων που δρουν είτε ως παράγοντες προστασίας είτε ως παράγοντες κινδύνου (Wiener, 2003). Ανάμεσα σε αυτούς βρίσκεται και το σχολείο (WHO, 1997). Ο WHO (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας) θεωρεί καίρια την επίδραση του σχολικού πλαισίου για την ανάπτυξη των πολιτών της αυριανής κοινωνίας και κρίνει ως απαραίτητη την εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής των δεξιοτήτων ζωής στα σχολεία αναπόσπαστο

μέρος των οποίων είναι και η Ψυχική Ανθεκτικότητα (Henderson & Milstein, 2003).

Σύμφωνα με τον WHO (1997) ένα τέτοιο σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να διαπερνά όλο το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων και να ενταχθεί στα διδασκόμενα μαθήματα, ενώ είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός που το υλοποιεί να έχει προσαρμόσει τις δραστηριότητες στο επίπεδο, τη γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του. Όπως επισημαίνουν οι Durlak et al. (2011), η «φιλοσοφία» του προγράμματος αυτού θα πρέπει να αποτελεί τμήμα της καθημερινής σχολικής ρουτίνας και όχι μια μεμονωμένη δραστηριότητα που περιορίζεται παραδειγματος χάριν σε κάποια συγκεκριμένη διδακτική ώρα. Για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητη η κατάρτιση και αντίστοιχη εκπαίδευση-προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν ένα επιτυχημένο παρεμβατικό πρόγραμμα (Lamb, 2013).

Αναφορές

- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson Ffinde & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). Tavistock/Routledge,.
- Bacon, A., & Corr, P. J. (2017). Motivating emotional intelligence: a reinforcement sensitivity theory (RST) perspective. *Motivation and Emotion*, 41(2), 254-264. doi: [10.1007/s11031-017-9602-1](https://doi.org/10.1007/s11031-017-9602-1)
- Bailey, C. S., Zinsser, K. M., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H.H. (2013). Consistently emotionally supportive preschool teachers and children's social-emotional learning in the classroom: implications for center directors and teachers. *Dialog*, 16 (2), 131-137.
- Barankin, T., & Khanlou, N. (2007) *Growing up resilient*. CAMH.
- Bartlett, J. D. & Vivrette, R. (2020). Ways to promote children's resilience to the COVID-19 Pandemic. https://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2020/04/COVIDProtectiveFactors_ChildTrends_April2020.pdf
- Bartley, M. (2006). *Capability and resilience: beating the odds*. UCL Department of epidemiology and public health on behalf of the ESRC priority network on capability and resilience (2003-200).
- Bellanca, J., & Brandt, R. (2010). *21th century skills: rethinking how students learn*. Solution Tree Press
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school, and community*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. ERIC <https://doi.org/10.1080/00094056.1999.10522011>
- Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., & Miljević-Ridički, R. (2014). Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience. *Health Education*, 114(6), 435-450. <https://doi.org/10.1108/he-11-2013-0062>
- Boyden, J., & Cooper, E. (2007). *Questioning the power of resilience: are children up to the task of disrupting the transmission of poverty?* Chronic Poverty Research Centre. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1753009>
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p111>

- Bronfenbrenner, U. (1968). *Motivational and social components in compensatory education programs*. Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising resilient children: fostering strength, hope and optimism in our children*. Contemporary Books.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2008). The mindset of teachers capable of fostering resilience in students. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(1), 114–126. <https://doi.org/10.1177/0829573508316597>
- Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., & García Romero, C. (2018). Validación del cuestionario de inteligencia emocional en educación física [validation of the emotional intelligence questionnaire in physical education]. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 87–96. [https://doi.org/10.1016/s0212-6796\(13\)70006-9](https://doi.org/10.1016/s0212-6796(13)70006-9)
- Cefai, C. (2004). Pupil resilience in the classroom. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(3), 149–170. <https://doi.org/10.1177/1363275204047804>
- Cefai, C. (2007). Resilience for all: a study of classrooms as protective contexts. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 119–134. <https://doi.org/10.1080/13632750701315516>
- Christiansen, J., Christiansen, J. L., & Howard, M. (1997). Using protective factors to enhance resilience and school success for at-risk students. *Intervention in School and Clinic*, 33(2), 86–89. <https://doi.org/10.1177/105345129703300203>
- Cicchetti, N., & Garmezy, D. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5(4), 497–502. <https://doi.org/10.1017/s0954579400006118>
- Cicchetti, D., & Curtis, J. (2007). Multilevel perspectives on pathways to resilient functioning. *Development and Psychopathology*, 19, 627–629. <https://doi.org/10.1017/s0954579407000314>
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: evidence from a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 31, 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.004>
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: a review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211–236 <https://doi.org/10.1177/0042085906287902>
- Cosden, M. (2003). Response to Wong's article. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 87–89. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00063>
- Cusinato, M., Iannattone, S., Spoto A, Poli, M., Moretti, C., Gatta, M., Miscioscia, M. (2020). Stress, resilience, and well-being in Italian children and their parents during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8297. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228297>
- Δημάκος, Ι., & Παπακωνσταντοπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών δημοτικού σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 68–90.
- DeVito, J. A. (1986). Teaching as relational development. In J. M. Civikly (Ed.), *Communicating in college classrooms* (pp. 51–59). Jossey-Bass <https://doi.org/10.1002/tl.37219862608>.

- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση* (Χ. Χατζηχρήστου., Επιμ., Ε. Θεοχαράκη Μτφρ.). Τυπωθήτω.
- Doney, P. A. (2013). Fostering resilience: a necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24(4), 645–664. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9324-x>
- DuMont, K. A., Spatz-Widom, C., & Czaja, S.J. (2005). Predictors of resilience in abused and neglected children grown-up: The role of individual and neighborhood characteristics. *Child Abuse and Neglect*, 31, 255-274. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.11.015>
- DuMont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. <https://doi.org/10.1023/a:1021637011732>
- Durlak, J. A. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dvorsky, M.R., Breau, R., & Becker, S.P.(2020). Finding ordinary magic in extraordinary times: child and adolescent resilience during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 1829-1831. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01583-8>
- Elias, M. J., Shriver, T. P., Schwab-Stone, M. E., Kessler, R., Haynes, N. M., Greenberg, M. T., Zins, J. E. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: theory, research and implications for integrating sociologies of education and family. In D. G. Unger & M. B. Sussman (Eds.), *Families in community settings: interdisciplinary perspectives* (pp. 99-126). Haworth.. https://doi.org/10.1300/j002v15n01_06
- Fernandes de Araujo, L., & Bermudez, M. D. L. P. (2015). Resiliencia en adultos: unarevisioneteorica. *Terapia psicologica*, 33, 257-276. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082015000300009>
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207–219. doi:10.1080/03634520009379209.
- Zhou, J., Liu, L., Xue, P., Yang, X., & Tang, X. (2020). Mental health response to the covid-19 outbreak in China. *American Journal of Psychiatry*, 7, 574-575. doi: 10.1176/appi.ajp.2020.20030304
- Zolkoski, M. S., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: a review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295-2303. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.08.009>
- Garbarino, J. (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. Jossey-Bass.
- Garmezy, N. (1987). Stress, competence, and development: continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159–174. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03526.x>
- Garmezy, N. (1992). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. In T. Thompson & S. C. Hupp (Eds.), *Saving children at risk: poverty and disabilities* (pp. 45-60). Sage. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Gilligan, J. (1997). *Violence: reflections on a national epidemic*. Vintage Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.1999.00375.x>

- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1987). *Looking in classrooms*. Harper & Row.
- Henderson, N., & Milstein, N. M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Τυπωθήτω.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα - πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (Χ. Χατζηχρήστου, Επίμ.). Τυπωθήτω.
- Henderson, N., & Milstein, N. M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Τυπωθήτω.
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: review and critique of literature. In *Oxford Review of Education*, 25, 307-323. <https://doi.org/10.1080/030549899104008>
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/03069880802364528>
- Johnson, B., Howard, S., & Oswald, M. (1999). 'Quantifying and prioritising resilience-promoting factors: teachers' views', paper presented at the Australian association for research in education and New Zealand association for research in education conference, Melbourne, 29 November-2 December.
- Joseph, J. M. (1994). *The resilient child: preparing today's youth for tomorrow's world*. Plenum. <https://doi.org/10.5860/choice.32-1820>
- Kaplan, H. B. (2005). Understanding the concept of resilience. In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds), *Handbook of resilience in children* (pp. 38-47). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_3
- Katz, M. (1994). *Shipwrecked by the laughter of the gods*. Learning Development Services.
- Khorasani-Zavareh, D., Mohammadinia, L., Ardalan, A., Ebadi, A., Malekafzali, H., & Fazel, M. (2018). Domains and indicators of resilient children in natural disasters: A systematic literature review. *International Journal of Preventive Medicine*, 9(1), 54. https://doi.org/10.4103/ijpvm.ijpvm_1_18
- Kim, D. H., & Yoo, I. Y. (2010). Factors associated with resilience of school age children with cancer. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 46(7-8), 431-436. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01749.x>
- Κουρμούση, Ντ. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών].
- Kourkoutas, E., & Xavier M. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: a paradigmatic shift of school's psychologists' role in an inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1210-1219. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.263>
- Lamb, D. (2013). *Cultivating educational resilience in students experiencing multiple grade retention*. [Doctoral dissertation, St. John Fisher University].
- Lee, J. (2012). The effect of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *Journal of Educational Research*, 53, 330-340. <https://doi.org/10.1016/j.jer.2012.04.006>
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, P421. DOI: [10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Malaguti, E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Erickson
- Maloney, S. (2015). *Positive youth development in a school-based setting: a study of the Los Angeles police academy magnet school program* [Unpublished doctoral dissertation, Pardee RAND Graduate School].
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506.
- Masten, A. S., Fiat, A.E., Labella, M. H. & Strack, R.A. (2015). Educating homeless and highly mobile students: implications of research on risk and resilience. *School Psychology Review*, 3, 315-330. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0068.1>
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>
- Ματσόπουλος, Α. (2010). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Παπαζήση.
- Morrison, G. M., & Allen, M. R. (2007). Promoting student resilience in school contexts. *Theory into Practice*, 46, 162-169. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701233172>
- Morrison, G. M., Brown, M., D’Incau, B., O’Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Papathanasiou, N., & Mastrotheodoros, S. (2020). Immigrant and refugee adolescents’ resilient adaptation: who does well and why? *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 25(1), 20-34. https://doi.org/10.12681/psy_hps.25334
- Neenan, M. (2009). *Developing resilience*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874417>
- Nesrin, A. M., & Mathai, S. M. (2018). Perceived parenting styles and development of resilience in higher secondary school students. *International Journal of Research in Economics and Social Sciences*, 8(9), 1-5.
- Northeast Regional Center for Drug-Free Schools and Communities. (n.d.). *Developing the resilient child: a prevention manual for parents, schools, communities, and individuals*. Author.
- O’Dougherty Wright, M., & Masten, A. M. (2005). Resilience processes in development: fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (17-37). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_2
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες* [Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών].
- Πετρογιάννης, Κ. (2011). Η Ψυχική Ανθεκτικότητα υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Β. Αγνή (Επιμ.), *Έρευνα και εκπαιδευτική πράξη στην ειδική αγωγή* (σ. 437-467). Σιδέρης.

- Πετρογιάννης, Κ. (2004). Η ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού – ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια* (σ. 75-100). Ελληνικά Γράμματα.
- Pina Lopez, J. A. (2015). Un analisis critico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología*, 31, 751-758. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.185631>
- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/02667360500035181>
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 91-104. <https://doi.org/10.1080/13632750701315482>
- Ramirez-Smith, C. (1995). Stopping the cycle of failure: the Comer model. *Educational Leadership*, 52, 14-19.
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In R. D. Peters, B. Leadbeater, & R. J. McMahon (Eds.), *Resilience in children, families, and communities: linking context to practice and policy* (pp. 13-25). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/0-387-23824-7_2
- Robinson, A.C., Downey, L.A., Ford, T.C., Lomas, J.E., Stough, C. (2019). Green Teens: Investigating the role of emotional intelligence in adolescent environmentalism. *Personality and Individual Differences*, 138, 225-230. doi: 10.1016/j.paid.2018.10.009
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203-212. <https://doi.org/10.2307/1511043>
- Russo, R., & Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognise resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 17-32. <https://doi.org/10.1007/bf03216848>
- Rutter, M., Maughan, M., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their efforts on children*. Harvard University Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631. [https://doi.org/10.1016/1054-139x\(93\)90196-v](https://doi.org/10.1016/1054-139x(93)90196-v)
- Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: as applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19(3), 603-626. <https://doi.org/10.1177/016502549601900309>
- Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research*, 80, 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.002>
- Sandler, I. (2001). Quality and ecology of adversity as common mechanisms of risk and resilience. *American Journal of Community Psychology*, 29(1), 19-61.
- Scarr, S., & McCarty, K. (1983). How people make their own environments: a theory of genotype environment effects. *Child Development*, 54, 424-435. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1983.tb03884.x>
- Segal, J. (1988). Teachers have enormous power in affecting a child's self-esteem. *Brown University Child Behavior and Development Newsletter*, 4, 1-3.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.

- Smith, E. P., Boutte, G. S., Zigler, E., & Finn-Stevenson, M. (2004). Opportunities for schools to promote resilience in children and youth. In K. I. Maton, C. J. Schellenbach, B. J. Leadbeater, & A. L. Solarz (Eds) *Investing in children, youth, families, and communities: strengths-based research and policy*, (pp. 213–231). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10660-012>
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1997). Creating classrooms that students experience as communities, *American Journal of Community Psychology*, 24, 719–48. <https://doi.org/10.1007/bf02511032>
- Stewart, M., Graham, R., & Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12, 1, 21-31. [https://doi.org/10.1016/s0882-5963\(97\)80018-8](https://doi.org/10.1016/s0882-5963(97)80018-8)
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of emotional intelligence, motivation and resilience on academic performance and the adoption of healthy lifestyle habits among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2810-2822. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph16162810>
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek teachers understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27(3), 315–338. <https://doi.org/10.1177/0143034306067303>
- Tugade, M. M. (2010). *Positive emotions and coping: examining dual-process models of resilience*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195375343.013.0010>
- Vaccarelli, A., Mariantoni, S., & Fiorucci, M. (2018). *Children after a natural disaster: materials for educators and teachers: (Velino for Children - Amatrice Heartquake 2016)*. Franco Angeli.
- Vinaccia, S., Quiceno, J. M., & Moreno-San Pedro, E. (2007). Resiliencia en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 139-146.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wang, M. C., Haertal, G. D., & Walberg, H. J. (1995) *Education resilience: an emergent construct*, Temple University, Centre for Research in Human Development and Education, U.S. Department of Education.
- Werner, E., & Smith, R. S., (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- White-Hood, M. (1993). Taking up the mentoring challenge. *Educational Leadership*, 51, 76-78.
- Wiener, J. (2003). Resilience and multiple risks: a response to Bernice Wong. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 77-81. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00061>
- Williams, M. J. (2011). *Home, school, and community factors that contribute to the educational resilience of urban, African American high school graduates from low-income, single-parent families* [Doctoral Dissertation, University of Iowa]. <https://doi.org/10.17077/etd.kwvxp62o>
- World Health Organization (WHO) (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. World Health Organization.