

Ψυχική ανθεκτικότητα

Χρυσή Χατζηχρήστου

Καθηγήτρια Σχολικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αικατερίνη Λαμπροπούλου

Δρ. Σχολικής Ψυχολογίας

Ειρήνη Αδαμοπούλου

Δρ. Σχολικής Ψυχολογίας

1. Ορισμός

Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει αποτελέσει τις τελευταίες δεκαετίες το επίκεντρο πολλών ερευνών. Ήδη από τη δεκαετία του 70, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι άρχισαν να παρατηρούν το γεγονός ότι υπήρχαν παιδιά τα οποία, ενώ βρίσκονταν σε ομάδα «υψηλού κινδύνου» για εκδήλωση προβλημάτων, ωστόσο φαινόταν να επιτυγχάνουν στη ζωή τους. Οι ειδικοί υποστήριξαν ότι η μελέτη και η κατανόηση αυτού του γεγονότος θα προήγαγε την ανάπτυξη προγραμμάτων και παρεμβάσεων με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση σημαντικών δυσκολιών των παιδιών (Masten & Reed, 2002). Αυτή η θέση των ειδικών έδωσε ώθηση στην ευρεία μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας και αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη ποικίλων παρεμβάσεων.

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί στη βιβλιογραφία διάφοροι ορισμοί για την περιγραφή αυτών των παιδιών που τα κατάφερναν παρά τις αντιξοότητες όπως “άτρωτα” ή “με αντίσταση στο στρες”. Ο όρος *ψυχική ανθεκτικότητα* (resilience) ήταν τελικά αυτός που κυριάρχησε για την περιγραφή αυτών των ατόμων. Η ψυχική ανθεκτικότητα γενικά αναφέρεται σε μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων. Δηλαδή, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000. Luthar, 2006. Masten, 2001, 2007. Rutter, 2006).

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων. Η *πρώτη* διάσταση αφορά το κατά πόσο ένα άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Η *δεύτερη* διάσταση αφορά το βαθμό της έκθεσης σε δύσκολες συνθήκες, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, οι οποίες είναι δυνατό να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξη των ατόμων. Συνεπώς η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας προϋποθέτει τον σαφή ορισμό αφενός των αναμενόμενων αναπτυξιακών επιτευγμάτων και αφετέρου των κριτηρίων αξιολόγησης των συνθηκών επικινδυνότητας (Masten & Curtis, 2000).

Η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ των *προστατευτικών παραγόντων* και *παραγόντων επικινδυνότητας* του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Condly, 2006. Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003) και εκτείνεται πέραν της έννοιας ενός σταθερούς ατομικού γνωρίσματος ή χαρακτηριστικού (Luthar et al., 2000. Rutter, 2006). Η ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή, δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά μια δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία που ανάλογα



με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να μεταβάλλεται (Condly, 2006. Kolar, 2011. Luthar et al., 2000. Reyes & Elias, 2011). Επομένως, αναλόγως του πλαισίου και της αλληλεπίδρασης μιας σειράς ατομικών και κοινωνικών παραγόντων τα άτομα μπορεί να είναι ψυχικώς ανθεκτικά σε μια περίοδο της ζωής τους αλλά όχι σε άλλες (Rutter, 2006). Η αναπτυξιακή εξέλιξη και οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της ζωής μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχική ανθεκτικότητα. Έτσι, ένα παιδί είναι δυνατόν να αντιμετωπίσει με επιτυχία σημαντικές περιβαλλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις μια περίοδο της ζωής του, αλλά να αντιδράσει αρνητικά σε άλλους στρεσογόνους παράγοντες σε μια μεταγενέστερη περίοδο (Luthar, 2006).

Η σημασία και ο λειτουργικός ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν αποτελέσει το επίκεντρο αντιθέσεων ανάμεσα στους ειδικούς (Luthar et al., 2000. Masten, 1999). Εντούτοις, παρατηρείται σημαντική σύγκλιση στο γεγονός ότι υπάρχουν άτομα, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ψυχικώς ανθεκτικά με βάση οποιονδήποτε ορισμό ή προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον τα ευρήματα στη βιβλιογραφία παρουσιάζουν ομοιότητες και οδηγούν σε παρεμφερή συμπεράσματα ακόμα και αν προέρχονται από έρευνες που υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σημαντικότητα της έννοιας αυτής και την αναγκαιότητα της ενίσχυσής της μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων ειδικότερα στο σχολικό πλαίσιο Χατζηχρήστου, 2012).

2. Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών κι εφήβων ασχολείται σε σημαντικό βαθμό με τον καθορισμό της έννοιας της θετικής προσαρμογής. Τα συνηθέστερα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η θετική προσαρμογή αφορούν στα ακόλουθα: θετική κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση, αποδοχή από συνομήλικους και φίλια, μειωμένες εκδηλώσεις εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και συμμετοχή σε ηλικιακά κατάλληλες δραστηριότητες. Υπάρχει μια γενική συμφωνία ως προς το τι θα πρέπει να αξιολογείται ως κριτήριο στις έρευνες της ανθεκτικότητας. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η θετική ανάπτυξη και η θετική προσαρμογή με βάση τα παραπάνω κριτήρια δεν είναι αρκετά για να θεωρηθεί ένα άτομο ψυχικά ανθεκτικό. Τα παιδιά με ψυχική ανθεκτικότητα θα πρέπει να έχουν αντιμετωπίσει κάποια κατάσταση που να θεωρείται απειλή για την ομαλή ανάπτυξή τους και για τη θετική τους προσαρμογή (Masten & Reed, 2002).

Ως παράγοντες *επικινδυνότητας* (risk factors) ορίζονται οι μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών, (Durlak, 1995. Masten & Obradovic, 2006). Οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται σε πολλά επίπεδα: *στην κοινότητα, στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συνομηλικούς, στην οικογένεια, στο άτομο*. Στη σχετική βιβλιογραφία περιγράφονται και μελετώνται αρκετά διαφορετικά είδη παραγόντων επικινδυνότητας, τα οποία φαίνεται να αποτελούν επιβαρυντικά στοιχεία για την προσαρμογή των παιδιών. Παράγοντες όπως πρόωρος τοκετός, διαζύγιο, κακοποίηση, ύπαρξη ασθένειας ή ψυχοπαθολογίας στους γονείς, φτώχεια, μητρότητα στην εφηβεία, ψυχικό τραύμα από πόλεμο ή φυσικές καταστροφές αποτελούν ενδεικτικούς παράγοντες επικινδυνότητας για την ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, το υποβαθμισμένο (σε όλες του τις διαστάσεις) σχολικό περιβάλλον θεωρείται, πλέον, ως παράγοντας επικινδυνότητας, καθώς φαίνεται να συνδέεται με χαμηλή επίδοση,



εγκατάλειψη του σχολείου, προβλήματα συμπεριφοράς, χρήση ουσιών κ.ά. (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003. Rutter & Maughan, 2002).

Στις αρχικές έρευνες στην ψυχική ανθεκτικότητα το κέντρο εστίασης ήταν μόνο σε απομονωμένες ενδείξεις και μεμονωμένα περιστατικά για τον καθορισμό ενός παράγοντα επικινδυνότητας. Ωστόσο, ήταν εμφανές στις έρευνες ότι αρκετοί παράγοντες επικινδυνότητας συχνά συνυπάρχουν και συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου. Η εμφάνιση περισσότερων του ενός παραγόντων «κινδύνου» στα πιο πολλά από τα παραπάνω επίπεδα είναι, συνήθως, εκείνη που επιφέρει ένα αρνητικό αποτέλεσμα (π.χ. συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις, σχολική αποτυχία κ.ά.) και η επίδρασή τους είναι μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική (Wright & Masten, 2005. Χατζηχρήστου και συν., 2009).

Στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι οι παράγοντες εκείνοι που κάνουν τη διαφορά και που συμβάλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν μελετηθεί αρκετές έννοιες όπως οι *εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες* (internal and external assets), οι *πηγές στήριξης* (resources) και οι *προστατευτικοί παράγοντες* (protective factors).

Οι *δυνατότητες* αναφέρονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων, τα οποία αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον ως προς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο ανάπτυξης (Morrison, Brown, D’Incau, O’Farrell, & Furlong, 2006). Για παράδειγμα ένα καλό νοητικό δυναμικό αποτελεί έναν παράγοντα που προβλέπει καλή γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στο μέλλον.

Οι *πηγές στήριξης* αναφέρονται κυρίως στα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά “εφόδια” που διαθέτει το άτομο και τα χρησιμοποιεί στις διαδικασίες προσαρμογής. Για παράδειγμα η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί μια διαθέσιμη πηγή την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα παιδί κατά την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον.

Τέλος, οι *προστατευτικοί παράγοντες* μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή επίσης των πλαισίων στα οποία ανήκουν τα άτομα (οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον, κλπ) τα οποία αμβλύνουν τις συνέπειες των δυσμενών καταστάσεων και επιτρέπουν στους μαθητές να επιτύχουν παρά τους υψηλούς παράγοντες επικινδυνότητας (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011). Για παράδειγμα το χιούμορ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αποτελεί έναν προστατευτικό παράγοντα για το παιδί που μπορεί να αξιοποιήσει όταν βιώνει μια δύσκολη κατάσταση. Ουσιαστικά οι προστατευτικοί παράγοντες αποτελούν τις *δυνατότητες* που είναι σημαντικές όταν τα επίπεδα επικινδυνότητας είναι υψηλά (Masten, 1999. Masten & Reed, 2002).

Οι προστατευτικοί παράγοντες μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας. Κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998). Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά που εμφανίζουν ψυχική ανθεκτικότητα σε σοβαρές αντίξοες συνθήκες, χαρακτηρίζονται από μια σειρά προστατευτικών παραγόντων, όπως κοινωνικότητα, προσωπική αίσθηση επάρκειας και ελέγχου, καλή σχέση με τουλάχιστον ένα γονέα και υποστήριξη από κάποιο άτομο στο ευρύτερο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον (συγγενή, φίλο, εκπαιδευτικό) (Masten, 2011. Wright & Masten, 2005).



Η ύπαρξη και η διαθεσιμότητα ενηλίκων με επάρκεια στη ζωή των παιδιών είναι πολύ βασική προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ερευνες έχουν δείξει ότι ένας από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες είναι η ύπαρξη μιας συναισθηματικά δυνατής σχέσης του παιδιού με έναν (τουλάχιστον) οποιονδήποτε ενήλικα ο οποίος να είναι επαρκής και συναισθηματικά διαθέσιμος και να ενδιαφέρεται και να νοιάζεται πραγματικά για το παιδί (Masten, 2007. Pianta & Steinberg, 2006). Ακολούθως, η ψυχική ανθεκτικότητα των ενηλίκων που εργάζονται στα σχολεία είναι επίσης σημαντική, διότι αυτά τα άτομα συχνά διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα των σχολείων, ενώ δρουν επίσης ως «προστατευτικοί» ενήλικες στις ζωές των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Masten et al., 2008. Χατζηχρήστου, 2011).

Όπως είναι φανερό οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να εντοπιστούν σε πολλά επίπεδα και να αφορούν πολλούς τομείς στη ζωή των παιδιών όπως:

– **Ατομικοί Προστατευτικοί Παράγοντες**

Ενδεικτικοί παράγοντες που θεωρούνται ως προστατευτικοί και αφορούν στο άτομο είναι καλές γνωστικές λειτουργίες, θετική αυτοαντίληψη, ευπροσάρμοστος χαρακτήρας, πίστη και ύπαρξη νοήματος στη ζωή, αισιοδοξία, αυτοέλεγχος, αίσθηση του χιούμορ, ελκυστικότητα στους άλλους.

– **Οικογενειακοί Προστατευτικοί Παράγοντες**

Αντίστοιχα στην οικογένεια οι προστατευτικοί παράγοντες είναι καλές σχέσεις, θετικό κλίμα, οργανωμένο περιβάλλον, καλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, εμπλοκή γονέων στη μάθηση, καλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

– **Περιβαλλοντικοί Προστατευτικοί Παράγοντες**

Στο ευρύτερο περιβάλλον η ύπαρξη σχέσεων με επαρκείς και υποστηρικτικούς γονείς και η ύπαρξη καλών σχέσεων με συνομηλίκους επίσης θεωρούνται ως προστατευτικοί παράγοντες. Στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο η ύπαρξη σχέσεων με φορείς και ομάδες της κοινότητας, καλές σχέσεις στη γειτονιά, δημόσια ασφάλεια, παροχή κοινωνικών υπηρεσιών υψηλού επιπέδου και παροχή υπηρεσιών υγείας θεωρούνται σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες. Ιδιαίτερο ρόλο παίζει και το σχολείο, καθώς οι έρευνες έχουν δείξει ότι ένα σχολείο που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις αλλά και να δημιουργήσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα και προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Blum & Libbey, 2004. Masten & Reed, 2002. Χατζηχρήστου και συν., 2004. 2010). Οι προστατευτικοί παράγοντες στο σχολικό πλαίσιο προσφέρουν την ελπίδα ότι τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν στην αποστολή τους να προετοιμάσουν τους μαθητές για να έχουν καλή ψυχική υγεία και θετική προσαρμογή στην ενήλικη ζωή, ανεξαρτήτως των παραγόντων επικινδυνότητας που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στη τάξη (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011).

3. Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δυνατό να παρατηρηθεί σε πολλά επίπεδα καθώς γίνεται αναφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου, κοινότητας και οικοσυστήματος. Η ενδυνάμωση των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων μέσα από την προαγωγή των προστατευτικών



παραγόντων και τη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, θεωρείται σημαντικός προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις δυσκολίες της ζωής Χατζηχρήστου, 2011). Σε μια τέτοια συστημική θεώρηση τα σχολεία, οι οικογένειες, και οι κοινότητες συνεργάζονται για να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και ψυχική ευεξία των μαθητών (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011. Masten, Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008). Επομένως, οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν και αυτά να αποτελέσουν «*ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες*» που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Doll, Zucker, & Brehm, 2009. **Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010.** Henderson & Milstein, 2008. Χατζηχρήστου και συν., 2009).

Οι Doll, Zucker και Brehm (2009) έχουν αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής τάξης και τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, *οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα* έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (α) ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, (β) ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, (γ) αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, (δ) θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, (ε) θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και (στ) αποτελεσματική, στενή συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Τα τρία πρώτα χαρακτηριστικά αφορούν στην αυτενέργεια των μαθητών, ενώ τα υπόλοιπα αφορούν στις σχέσεις που πλαισιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και προσδιορίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Για την πρακτική εφαρμογή του μοντέλου αυτού οι Doll et al. (2009) προτείνουν την εξής διαδικασία: Πρώτο βήμα αποτελεί η δημιουργία των «*χαρτών της τάξης*», με βάση το ομώνυμο ερωτηματολόγιο (classmaps) που συμπληρώνουν οι μαθητές για να περιγράψουν την τάξη τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και παρουσιάζει στην τάξη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις ελλείψεις που παρατηρούνται καθώς και τις δράσεις και παρεμβάσεις που χρειάζεται να αναληφθούν για την αντιμετώπισή τους. Έτσι, η βελτίωση του οικοσυστήματος της τάξης γίνεται υπόθεση όλων των μελών της, τα οποία αναλαμβάνουν ευθύνη και συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της αλλαγής.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι Henderson & Milstein (2008) έχουν περιγράψει έξι βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον και που συνθέτουν τον *τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας*. Οι τομείς αυτοί για τα σχολεία είναι: (α) ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, (β) δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, (γ) εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, (δ) παροχή στήριξης και φροντίδας, (ε) ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και (στ) παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις πρώτοι τομείς στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ οι τρεις τελευταίοι στοχεύουν στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκηθούν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο σχολικού συστήματος μέσω της ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων και της παράλληλης μείωσης των παραγόντων επικινδυνότητας.

Τα παρεμβατικά προγράμματα στο χώρο του σχολείου αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για την ενίσχυση της θετικής ανάπτυξης και την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών αλλά και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2011, 2012. Χατζηχρήστου (Επιμ.). 2011α,β,γ). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των σύγχρονων τάσεων της σχολικής ψυχολογίας αλλά και των εμπειρικών δεδομένων διεθνώς σχετικά με τη συμβολή των παρεμβατικών προγραμμάτων στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας και ευεξίας στο σχολείο, έχει αναπτυχθεί το Πρόγραμμα «**ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ**» («*Connecting for Caring*» C4C) από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και την Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας.

Το «**ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ**» είναι ένα πολυεπίπεδο project πρόληψης, ευαισθητοποίησης, εκπαίδευσης και παρέμβασης με στόχο τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας στη σύγχρονη θεωρητική και εφαρμοσμένη γνώση (www.connecting4caring.gr). Το «**ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΖΩ**» περιλαμβάνει ποικίλες δράσεις μία εκ των οποίων αφορά στην ανάπτυξη και εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων. Ειδικότερα,



κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012 υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Στηρί-Ζωντας: Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την ψυχολογική στήριξη των παιδιών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης», ενώ το σχολικό έτος 2012-2013 υλοποιούνται α) το πρόγραμμα «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ: Πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα» και β) Το Διεθνές Πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών (e-learning) και παρέμβασης για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα (WeC.A.R.E.).

4. Στρατηγικές για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά κι εφήβους

Τα ευρήματα των ερευνών σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων δείχνουν ότι οι πιο βασικοί παράγοντες επικινδυνότητας είναι οι αντιξοότητες που επηρεάζουν τα βασικά προστατευτικά συστήματα που αφορούν στην ανάπτυξη των παιδιών. Συνεπώς οι προσπάθειες για την προαγωγή της επάρκειας και της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου θα πρέπει να επικεντρώνονται σε στρατηγικές που α) εμποδίζουν τις αρνητικές συνέπειες των αντιξοοτήτων, και β) αποκαθιστούν ή λειτουργούν αντισταθμιστικά στις απειλές απέναντι στα συγκεκριμένα συστήματα.

Τα παρεμβατικά προγράμματα που στοχεύουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πιο αποτελεσματικά όταν στοχεύουν σε όλες τις διαστάσεις ανάπτυξης. Το πλαίσιο ωστόσο ανάπτυξης των παρεμβάσεων θα πρέπει να είναι τόσο η μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας όσο και η ανάδειξη και ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων. Στη βιβλιογραφία περιγράφονται τρεις βασικές κατηγορίες στρατηγικών που υιοθετούνται στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων (Masten & Reed, 2002).

α) *Στρατηγικές με επίκεντρο την επικινδυνότητα: Πρόληψη/μείωση των παραγόντων κινδύνου και άγχους.* Αυτές οι στρατηγικές στοχεύουν στη μείωση της έκθεσης των παιδιών σε επιβλαβείς εμπειρίες. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η παροχή προγεννητικής φροντίδας για τη μείωση προβλημάτων στον τοκετό, την παροχή εκπαίδευσης στους γονείς για την πρόληψη της κακοποίησης παιδιών, προγράμματα στην κοινότητα για την πρόληψη της χρήσης ουσιών από τους εφήβους, προγράμματα για τη μείωση της εγκληματικότητας σε διάφορες περιοχές κ. ά. Οι στρατηγικές αυτές εστιάζουν στους τρόπους περιορισμού των αρνητικών καταστάσεων στις οποίες είναι δυνατό να εκτεθεί ένα παιδί.

β) *Στρατηγικές με επίκεντρο τις δυνατότητες: Βελτίωση του αριθμού ή της ποιότητας των πηγών στήριξης.* Αυτού του είδους οι στρατηγικές στοχεύουν στην αύξηση της ποιότητας, του αριθμού αλλά και της πρόσβασης στις πηγές στήριξης που χρειάζονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η ύπαρξη για το μαθητή ενός εκπαιδευτικού-μέντορα που παρέχει καθοδήγηση και στήριξη, η δημιουργία πνευματικών κέντρων στην κοινότητα, η ανάπτυξη δημιουργικών κέντρων απασχόλησης με ειδικά προγράμματα για παιδιά κ. ά. Αυτές οι δράσεις αποτελούν στρατηγικές που στοχεύουν με άμεσο τρόπο στον προκαθορισμένο τρόπο. Υπάρχουν επίσης στρατηγικές που έχουν έμμεση επιρροή μέσω της ενίσχυσης του κοινωνικού ή οικονομικού τομέα στη ζωή του παιδιού. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η ανάπτυξη προγραμμάτων για τους γονείς με στόχο την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης ή την εύρεση εργασίας, δημιουργία σχολών γονέων και παροχή κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων σε εκπαιδευτικούς.

γ) *Στρατηγικές με επίκεντρο τη διαδικασία: Ενεργοποίηση των δυνατοτήτων των ανθρωπίνων προσαρμοστικών συστημάτων.* Αυτού του είδους οι στρατηγικές στοχεύουν στην κινητοποίηση των θεμελιωδών προστατευτικών συστημάτων ανάπτυξης. Οι στρατηγικές αυτές δεν εστιάζουν απλά στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας ή στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων αλλά επιχειρούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες που θα



αλλάξουν τη ζωή ενός παιδιού. Προγράμματα που υιοθετούν τέτοιες στρατηγικές στοχεύουν α) στη βελτίωση της ποιότητας των συναισθηματικών σχέσεων και β) στην ενεργοποίηση ενός συστήματος που κινητοποιεί τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρίες μέσα από τις οποίες θα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, καθώς θα βιώνουν την επιτυχία στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν γνώσεις και εφόδια ζωής.

Όλες οι κατηγορίες των στρατηγικών έχουν τη δική τους χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα. Κάθε στρατηγική αποσκοπεί σε έναν συγκεκριμένο στόχο και εστιάζει στην αντιμετώπιση επιμέρους διαστάσεων στην προσπάθεια προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας. Συνεπώς ο συνδυασμός περισσότερων στρατηγικών και από τις τρεις κατηγορίες μπορεί να συμβάλει πιο αποτελεσματικά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και εφήβων.

Τα παρεμβατικά προγράμματα και οι προσπάθειες ενίσχυσης και προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας βρίσκουν εφαρμογή σε πολλαπλά πλαίσια. Το σχολείο και γενικότερα η σχολική κοινότητα μπορεί να αποτελέσει ένα από τα πλέον πρόσφορα πλαίσια για την εφαρμογή προγραμμάτων με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας που μπορεί να κάνει τη διαφορά για τα μέλη της.



Βιβλιογραφία

- Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health, 74*(7), 229–299.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education, 41*(3), 211-236.
- 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.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousands Oaks, CA: Sage
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry, 68* (4), 512-520.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011)**. Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools, 48*(7), 649-651.
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010)**. **Promoting the well-being of school communities: A systemic approach**. In B. Doll, W. Phohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Prevention Science, (pp.255-274)*. New York: Routledge.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of Mental Health & Addiction, 9*(4), 421-433.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd edition, pp. 739-795). New York: Wiley.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology, 23*,141-154.
- Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19*, 921-930.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.
- Masten, A. S. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research. In M. D. Glantz, J. Johnson, & L. Huffman (Eds.). *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 282-296). New York: Plenum.
- Masten, A. S. & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology, 12*, 529-550.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lfavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counselor, 12*, 76-84.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York*



Academy of Sciences, 1094, 13-27.

Masten, A. S. & Reed, M-G. J. (2002). Resilience in development In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. New York: NY. Oxford University Press.

Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.

Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992), Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 61-80.

Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.

Reyes, J. A., Elias, M. J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 1-12.

Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.

Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Springer.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.). *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σ.325-354). Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011α) (Επιμ.). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό I: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α', Β' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011β) (Επιμ.). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011γ) (Επιμ.). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό III: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11, 1-19.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.