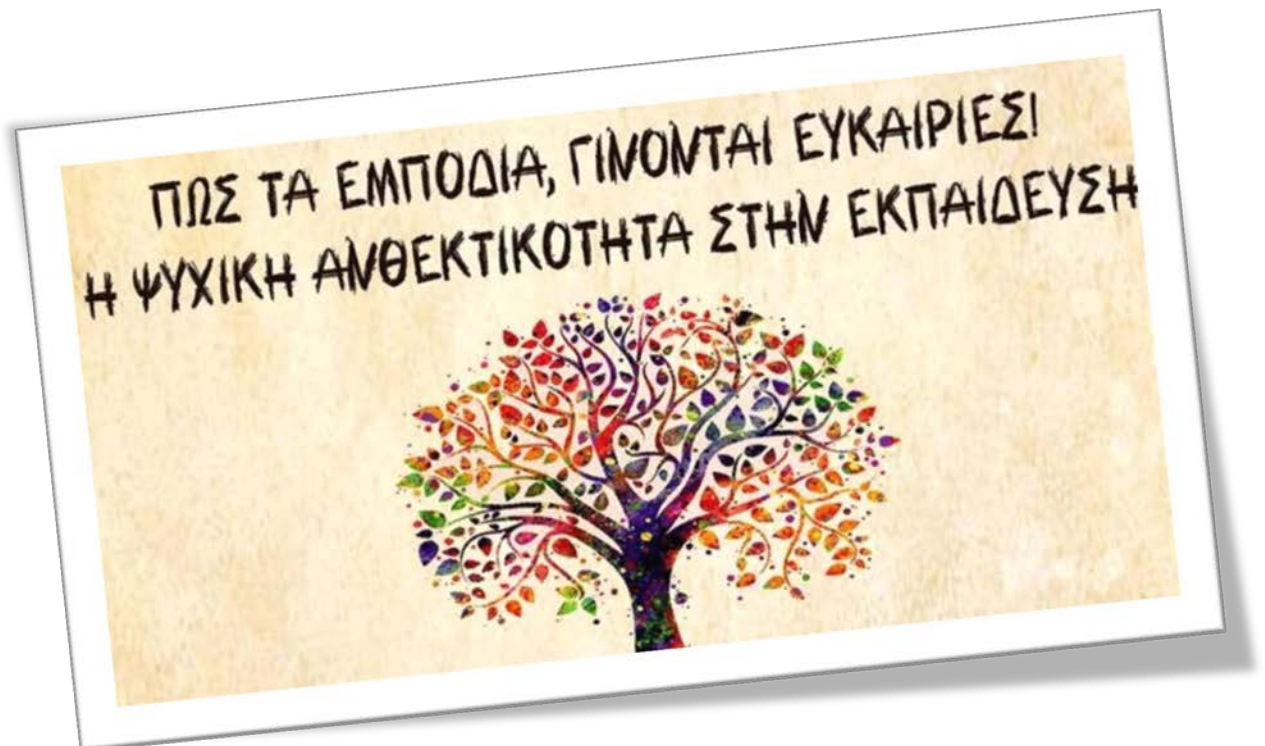




ΕΕΠΕΚ
ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Περιεχόμενα

Πρόλογος	2
Προφίλ μαθητή που έχει ανάγκη ενίσχυσης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (ΨΑ)	3
Ο ρόλος του ενήλικα στην ανάπτυξη της ΨΑ	5
Ο ρόλος του σχολείου στην ανάπτυξη της ΨΑ.....	6
Ο ρόλος της κοινότητας στην ανάπτυξη της ΨΑ	8
Ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα.....	9
Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	11
Παρεμβάσεις για την ενίσχυση της ΨΑ σε εκπαιδευτικούς.....	13
Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα	14
Προγράμματα που προάγουν την ΨΑ στα σχολεία.....	16
Βιβλιογραφία.....	20

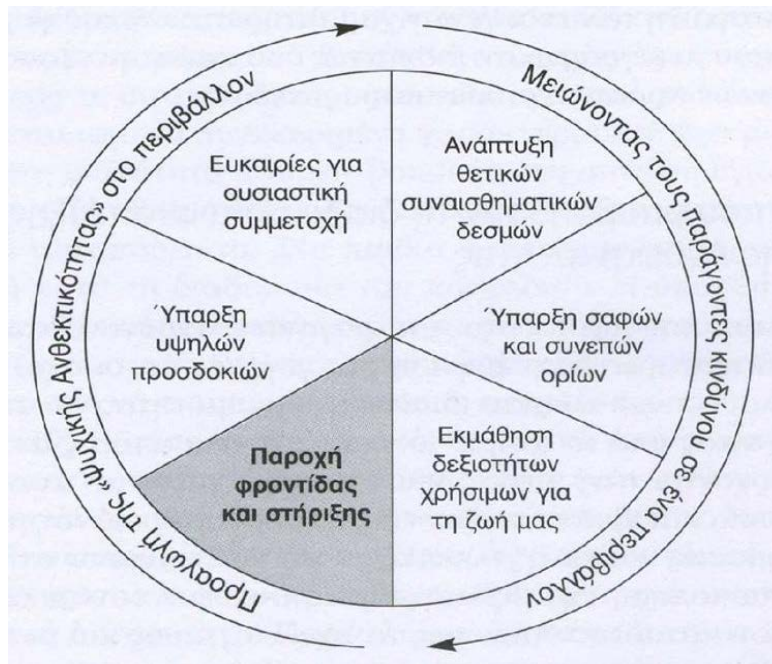
Πρόλογος

Εκτός από τον σημαντικότερο ρόλο της οικογένειας, φαίνεται πως και το σχολείο ότι έχει σπουδαία συμβολή στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών και των εφήβων, καθώς αποτελεί το καταλληλότερο πλαίσιο για το σκοπό αυτό. Στην πράξη το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που μπορεί να εξασφαλίσει τις περιβαλλοντικές εκείνες συνθήκες που προάγουν συμπεριφορές που σχετίζονται με την Ψυχική Ανθεκτικότητα (ΨΑ) και προωθούν την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και προγραμμάτων για την ανάπτυξη ατομικών προστατευτικών παραγόντων.

Στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, η ΨΑ μπορεί να αποτελέσει τη λύση των ζητημάτων που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί και αφορούν στον τομέα της σχολικής, κοινωνικής και προσωπικής τους επάρκειας. Ωστόσο, δεν πρέπει να αποτελέσει απλά την ευκαιρία για οργάνωση ενός προγράμματος μεταξύ των πολλών προγραμμάτων που διοργανώνονται στο σχολείο. Αντίθετα μία δράση που προάγει την ΨΑ θα πρέπει να σχετίζεται με τη σύγχρονη τάση του σχολείου, που έχει σκοπό να συμβάλει θετικά στην ενίσχυση των ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών αναγκών όλων των μαθητών.

ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΗ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΑΝΑΓΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΨΑ

Πρακτικά, για να θεωρήσουμε ότι ένα πρόγραμμα θα συμβάλλει στην ενίσχυση της ΨΑ πρέπει να την προάγει στο περιβάλλον, παρέχοντας ευκαιρίες, ενισχύοντας προσδοκίες και παρέχοντας υποστήριξη. Επιπλέον, συμμετέχει στην μείωση των παραγόντων κινδύνου, θέτοντας όρια, αναπτύσσοντας θετικούς δεσμούς, μαθαίνοντας νέες δεξιότητες ζωής κ.α. Στο ακόλουθο σχήμα περιγράφεται η παραπάνω διαδικασία.



(Henderson & Milstein, 2003/2008)

Ποιο όμως είναι το προφίλ του μαθητή που χρειάζεται να εστιάσει το σχολείο και το σπίτι για να ενισχύσει την ψυχική του ανθεκτικότητα; Σε γενικές γραμμές η βιβλιογραφία συσχετίζει την έννοια της θετικής προσαρμογής με την ΨΑ. Τα παιδιά που θεωρείται ότι έχουν κριτήρια για θετική προσαρμογή, παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: θετική κοινωνική συμπεριφορά και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων, έχουν εξωστρέφεια και υιοθετούν υγιείς καθημερινές συνήθειες, π.χ. άθληση κτλ. Βέβαια θα πρέπει να διευκρινιστεί, όπως αναφέρουν και οι Masten και Reed (2002), πως δεν αρκούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά για να θεωρήσουμε ένα παιδί ψυχικά ανθεκτικό, αλλά χρειάζεται να έχει βιώσει ένα στρεσογόνο/ απειλητικό γεγονός και να το έχει αντιμετωπίσει επιτυχώς.

Επιπλέον, η ύπαρξη επιβαρυντικών παραγόντων είναι σημαντική για την ανάπτυξη ή μη της ΨΑ. Για παράδειγμα ένα υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας επικινδυνότητας για την ψυχική υγεία των παιδιών. Παρόμοιοι επιβαρυντικοί

παράγοντες αναφέρονται: οικογενειακά προβλήματα, διαζύγιο γονέων, ψυχοπαθολογία ενός γονέα, κακοποιητική συμπεριφορά, φτώχεια και στερητικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Henderson & Milstein (2003) τα παρακάτω χαρακτηριστικά των παιδιών σχετίζονται με τη θετική προσαρμογή σε επιβλαβείς καταστάσεις και ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα:

- Το παιδί έχει θετική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση, δείχνοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές του.
- Λαμβάνει μέρος στις αποφάσεις που παίρνονται στο σχολικό πλαίσιο και στην παροχή βοήθειας στους συμμαθητές του αλλά και σε άλλα μέλη της κοινότητας.
- Αντιλαμβάνεται τις νέες εμπειρίες σαν προκλήσεις και είναι θετικό στους νέους στόχους.
- Κατανοεί και συμμορφώνεται με τους κοινωνικούς κανόνες.
- Έχει αναπτυγμένη την αίσθηση του «ανήκειν».
- Διαθέτει δεξιότητες, όπως διεκδικητικότητα, ικανότητα λήψης αποφάσεων, καλή διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων, επίλυση συγκρούσεων κ.α.

Αντίθετα το προφίλ των παιδιών που δυσκολεύονται στην προσαρμογή και χρειάζονται ενίσχυση της ΨΑ περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Είναι απαθής, υιοθετεί παθητική στάση απέναντι στα γεγονότα και δυσκολεύεται να πάρει πρωτοβουλίες.
- Δεν νιώθει μέλος της ομάδας των συνομηλίκων και συχνά έχει τάση απομόνωσης.
- Δεν έχει ξεκάθαρους στόχους και προσδοκίες για το μέλλον του.
- Δεν αισθάνεται ασφάλεια με τις ικανότητες και τα ταλέντα του.
- Υιοθετεί μη υγιείς και ίσως ριψοκίνδυνες συμπεριφορές.

Ουσιαστικά, το προφίλ των παιδιών που έχουν αναπτυγμένη ψυχική ανθεκτικότητα αφορά ποιοτικά χαρακτηριστικά που λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες. Για παράδειγμα, ο Esquivel και οι συνεργάτες του (2011) αναφέρουν ότι το χιούμορ μπορεί να λειτουργήσει σαν προστατευτικός παράγοντας όταν ένα παιδί βιώνει μία απειλητική κατάσταση. Συνεπώς οι προστατευτικοί παράγοντες, όπως είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, μπορούν να μειώσουν την πιθανότητα να εκδηλωθούν προβλήματα ψυχικής υγείας κάτω από αντίξοες συνθήκες.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΝΗΛΙΚΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και προαγωγή της ΨΑ στα παιδιά είναι, μεταξύ άλλων και η διαθεσιμότητα των ενηλίκων. Η ύπαρξη ισχυρών δεσμών με ενήλικες ή με τουλάχιστον έναν, αποτελεί από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες στην ψυχική υγεία του παιδιού (Masten, 2001). Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς φαίνεται πως διαδραματίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη της ΨΑ στα σχολεία και δρα ως «προστατευτικός» ενήλικας στη ζωή των μαθητών που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 2011).

Μεταξύ των περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων για την ΨΑ συγκαταλέγεται λοιπόν και η ύπαρξη σχέσεων με ενήλικες, όπως οι γονείς, ομάδες στην κοινότητα και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Σημαντικός εδώ είναι ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς. Οι Masten και Reed (2002) μάλιστα αναφέρουν πως το σχολείο εκτός της έμφασης στη γνωστική ανάπτυξη, θα πρέπει να εστιάζει στη δημιουργία στενών και ζεστών σχέσεων μαθητή- καθηγητή, γεγονός πολύ σημαντικό για την ενδυνάμωση της ΨΑ.

Η σπουδαιότητα του σχολείου και του ρόλου του ενήλικα μέσα σ' αυτό, σύμφωνα με τους Esquivel και συν., (2011) είναι ότι μπορούν να προετοιμάσουν τα παιδιά ώστε να έχουν καλή ψυχική υγεία, καθώς και προσαρμοστικότητα στη ζωή, ανεξάρτητα από την ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας.

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση των Matson και Coatsworth (1998), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο ρόλος ενός άλλου ενήλικα μπορεί να αποτελέσει αντισταθμιστικό παράγοντα στη ζωή παιδιών που στερούνται ισχυρής γονικής παρουσίας και δεσμού. Αυτή η υποκατάστατη γονική φιγούρα μπορεί να είναι ένα μέλος του εκτεταμένου οικογενειακού πλαισίου, ένας εκπαιδευτικός ή κάποιο άτομο από το προσωπικό του σχολείου, π.χ. ο διευθυντής, ο σχολικός ψυχολόγος κτλ. Ωστόσο τονίζουν την σπουδαιότητα του γονικού ρόλου, συγκριτικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού, στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας.

Βέβαια πληθώρα ερευνών υποδηλώνει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου στον τομέα της τόνωσης και ενίσχυσης της ΨΑ, καθώς η καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να διαδραματίσει βασικό ρόλο στην ανάπτυξη της ευημερίας και ανθεκτικότητας των μαθητών (Zimmermann & Arunkumar, 1994; Schoon & Bartley, 2008; Gutman & al., 2002). Συνάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικού- μαθητή συνδέονται με αύξηση στη γνωστική, συμπεριφορική και συναισθηματική δέσμευση στη μάθηση, καθώς και αύξηση του ακαδημαϊκού επιτεύγματος (Roorda & al., 2011).

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα θετικά, υποστηρικτικά περιβάλλοντα μπορούν να συμβάλλουν στην οικοδόμηση και την εμπλοκή στη μάθηση. Η αίσθηση της σύνδεσης και του «ανήκειν» στη σχολική κοινότητα μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικότερο προστατευτικό παράγοντα για τα παιδιά και τους εφήβους (Jose & al., 2012). Στη διαχρονική μελέτη της ερευνητικής ομάδας του Catalano (2003) φάνηκε ότι η αύξηση των σχολικών δεσμών οδηγούσε σε μείωση των προβληματικών συμπεριφορών και βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Μάλιστα αυτά τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ήταν μακροχρόνια.

Οι υποστηρικτικές κοινότητες, όπως το σχολείο, όπου μοιράζονται το αίσθημα του «ανήκειν», φαίνεται ότι βοηθούν στη διατήρηση και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης. Πως όμως το σχολείο θα δημιουργήσει συνθήκες συνδετικότητας και κατ' επέκταση θα ενισχύσει την ΨΑ; Το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) δείχνει πως τα σχολεία προσφέρουν πολλές ευκαιρίες ομαδικής συμμετοχής, εξαιτίας της δομής τους, όπως και διατήρησης της εμπλοκής των μαθητών, μέσω της επικοινωνίας και επαφής με τους δασκάλους. Επιπλέον, η ύπαρξη φιλιών και ομότιμων ομάδων, η προώθηση της εμπιστοσύνης, η θετική σχολική κουλτούρα, η αποδοχή της προσωπικής ταυτότητας, η έμφαση στα ατομικά ταλέντα και τους στόχους μπορούν να βοηθήσουν στον τομέα της σχολικής δέσμευσης και της προσωπικής ευημερίας των παιδιών.

Παράλληλα η κουλτούρα του κάθε σχολείου έχει φανεί ότι σχετίζεται με την προαγωγή της ΨΑ. Συγκεκριμένα τα σχολεία μπορούν να την προωθήσουν, υιοθετώντας μία κουλτούρα που περιλαμβάνει το μίγρμα των συναισθημάτων και την αντιμετώπιση των ζητημάτων ψυχικής υγείας παιδιών και εκπαιδευτικών από επαγγελματίες (Weare & Nind, 2011).

Δεν πρέπει να παραλείψουμε να πούμε ότι τα σχολεία γενικά είναι ένα πλαίσιο που έχει τη νομική ευθύνη να προωθεί την «ευημερία» όλων των μαθητών, μέσω προγραμμάτων που ενισχύουν τις ατομικές ικανότητες, π.χ. επιμονή, στοχοθεσία, αυτοεκτίμηση, αυτό-εικόνα κτλ. (National Institute for Health and Clinical Excellence, 2009). Τα σχολεία έχουν μεγάλες δυνατότητες δράσης και γι' αυτό το λόγο μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας τα αναγνωρίζει ως παράγοντα- κλειδί στην οικοδόμηση ανθεκτικότητας, ενόψει αντιξοοτήτων, όπως η φτώχεια και οι οικογενειακές δυσκολίες (Olsson & al., 2003; Masten & Coatsworth, 1998). Για παράδειγμα, στη μελέτη του O'Donnell και των συνεργατών του (2002) φάνηκε πως σε παιδιά που είχαν μακροχρόνια εκτεθεί σε κοινοτική βία και είχαν ισχυρή σχολική υποστήριξη, υπήρχε δυνατότητα μεγάλης πρόβλεψης της συμπεριφοράς τους και της ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αντοχής τους.

Γενικά θα λέγαμε πως τα σχολεία πρέπει να παρέχουν καθολικές υπηρεσίες για όλα τα παιδιά, όμως καλό είναι να εστιάζουν και στη βελτίωση της σχολικής εμπειρίας των παιδιών εκείνων που αποδίδουν λιγότερο μαθησιακά ή που δυσκολεύονται περισσότερο στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αυτό γιατί έχει φανεί πως η καλή ψυχική υγεία και η συναισθηματική ευεξία μπορούν να οδηγήσουν σε καλύτερη ακαδημαϊκή επίτευξη (Parsonage & al., 2014). Επιπλέον, τα σχολεία αποτελούν την τοποθεσία που συμβαίνουν πολύ σημαντικές μεταβάσεις στη ζωή ενός παιδιού, π.χ. η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο κ.α. Επομένως στα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να ενσωματώνονται δράσεις ευαισθητοποίησης της ανθεκτικότητας, όπως σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, διαφυλικές σχέσεις, αγωγή υγείας, κ.α.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία των προγραμμάτων ενίσχυσης της ΨΑ στην Ευρώπη, πραγματοποιείται στα σχολεία. Αυτό όμως δεν πρέπει να αφήσει σε δεύτερη μοίρα το ρόλο των τοπικών φορέων και της κοινότητας στη συνολική αυτή προσπάθεια. Η ικανότητα των τοπικών φορέων να επηρεάζουν, να συνεργάζονται και να ενθαρρύνουν τα σχολεία να αναλαμβάνουν συγκεκριμένες δράσεις ευαισθητοποίησης είναι αρκετά ισχυρή. Ιδιαίτερα στην Ευρώπη, όπου οι κοινότητες και οι τοπικοί φορείς είναι αρκετά ενεργοί και έχουν ενσωματώσει μεγάλο αριθμό ατόμων και ομάδων με εκτεταμένες γνώσεις και εμπειρία στον τομέα της πρόληψης, συνεργάζονται αρκετά αποτελεσματικά με τις τοπικές σχολικές κοινότητες. Η συνεργασία εξαρτάται από τις ανάγκες, τις προηγούμενες εμπειρίες αλλά και τους διαθέσιμους πόρους, τόσο σε υλικό όσο και ανθρώπινο δυναμικό.

Μερικές αποτελεσματικές προσεγγίσεις των τοπικών αρχών περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- Παροχή στα σχολεία πληροφοριών και δεδομένων αναφορικά με τις πραγματικές ανάγκες του τοπικού πληθυσμού.
- Ενθάρρυνση των σχολείων να συνεργάζονται με άλλα σχολεία, την τοπική κοινότητα, τις τοπικές αρχές, καθώς και εθελοντικές οργανώσεις. Η συνεργασία με άλλα σχολεία και η ανταλλαγή πληροφοριών μπορούν να διευκολυνθούν μέσω τοπικών σχολικών ομάδων.
- Ενθάρρυνση του προσωπικού των σχολείων να συμμετέχει στα τοπικά διοικητικά συμβούλια, όπου λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν τις σχολικές μονάδες και την υγεία.
- Λειτουργία ως αρωγός πληροφόρησης και καθοδήγησης σχετικά με την εθνική και τοπική πολιτική στα σχολεία, συμπεριλαμβανομένου των τομέων ανθεκτικότητας, υγείας, ευεξίας και ισότητας.
- Εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου σε προγράμματα προώθησης της ανθεκτικότητας και άλλα παρόμοια ζητήματα.

(Public Health of England, 2014)

Η σύγχρονη ευρωπαϊκή τάση, που τα τελευταία χρόνια απαντάται ολοένα συχνότερα, της μεταφοράς της δημόσιας υγείας στην τοπική αυτοδιοίκηση, δίνει τη δυνατότητα να δοθεί περισσότερο βάρος στην προληπτική υγεία και ευεξία, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων. Υπάρχουν για παράδειγμα, αρκετές περιοχές όπου οι τοπικές αρχές έχουν άμεση ευθύνη ανάθεσης προγραμμάτων για παιδιά σχολικής ηλικίας, π.χ. προγράμματα ψυχικής υγείας, πρόληψη ψυχικών ασθενειών και αυτοκτονιών, σεξουαλική αγωγή, προγράμματα σωματικής άσκησης και παχυσαρκίας, καθώς και προγράμματα για τη χρήση αλκοόλ, καπνού και ναρκωτικών. Όλα αυτά τα προγράμματα

μπορούν να συνεισφέρουν και στο ζήτημα της σχολικής διαρροής, που προβληματίζει ιδιαίτερα τις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη και στη χώρα μας (Hill & al., 2007).

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Εκτός από τη γενική ανθεκτικότητα, συχνά στη βιβλιογραφία απαντάται η έννοια της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, καθώς η έρευνα δείχνει ότι η ανθεκτικότητα σχετίζεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την εκπαιδευτική επιτυχία. Ουσιαστικά, η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα περιγράφεται ως εξής: «Οι μαθητές επιτυγχάνουν καλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα παρά τις αντιξοότητες» (Cole & al., 2004).

Ομοίως με τη δυσκολία εννοιολογικού προσδιορισμού της ανθεκτικότητας, παρατηρείται και η δυσκολία στη χρήση του όρου ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα (Werner & Smith, 1992). Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Smith (2015) υπάρχει ασυμφωνία σχετικά με τους ορισμούς της έννοιας ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας. Πρακτικά, μπορούμε να εξηγήσουμε ότι όταν αναφερόμαστε στο συγκεκριμένο όρο εννοούμε μια σειρά από μικρές, καθημερινές απειλές της ευημερίας του μαθητή, όπως την πίεση που υπάρχει εντός του σχολείου, τον ανταγωνισμό, το άγχος των εξετάσεων κτλ.

Οι Martin και Marsh (2008) για να περιγράψουν αυτό τον όρο, δανείστηκαν από την επιστήμη της μηχανικής την έννοια της πλευστότητας και υποστήριξαν ότι η ικανότητα αντιμετώπισης των καθημερινών ακαδημαϊκών δυσκολιών μπορεί να ειπωθεί μέσω του φακού της «ακαδημαϊκής πλευστότητας», προκειμένου να διαχωριστεί ο όρος από μια παραδοσιακή άποψη της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας. Παρόλο που ο όρος ανθεκτικότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά στα πλαίσια, υπάρχει η τάση να συσχετίζεται η χαμηλή ανθεκτικότητα με την ανεπαρκή επίτευξη και μια ποικιλία άλλων αρνητικών αποτελεσμάτων στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, η ακαδημαϊκή πλευστότητα μπορεί να σχετίζεται με τη διαδικασία αντιμετώπισης των δυσκολιών και την ικανότητα ακαδημαϊκής «ανάκαμψης» μετά από αποτυχία. Ανεξάρτητα από αυτή την ασυμφωνία όσον αφορά την ορολογία, η εργαλειοθήκη που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τονώσει την ανθεκτικότητα και ψυχική ευεξία των μαθητών είναι παρόμοια.

Ουσιαστικά, λοιπόν, η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα αφορά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες και στόχους, ικανότητα για δέσμευση, μαθησιακό κίνητρο, αυτό-αποτελεσματικότητα, αντίληψη των καθημερινών απαιτήσεων ως προκλήσεις κ.α. Όπως αναφέρεται από τον Cole και τους συνεργάτες του (2004) η βασική ικανότητα των ανθεκτικών

μαθητών αποτελεί το γεγονός ότι είναι ικανοί να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν, με τρόπο αποτελεσματικό, τις κατάλληλες, ανά περίπτωση, στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, αλλά και μπορούν να ελέγχουν κατάλληλα τα συναισθήματα τους όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχους. Επιπλέον, οι Benishek και Lopez (στο Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2013) δίνουν έμφαση σε τρία γνωρίσματα που συνδέονται με την έννοια της ανθεκτικότητας και αυτά είναι η ικανότητα δέσμευσης, ελέγχου και πρόκλησης. Μάλιστα οι ίδιοι ερευνητές συνέβαλλαν στη δημιουργία κλίμακας μέτρησης της ακαδημαϊκής ανθεκτικότητας, η οποία χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές ερευνητικές μελέτες στην Ευρώπη και Αμερική.

Τέλος, δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε πως η ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα επηρεάζεται από τους πολιτισμικούς παράγοντες κάθε χώρας, αλλά και το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς σχετίζονται με τον τρόπο που οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τα στρεσογόνα γεγονότα, να θέτουν στόχους, αλλά και να αναζητούν πηγές υποστήριξης, όταν χρειάζεται (Κάμτσιος & Καραγιαννοπούλου, 2013).

Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ενώ μεγάλη έμφαση έχει δοθεί διαχρονικά στην ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών μέσα στο σχολείο, πόσο σκεφτόμαστε τη σπουδαιότητα της ευημερίας των ανθρώπων που περνούν καθημερινά πολύ χρόνο με τα παιδιά;

Η ευημερία του συνόλου της σχολικής κοινότητας μπορεί να θεωρηθεί ως ένας ποιοτικός δείκτης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Συνεπώς, η ΨΑ και η ευημερία φαίνεται πως ταυτίζονται με τη θετική συναισθηματική κατάσταση που δημιουργείται από τον αρμονικό τρόπο συνύπαρξης των περιβαλλοντικών παραγόντων, των προσωπικών αναγκών και των προσδοκιών όλων των μελών (Aelterman & al., 2007).

Δεδομένου ότι ο ρόλος και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμα και ιδιαίτερα στις σύγχρονες συνθήκες, για να είναι αποδοτικός χρειάζεται να λειτουργεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, γι' αυτό θα πρέπει να διακρίνεται από ΨΑ. Ωστόσο, η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών αποτελείται από τόσες προκλήσεις, άγχος, συγκρούσεις κτλ., που το έργο τους δυσχεραίνεται διαρκώς. Πολύ συχνά βιώνουν το αίσθημα της αβοηθησίας και νιώθουν στρες, όταν διδάσκουν μαθητές με πολλαπλά προβλήματα. Επίσης, η ανεπαρκής κρατική υποστήριξη, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι απαιτήσεις της διεύθυνσης και των γονέων και το ολοένα και υποβαθμιζόμενο κύρος του εκπαιδευτικού στην ελληνική κοινωνία αποτελούν γεγονότα που υποσκάπτουν την ικανότητα για ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού (Ματσόπουλος, 2011). Και ένας εκπαιδευτικός που βιώνει δύσκολες ψυχικές καταστάσεις, δεν μπορεί να βρει τα ψυχικά αποθέματα ώστε να προάγει την ΨΑ των μαθητών του.

Η ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχία της τάξης, ενώ επισημαίνεται από πολλούς θεωρητικούς ότι η ανθεκτικότητα των ενηλίκων παίζει κεντρικό ρόλο στη σχολική ανθεκτικότητα, καθώς λειτουργούν σαν προστατευτικοί ενήλικες, ιδιαίτερα για μαθητές που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου (Bobek, 2002; Henderson & Milstein, 2008; Masten, 2008).

Σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα των Mansfield & συν., (2012), η ΨΑ των εκπαιδευτικών αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: την επαγγελματική διάσταση, τη συναισθηματική, την κοινωνική και τα κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές περιγράφουν πως η επαγγελματική διάσταση περιλαμβάνει δεξιότητες όπως ευελιξία, ικανότητα για προσαρμογή, καλή διαχείριση χρόνου και μέσων, μεταδοτικότητα στη διδασκαλία κ.α. Η συναισθηματική διάσταση περιλαμβάνει τη διαχείριση του στρες, την ικανότητα για ψυχική ανάκαμψη, την αίσθηση του χιούμορ κ.α. Η κοινωνική τέλος διάσταση περιέχει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, το

αίσθημα συνεργασίας, επικοινωνιακές δεξιότητες κ.α. Τέλος τα κίνητρα σχετίζονται με την ικανότητα να θέτουν στόχους, να είναι ρεαλιστική η στοχοθεσία τους, να νιώθουν αυτοπεποίθηση κ.α.

Ποιο είναι όμως το προφίλ του ανθεκτικού εκπαιδευτικού και ποια τα χαρακτηριστικά του;

Ένας ψυχικά ανθεκτικός παιδαγωγός κατά κύριο λόγο αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες του επαγγέλματός του ως προκλήσεις και αυτό του δίνει την ώθηση να εξελίσσεται. Συνήθως επιδιώκει να βρίσκει ευκαιρίες για περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση, προκειμένου να είναι αποτελεσματικός στην εργασία του και να μην βιώνει συχνές ματαιώσεις. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός αυτός που χαρακτηρίζεται ως ψυχικά ανθεκτικός συνήθως αναλαμβάνει καθήκοντα, εκτός του εργασιακού του καθηκοντολογίου, π.χ. προγράμματα αγωγής υγείας, εθελοντικές δράσεις κτλ., και η γενικότερη στάση του μέσα στο σχολείο αποδεικνύει ότι λειτουργεί με αλτρουιστικά κίνητρα. Επίσης, δίνει μεγάλη σημασία στη συνεργασία και ομαδικότητα μέσα στο σχολείο και κρατάει δεσμούς συνεργασίας με τους συναδέλφους του, τους μαθητές και τους γονείς, δείχνοντας πραγματικά ενδιαφέρον για εκείνους (Henderson & Milstein, 2008).

Η ψυχική ανθεκτικότητα του κλάδου των εκπαιδευτικών μπορεί να ενδυναμωθεί μέσω της δημιουργίας κατάλληλων εργασιακών συνθηκών, καθώς και με την άρση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους. Θετικά δείγματα για την ενδυνάμωση της ΨΑ τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές αποτελούν η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, εντός του σχολικού πλαισίου, η αποδοχή των συναδέλφων, η διάθεση για ανταλλαγή απόψεων, το «μοίρασμα» εμπειριών, η δημιουργία σχέσεων αλληλοϋποστήριξης κ.α. Η διάθεση επίσης για συνεργασία και η ανάληψη ομαδικών δράσεων, αλλά και η συλλογική ευθύνη αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ενθάρρυνση της ΨΑ. Η συναισθηματική υποστήριξη από συναδέλφους ή αλλιώς peer coaching είναι πολύ σημαντική για την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών (Ματσόπουλος, 2011).

Πρακτικά αυτό που θα κάνει τον εκπαιδευτικό να νιώθει πιο ανθεκτικός ψυχικά είναι η δυνατότητα να λαμβάνει συνεχή επιμόρφωση, προκειμένου να είναι σε θέση να επιλύει, πιο αποτελεσματικά, προβλήματα και συγκρούσεις, να θέτει στόχους, να χρησιμοποιεί σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους αλλά και τις νέες τεχνολογίες. Πολύ σημαντική είναι η παροχή ηθικής επιβράβευσης του εκπαιδευτικού και διαρκούς ανατροφοδότησης, ώστε να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους. Τέλος, έχει φανεί ότι η ΨΑ των εκπαιδευτικών τονώνεται όταν το σχολείο τους δίνει τη δυνατότητα να παίρνουν πρωτοβουλίες αλλά και να αισθάνονται ότι υπηρετούν έναν ανώτερο σκοπό, αντιλαμβανόμενοι το επάγγελμά τους σαν λειτούργημα (Henderson & Milstein, 2008).

ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΨΑ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Πανευρωπαϊκά, έχουν οργανωθεί και υλοποιηθεί λίγα προγράμματα, που στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό κατά κύριο λόγο. Στα πλαίσια της ενότητας αυτής θα κάνουμε μία σύντομη αναφορά σε αυτές τις παρεμβάσεις.

Το πρόγραμμα “Enhancing Teacher Resilience in Europe (ENTRÉE) είναι μία ευρωπαϊκή προσπάθεια να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν την ΨΑ τους, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με ολοένα αυξανόμενα προβλήματα, τόσο δικά τους, όσο και των μαθητών τους. Στο σχεδιασμό του πήραν μέρος πέντε χώρες της Ευρώπης, η Γερμανία, η Μάλτα, η Τσεχία, η Πορτογαλία, η Ιρλανδία και τέλος η Αυστραλία. Παρόμοιο είναι το πρόγραμμα “BRiTE”, το οποίο έλαβε χώρα στην Αυστραλία. Στόχος του είναι η ψυχική ενδυνάμωση των νέων εκπαιδευτικών και πραγματοποιείται μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας. Η δράση αυτή εξελίσσεται διαρκώς και η αξιολόγησή της δείχνει σημαντικά αποτελέσματα, σχετιζόμενα με την ενίσχυση της ΨΑ (Mansfield & al., 2016).

Στη χώρα μας παρατηρείται έλλειψη παρόμοιων δράσεων, με εξαίρεση το πρόγραμμα “We C.A.R.E.”, που αποτελεί μέρος της διεθνούς δράσης «ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ». Είναι ένα εξ’ αποστάσεως πρόγραμμα που στοχεύει τόσο στην πρόληψη, όσο και την ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των εμπλεκόμενων. Φορέας σχεδιασμού και οργάνωσης ήταν το Εθνικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με τη συνεργασία της Εταιρείας Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής & Έρευνας, καθώς και του Κέντρου Έρευνας & εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας. Ο κύριος στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η προαγωγή θετικού κλίματος στις τάξεις και η ανάπτυξη ενός διεθνούς σχολικού δικτύου υποστήριξης, όπου θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, μαθητές αλλά και σχολικοί ψυχολόγοι. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που μας δίνει η Χατζηχρήστου (2015) η δράση πραγματοποιήθηκε τα έτη 2012-2016, ενώ η αξιολόγηση έδειξε θετικά αποτελέσματα στους τομείς που προσπάθησε να δουλέψει.

ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Μία βασική παραδοχή για να θεωρήσουμε πως τα σχολεία μπορούν να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα όλων των μελών είναι να είναι αποτελεσματικά και να μπορούν να φέρουν εις πέρας τους στόχους που έχουν θέσει. Ο κύριος στόχος τους θα πρέπει να αφορά την προαγωγή της ψυχικής ευημερίας, προκειμένου να είναι σε θέση να επιτευχθούν και οι γνωστικοί-μαθησιακοί στόχοι (Χατζηχρήστου, 2015).

Για να θεωρηθεί ένα σχολείο αποτελεσματικό πρέπει να συμβαίνουν τα εξής:

- Επικρατεί θετικό σχολικό κλίμα, με ξεκάθαρους κανόνες και όρια, κλίμα δικαιοσύνης και συνεργασίας,
- Καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητή- εκπαιδευτικού, όπου ο τελευταίος αποτελεί ένα θετικό πρότυπο συμπεριφοράς,
- Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που επιλέγονται προάγουν την συνεργασία, την ενσωμάτωση όλων των μαθητών, την παρώθηση- κινητοποίηση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον υπάρχει υψηλή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και το μάθημα είναι απόλυτα δομημένο,
- Το σχολείο αποτελεί ένα ευχάριστο εργασιακό και μαθησιακό περιβάλλον για όλους,
- Η ηγεσία ακολουθεί το συμμετοχικό μοντέλο, θέτει στόχους όπου συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί, επιβραβεύει τις προσπάθειες και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών.

(Rutter & Maughan 2002)

Για να προωθείται η ΨΑ στο σχολείο χρειάζεται να οργανώνονται παρεμβάσεις και δράσεις, όπως τα προγράμματα αγωγής υγείας, που λειτουργούν προληπτικά. Επιπλέον πολύ σημαντικό είναι να υπάρχει σύνδεσμος μεταξύ της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινότητας (Ματσόπουλος, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα αγωγής υγείας προέκυψαν από τη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας και την κατανόηση ότι χρειάζονται παρεμβάσεις που στοχεύουν στο να προλαμβάνουν την εμφάνιση δυσκολιών ψυχικής υγείας στα παιδιά και τους εφήβους (Masten & Reed, 2002). Συνήθως στοχεύουν στην ενδυνάμωση των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας για να ανταποκρίνονται επιτυχώς στις καθημερινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολική και κοινωνική τους ζωή. Η παρέμβαση γίνεται στους τομείς της αυτοεκτίμησης, των ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, των επικοινωνιακών δεξιοτήτων κ.α. Αυτοί οι τομείς, όπως φαίνεται και από τις προηγούμενες ενότητες, είναι κοινοί με εκείνους που αφορούν την ΨΑ.

Σύμφωνα με τους Τριλίβα και Χατζηνικολάου (2011) τα σχολεία όπου εφαρμόζουν και υλοποιούν διάφορα προγράμματα ευαισθητοποίησης των

παιδιών και τα οποία καλύπτουν τις ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες, φαίνεται να έχουν καλύτερη απόδοση των μαθητών και μικρότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα η συναισθηματική και κοινωνική αγωγή μπορεί να βοηθήσει την αυτοεπίγνωση των μαθητών, ώστε να μπορούν να συνειδητοποιούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, καθώς και να αποδέχονται την μοναδικότητά τους.

Ουσιαστικά, για να θεωρείται το σχολείο ως μία κοινότητα που φροντίζει και προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα πρέπει να αρχίσει να αλλάζει σε επίπεδο συστήματος. Δηλαδή θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών, στις σχέσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην ανάδειξη του συμβουλευτικού ρόλου του εκπαιδευτικού και στην ανάδειξη της σπουδαιότητας της διασύνδεσης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας (Doyle, 2003).

Σύμφωνα με την ερευνητική ομάδα του Doll (2009) για να θεωρήσουμε πως μία τάξη προάγει την ΨΑ, πρέπει να έχει τα εξής γνωρίσματα: α) ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, β) ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, γ) αυτοέλεγχο, δ) καλές σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, ε) υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των ομηλίκων και στ) σταθερούς διαύλους επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογενειακού πλαισίου. Τα πρώτα τρία γνωρίσματα σχετίζονται με την αυτενέργεια των μαθητών, ενώ τα υπόλοιπα έχουν να κάνουν με τις σχέσεις που δημιουργούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία και προσδιορίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Πρακτικά, θεωρούν οι ερευνητές ότι για να εφαρμοστεί το μοντέλο πρέπει να ακολουθηθεί η παρακάτω διαδικασία: πρώτα δημιουργούνται οι «χάρτες της τάξης», που βασίζονται στο ερωτηματολόγιο classmaps, το οποίο πρέπει να συμπληρώνεται από τους μαθητές, περιγράφοντας με αυτό το μέσο την τάξη τους. Έπειτα, τα δεδομένα που συλλέγονται από την παραπάνω μέθοδο παρουσιάζονται στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Στη συζήτηση αυτή αναφέρονται οι ελλείψεις που παρατηρούνται, καθώς και οι παρεμβάσεις που κρίνεται αναγκαίο να αναληφθούν. Μέσα από αυτή τη μέθοδο, η βελτίωση του οικοσυστήματος της τάξης αποτελεί υπόθεση όλων των μελών και έχουν όλοι ενεργό συμμετοχή.

Συνεπώς τα σχολεία έχουν μεγάλες δυνατότητες για δράση και φαίνεται πως τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ο ρόλος τους ως βασικός παράγοντας στην οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, κυρίως στην παιδική ηλικία (Howard et al., 1999).

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΥΝ ΤΗΝ ΨΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Στη βιβλιογραφία συναντάμε αρκετά προγράμματα που στόχο έχουν να ενδυναμώσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, σε Ευρωπαϊκές χώρες και στην Αμερική. Παραδείγματα παρατίθενται παρακάτω (Public Health England, 2014):

- Παρέμβαση SEAL (Βρετανία)

Η παρέμβαση αποτέλεσε μέρος μιας εθνικής στρατηγικής από το 2005, μερικώς χρηματοδοτούμενη από το κράτος, για την προώθηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποτελεσματική μάθηση, την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών, την ενίσχυση της ψυχικής ευεξίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σχολείων προερχόταν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από την αξιολόγηση του προγράμματος φάνηκε πως υπήρχε αύξηση στο αίσθημα αυτονομίας των μαθητών, αλλά μείωση της εμπιστοσύνης και του σεβασμού προς τον εκπαιδευτικό. Ως κριτική στην αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αυτής προτάθηκε η θέληση και οι δεξιότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών και η κατανομή του χρόνου και των πόρων.

- Παρέμβαση: πρόγραμμα ενίσχυσης των οικογενειών (SFP)

Το πρόγραμμα ξεκίνησε σε σχολεία της Αμερικής και αφορά την οικοδόμηση προστατευτικών παραγόντων, προκειμένου να μειωθούν οι συμπεριφορές των μαθητών που σχετίζονται με τη χρήση αλκοόλ και ουσιών. Συμμετείχαν μαθητές και γονείς και οι συνεδρίες εστίασαν στον τρόπο αντιμετώπισης των συναισθημάτων του άγχους, του θυμού και της πίεσης, καθώς και στη βελτίωση των σχέσεων μέσα στις οικογένειες. Επίσης στόχος ήταν η βελτίωση των γονικών δεξιοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων. Η έρευνα έχει δείξει ότι το πρόγραμμα ήταν επιτυχές στην ενθάρρυνση της μακροπρόθεσμης αλλαγής των συμπεριφορών που σχετίζονται με την κατανάλωση αλκοόλ, τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς, την μείωση της σχολικής διαρροής και τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού.

- Παρέμβαση: Οικογένειες και σχολεία μαζί (FAST)

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης, που υλοποιήθηκε σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο Middlesex σε βρετανικά σχολεία. Συνεργάζεται με οικογένειες, υποστηρίζοντάς τις ώστε να βελτιώσουν τις δεξιότητες των παιδιών τους στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά και τη

στάση τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνονται οι γονείς να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, συμπεριλαμβανομένης της υποστήριξης της μάθησης στο σπίτι. Ο απώτερος όμως στόχος της παρέμβασης αυτής είναι να ενθαρρύνει τους δεσμούς μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Η αξιολόγηση έδειξε ότι επήλθε μείωση των οικογενειακών συγκρούσεων, βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών και μείωση των συναισθηματικών συμπτωμάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, στην αυτοαξιολόγηση τους, οι ίδιοι οι γονείς ανέφεραν ότι το πρόγραμμα FAST τους ενδυνάμωσε αρκετά και το 90% συμφώνησε ότι είχε περισσότερες πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους.

- Παρέμβαση: Place2Be

Το Place2Be είναι μια φιλανθρωπική οργάνωση που συνεργάζεται με σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχοντας συναισθηματικές και θεραπευτικές υπηρεσίες, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα των παιδιών μέσω της ομιλίας, της δημιουργικής εργασίας και του παιχνιδιού. Το Place2Be παρέχει επίσης υποστήριξη για γονείς, δασκάλους και ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου. Η μακροχρόνια αξιολόγηση των παρεμβάσεων της οργάνωσης έδειξε πως υπήρξε βελτίωση στην ευημερία των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές).

- Πρόγραμμα ψυχικής ανθεκτικότητας-συμβουλευτικής υποστήριξης εκπαιδευτικών

Το πρόγραμμα οργανώθηκε από το Εργαστήριο Ψυχολογίας και Ειδικής Αγωγής του παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Κρήτης, σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια του Brighton και του Osnabruck. Εφαρμόστηκε από το 2013 έως το 2015 σε 5 ομάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με συμμετοχή διεπιστημονικής ομάδας σε Ρέθυμνο και Ηράκλειο. Είχε «βιωματικό χαρακτήρα» και απαιτούσε την ενεργή εμπλοκή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ενώ αφορούσε μαθητές με ήπιες ή σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο, εξαιτίας διαφόρων δυσκολιών, όπως μαθησιακές, συμπεριφορικές, ψυχοσυναισθηματικές, διαπροσωπικές ή οικογενειακές και κοινωνικές. Κατά κύριο λόγο έμφαση δόθηκε στη σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών και στην προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής υγείας των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο. Στόχος υπήρξε η ενίσχυση των εκπαιδευτικών να γίνουν πιο ευέλικτοι, πιο «ανθεκτικοί» και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση/ διαχείριση των «δύσκολων» περιπτώσεων μαθητών.

- Πρόγραμμα Συν-Φροντίζω

Το πρόγραμμα αυτό έχει οργανωθεί από το Κέντρο Έρευνας & Εφαρμογών της Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, σε συνεργασία με την Εταιρεία Σχολικής & Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας και ο χαρακτήρας του είναι προληπτικός. Στόχο είχε να απλοποιήσει τις θεωρητικές γνώσεις σχετικά με την ανθεκτικότητα, αλλά και να οργανώσει δράσεις που να αφορούν σε προγράμματα παρέμβασης.

- Πρόγραμμα Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.

Το πρόγραμμα «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ. αποτελεί ένα πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών με σκοπό την προαγωγή θετικού κλίματος και ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα. Οργανώθηκε από το Εργαστήριο σχολικής ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Συνολικά έλαβαν μέρος 125 εκπαιδευτικοί μαζί με στελέχη εκπαίδευσης από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευσης και μεγάλος αριθμός μαθητών που έφτανε τους 3200 από 39 σχολεία της Αττικής. Οι στόχοι αφορούσαν τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας, τη δημιουργία ενός δικτύου σχολείων, όπου θα γίνεται ανταλλαγή απόψεων-ιδεών-προτάσεων, καθώς και ανάδειξη καλών πρακτικών στη σχολική κοινότητα.

- Πρόγραμμα: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή

Είναι ένα πρόγραμμα που εμπίπτει στον τομέα της πρωτογενούς πρόληψης και απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Μπορεί να εφαρμοστεί τόσο από σχολικούς ψυχολόγους, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, αφού προηγηθεί εξειδικευμένη κατάρτιση και εποπτεία. Υλοποιείται σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Υπουργείο Παιδείας και εφαρμόζεται σε σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου, από το έτος 2004 και έπειτα. Στόχος είναι η ανάδειξη της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου των εκπαιδευτικών και η προαγωγή της ψυχικής υγείας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Η αξιολόγηση έδειξε θετικά αποτελέσματα αναφορικά με τους στόχους και επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης.

- Πρόγραμμα: RESCUR: Ένα εμπόδιο, μία ευκαιρία!

Αφορά ένα πρόγραμμα ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, στοχευμένο στους μαθητές που φοιτούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Για τον σχεδιασμό του προγράμματος, συνεργάστηκε το

Πανεπιστήμιο Κρήτης, με άλλα Ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια, από χώρες όπως η Ιταλία, η Μάλτα, η Πορτογαλία, η Κροατία, αλλά και η Σουηδία. Οι θεματικές ενότητες, στις οποίες εστίασε ήταν: η επικοινωνία, το χτίσιμο υγιών σχέσεων, η νοοτροπία εξέλιξης, η ανάπτυξη αποφασιστικότητας και άλλων ατομικών χαρακτηριστικών και η αντιμετώπιση αρνητικών κοινωνικών καταστάσεων, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός κ.α. Ακολουθεί σύνδεσμος με το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού στην ελληνική γλώσσα.

<https://www.rescur.eu/wp-content/uploads/2016/03/Greek-manual.pdf>

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η βιβλιογραφία συγκλίνει στις ακόλουθες προτάσεις για τα μελλοντικά προγράμματα και τις παρεμβάσεις που ενισχύουν και ενδυναμώνουν την ΨΑ:

- Πρέπει να διατίθενται επαρκείς πόροι, καθώς και χρόνος στο προσωπικό,
- Αναγκαία είναι η συνεργασία και η δέσμευση με την οικογένεια και τους φορείς της τοπικής κοινότητας,
- Οι πρωτοβουλίες πρέπει να δοκιμάζονται πριν γίνει εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο,
- Χρειάζεται να υπάρχει καθοδήγηση στα σχολεία, επικεντρωμένη στις πραγματικές τους ανάγκες,
- Θα πρέπει τα προγράμματα να αντικατοπτρίζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια την ερευνητική βιβλιογραφία.

Σύνοψη: μετά τη μελέτη του υλικού, προσπαθήστε να απαντήσετε στα ακόλουθα σημεία.

- Το υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί ως ένας επιβαρυντικός παράγοντας για την ψυχική υγεία των παιδιών;
- Η κουλτούρα του κάθε σχολείου έχει φανεί ότι σχετίζεται με την προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας;
- Μπορεί η τοπική κοινότητα να αποτελέσει αρωγό στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών μέσα στο σχολείο;
- Ο ρόλος της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός στην ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας;
- Μεταξύ των χαρακτηριστικών του ψυχικά ανθεκτικού παιδαγωγού αποτελεί το γεγονός ότι αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες του επαγγέλματός του ως προκλήσεις;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 15, 202-205.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, 41, 143-164.
- Cole, M., Field, H., & Harris, S. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reaction to a management class. *Academy of Management Learning and Education*, 3(1), 64-85.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Doyle, L. H. (2003). Synthesis through meta-ethnography: paradoxes, enhancements, and possibilities. *Qualitative Research* 3(3), 321-344.
- Esquivel, G.B., Doll, B., & Oades-Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience inschools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651.
- Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Eccles, J. S. (2002). The academic achievement of African American students during early adolescence: An examination of multiple risk, promotive, and protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 30(3), 367-399.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός (Μετ.: Β. Βασσάρα, Επιστ. Επιμ.: Χ. Χατζηχρήστου).
- Henderson, N., & Milstein, M. M.(2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hill, M., Stafford, A., Seaman, P., Ross, N., Daniel, B. (2007). *Parenting and Resilience*. Joseph Rowntree Foundation.
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-323.
- Jose P.E, Ryan N. Pryor J. (2012). Does social connectedness promote a greater sense of well-being in adolescence over time? *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235-251.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby- Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't swear the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367.

- Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53–83.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children. *American Psychologist, 53*, 205-220.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2008). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. In T. Gutkin and C. Reynolds, editors. *The handbook of school psychology*. Fourth edition. Wiley, New York, New York, USA.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. (2002). *Resilience in Development*. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *The Handbook of Positive Psychology* (pp. 74-88). NY, US: Oxford University Press.
- Masten, A. S., Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist, 53*, 205-20.
- National Institute for Health and Clinical Excellence. (2009). Social and emotional wellbeing in secondary education: NICE public health guidance 20 [02/01/2014]. Available from: <http://guidance.nice.org.uk/PH20/Guidance/pdf/English>.
- O'Donnell, D. A., Schwab-Stone, M. E., Muyeed, A. Z. (2002). Multidimensional resilience in urban children exposed to community violence. *Child Development, 73*, 1265-82.
- Olsson, C. A, Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *J Adolesc., 26*(1), 1-11.
- Parsonage, M., Lorraine, K., Saunders, A. (2014). *Building a better future: the lifetime costs of childhood behavioural problems and the benefits of early intervention*. London: Centre for Mental Health.
- Public Health England (2014). Local action on health inequalities: Building children and young people's resilience in schools. Health Equity Evidence Review 2.
- Public Health of England. Public Health Outcomes Framework 2014 [16/05/2014]. Available from: <http://www.phoutcomes.info/>.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology, 40*(6), 451–475.
- Schoon, I., & Bartley, M. (2008). The role of human capability and resilience. *The Psychologist, 21*(1), 24-27.
- Smith, M. (2015). From Adversity to Buoyancy. *The Psychologist, 28*, 690-695.

- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29–69.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Zimmerman, M. A., & Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social Policy Report: Society for Research in Development*, 8(4), 1-20.
- Καμτσιος, Σ., & Καραγιαννοπούλου, Ε. (2013). Ανθεκτικότητα, ακαδημαϊκή ανθεκτικότητα και η σημασία τους για τη μάθηση. Μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55, 17-34.
- Ματσόπουλος, Α. (2011). *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Τόμος Α'. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τριλίβα, Σ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2011) *Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξης και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη*. Στο "Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια". Τόμος Α' (Επιμέλεια Α. Ματσόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χατζηχρήστου, Γ. Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.