

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Vol 21 (2025)



Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την
Ψυχική Ανθεκτικότητα των ίδιων και των
μαθητών/τριών τους

Βασιλική Μπερτσιά, Μαρία Πούλου

Copyright © 2025, Βασιλική Μπερτσιά, Μαρία Πούλου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

To cite this article:

Μπερτσιά Β., & Πούλου Μ. (2025). Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα των ίδιων και των μαθητών/τριών τους. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 21, 59-72. Consulté à l'adresse <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/34380>

Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα των ίδιων και των μαθητών/τριών τους.

Βασιλική Μπερτσιά, Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών, vbertsia@yahoo.gr

Μαρία Πούλου, Καθηγήτρια, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, mpoulou@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη διερεύνηση των απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα τόσο των μαθητών/τριών τους, όσων και των ίδιων. Αρχικά, παρουσιάζεται αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα ως έννοια, τη συσχέτισή της με το σχολικό πλαίσιο, ενώ γίνεται και ειδική αναφορά στην Ψυχική Ανθεκτικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Εν συνεχεία, αναφέρεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και τα βασικά ερωτήματα της έρευνας τα οποία απαντήθηκαν μέσα από τη διενέργεια συνεντεύξεων. Συνολικά έλαβαν μέρος 13 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι απάντησαν σε ερωτήματα ελεύθερων συνεντεύξεων μέσα από τις οποίες φάνηκαν τόσο οι γνώσεις τους σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα, όσο και οι αντιλήψεις που έχουν σχετικά με τους παράγοντες διαμόρφωσής της. Μέσα από τις συνεντεύξεις έγινε ιδιαίτερη αναφορά στον ρόλο του σχολείου αλλά και της οικογένειας, καθώς επίσης και στην Ψυχική Ανθεκτικότητα των ίδιων ως εκπαιδευτικών του σημερινού ελληνικού σχολείου. Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις κατηγοριοποιήθηκαν, αναλύθηκαν και παρουσιάζονται μέσα στην εργασία αυτή σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Κύριος σκοπός της μελέτης ήταν να εξαχθούν κάποια αρχικά συμπεράσματα σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ζήτημα αλλά και τις απόψεις τους ως προς τον ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών αλλά και των ίδιων. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος έχουν θεωρητικές γνώσεις πάνω στα ζητήματα αυτά και συγκεκριμένες ιδέες και προτάσεις για την ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Ψυχική Ανθεκτικότητα, Σχολείο, Οικογένεια, Εκπαιδευτικοί

Investigation of primary education teachers' perceptions towards resilience of both themselves and their students.

Vasiliki Bertsia, Primary Education Teacher, PhD University of Patras, vbertsia@yahoo.gr

Maria Poulou, Professor, Department of Education Sciences and Early Childhood Education, University of Patras, mpoulou@upatras.gr

ABSTRACT

This paper aims to investigate the opinions of primary school teachers in Heraklion regarding the resilience of both their students and themselves. First, the theoretical framework on resilience as a concept is presented in detail, along with its relevance to teachers within the school context. Special attention is also given to the resilience of the teachers themselves. Next, the methodological design and the main research questions addressed through the interviews are outlined. Thirteen primary school teachers participated in these unstructured interviews, which revealed both the teachers' knowledge about resilience and their perceptions of the factors that shape it. The role of the school and the family, as well as the resilience of teachers in the Greek educational system, were discussed in particular. The data from the interviews were analyzed, categorized, and presented in this paper in

relation to existing literature. This research aims to explore teachers' understanding of resilience, their perceptions of the topic, and the role of the school in fostering resilience. Based on the data analysis, it can be concluded that the participating teachers possess a basic theoretical background on resilience, along with specific perceptions and proposals for enhancing resilience.

KEY WORDS: Resilience; School; Family; Teachers

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Bellanca και Brandt (2010) αναφέρονται στην πληθώρα προκλήσεων από τις οποίες χαρακτηρίζεται ο 21ος αιώνας. Οι απαιτήσεις για μικρούς και μεγάλους είναι πολλές και οι συνθήκες αφήνουν δύσκολα περιθώρια για προσωπική ανάπτυξη και αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας του καθενός. Η συνθήκη της πανδημίας Covid-19 αποτέλεσε ένα έμπρακτο παράδειγμα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάθε άνθρωπος στην πορεία ανάπτυξής του από την παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή. Τα παιδιά, στη συνθήκη αυτή, φάνηκαν να βρίσκονται στις ομάδες υψηλού κινδύνου, αφού οι αλλαγές στη ρουτίνα της καθημερινότητας, τα επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους ενήλικες σύμφωνα με σχετικές μελέτες (Cusinato et al., 2020).

Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τίθενται στον κλάδο της εκπαίδευσης, ειδικά σε καταστάσεις «κρίσης», είναι το πώς κάποια παιδιά μπορούν και αντεπεξέρχονται. Τι είναι αυτό που τα βοηθά να μην τα παρατήσουν παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν; Πώς συνεχίζουν τη μαθησιακή και ψυχοκοινωνική εξέλιξή τους; Σε αυτή την εργασία θα διερευνηθεί, λοιπόν, η έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και η συσχέτισή της με παράγοντες διαμόρφωσης κατά την πορεία ανάπτυξης του παιδιού. Παράλληλα, θα διερευνηθούν οι σχετικές γνώσεις και οι εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν «σημαντικούς άλλους» για τα παιδιά με τα οποία μάλιστα αναπτύσσουν ένα «δευτερογενή δεσμό προσκόλλησης» (Ainsworth, 1991). Μέσα από τη διενέργεια συνεντεύξεων που βασίστηκαν στα προαναφερθέντα ζητήματα εξετάσαμε τις απόψεις, τις γνώσεις και τις ιδέες των εκπαιδευτικών οι οποίες θα παρουσιαστούν μετέπειτα, αφού γίνει αναλυτική παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι Κοινωνικές και Παιδαγωγικές Επιστήμες έχουν μετατοπίσει το ερευνητικό τους ενδιαφέρον από το μοντέλο που εστίαζε στην παθογένεια και στα ελλείμματα (deficit model) σε ένα ολιστικό και συστημικό μοντέλο το οποίο έχει ως κύριο σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών και των μαθητριών (Kourkoutas & Xavier, 2010). Σύμφωνα, μάλιστα, με την Tugade (2010), 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.

Στο πλαίσιο αυτό, πολλές έρευνες διεξάγονται πάνω στο ζήτημα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των ατόμων, δηλαδή στη διερεύνηση της ικανότητας που έχουν ορισμένοι άνθρωποι να μπορούν να προσαρμόζονται στις δύσκολες καταστάσεις και να καταφέρνουν να εξελίσσονται σε όλους τους τομείς της ζωής και ανάπτυξής τους παρά τις δυσχερείς συνθήκες που αντιμετωπίζουν (Masten, 2001).

Θα πρέπει να αναφερθεί πως όταν γίνεται λόγος για Ψυχική Ανθεκτικότητα, δεν αναφερόμαστε σε μία ξεχωριστή και εκλεκτή ομάδα «υπερ-ανθρώπων» (Masten, 2011) αλλά στην «καθημερινή μαγεία» που υπάρχει στις ζωές των ανθρώπων και τους επιτρέπει να αντεπεξέρχονται στις διάφορες δυσκολίες. Την άποψη αυτή στηρίζει και ο Neenan (2009) που αναφέρει πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα συναντάται στους «πολλούς και συνηθισμένους» (ordinary many) και όχι στους «λίγους και ασυνήθιστους» (extraordinary few) οι οποίοι έχουν

κάποιες υπερδυνάμεις και διαχειρίζονται ό, τι και αν τους συμβεί χωρίς καμία δυσκολία. Για τον λόγο αυτό, ο ίδιος χρησιμοποιεί μάλιστα τον όρο “routine resilience”, με τον οποίο εννοεί την Ψυχική Ανθεκτικότητα που όλοι μπορούν να επιδείξουν σε καθημερινό επίπεδο.

Μάλιστα, η Ανθεκτικότητα αποτελεί έναν από τους στόχους του Ο.Η.Ε. στην Ατζέντα του 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, ως επιμέρους στόχος του Στόχου 1 αναφέρεται: η ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας των οικονομικά δυσπαρούντων (φτωχών) και όσων βρίσκονται σε καταστάσεις ευαλωτότητας, όπως επίσης και η μείωση της ευαλωτότητας αλλά και της έκθεσής τους σε γεγονότα που την αυξάνουν όπως κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (βλ. <https://unric.org/en/sdg-1/>). Είναι κοινά αποδεκτό πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα πηγάζει τόσο από τα εσωτερικά μας χαρακτηριστικά όσο και από τις εξωτερικές συνθήκες στις οποίες ζούμε (Cicchetti & Valentino, 2006). Σύμφωνα με τους Lee και Stewart (2013, σελ.795) «πολλοί ερευνητές εξετάζουν τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας και σε διάφορες μορφές των κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων». Τα στοιχεία του χαρακτήρα μας, όπως είναι η ιδιοσυγκρασία, οι δεξιότητές μας κ.λπ. μας βοηθούν να ανακάμψουμε από μια δύσκολη συνθήκη (Maginness, 2007). Ωστόσο, το κοινωνικό κεφάλαιο και οι πολιτιστικές παράμετροι μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτή την κατεύθυνση (Ungar, 2005).

Ψυχική Ανθεκτικότητα και σχολείο

Πολλές φορές, όταν γίνεται συσχέτιση ανάμεσα στο σχολείο και την Ψυχική Ανθεκτικότητα των παιδιών, αρκετοί ερευνητές ίσως αναφερθούν στην ακαδημαϊκή πορεία παιδιών που προέρχονται από περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου. Όμως, το κύριο νόημα της έννοιας αυτής είναι το κατά πόσο τα παιδιά που προέρχονται από αντίστοιχα περιβάλλοντα καταφέρνουν να προσαρμοστούν ψυχοκοινωνικά (Cefai, 2007). Σύμφωνα με τον ίδιο, αν ένας μαθητής είναι καλός σε γνωστικό επίπεδο, αλλά η συμπεριφορά του δεν συμβαδίζει με το πλαίσιο του σχολείου, τότε δεν μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις που συναντά στη ζωή του.

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 σχολικό πλαίσιο αποτελεί μία 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.

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 γενικότερη ψυχοκοινωνική του ευημερία. Τον σημαντικό αυτό ρόλο που διαδραματίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην το γνωρίζουν όλοι τους, αφού σε έρευνα των Johnson et al. (1999) οι ερωτηθέντες δάσκαλοι χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες με βάση τις απαντήσεις τους. 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/τριών τους, ενώ στη δεύτερη εντάσσονται όσοι θεωρούν πως μπορούν να επιδράσουν καθοριστικά στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες προσαρμογής των παιδιών. Μάλιστα, στην ίδια έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι συσχετίζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα των

μαθητών/τριών τους με χαρακτηριστικά όπως η σχολική επίδοση και η επίτευξη γνωστικών στόχων, παρά με τη 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/τριών 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/τριες είχαν πρόσβαση ή όχι σε συγκεκριμένους προστατευτικούς παράγοντες.

Ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Gu και Day (2013) παρ' όλο που η διδασκαλία απαιτεί επίδειξη ανθεκτικότητας, η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει αποτελέσει πεδίο ενδεδειγμένης και συστηματικής μελέτης. Αντίθετα, αποτελεί ένα νεοφυή επιστημονικό κλάδο (Beltman et al., 2011). Ενώ σε διεθνές επίπεδο, έχει μελετηθεί σε κάποιο -έστω- βαθμό η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστα πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο (Daniilidou & Platsidou, 2018).

Η «ζωή στο σχολείο», μάλιστα, για έναν εκπαιδευτικό είναι γεμάτη διάφορες προκλήσεις, όπως η αντιμετώπιση δύσκολων γονέων (Goddard & Foster, 2001), δυσκολίες σχετικές με θέματα οργάνωσης ή επικοινωνίας με τη σχολική ηγεσία (Flores, 2006) αλλά και αποσπάσεις/μεταθέσεις σε αγροτικές ή απομακρυσμένες περιοχές (Sharplin et al., 2011). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια οι απαιτήσεις ολοένα και αυξάνονται με τους εκπαιδευτικούς να πρέπει να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις για βελτίωση των σχολείων προκειμένου να ανταποκρίνονται στις νέες υψηλές κοινωνικές και οικονομικές προσδοκίες και όλα αυτά κάτω από ιδιαίτερα δύσκολες πολλές φορές συνθήκες (Silva et al., 2018). Ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα κατά τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας (Day & Gu, 2007), ενώ η έρευνα πλέον δεν εστιάζει στο γιατί φεύγουν όσοι το εγκαταλείπουν, αλλά στο τι είναι αυτό το οποίο κάνει ορισμένους να παραμένουν αφοσιωμένοι στο διδασκαλικό τους ρόλο (ο.π., 2007).

Αναφορικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι έρευνες που έχουν γίνει είναι τόσο ποιοτικές, εξετάζοντας σε βάθος κάποιες μελέτες περίπτωσης, όσο και ποσοτικές, λαμβάνοντας στοιχεία από μεγάλο πλήθος εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η έρευνα της Webb (2018) ερεύνησε τις περιπτώσεις ορισμένων καθηγητριών θετικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το ποιοι παράγοντες έχουν επιδράσει και πώς στη δική τους ανθεκτικότητα ενώ για τα ελληνικά δεδομένα οι Βοτου et al. (2017) εξέτασαν την Ψυχική Ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης. Το ζητούμενο της ερευνητικής διαδικασίας στον συγκεκριμένο χώρο, δεν είναι απλώς η παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα ως μορφή ανθεκτικότητας. Αυτό που εξετάζεται είναι η «διατήρηση ποιότητας» (quality retention) κατά την τέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων (Beltman et al., 2011). Η στροφή της έρευνας σε αυτά τα αντικείμενα σχετίζεται με το ενδιαφέρον των ερευνητών για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διατήρηση των κινήτρων και της αφοσίωσης στο επάγγελμά τους (Hong, 2012). Παράλληλα, ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού έχει επεκταθεί πέρα από το σχολικό πλαίσιο και τις παραδοσιακές του λειτουργίες και έχει δημιουργήσει ανοίγματα στην ευρύτερη και τοπική κοινωνία αποσκοπώντας σε πολλούς ακόμα στόχους, πέρα από τους γνωστικούς (Wentzel & Ramani, 2016). Υπό το πρίσμα αυτό, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατά τον 21ο αιώνα σχετίζεται κυρίως με τη δημιουργία δεσμών-σχέσεων, αλλά και τη διαρκή προσπάθεια (Noddings, 2012· Zempylas, 2014).

Οι Gu και Day (2013) υποστηρίζουν πως ο κλασικός ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως της «ικανότητας να ανακάμψει κανείς από μια δυσκολία» δεν είναι αρκετά επαρκής για να καλύψει τον κλάδο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, διατείνονται πως το να μπορεί να ανακάμψει ο εκπαιδευτικός από μερικές αναπόφευκτες δυσκολίες της

καθημερινής του ρουτίνας στο σχολείο, είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα της δουλειάς του. Επομένως, οι ίδιοι καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η ικανότητα να διαχειρίζονται τις απρόβλεπτες αβεβαιότητες που προκύπτουν στη σχολική ζωή και να εμφορούνται από αντίστοιχο σκοπό και ηθικό κώδικα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ευρεία έννοια που επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, σε συνδυασμό με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Διαφαίνεται από τα παραπάνω πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων (Masten, 2011). Αν και θεωρητικά αποτελεί μια δύσκολη και πολυδιάστατη έννοια, η σημασία της φαντάζει αναγκαία για όλους μας. Για τον λόγο αυτό θα ήταν πολύ ενδιαφέρον ερευνητικά να διερευνηθούν σε αρχικό επίπεδο οι γνώσεις και, κυρίως, οι απόψεις μερίδας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα των ίδιων αλλά και των μαθητών/τριών τους και να εξαχθούν κάποια αρχικά συμπεράσματα που μπορεί να αποτελέσουν βάση για διενέργεια περισσότερων και, ενδεχομένως, μεγαλύτερων ερευνών.

Σκοπός έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Ο κύριος σκοπός της έρευνας ήταν το να διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα των ίδιων αλλά, κυρίως, των μαθητών/τριών τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για τη διενέργεια των συνεντεύξεων ήταν τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα και τη διαμόρφωσή της κατά την παιδική ηλικία;
- Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επίδραση του σχολείου στην Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών;
- Αισθάνονται ψυχικά ενδυναμωμένοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχολείου;

Οδηγός συνέντευξης

Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν για τη συνέντευξη είναι γενικές και ανοικτές ως προς το περιεχόμενο με σκοπό να μπορούν να δώσουν στον συνεντευξιαζόμενο τη δυνατότητα να εκφέρει γνώσεις και απόψεις που έχει γύρω από το ζήτημα. Οι ερωτήσεις οι οποίες επιλέχθηκαν για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι οι εξής:

1. Πώς θα ορίζατε την Ψυχική Ανθεκτικότητα;
2. Ποια χαρακτηριστικά θα λέγατε ότι έχει ένας μαθητής/μαθήτρια με υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα;
3. Από ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι εξαρτάται η Ψυχική Ανθεκτικότητα ενός μαθητή; Τι είναι αυτό που τους κάνει να «τα καταφέρνουν»;
4. Πιστεύετε ότι το σχολείο μπορεί να ενδυναμώσει την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών του; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
5. Νιώθετε ψυχικά ενδυναμωμένος/η στο πλαίσιο του σχολείου; Με ποιους τρόπους; Αν όχι, τι θα προτείνατε να γίνει για να είστε και εσείς ο ίδιος/η ίδια πιο ενδυναμωμένος/η ψυχικά;

Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις εξετάζουν τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα σε θεωρητικό επίπεδο και τους παράγοντες διαμόρφωσής της. Η επιλογή των συγκεκριμένων ερωτήσεων βασίστηκε στη δυνατότητα που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τα όσα γνωρίζουν σφαιρικά γύρω από την έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και τη διαδικασία ανάπτυξής της. Μέσα από την τέταρτη ερώτηση θα διερευνηθεί το κατά πόσο οι ίδιοι θεωρούν ότι το σχολείο και οι πρακτικές που υιοθετούνται μέσα σε αυτό μπορούν να δράσουν επικουρικά ως προς την ενδυνάμωσή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Τέλος, η τελευταία ερώτηση επιλέχθηκε για να τους δώσει τη δυνατότητα

να εκφράσουν το προσωπικό τους βίωμα και τις εμπειρίες τους σχετικά με το κατά πόσο ενδυναμωμένοι αισθάνονται οι ίδιοι στο εργασιακό τους πλαίσιο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως συνέντευξη ορίζεται η συνάντηση και συνομιλία δύο ή και παραπάνω προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού μέσα από τη συστηματική προσπάθεια να τον επιτύχουν (Βάμβουκας, 2010). Ως τεχνική ακολουθεί μία πολύ συγκεκριμένη πορεία, ενώ η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την ικανότητα εκείνου/ης που παίρνει τη συνέντευξη, τη γνώση των αρχών/κανόνων της διεξαγωγής συνέντευξης και τέλος, από την εμπειρία ή/και τη σχετική εξάσκηση του (Garrett, 1960· Duverger, 1976).

Για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερευνητικές συνεντεύξεις ελεύθερης μορφής οι οποίες επέτρεψαν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς τις ιδέες και τις σκέψεις τους (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Στο συγκεκριμένο είδος συνέντευξης ο ερευνητής παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο, ενώ στόχος του είναι να βοηθήσει τον ερωτώμενο να εκφράσει τα γεγονότα και τα στοιχεία που θέλει. Σύμφωνα με τον Pierron (1973, σελ. 190) η ακρόαση στην ελεύθερη συνέντευξη πρέπει να δίνει βάση σε όσα λέει το άτομο ή όσα δε λέει και σε όσα λέει διαφορετικά, γιατί, συχνά, όσα δε λέει ή όσα λέει διαφορετικά έχουν και τη μεγαλύτερη αξία εμβάθυνσης και ερμηνείας.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι προτού γίνει η διενέργεια των συνεντεύξεων στην τελική τους μορφή, προηγήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς ίδιας βαθμίδας με σκοπό να γίνουν παρατηρήσεις, βελτιώσεις και αλλαγές στη διαδικασία και τις ερωτήσεις. Οι παρατηρήσεις της πρώτης συμμετέχουσας αφορούσαν το ότι οι ερωτήσεις είναι καλό να σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο και όχι να είναι γενικές ως προς τη φύση τους, ενώ η δεύτερη συμμετέχουσα τόνισε την ανάγκη να ερωτηθούν οι εκπαιδευτικοί για το προσωπικό τους βίωμα, κάτι το οποίο προστέθηκε με την τελευταία ερώτηση.

Θα πρέπει, ακόμη, να αναφερθεί ότι η ερευνήτρια έχει πραγματοποιήσει και στο παρελθόν συνεντεύξεις για ερευνητικό σκοπό και έχει παρακολουθήσει μαθήματα διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας και ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων στα πλαίσια προπτυχιακών μαθημάτων αλλά και μεταπτυχιακών σεμιναρίων. Αυτό της έδωσε τη δυνατότητα να είναι όσο πιο αποστασιοποιημένη και αντικειμενική μπορεί μέσα από τη θέση που βρίσκεται.

Μέγεθος δείγματος- Ανάλυση συνεντεύξεων

Στη συνέντευξη έλαβαν μέρος 13 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου, ηλικίας 30-55 ετών οι οποίοι αποτέλεσαν δείγμα ευκολίας. Όλοι τους είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και από αυτούς οι τρεις ήταν άνδρες και οι υπόλοιπες δέκα γυναίκες. Από τους 13 συμμετέχοντες οι 8 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ οι 4 έχουν προϋπηρεσία 0-5 έτη, 5 από αυτούς έχουν προϋπηρεσία 6-15 έτη και τέλος, οι 4 από αυτούς έχουν προϋπηρεσία 16 έτη και άνω. Η συνέντευξη έλαβε ανά περίπτωση χώρα σε τόπο που είναι άνετος και οικείος για τα πρόσωπα που συμμετείχαν (π.χ. σχολική αίθουσα, καφετέρια) και υπήρχε άνεση μεταξύ συνεντευξιαζόμενου και ερευνήτριας. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν μετά από ενημέρωση και σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, έγινε απομαγνητοφώνηση σε κείμενο του word.

Συγκεκριμένα, σημειώθηκε όσο το δυνατόν πληρέστερη καταγραφή όσων ειπώθηκαν σε κάθε συνέντευξη. Έγινε ανάλογη απόδοση λεκτικών και μη λεκτικών χρωματισμών του λόγου με τα ανάλογα σημεία στίξης, όπου αυτό ήταν δυνατό και τέλος, η μεταγραφή του κειμένου έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να καθρεφτίζει τη ροή της συζήτησης-συνέντευξης.

Έγινε, επίσης, καταγραφή παρατηρήσεων που μπορεί να προέκυψαν ώστε, κατά τον τελικό έλεγχο από την ερευνήτρια, να υπάρχει πληρέστερη εικόνα σε σχέση με το κείμενο και τις δυσκολίες που συνάντησαν.

Η ανάλυση που έλαβε χώρα για την εξαγωγή συμπερασμάτων από τις συνεντεύξεις ήταν η θεματική ανάλυση, η οποία συνίσταται στην συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2012 σελ. 57). Τα βήματα της θεματικής ανάλυσης είναι τα ακόλουθα: μετεγγραφή συνεντεύξεων, εξοικείωση με τα δεδομένα- συγκέντρωση αποσπασμάτων που αντιστοιχούν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα, κωδικοποίηση, μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και έκθεση ευρημάτων (Ζαϊμάκης, 2018).

Η κωδικοποίηση για την ανάλυση έγινε με βάση τις δυνατές απαντήσεις ανάλογα την ερώτηση και, φυσικά, με τα κριτήρια της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, για την 1η ερώτηση που ζητά τον ορισμό της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ως βάση χρησιμοποιήθηκε ο κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας από τη Masten (2011) σύμφωνα με τον οποίο η Ψυχική Ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ξεπερνά τις δύσκολες συνθήκες και να εξελίσσεται. Αναφορικά με τη 2η ερώτηση, ως κωδικοί χρησιμοποιήθηκαν τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με υψηλά ποσοστά Ψυχικής Ανθεκτικότητας όπως αυτά αναφέρονται από τη βιβλιογραφία (Khorasani-Zavareh et al., 2018). Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι το χιούμορ, η αυτοεκτίμηση, ο εντοπισμός ελέγχου για ένα γεγονός κ.α. Για την 3η ερώτηση χρησιμοποιήθηκαν ως κωδικοί όλοι οι δυνατοί παράγοντες διαμόρφωσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας που απαντώνται στη βιβλιογραφία, δηλαδή το ίδιο το άτομο, η οικογένεια, το σχολείο, η τοπική κοινότητα και η ευρύτερη κοινωνία (Πετρογιάννης, 2004). Αναφορικά με τις δύο τελευταίες ερωτήσεις, οι κωδικοί προέκυψαν μέσα από τις ίδιες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς η φύση των ερωτήσεων ήταν τέτοια που ζητούσε την προσωπική τους άποψη επί του θέματος. Για την τέταρτη ερώτηση οι κωδικοί περιελάμβαναν πιθανούς τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να ενδυναμώσει την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών (π.χ. εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων, συζήτηση με τον εκπαιδευτικό, οργάνωση δράσεων κ.λπ.). Στην τελευταία ερώτηση, οι κωδικοί περιελάμβαναν, κυρίως, τα όσα ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν ανάγκη για τη δική τους ενδυνάμωση (καλή διεύθυνση, καλές συναδελφικές σχέσεις, σεμινάρια, υποστήριξη από ψυχολόγο στο πλαίσιο του σχολείου κ.λπ.).

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι επειδή το δείγμα είναι περιορισμένο, τα αποτελέσματα που ακολουθούν δεν είναι γενικεύσιμα αλλά αποτελούν ενδείξεις για περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ορισμός Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να ορίζουν επαρκώς τις περισσότερες φορές και ορθά την έννοια της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Σχεδόν όλοι αναφέρθηκαν στην ικανότητα που θα πρέπει να έχει το άτομο να ξεπερνά τις δυσκολίες που παρουσιάζονται και να τα καταφέρνει γενικότερα (11/13). Όπως χαρακτηριστικά υποστήριξε η Ε2 «Όταν δε σε καταβάλουν τα προβλήματα της ζωής. Και μπορείς και συνεχίζεις..., ενώ η Ε3 επισήμανε ότι πρόκειται για «την ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται σε οποιαδήποτε συνθήκη και, κυρίως, στις δύσκολες». Όπως αναφέρθηκε από άλλους συμμετέχοντες, οι δυσκολίες αυτές τον βοηθάνε «...στην καθημερινή σχολική ζωή. Στο μαθησιακό και στο κοινωνικό κομμάτι...». Από τους συμμετέχοντες έγιναν αναφορές σε «φόβους», «προκλήσεις», «δύσκολες καταστάσεις» και «γεγονότα». Φαίνεται, επομένως, πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα χρησιμοποιείται για να εκφράσει τη διαχείριση τόσο των έντονων και αγχογόνων προβληματικών καταστάσεων όσο και των μικρότερων καθημερινών δυσκολιών και προκλήσεων. Χαρακτηριστικά η Ε7 αναφέρει «Ψυχική Ανθεκτικότητα για εμένα είναι ένα παιδί το οποίο μέσα στην τάξη άσχετα

από το αν τα καταφέρνει ή όχι στα μαθήματα, μπορεί να είναι χαρούμενο και ήρεμο και όσο αφορά με τα υπόλοιπα παιδιά, σε αλληλεπίδραση μαζί τους, να μην ταυτίζεται με την άποψη του καθενός και πιστεύει στον εαυτό του και να είναι χαρούμενο. Στην τελική αυτό, να είναι ήρεμο και χαρούμενο.»

Χαρακτηριστικά μαθητών/τριών με υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα

Στην ερώτηση αυτή, οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν εμπειρίες από μαθητές και μαθήτριές τους που, σύμφωνα με όσα θεωρούν, είχαν υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα. Τα παιδιά αυτά, ως επί το πλείστον, συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά όπως η δυναμικότητα, η θέληση, η αισιοδοξία, η προσπάθεια, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις κ.α.

Η Ε12 πολύ παραστατικά αναφέρει τα εξής «Έχω στο νου μου κάποια παιδάκια που θεωρώ ότι είχαν Ψυχική Ανθεκτικότητα. Επειδή είναι πολύ απαιτητικό το σχολείο και δε τους δίνει χώρο για χαλάρωση και για να δουν τον εαυτό τους, να εκφραστούν όσο θέλανε, αυτά που μπορούσαν και στα «πρέπει» και στα δύσκολα να πουν «οκ, πάμε», «θα το κάνω» «μπορεί να μην μ' αρέσει αλλά ας το κάνουμε, αφού θέλεις κυρία». Ενώ άλλα αντιδρούσαν, έλεγαν «δε θα το κάνω εγώ», μουτζούρωναν ή οτιδήποτε. Είναι εκείνα τα παιδιά που μπορούσαν να αντεπεξέλθουν».

Η Ε6 μοιράζεται τις εξής σκέψεις «θα έλεγα ότι θα πρέπει να έχει αντοχή στις δυσκολίες και τις ματαιώσεις, να έχει αναπτύξει συναισθηματική νοημοσύνη, να έχει υπομονή και ευγνωμοσύνη, ευελιξία συμπεριφοράς, όραμα και στόχους. Αυτοί δίνουν και νόημα στη ζωή.» Ενώ πολύ χαρακτηριστική είναι και η περιγραφή ενός συμβάντος από την εμπειρία του Ε9 «ένα παιδί ατσαλωμένο που ακόμα και να το προσβάλλουν θα το γυρνούσε με όμορφο τρόπο σε χαλαρό επίπεδο που δε θα στενοχωριόταν (ή τουλάχιστον δε θα έδειχνε ότι στενοχωριέται) και θα προσπαθούσε μόνο του, μέσα του να το διαχειριστεί. Και μπορώ να σου πω και ένα παράδειγμα: μπήκα ένα πρωί στην τάξη πριν 25 μέρες και έλειπε ένα κοριτσάκι το οποίο είναι υιοθετημένο. Και ήρθε ένα παιδί και είπε «θέλω να σας πω κάτι για την τάδε» και είπε ότι είναι υιοθετημένη. Ταυτόχρονα, ήρθε το κοριτσάκι και το άκουσε και πάρα πολύ τεχνηέντως δεν ασχολήθηκε, το ξεπέρασε, δε έδειξε καν ότι στενοχωρήθηκε και νομίζω ότι αυτό το παιδί ήταν ο ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.»

Από τα προαναφερθέντα γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί συναντούν στην καθημερινότητά τους παιδιά τα οποία τα ξεχωρίζουν μέσα από μικρά και μεγάλα χαρακτηριστικά τους στοιχεία. Παιδιά που καταφέρνουν να προσαρμοστούν, να ανταποκριθούν και να διαχειριστούν τόσο την καθημερινότητα στο σχολικό πλαίσιο όσο και απρόοπτα αρνητικά γεγονότα που ίσως προκύψουν. Τα παιδιά αυτά έχουν ανεπτυγμένες ικανότητες όπως αυτές που αναφέρει η Ε13 «χαρακτηριστικά όπως αντίληψη συναισθηματική και γνωστική της κατάστασης, ετοιμότητα, ψύχραιμη λήψη απόφασης... εεε... ωριμότητα..»

Παράγοντες που επιδρούν και διαμορφώνουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Στη σχετική ερώτηση άλλοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πιο συνοπτικά ενώ άλλοι ανέλυσαν παραπάνω τη σκέψη τους. Όλοι ανέφεραν τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας (13/13), ενώ αρκετοί έδωσαν σημασία στην ιδιοσυγκρασία του καθενός μέσα από τα γονίδια και την προσωπικότητά του (8/13). Τέλος, σχεδόν όλοι ανέφεραν το σχολείο ως παράγοντα διαμόρφωσης παιδιών που μπορούν να έχουν υψηλή Ψυχική Ανθεκτικότητα (12/13). Για παράδειγμα η Ε1 διατείνεται «καταρχάς, θεωρώ ότι είναι και από τη γέννησή του ακόμα, αν το έχει. Αλλά, θεωρώ ότι παίζει ρόλο και η οικογένεια. Εγώ μεγάλωσα σε μια τέτοια οικογένεια που με «έφτιαξε» να είμαι ψυχικά ανθεκτική...», ενώ την ίδια άποψη σημειώνεται και ο Ε6 «εδώ νομίζω ότι παίζει μεγάλο ρόλο η προσωπικότητά του, η οποία βέβαια στηρίζεται πάνω στα γονίδια αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον και τις συνθήκες της ζωής του.»

Η E12 ανέλυσε περισσότερο τη σκέψη της ως προς τον τρόπο που διαμορφώνεται κατά τα πρώτα στάδια της ζωής του παιδιού η Ψυχική Ανθεκτικότητα και τον ρόλο που διαδραματίζει η προσωπικότητα, το οικογενειακό πλαίσιο αλλά και το σχολείο προς αυτή την κατεύθυνση «μμ... Σίγουρα η οικογένεια, το πώς μεγαλώνουν και το πώς οι γονείς τους μαθαίνουν στις δυσκολίες να τις διαχειρίζονται και να τους μάθουν και μηχανισμούς. Δεν ξέρω αν γεννιόμαστε με αυτούς τους μηχανισμούς ή μπορούμε να εκπαιδευτούμε. Σίγουρα έχουμε και κάποιους εκ γενετής ως άνθρωποι. Θεωρώ ότι σε αυτά τα παιδιά οι γονείς δώσανε χρόνο και χώρο και τόπο για να μπορέσουν να το αναπτύξουν. Δηλαδή, γονείς πιο αυστηροί που θα πουν «αυτό θα κάνουμε», «αυτό θα γίνει» και δεν αφήνουν τον χώρο να εξηγήσουν στα παιδιά που είναι τα «πρέπει», που είναι ο αυθορμητισμός τους και τι μπορούν να κάνουν. Θεωρώ ότι οι γονείς παίζουν μεγάλο ρόλο και το σχολείο όμως σίγουρα βοηθάει. Θέλει και προγράμματα συναισθηματικής αγωγής και τέτοια... Αλλά θεωρώ ότι η συναισθηματική αγωγή γίνεται όλη μέρα, πρέπει κάποιος να επενδύσει σε αυτό το κομμάτι, όχι μόνο στη μάθηση και στους κανόνες και στο πώς είναι τυπικό ένα παιδί.»

Όλοι οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη ερώτηση ανέφεραν τη σημασία που έχει το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει και αναπτύσσεται το παιδί. Συμφωνούν, δηλαδή, με την άποψη που εκφράζει η E4 «ίσως παίζει ρόλο και ο χαρακτήρας μας γενικά, αλλά θεωρώ ότι τον πιο σημαντικό ρόλο παίζει το περιβάλλον γύρω μας και το κατά πόσο υποστηρικτικό θα είναι.». Το περιβάλλον αυτό, σύμφωνα με την E11, θα πρέπει να είναι σταθερό και να κάνει ανάλογες συζητήσεις και προγραμματισμούς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «σίγουρα ένα σταθερό οικογενειακό πλαίσιο ένας προγραμματισμός, συζητήσεις με γονείς σε οτιδήποτε αντιμετωπίζουν στη ρουτίνα ώστε να καταλάβει το παιδί πώς μπορεί να εξωτερικεύσει κάτι που θέλει ή που το ενόχλησε. Μετά, σίγουρα και το σχολικό πλαίσιο με ανάλογες δράσεις.»

Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των παιδιών

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να δίνουν βαρύνουσα σημασία στον ρόλο του σχολείου το οποίο, όπως δήλωσαν, μπορεί μέσα από αντίστοιχα προγράμματα και δράσεις να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτρές του να αναπτύξουν Ψυχική Ανθεκτικότητα (12/13), ωστόσο πιο συγκεκριμένα σχόλια και προτάσεις προήλθαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι τονίζουν τον ρόλο του δασκάλου (7/13) και των όσων διαδραματίζονται στη σχολική τάξη, όπως η E1 «... ο δάσκαλος. Να μην τα παραχαϊδεύει τα παιδιά. Να είναι αυστηρός τόσο, όσο... Ακόμα και από τις μικρές τάξεις, κάποια πράγματα να τα ξεκαθαρίζει εξ αρχής.» και η E10 «...δηλαδή, ο εκπαιδευτικός το πόσο έχει διαμορφώσει ο ίδιος το κλίμα στην τάξη. Δηλαδή, αν βάζει τα παιδιά να δουλεύουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Έτσι, πιστεύω ότι καλλιεργείται σε όλα τα παιδιά η Ψυχική Ανθεκτικότητα.»

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στη σημασία οργάνωσης αντίστοιχων προγραμμάτων, μαθημάτων, δράσεων και συζητήσεων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν (8/13). Π.χ. η E3 αναφέρει «...κάνοντας δραστηριότητες, αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθηση του παιδιού, την αυτό-εικόνα του.», E4 αναφέρεται σε «...κάποιες δραστηριότητες που θα γίνονταν στο σχολείο, μέσα από συζητήσεις επίσης.» ενώ μια πιο ολοκληρωμένη άποψη προσφέρει η απάντηση της E6 «...αν δίνει βάρος όχι μόνο στην καλλιέργεια της γνώσης αλλά και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε βάθος χρόνου (και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και όταν αφουγκράζεται πιο προσεκτικά τις ανάγκες του παιδιού.»

Παραδείγματα και ιδέες δίνει με την απάντησή της η E7 «εγώ πιστεύω ότι με πολλές συζητήσεις, με διάφορα προγράμματα που μπορούμε να δουλέψουμε μέσα στην τάξη όσον αφορά τα συναισθήματα, όσον αφορά το να βάλουμε τα παιδιά στη διαδικασία του να σκεφτούν πώς νιώθουν τα άλλα όταν τα επικρίνουν, όταν λένε άσχημα πράγματα... Μέσα από κάποια τέτοια προγράμματα.» αλλά και η E8 «... υπάρχουν τρόποι ανάλογοι όπως για

παράδειγμα η υιοθεσία (τάξης από μια μεγαλύτερη τάξη), προγράμματα και δράσεις που έχουμε, προγράμματα συναισθηματικής αγωγής».

Ψυχική Ενδυνάμωση και Ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου

Στην τελευταία ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ενδυναμωμένοι στο πλαίσιο του σχολείου φάνηκαν οι ανάγκες και τα κενά που υπάρχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συμμετέχοντες έκαναν αναφορά στη στήριξη που χρειάζονται και στην παροχή ουσιαστικής υποστήριξης από πολιτεία, διεύθυνση και συναδέλφους.

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση που δίνει η Ε13 «...προσωπικά δεν αισθάνομαι καθόλου ψυχικά ενδυναμωμένη στο σχολείο. Όχι. Καθόλου. Δυστυχώς. Αν και είμαι από τους εκπαιδευτικούς που κάθε χρόνο εντάσσω στη μαθησιακή διαδικασία τέτοια προγράμματα και στόχους. Όλα ξεκινούν από εμένα, χωρίς βοήθεια ουσιαστική από τους φορείς, με προσωπικό αγώνα και τρέξιμο, με προσωπικό κόστος για τα σεμινάρια που κάνω για να επιμορφωθώ. Βλέπω όμως ότι και πάλι οι μαθητές μου βοηθιούνται. Υπάρχει ξέρετε πολλή ανάγκη στην κοινωνία για αυτά τα πράγματα καθώς ζούμε σε σκληρές εποχές και τα παιδιά το βιώνουν πολύ δύσκολα ορισμένες φορές. Χρειάζεται να στηρίξουμε τους Δασκάλους μας αν θέλουμε να στηρίξουμε τα παιδιά μας. Θα πρότεινα λοιπόν να στηρίξουμε τους δασκάλους, να τους επιμορφώσουμε στις προσωπικές τους ανάγκες, να βάλουμε ψυχολόγους στα σχολεία μας κι όχι έναν για 7 σχολεία και 700 και... παιδιά. Αλλά ουσιαστικά να λειτουργήσει όλο αυτό για να έχουμε αποτέλεσμα, κι όχι προσχηματικά. Και φυσικά να υπάρχει ελεύθερος χρόνος στο σχολείο να τρέξουμε προγράμματα κι όχι όλα να προσπαθούμε να τα ονομάσουμε με έναν ευφάνταστο τίτλο διδακτικές ώρες στο πρόσχημα κάποιας καινοτομίας που εισάγεται χωρίς προετοιμασία, οικονομική και παιδαγωγική στήριξη αλλά ως μια από πάνω προς τα κάτω διεκπεραιωτική εντολή. Αν θέλουμε αποτέλεσμα, χρειάζεται να αφουγκραστούμε την κοινωνία μας και να στηρίξουμε τους δασκάλους μας.»

Την ίδια ανάγκη για επιμόρφωση, σταθερό πλαίσιο και υποστήριξη εκφράζουν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Π.χ. ο Ε2 αναφέρει «εεε, θα ήθελα κι εγώ, όπως κάθε άνθρωπος, να μπορώ μιλήσω σε ένα ειδικό επιστήμονα και σε ειδικευμένο προσωπικό, σε ένα ψυχολόγο...» και συνεχίζει «ανά πάσα στιγμή στη μέρα... Και να υπάρχει και ένα κλίμα εμπιστοσύνης».

Η ανάγκη για ουσιαστική υποστήριξη και ευελιξία φαίνεται και μέσα από τα λόγια και το παράδειγμα που αναφέρει η Ε6 «Σημαντικό ρόλο παίζει σε αυτό η καλή συνεργασία και η αλληλοϋποστήριξη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η υποστήριξη που έχουμε από την πολιτεία – να μη μας βάζει τρικλοποδιές- και η καλή συνεργασία με τους γονείς. Θα πω ένα παράδειγμα σε σχέση με την Πολιτεία: μπήκανε φέτος τα εργαστήρια δεξιοτήτων, είναι κάτι ωραίο, έχεις πολύ καλό υλικό σαν πρώτη μαγιά, το οποίο μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε. Σε αυτό, όμως, πρέπει να υπάρχει κάποια ευελιξία. Το να σου πει κάποιος κάνε τέσσερα εργαστήρια, κόψε τον λαιμό σου και κάνε τέσσερα εργαστήρια μέσα στη χρονιά, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες και τα θέματα που προκύπτουν από χρόνο σε χρόνο σε κάθε σχολείο είναι νομίζω πάρα πολύ ανελαστικό. Η ευέλικτη ζώνη, που υπήρχε κάποτε, είχε ακριβώς αυτό το σκοπό, να σου δίνει μια ευελιξία. Έτσι, όπως μπήκανε, δεν υπάρχει ευελιξία».

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον ρόλο των συναδέλφων και της διεύθυνσης του σχολείου που μπορούν να δράσουν βοηθητικά. «Θεωρώ ότι ο διευθυντής παίζει κύριο ρόλο σε αυτό, κατά πόσο θα οργανώσει και θα δομήσει όλη τη χρονιά, το τι θα μπορούσαμε να κάνουμε. Και οι επιμορφώσεις που θα οργανώσει με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου για να είμαστε όλοι σίγουροι ότι μπορούμε να κάνουμε κάτι και να το καταφέρουμε».(Ε3)

«Θα ήθελα να υπάρχει υποστηρικτικό περιβάλλον και για εμάς, μεταξύ μας δηλαδή, ως συνάδελφοι να υποστηριζόμαστε. Σίγουρα να γίνονται και κάποιες δράσεις όπως

σεμινάρια και επιμορφώσεις πάνω σε αυτό το θέμα για να γνωρίζουμε όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα και να τα επεξεργαζόμαστε». (E4)

Η ανάγκη για ουσιαστική καθοδήγηση και στήριξη φαίνεται επίσης μέσα από το παράδειγμα που δίνει η E8 για την περίοδο της τηλεκπαίδευσης «... επίσης, επειδή οι απαιτήσεις της δουλειάς μας τρέχουν και είμαστε σε διαρκή επιμόρφωση καλό θα είναι η Πολιτεία να προσπαθεί να μας εξασφαλίσει το «δια βίου μάθηση» που λέμε, γιατί, πραγματικά, σε περιστάσεις που νιώθουμε αδύναμοι –όπως με την τηλεκπαίδευση που δεν είχαμε εκπαιδευτεί, εγώ ένιωθα ψυχική μη ανθεκτική–. Άρα, θέλουμε τη βοήθεια, την επιμόρφωση, την καθοδήγηση και τη στήριξη.»

Ενδεικτική των αναγκών που έχουν οι συνάδελφοι είναι η απάντηση της E11 «ακριβώς αυτό που είπα και για τα παιδιά, ένα σταθερό πλαίσιο. Αυτό μου λείπει νομίζω. Πολλές φορές δε ξέρουμε τι να περιμένουμε κάθε χρονιά και μέσα σε αυτό, αυτή η ανασφάλεια δε σε βοηθάει κάθε χρονιά» αλλά και της E12 «...αισθάνομαι ενδυναμωμένη, όταν έχω πολύ καλή ομάδα συναδέλφων. Ένα υποστηρικτικό πλαίσιο με την έννοια ότι μπορώ να μοιράζομαι πράγματα, να ακούσω κάποιες συμβουλές και να δω κάτι με άλλη οπτική. Όταν έχω, όμως, ας πούμε, διευθυντή ή διευθύντρια που είναι απόλυτος και μας λέει «αυτό θα γίνει, τέλος» και δεν μας ακούει καν, δηλαδή, το βίωσα αυτό, εκεί... Αν και θα κάνεις τελικά αυτό που πρέπει να γίνει, χάνεται λίγο η ανθεκτικότητά σου και η ουσία».

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται, επομένως, να έχουν ανάγκη από διαρκή και σταθερή καθοδήγηση, εμπιστοσύνη και υποστήριξη. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και η παροχή βοήθειας, όπως ακριβώς, στα παιδιά, έτσι και στους ενήλικες επαγγελματίες παρέχει ασφάλεια για ανάπτυξη Ψυχικής Ανθεκτικότητας με βάση τα όσα υποστηρίζουν παραπάνω.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή θεωρητική κατάρτιση σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, αναφέρουν στις απαντήσεις τους όλα τα βασικά σημεία που έχουν οι ορισμοί της έννοιας. Κυρίως, γίνεται αναφορά στην ικανότητα των ατόμων να ξεπερνούν τις δυσκολίες και να καταφέρνουν να αντεπεξέλθουν (Masten, 2001). Στο συμπέρασμα αυτό που κατέληξε η μελέτη μας, καταλήγει και η διεθνής βιβλιογραφία. Όπως αναφέρθηκε και προγενέστερα, οι εκπαιδευτικοί συχνά έχουν πλήρη θεωρητική γνώση σχετικά με το ζήτημα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Russo & Boman, 2007), ωστόσο οι έρευνες δείχνουν ότι απέχουν από την πρακτική υλοποίηση αντίστοιχων δράσεων και την υιοθέτηση κατάλληλων πρακτικών και στάσης απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Στις ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν στην πλειονότητά τους να συμπεριλαμβάνουν τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, όσο και την οικογένεια αλλά και τον ρόλο του σχολείου. Οι απόψεις τους αυτές τεκμαίρονται από τη βιβλιογραφία η οποία υποστηρίζει ότι καθοριστικός παράγοντας στην Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι ο «τρόπος σκέψης», το λεγόμενο *mindset*, κάθε ατόμου που σχετίζεται με την ιδιοσυγκρασία και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Brooks & Goldstein, 2005). Στους παράγοντες προστασίας, ωστόσο, πέρα από τα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. χιούμορ, αυτορρύθμιση, ικανότητα να αρπάζεις ευκαιρίες κ.λπ.) κατέχει σπουδαία θέση και το οικογενειακό πλαίσιο. Μέσα από τον δεσμό προσκόλλησης με τους φροντιστές, τα παιδιά εσωτερικεύουν προστατευτικούς μηχανισμούς και μια αίσθηση ασφάλειας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Δημάκος & Παπακωνσταντινοπούλου, 2012). Αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνουν όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία και τις γνώσεις τους. Ο ρόλος της οικογένειας θεωρείται καθοριστικός και πρωταρχικής σημασίας από όλους όσους έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι συμμαρίζονται την άποψη που υπάρχει στη βιβλιογραφία σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στη διαμόρφωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών του (Khorasani-Zavareh et al., 2018). Το σχολείο και για εκείνους αποτελεί μια ασφαλή βάση στην οποία τα παιδιά μπορούν μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις, στοχευμένες δραστηριότητες και προγράμματα να αναπτυχθούν ολόπλευρα.

Σε έρευνα των Johnson et al. (1999) οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες. Εκείνους που θεωρούν ότι μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη και την Ψυχική Ανθεκτικότητα των μαθητών κι μαθητριών τους και σε όσους θεωρούν ότι δεν μπορούν να προσφέρουν και πολλά προς αυτή την κατεύθυνση. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να τονίζουν τον ρόλο του σχολείου που μέσα από κατάλληλα προγράμματα και παρεμβάσεις μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριές του (Sanders et al., 2016).

Αναφορικά με την τελευταία ερώτηση, σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις που δόθηκαν φάνηκε να επιβεβαιώνουν όσα υποστηρίζουν σύγχρονοι ερευνητές. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από πληθώρα παραγόντων που σχετίζονται με τις γνώσεις, την επαγγελματική τους πορεία και τους πόρους που διαθέτουν (Fernandes et al., 2019). Οι ίδιοι επιβεβαιώνουν αυτά που υποστήριζε η Benard ήδη από το 2003, δηλαδή την ανάγκη τους για πόρους, καθοδήγηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων και επαγγελματική υποστήριξη.

Αν και το δείγμα της έρευνας ήταν περιορισμένο, φαίνεται ότι τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έρχονται να επιβεβαιώσουν όσα προτείνει η υπάρχουσα διεθνής βιβλιογραφία. Είναι σημαντικό να διεξαχθούν και άλλες αντίστοιχες έρευνες, σε ακόμη μεγαλύτερο δείγμα, που θα μας δώσουν μια πληρέστερη εικόνα για τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών της Ελλάδας πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται συχνά ενδυναμωμένοι στο πλαίσιο του σχολείου θα πρέπει να θορυβήσει την πολιτεία, ώστε να βρει τρόπους να ενδυναμώσει το εκπαιδευτικό της δυναμικό. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε, ακόμα, ότι οι ίδιοι είναι γνώστες θεωρητικών ζητημάτων, αφού ως κλάδος διαθέτουν αρκετά υψηλό επίπεδο μόρφωσης αλλά και δια βίου μάθησης (με μορφή ενδοσχολικών επιμορφώσεων, σεμιναρίων κ.α.), ωστόσο τονίζουν την ανάγκη για υποστήριξη και βοήθεια στο έργο τους, αφού όπως δήλωσαν θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα από τις δράσεις που υλοποιεί και τις πρακτικές που ακολουθεί αλλά και του σχολείου (μέσα από τα προγράμματα και τις σχολικές δραστηριότητες) στην προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. New York: Tavistock/Routledge, 33-51.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (9^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Bellanca, J., & Brandt, R. (2010). *21th century skills: rethinking how students learn*. Bloomington: Solution Tree Press
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price A. (2011). Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Benard, B. (2003). Turnaround teachers and schools. In B. Williams (Ed.), *Closing the achievement gap: a vision for changing beliefs and practices* (pp. 115–137). Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary School Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece. *Psychology*, 8, 131-159. [10.4236/psych.2017.81009](https://doi.org/10.4236/psych.2017.81009)

- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Successful qualitative research. A practical guide for beginners*. London: Sage
- Brooks, R. B. (2005). The Power of parenting. In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Ed), *Handbook of Resilience in Children*. New York: Springer, 297-314. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_18
- 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>
- Cicchetti, D., & Valentino K. (2006). An ecological transitional perspective on child maltreatment: failure of the average expectable environment and its influence upon child development. In: Cicchetti D., & Cohen DJ, (eds.) *Developmental Psychopathology (2nd ed.)* New York, NY: Wiley
- 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.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: an integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 15-39. <https://doi.org/10.1037/t70816-000>
- Duverger, M. (1976). *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών* (Ν. Παπαδόδημας, Μεταφρ.). Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.
- Ζαϊμάκης, Γ. (2018). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες: θεωρητικές- μεθοδολογικές συμβουλές και μελέτες περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο κοινωνικής ανάλυσης και εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας.
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Wosnitza, M. (2019). *Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: effects from a training programme*. *The Australian Educational Researcher*, 46, 681-698. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00344-0>
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: struggles, continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108, 2021–2052. <https://doi.org/10.1177/016146810610801003>
- Zembylas, M. (2014) Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: contributions of the affective turn. *Cultural Studies in Science Education*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9623-y>
- Garrett, A. (1960). *Η συνέντευξη, αρχές και μέθοδοι*. (Κ. Μουστάκας, Μεταφρ.). Αθήνα: Μ.Ε.Κ.Κ.Ε.
- Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 17, 349–365. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(00\)00062-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00062-7)
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2005). Why study resilience? In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds), *Handbook of resilience in children*. New York: Springer, 3-16. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_1
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience; a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day C. (2013), Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502–529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Henderson, N., & Milstein, N. M. (2003). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hong, J. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18 (4), 417-440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: review and critique of literature. In *Oxford Review of Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.1080/030549899104008>

- 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. <https://doi.org/10.7227/rie.70.5>
- 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
- 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>
- Lee, P. C., & Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health*, 83(11), 795–804. <https://doi.org/10.1111/josh.12096>
- Ματσόπουλος, Α. (2010). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Maginness A. (2007). *The development of resilience - a model*. Thesis submitted for the Degree of Doctor of Philosophy in Psychology. University of Canterbury. Available at: http://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/10092/1443/1/thesis_fulltext.pdf Accessed April 29, 2011.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506. <https://doi.org/10.1017/s0954579411000198>
- 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>
- Noddings, N. (2012) The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38, 771-781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2^η εκδ.). Λευκωσία: Ίδιοι
- Πετρογιάννης, Κ. (2004). Η ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού – ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Τάνταρος, Σ. (επιμ.) *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 75-100.
- Pierron, R. (1973). Les methods dans les applications de la psychologie de l' enfant. In M. Reuchlin (Ed), *Traite de Psychologie applique* (vol.2). Paris P.U.F., 165 – 228.
- Russo, R., & Boman, P. (2007). Primary school teachers' ability to recognize resilience in their students. *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 17–32. <https://doi.org/10.1007/bf03216848>
- 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>
- Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27, 136–146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>
- Silva, J. C., Pipa, J., Renner, C., O'Donnell, M., & Cefai, C. (2018). Enhancing teacher resilience through face-to-face training: insights from the ENTREE project. *Resilience in Education*, 255–274. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_15
- Ungar M. (2005). *Nurturing hidden resilience in at-risk youth in different cultures*. Paper presented at the joint AACAP/CACAP Meeting, Toronto. <https://doi.org/10.3138/9781442677975>
- Webb, A. W. (2018). Relational-cultural theory and teacher retention: a case study of relationships and resilience in secondary mathematics and science teachers. *Journal of Educational Research and Practice*, 8, 1-8. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.03>
- Wentzel, K., & Ramani, G. (eds) (2016). *Handbook of social influences in school contexts: social-emotional, motivational, and cognitive outcomes*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315769929>