

# The resilience as a factor of children's psychosocial adaptation

Efthymia Goti  
School Counselor  
[efigoti@gmail.com](mailto:efigoti@gmail.com)

## **Abstract**

*This paper deals with the complex and multidimensional nature of resilience, which affects children and their families. In particular it examines the concept of resilience in relation to the factors and contexts - family, school, community -which contribute to its promotion and strengthening. Based on the literature review it is highlighted that resilience is a dynamic, developmental and interactive process where individual characteristics and personal resources function protectively, interact with specific external positive factors (e.g. good parenting) and promote the resilience of individuals. The findings provide useful information for education and school practice.*

Keywords: resilience, family, school, community

JEL classifications: I210: Analysis of Education /I280: Government Policy

## Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράγοντας της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών

Ευθυμία Γώτη  
Σχολική Σύμβουλος Π.Α.  
[efigoti@gmail.com](mailto:efigoti@gmail.com)

## **Περίληψη**

Η εργασία αυτή διαπραγματεύεται τη σύνθετη και πολυδιάστατη φύση της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία επηρεάζει τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τις οικογένειές τους. Ειδικότερα, μελετάται η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους παράγοντες και τα πλαίσια - οικογένεια, σχολείο, κοινότητα -που συμβάλλουν στην προώθηση και την ενίσχυσή της. Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αναδεικνύεται ότι η ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική, αναπτυξιακή και αλληλεπιδραστική διαδικασία, όπου τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα προσωπικά αποθέματα λειτουργούν προστατευτικά, αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένους εξωτερικούς θετικούς παράγοντες (π.χ. καλή γονεϊκή φροντίδα) και προωθούν την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου. Τα ευρήματα της μελέτης παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την εκπαίδευση και τη σχολική πρακτική.

Λέξεις κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, οικογένεια, σχολείο, κοινότητα

Τυποποίηση JEL: I210: Analysis of Education /I280: Government Policy

## **Εισαγωγή**

Η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) -νέα σχετικά έννοια στην επιστήμη της Ψυχολογίας- αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται θετικά και να διατηρεί την ψυχική του υγεία και την ψυχολογική του

επάρκεια σε αλλαγές, δύσκολες συνθήκες και προκλήσεις της ζωής (Masten, 2007; Masten & Coatsworth, 1998; Wright & Masten, 2005; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν ταυτίζεται ούτε με τις ικανότητες διαφυγής στις αντίξοες συνθήκες ούτε με ικανότητες προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον. Άλλωστε, οι ικανότητες προσαρμογής μπορεί να είναι επιφανειακές και σε περιπτώσεις εντόνων αναπτυξιακών και κοινωνικών απαιτήσεων αναδεικνύονται αδύναμες και ελλειμματικές (Rutter, 2000; Yates, Egeland & Sroufe, 2003).

Από την παραπάνω οριοθέτηση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν φαίνεται να αναγνωρίζεται η "καταγωγή" της. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ψυχική ανθεκτικότητα δεν προσδιορίζεται ως εγγενής και μόνιμη ικανότητα κάποιων ιδιαίτερων ανθρώπων, αλλά υπάρχει ως δυνατότητα για τον κάθε άνθρωπο. Αυτό δεν αποκλείει το γεγονός, ότι το εγγενές δυναμικό συμβάλλει στην εκδήλωση ψυχικών μηχανισμών/αντιδράσεων, οι οποίοι προστατεύουν το άτομο (Luthar & Zelazo, 2000; Yates et al., 2003). Συνεπώς, θεωρείται ότι είναι μια ενεργητική/δυναμική διαδικασία, η οποία εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου και του ατόμου, και λιγότερο μια εγγενής κατοχή ή απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Luthar, 2006; Howard, Dryen & Johnson, 1999). Το ερώτημα ευλόγως που τίθεται είναι: Υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες, οι οποίοι προωθούν την έννοια της ανθεκτικότητας;

### **Παράγοντες που σχετίζονται/συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύεται ότι οι αντίξοες ή στρεσογόνες συνθήκες και οι κοινωνικές δυσλειτουργίες, οι επονομαζόμενοι παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors), τις οποίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι άνθρωποι, διαμορφώνουν μια δυναμική, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση ψυχοκοινωνικών παρεκκλίσεων (Fraser, 2004; Garbarino & Ganzel, 2000; Werner, 2000). Για παράδειγμα, στα παιδιά σχολικής ηλικίας, οι παράγοντες αυτοί μπορεί να σχετίζονται με τη σημαντική έλλειψη βασικών συναισθηματικών δεξιοτήτων, εξαιτίας εσωτερικών (π.χ. ψυχικά προβλήματα, χαμηλή νοημοσύνη κ.τ.λ.) ή εξωτερικών δυσλειτουργιών (π.χ. κοινωνικά προβλήματα, απώλεια γονέα, υπερβολικές κοινωνικές αντιξοότητες κ.τ.λ.), με αποτέλεσμα τη δυσχερή ενσωμάτωσή τους στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των εφήβων, εκτός από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, φαίνεται ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία η μετανάστευση και η παλιννόστηση, αφού οι έφηβοι έχουν να αντιμετωπίσουν τόσο τις δυσκολίες που προέρχονται από τη μετακίνηση τους όσο και άλλους σημαντικούς παράγοντες, όπως οι κοινωνικές διακρίσεις, ο ρατσισμός, η οικονομική εκμετάλλευση, η εργασία χωρίς ασφάλιση και γενικά η οικονομική ανέχεια (Luthar, 2006).

Ωστόσο, το γεγονός ότι κάποια παιδιά ή έφηβοι καταφέρνουν να αντιμετωπίσουν θετικά τις δυσκολίες της ζωής τους, αποδεικνύει ότι κάποιοι άλλοι παράγοντες, καθώς και ορισμένες διεργασίες, τους προστατεύουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των παραγόντων επικινδυνότητας. Οι παράγοντες αυτοί -ατομικοί και περιβαλλοντικοί- αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο προστατευτικοί παράγοντες (protective factors) (Masten & Powell, 2003). Οι ίδιοι παράγοντες λειτουργούν ως σημαντικοί πόροι/πόλοι ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Garbarino & Ganzel, 2000) και συνεπώς, ως μηχανισμοί ενδυνάμωσης, προαγωγής και καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας.

## Παράγοντες καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας

Βασικοί προστατευτικοί παράγοντες προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι: α) τα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού (συμπεριλαμβάνονται γνωστικές λειτουργίες, θετική αυτοαντίληψη, αισιοδοξία, αυτοέλεγχος κ.λπ.) β) τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και γ) οι εξωγενείς παράγοντες (Werner, 1989; Masten, 2000; Newman, 2002; Schoon & Bynner, 2003).

### Ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού

Η πρώτη κατηγορία προστατευτικών παραγόντων αναφέρεται σε δεξιότητες και σε χαρακτηριστικά του ίδιου του παιδιού. Πολλά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και δεξιότητες του παιδιού που ζει κάτω από αντίξοες συνθήκες, όπως το επίπεδο δραστηριότητας και κοινωνικότητας, η νοημοσύνη, οι δεξιότητες επικοινωνίας (γλώσσα, ανάγνωση), καθώς και ο αυτοέλεγχος (Werner, 1989) θεωρούνται ότι λειτουργούν προστατευτικά για την ψυχολογική του επάρκεια και την ψυχική του υγεία (Garmezy, 1993; Μόττη-Στεφανίδη, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες (Benard, 2004; Sameroff, Morisson, Gutmann & Peck, 2003; Werner, 2000; Masten & Powel, 2003) που βασίζονται στην ανάλυση των δυνατών ατομικών σημείων, ιδιαίτερα μεταξύ των νέων που έχουν επιζήσει και προοδεύσει παρά τις δυσκολίες και τις κακουχίες που αντιμετώπισαν, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά με ψυχική ανθεκτικότητα:

- Έχουν ανεπτυγμένες ψυχοκοινωνικές & διαπροσωπικές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, δεξιότητες επικοινωνίας, χιούμορ.
- Περιβάλλονται από υποστηρικτικούς γονείς και ενήλικους στη ζωή τους.
- Διαθέτουν γνωστικές ικανότητες όπως επίλυση προβλημάτων, επεξεργασία πληροφοριών
- Έχουν θετική αυτοεκτίμηση, επαρκή αυτογνωσία και εμπιστοσύνη στις προσωπικές ικανότητές τους όπως αυτοαποτελεσματικότητα και αίσθηση της αυτονομίας
- Διαθέτουν δεξιότητες αυτορρύθμισης συναισθήματος (έλεγχος παρορμήσεων).
- Χαρακτηρίζονται από θετική αντίληψη της ζωής.
- Παρουσιάζουν διαφορές ως προς την ποιότητα και τις ικανότητες ανάπτυξης δεσμών/συναισθηματικής «προσκόλλησης».
- Δημιουργούν σχέσεις με συμμαθητές.

Σαφώς δεν είναι απαραίτητο τα παιδιά να διαθέτουν όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά. Συνήθως εντοπίζονται/ διακρίνονται τρία ή τέσσερα χαρακτηριστικά (Henderson, 2013).

Στον αντίποδα, σύμφωνα με τους Masten & Powel (2003) τα άτομα που είναι ευάλωτα στο στρες και στις προκλήσεις δεν διαθέτουν εσωτερικά και οικογενειακά αποθέματα, εγκλωβίζονται σε αρνητικά συναισθήματα, βιώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και συνεπώς αντιδρούν με περιορισμένους και μονοδιάστατους τρόπους (Κουρκούτας & Caldin, 2010).

### Χαρακτηριστικά της οικογένειας

Η δεύτερη κατηγορία προστατευτικών παραγόντων αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της οικογένειας των παιδιών που ζουν κάτω από αντίξοες συνθήκες. Η επιρροή της οικογένειας, η οποία χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, σταθερότητα και συνοχή, οι στοργικοί δεσμοί που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της και η συναισθηματική υποστήριξη σε δύσκολες περιόδους από γονέα, ή αδελφό (Werner, 1989) είναι ιδιαίτερα

σημαντικές και δυνατές παράμετροι, οι οποίες δύσκολα υπερνικούνται από άλλες προσωπικές ή περιβαλλοντικές δυνάμεις (Luthar & Zelazo, 2003).

Πρέπει να αναφερθεί ότι οι δυσλειτουργικές οικογένειες συνιστούν τους πλέον σοβαρούς παράγοντες επικινδυνότητας για την εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων κατά τη διάρκεια της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας (Fiese & Sameroff, 2000; Κουρκούτας, 2011). Συγκεκριμένα παιδιά που ζουν σε στερημένο ή διαταραγμένο οικογενειακό πλαίσιο φαίνεται να βιώνουν αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να διαμορφώσουν επαρκή ψυχικά αποθέματα, ώστε να αντιμετωπίζουν τέτοιας μορφής εντάσεις και δυσκολίες (Garbarino, 1995; Zipper & Simeonsson, 2004). Επίσης, συνήθως τα παιδιά αυτά βιώνουν συναισθήματα ανασφάλειας και διακατέχονται από ανεξέλεγκτο άγχος με αποτέλεσμα να μη δύνανται να αναπτύξουν κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές αντιμετώπισης των κοινωνικών προκλήσεων (Zeanah, Boris, & Larrieu, 1997). Παρ' όλα αυτά ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών που ζουν σε υποβαθμισμένα περιβάλλοντα δεν αναπτύσσουν απαραίτητα ψυχοπαθολογικές παρεκκλίσεις (Dodge, 2000). Η απάντηση προφανώς υποκρύπτεται αφενός στην πληθώρα των παραγόντων που αλληλεπιδρούν στην ανάπτυξη του παιδιού, αφετέρου σε υποστηρικτικούς παραμέτρους όπως το δυναμικό του παιδιού ή την παρουσία ενός υποστηρικτικού ενήλικου (Werner, 2000). Συνεπώς, είναι ανάγκη η οικογένεια να έχει σταθερά όρια, να ζει φυσιολογικές καταστάσεις και να προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη στο παιδί (Κουρκούτας, 2011).

#### **Θετικοί εξωγενείς παράγοντες**

Σύμφωνα με όσα ήδη αναφέρθηκαν, διαφαίνεται πως η παρουσία θετικών εξωγενών παραγόντων/ενισχύσεων ή εξωτερικών συστημάτων υποστήριξης (π.χ. σχολείο, εκκλησία) είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη του ατόμου (Werner, 1989). Από τα δεδομένα πρόσφατων ερευνών προτείνεται η έμφαση να αποδίδεται στον εντοπισμό και την ανάδειξη των θετικών περιβαλλοντικών παραγόντων στο πλαίσιο της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας παρά στην εστίαση των αρνητικών παραγόντων στους οποίους τα παιδιά εκτίθενται (Newman & Dantzler, 2015).

Είναι γεγονός ότι η ισχυρή κοινωνική υποστήριξη και τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν σημαντικό παράγοντα προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Newman, 2002; Ungar & Liebenberg, 2013). Για παράδειγμα με την προϋπόθεση ότι το παιδί έχει αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις η ύπαρξη μιας σταθερής σχέσης με ένα προστατευτικό και συναισθηματικά σταθερό ενήλικο, οι φιλίες ή στήριξη των συμμαθητών αποτελούν αποτελεσματικούς αντισταθμιστικούς παράγοντες αντιμετώπισης αγχογόνων και αρνητικών γονεϊκών πρακτικών (Κουρκούτας, 2011; (Sandín-Esteban & Sánchez-Martí, 2015).

Όσον αφορά στην ενίσχυση του εγγενούς δυναμικού και στην ικανότητα ψυχοκοινωνικής εξέλιξης του παιδιού σε επίπεδο κοινότητας είναι σημαντικά τα παρακάτω (Benard, 2007):

- Η καλλιέργεια στενών σχέσεων μεταξύ παιδιών- ενήλικων (γονέων ή δασκάλων), οι οποίες χαρακτηρίζονται από σεβασμό, ενδιαφέρον, κατανόηση, ασφάλεια και εμπιστοσύνη.
- Η ποιότητα της γειτονιάς και του εγγύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος όπου υπάρχει συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες, συλλόγους, οργανώσεις και θρησκευτικές κοινότητες και στις οποίες αναλαμβάνουν ευθύνες και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.
- Η ποιότητα των κοινωνικών υπηρεσιών υγείας (Κουρκούτας 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, είναι ενδεχόμενο τα παιδιά που ζουν σε πολύ υποβαθμισμένα κοινωνικά περιβάλλοντα να κινδυνεύουν από ένα αρνητικό κοινωνικό σύστημα αξιών και συνήθως να φοιτούν σε σχολικές μονάδες που δεν δρουν ενισχυτικά ή προστατευτικά για τα οποιαδήποτε προβλήματα ή δυσκολίες (Coll & Garrido, 2000; Zipper & Simeonsson, 2004; Wyman, 2003). Ωστόσο, το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, να διευκολύνει τη μάθηση, να προάγει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μελών της και να αναδεικνύει την εκπαιδευτική ανθεκτικότητα ως την υψηλότερη πιθανότητα επιτυχίας στο σχολείο και στην υπόλοιπη ζωή (Wang, Haertel & Walberg, 1994: 46). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην παραδοχή, ότι όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και ότι όλα τα σχολεία, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, μπορούν να είναι αποτελεσματικά προσαρμόζοντας τους στόχους και τη λειτουργία τους στις ανάγκες των μαθητών (Rutter & Maughan, 2002).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η προώθηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών έχει καταγραφεί ως ιδιαίτερως σημαντική, καθώς παρατηρείται σημαντική αύξηση των προβλημάτων που εμφανίζονται ακόμη και σε σχολεία αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών (Achenbach, Rescorla & Ivanova, 2005; Χατζηχρήστου 2004). Η κατάσταση αυτή παραπέμπει όχι απλώς στην έννοια της κοινότητας στο σχολικό πλαίσιο αλλά σε «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» όπου τα μέλη της νοιάζονται και στηρίζουν το ένα το άλλο, έχουν ουσιαστική και ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα, ταυτίζονται με την ομάδα, αισθάνονται ότι ανήκουν σε αυτή (Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997) και εν τέλει αναπτύσσονται και προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον (Henderson & Milstein, 2008; Doll, Zucker & Brehm, 2009). Με βάση αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί δεν στοχεύουν απλώς στη μόρφωση των μαθητών αλλά και στη δημιουργία μιας ποιοτικής επικοινωνίας με τους μαθητές τους.

Τέλος, μια διάσταση που αφορά στη εκπαιδευτική ψυχική ανθεκτικότητα και αξίζει να αναφερθεί είναι η ανθεκτικότητα των δασκάλων, οι οποίοι λειτουργούν ως προστατευτικοί ενήλικες στις ζωές των παιδιών (Masten, 2008). Οι θετικές σχέσεις μεταξύ παιδιών και δασκάλων και η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των μαθητών, εντός και εκτός τάξης, είναι ευεργετική για την ψυχική υγεία όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό σύστημα (Befring, 1999; Elksnin & Elksnin, 2003). Είναι σαφές ότι απαιτείται εκπαιδευμένο προσωπικό, αλλαγή της φιλοσοφίας των σχολείων από κέντρα απλής μάθησης σε χώρους υποδοχής και ενίσχυσης της ψυχικής ευεξίας και της δημιουργικής σκέψης όλων των παιδιών, της καλλιέργειας των εγγενών και επίκτητων χαρισμάτων τους, καθώς και της ευρύτερης ψυχοκοινωνικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, αυτό που είναι σημαντικό για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι οι θετικοί εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες στη ζωή ενός ατόμου, οι οποίοι μπορούν να το θωρακίσουν και να το προστατεύσουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των στρεσογόνων καταστάσεων.

Για να προσεγγίσουμε αναλυτικότερα την προώθηση της ανθεκτικότητας, θεωρούμε χρήσιμο να αναφέρουμε στρατηγικές καλλιέργειάς της, όπως προτείνονται από τη βιβλιογραφία.

### **Στρατηγικές προώθησης της ψυχικής ανθεκτικότητας**

Ο Tony Newman (2004) προτείνει τις παρακάτω αποτελεσματικές στρατηγικές προώθησης της ανθεκτικότητας και τις διαχωρίζει ανάλογα με την περίοδο ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι για τα πρώτα χρόνια της ζωής

του (προγεννητική έως 4 ετών) αναφέρει ότι είναι σημαντική η επαρκής διατροφή της μητέρας κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης, καθώς και η αποφυγή του καπνίσματος. Συστήνει τη μέτρια κατανάλωση του αλκοόλ από τη μητέρα, και εκτός από την καλή πρόσβαση στην προγεννητική φροντίδα, δίνει μεγάλη σημασία στην κοινωνική υποστήριξη της μητέρας (π.χ. ως παράγοντας προστασίας και από την επιλόχεια κατάθλιψη). Κατά τη διάρκεια της βρεφικής και προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικό το επαρκές εισόδημα των γονέων, η κοινωνική υποστήριξη της μητέρας, η καλής ποιότητας στέγαση και εκπαίδευση των γονέων, οι ασφαλείς χώροι παιχνιδιού και η παροχή εκπαιδευτικού υλικού.

Στις αποτελεσματικές στρατηγικές για τη μέση παιδική ηλικία (5 έως 13 ετών) προτείνονται οι θετικές εμπειρίες στο σχολείο, οι καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους και τους δασκάλους, η δυνατότητα να διατηρήσουν ή να αναπτύξουν προσκολλησεις με το γονέα ή άλλο μέλος της οικογένειας και η διατήρηση οικογενειακών συνηθειών και τελετουργιών.

Τέλος, ως αποτελεσματικές στρατηγικές για την εφηβεία και την πρώιμη ενήλικη ζωή (13 έως 19 ετών) προτείνονται οι θετικές σχολικές εμπειρίες, θετικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ του, μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των σχολείων και το σπίτι, η συμμετοχή του εφήβου σε μια σειρά από εξωσχολικές δραστηριότητες, τα ισχυρά κοινωνικά δίκτυα υποστήριξης, η υποστήριξη του από το γονέα ή από κάποιο άλλο πρόσωπο, έστω και εκτός της οικογένειας και η αποφυγή της έμφασης στην αποτυχία και σε αρνητικές συμπεριφορές.

Θα ήταν ελλιπής η παρουσίαση του ζητήματος της ψυχικής ανθεκτικότητας εάν δεν αναφερθούμε ιδιαίτέρως στις σχολικές δομές οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν το παιδί.

### **Δομές ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας**

Σύμφωνα με έρευνες, ένας αξιοσημείωτος αριθμός παιδιών σχολικής ηλικίας με διάφορες ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες, χρειάζεται εντατική υποστήριξη και τίθεται σοβαρά για αυτά το ζήτημα της εκπαιδευτικής και σχολικής ενσωμάτωσης (McCevoy & Welker, 2000). Οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «*ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες*» και να συμβάλλουν στη διευκόλυνση της σχολικής τους προσαρμογής (Doll, Zucker, & Brehm, 2009; Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010; Henderson & Milstein, 2008; Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου, Λυκισάκου, & Λαμπροπούλου, 2009).

Οι Doll, Zucker και Brehm (2009) έχουν αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν τα εξής 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. Στην εφαρμογή του μοντέλου οι Doll et al. (2009) προτείνουν αρχικά τη δημιουργία των «*χαρτών της τάξης*», με στοιχεία και περιγραφές των μαθητών για την τάξη τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ακολουθεί συζήτηση αφενός για τις ελλείψεις που παρατηρούνται, αφετέρου για τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Με τον τρόπο αυτό, η βελτίωση του οικοσυστήματος της τάξης γίνεται υπόθεση όλων των μελών της.

Όσον αφορά στη σχολική μονάδα, οι Henderson & Milstein (2008) έχουν περιγράψει τους παρακάτω έξι βασικούς παράγοντες που συνθέτουν τον

τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας: α. ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, β. δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, γ. εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, 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 στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στη σχολική μονάδα.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν προγράμματα σχολικής ένταξης και πρόληψης των διαταραχών (μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών) με στόχο την ένταξη των παιδιών σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και την ανάπτυξη του ψυχικού δυναμικού τους (συναισθηματική νοημοσύνη, δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, αυτογνωσία, αυτοέκφραση, έλεγχος των παρορμήσεων και της επιθετικότητας κ.λπ.) (Κουρκούτας & Caldin, 2010).

Οι εστιασμένες στην ψυχική ανθεκτικότητα παρεμβάσεις υιοθετούν, συνήθως, μία ολιστική ενδυναμωτική (resilient) οπτική (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, & Haynes, 1997; Webster-Stratton, 1999) και ενδιαφέρονται να μειώσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας του παισίου, καθώς επίσης, και αυτούς που προέρχονται από το ίδιο το παιδί (Ungar, Russell & Connelly, 2014). Επιπλέον, μαθησιακά προγράμματα και προγράμματα ενίσχυσης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ήπιες δυσκολίες να ξαναβρούν ένα ρόλο και μία θέση μέσα στην τάξη, να ξαναβρούν την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και, κυρίως, να επενδύσουν στο σχολείο και στις σχέσεις μέσα σε αυτό, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που συναντούν (Κουρκούτας, 2007). Τα προγράμματα αγωγής υγείας που αναπτύχθηκαν και εφαρμόζονται την τελευταία δεκαετία στα ελληνικά σχολεία, αφορούν όλα τα παιδιά και έχουν κυρίως γενικό και προληπτικό χαρακτήρα. Είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο ιδιαίτερο πρόγραμμα «ΣΥΝ-ΦΡΟΝΤΙΣΩ» («Connecting for Caring» C4C), το οποίο έχει αναπτυχθεί από το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και την Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας. Είναι ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα 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](http://www.connecting4caring.gr)). Μία εκ των ποικίλων δράσεων αποτελεί η ανάπτυξη και εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων. Συγκεκριμένα έχουν υλοποιηθεί ή βρίσκονται σε διαδικασία εξέλιξης τα προγράμματα «Στηρί-Ζωντας», «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ και το WeC.A.R.E.. Το πρώτο αφορά στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την ψυχολογική στήριξη των παιδιών στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, το δεύτερο στην εξειδικευμένη κατάρτιση εκπαιδευτικών για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα» και το τρίτο είναι το Διεθνές Πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών (e-learning) και παρέμβασης για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Αδαμοπούλου, <http://goo.gl/nTJWLJ>).

Στο ελληνικό σχολικό σύστημα οι υποστηρικτικές δομές περιορίζονται κυρίως στα Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.), και στο πρόγραμμα εξειδικευμένης υποστήριξης για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (παράλληλη στήριξη) κ.λπ. εφόσον τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) λειτουργούν κυρίως ως διαγνωστικά κέντρα. Για παιδιά που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες δεν υπάρχουν οι κατάλληλες συμβουλευτικές/εξειδικευμένες υποδομές, οι οποίες σε συνδυασμό με τη δουλειά των ειδικών παιδαγωγών και των δασκάλων της τάξης θα μπορούσαν να προσφέρουν στο παιδί και στην

οικογένεια ουσιαστική υποστήριξη. Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν κάποιες άλλες υποστηρικτικές δομές όπως οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, τα Κέντρα Πρόληψης (ΕΔΕΑΥ), καθώς και τα προγράμματα που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία σε συνεργασία με διάφορα πανεπιστήμια. Τέτοιας μορφής προγράμματα είναι τα προγράμματα μουσουλμανοπαίδων και αλλοδαπών μαθητών, τα οποία εκτός από μαθήματα γλώσσας περιλαμβάνουν δραστηριότητες ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και συμβουλευτικής. Αυτό όμως που έχει διαπιστωθεί από τη λειτουργία των ανωτέρω δράσεων είναι η αποσπασματικότητα και η έλλειψη διασύνδεσής τους.

Είναι προφανές ότι οι σχολικές πρακτικές δεν ευνοούν και κάποιες φορές αδυνατούν από μόνες τους να ενισχύσουν τα παιδιά που είναι ευάλωτα, σε μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Η οικογένεια ίσως είναι η πιο κατάλληλη για να αντιμετωπίσει τα προβλήματα (ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες) των παιδιών (Kazdin, 2000). Μέσα από τη δημιουργία ενός σταθερού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος για το παιδί, με τη συνεργασία όλων αυτών που εμπλέκονται στην ανάπτυξή του (γονείς-παιδί-δάσκαλοι) μπορεί να επιτευχθεί μια «συναισθηματική συμμαχία εργασίας», η οποία θα συμβάλλει (Rhodes & Lowe, 2008) στη στήριξη του παιδιού, στην αυτονομία του, στην προώθηση της επικοινωνίας και σχέσης γονέα-παιδιού και παιδιού-σχολείου, στην ένταξή του στην τάξη και στις ομάδες συνομηλίκων, στην προαγωγή των διαπροσωπικών ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στην ενίσχυση της κοινωνικής του ταυτότητας μέσα από την αναγνώριση των δεξιοτήτων του αλλά και την αποδοχή των ελλειμμάτων/δυσκολιών του.

## **Συμπεράσματα**

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση αναδείχθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα θετικής προσαρμογής του ατόμου σε δύσκολες συνθήκες και στη διαδικασία της αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους. Επιπροσθέτως, αναδείχθηκε ότι είναι μια δυναμική διαδικασία όπου τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα προσωπικά αποθέματα μπορούν να λειτουργούν προστατευτικά, να αλληλεπιδρούν με συγκεκριμένους εξωτερικούς θετικούς παράγοντες (π.χ. καλή γονεϊκή φροντίδα) και να συμβάλλουν στην ενδυνάμωση και στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου. Συνεπώς, αναφερόμαστε στην αποτελεσματική διαχείριση στο πλαίσιο της οικογένειας και των διαπροσωπικών και εργασιακών σχέσεων, όλων εκείνων των δυσχερειών, των εμποδίων, των ματαιώσεων και γενικά των αρνητικών συναισθημάτων που εντείνονται σε περιόδους κρίσης.

Ο Βρετανός παιδοψυχίατρος Michael Rutter (2000) μας υπενθυμίζει ότι αν θέλουμε να βοηθήσουμε τα παιδιά και τους νέους, όταν υπάρχουν αλλαγές στην πορεία της ζωής τους, θα πρέπει να επικεντρωθούμε στις προστατευτικές διαδικασίες. Αυτό σημαίνει ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων των κινδύνων και προαγωγή της αυτοεκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητας των παιδιών. Τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά δεν έχουν κάποιες μοναδικές, μαγικές ικανότητες ή χαρακτηριστικά που τα προστατεύουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των στρεσογόνων παραγόντων (Masten, 2001) και δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι δύσκολες καταστάσεις δεν τους δημιουργούν άγχος ή ότι δεν νιώθουν φόβο, απογοήτευση, θυμό κ.λπ.. Αντιθέτως, παρά τον πόνο και τη δυσκολία τα παιδιά αυτά εκμεταλλεύονται τις προσωπικές τους ικανότητες και τις δυνατότητες που τους παρέχει το περιβάλλον, ώστε να αποκρούσουν, να αντέξουν και να ξεπεράσουν την απειλή που προέρχεται από τον παράγοντα επικινδυνότητας. Συνεπώς, η ψυχική ανθεκτικότητα αναπτύσσεται με βάση τις ατομικές δυνάμεις και τις ικανότητες, καθώς και τους δεσμούς και



τη στήριξη από την οικογένεια, τους φίλους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι, στις δύσκολες ημέρες στις οποίες διάγουμε, η προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας -κατά την άποψή μου- είναι επιτακτική και ζωτικής σημασίας. Σαφώς πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι για τις δυσκολίες, αλλά είναι διαφορετικό από το να περνάμε τον χρόνο μας ανησυχώντας μήπως προκύψουν. Είναι σημαντικό να διατηρούμε μια αισιόδοξη στάση απέναντι στη ζωή και να μην ανησυχούμε για αυτά που ενδεχομένως μας συμβούν, αλλά και να δρούμε, να προετοιμαζόμαστε και να προφυλασσόμαστε ψυχικά με τον κατάλληλο τρόπο.

## References

- Achenbach, T.M., Rescorla, L.A. and Ivanova, M.Y., 2005, "International crosscultural consistencies and variations in child and adolescent psychopathology," In C. L. Frisby, & C. R. Reynolds (eds.), *Comprehensive handbook of multicultural school psychology*, Hoboken, NJ: Wiley, 674-709
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. and Schaps, E., 1997, "Caring school communities," *Educational Psychologist*, 32, 137-151
- Befring, E., 1999, "The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School," *Remedial and Special Education*, 18, 182-7
- Benard, B., 1996, Risk to resilience: What schools can do. Retrieved from [http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book\\_of\\_Readings/Benard.pdf](http://www.tanglewood.net/projects/teachertraining/Book_of_Readings/Benard.pdf).
- Benard, B., 2004, *Resiliency. What we have learned*, San Francisco: West Ed.
- Coll, G.C. and Garrido, M., 2000, "Minorities in the USA: Sociocultural context for mental health and developmental psychopathology," In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. 2th edition, New York: Kluwer Academic /Plenum Publishers, 177-196
- Dodge, K.A., 2000, "Conduct disorders," In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, 2th edition, New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 447-463
- Doll, B., Zucker, S. and Brehm, K., 2009, *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα* Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Elias, M.J., Zins, J.E, Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T. and Haynes, N.M., 1997, *Promoting social and emotional learning*, Alexandria: ASCD
- Elksnin, L.K. and Elksnin, N., 2003, "Fostering social-emotional learning in the classroom," *Education*, 124(1), 43-38
- Evans R., Pinnock K., Beirens, H. & Edwards, A., 2006, *Developing Preventative Practices: The Experiences of Children, Young People and their Families in the Children's Fund*, London: DFES
- Evans, R. and Pinnock, K., 2007, "Promoting Resilience and Protective Factors in the Children's Fund: Supporting children's and young people's pathways towards social inclusion," *Journal of Children and Poverty*, 13(1), 21-36
- Fergusson, D.M. and Horwood, L.J., 2003, "Resilience to childhood adversity: results of a 21-year study," In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*, Cambridge, UK: Cambridge, 130-155
- Fiese, B.H. and Sameroff, A.J., 1989, "Family context in pediatric psychology: A 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

- Fraser, M.W., 2004, "The Ecology of Childhood: A Multisystemic Perspective", In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood, An Ecological perspective* (pp.1-12), Washington, DC: NAWS Press.
- Garbarino, J. and Ganzel, B., 2000, The human ecology of early risk. In J.P. Shonkoff, & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 76-93), Cambridge: Cambridge University Press
- Garbarino, J., 1995, *Raising Children in a Socially Toxic Environment*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Garmezy, N., 1985, Stress-resistant children, The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental psychopathology* (pp. 213-233). Oxford: Pergamon
- Garmezy, N., 1993, "Children in poverty: Resiliency despite risk," *Psychiatry*, 56(1), 127-136
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A. and Dimitropoulou, P., 2010, "Promoting the well-being of school communities: A systemic approach, In B. Doll, W. Pohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Prevention Science* (pp.255-274), New York: Routledge
- Henderson, N. and 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
- Henderson, N., 2013, "Havens of resilience: Resilience and learning," *Educational Leadership*, 71(1), 22-27
- Howard, S., Dryden, J. and Johnson, B., 1999, "Childhood resilience: review and critique of the literature," *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-323
- Kazdin, A.E., 2000, *Psychotherapy for Children and Adolescents: Directions for Research and Practice*, New York: Oxford University Press
- Loeber, R. and Hay, D.F., 1997, "Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood," *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. and Becker, B., 2000, "The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for Future Work," *Child Development*, 71(3), 543-562
- Luthar, S. and Zelazo, L.B., 2000, "Research on resilience: An integrative review," In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-550). New York: Cambridge University Press
- 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* (pp. 740-795), New York: Wiley.
- Masten, A., 2001, "Ordinary magic: Resilience processes in development," *American Psychologist*, 56, 227-238
- 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., and Powell, J.L., 2003, "A resilience framework for research, policy, and practice: Contributions from Project Competence," In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge
- Masten, A.S. and Coatsworth, J.D., 1998, "The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children," *American Psychologist*, 53(2), 205-220
- Masten, A.S., 2008, "Promoting Competence and Resilience in the School Context," *Professional School Councelling*, 12(2), 76-84

- Mcevoy, A. and Welker, R., 2000, "Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review," *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 130-140
- Newman, T., 2002, *Promoting resilience: A review of effective strategies for child care service?* Exeter, United Kingdom: Center for Evidence Based Social Sciences
- Newman, T., 2004, *What works in building resilience?* Retrieved April 5, 2015, from [http://www.barnardos.org.uk/what works in building resilience - summary 1 .pdf](http://www.barnardos.org.uk/what_works_in_building_resilience_summary_1.pdf)
- Newman, J.L. and Dantzler, J., 2015, "Fostering Individual and School Resilience: When students at risk Move from Receivers to Givers," *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 8(1), 80-89
- Reyes, J.A. and Elias, M.J., 2011, "Fostering social-emotional resilience among Latino youth," *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737
- Rhodes, J. and Lowe S.R., 2008, "Youth Mentoring and Resilience: Implications for Practice," *Child Care in Practice*, 14(1), 9-17
- Rutter, M., 2000, "Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications", In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 651-682), Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. and Maughan, B., 2002, "School effectiveness findings, 1979-2002", *Journal of School Psychology*, 40, 451-475
- Sameroff, J.A., Morisson, L., Gutmann, L.M. and Peck, S.C., 2003, "Adaptation among youth facing multiple risks: perspectives research findings," In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability, Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 364-391), Cambridge, UK: Cambridge
- Sandín-Esteban, M. and Sánchez-Martí, A., 2015, "Resilience and school success of young immigrants," *Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 175-211
- Schoon, I. and Bynner, J., 2003, "Risk and resilience in the life course: Implications for interventions and social policies," *Journal of Youth Studies*, 6(1), 21-31
- Wang, M.C., Haertel, G.D. and Walberg, H.J., 1994, "Educational resilience in inner cities," In M. C. Wang, & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Webster-Stratton, C., 1999, *How to Promote Children's Social and Emotional Competence*, London: P. Chapman
- Werner, E.E., 1989, "High-Risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years," *American Journal Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81
- Werner, E.E., 1996, "Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood," *European Child & Adolescent Psychiatry*, 5, 47-51
- Werner, E.E., 2000, "Protective factors and individual resilience," In J. P., Shonkoff, & S. J., Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention*, (pp. 115-132), Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Wright, M.O. and 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
- Wyman, P.A., 2003, "Emerging perspectives on context-specificity of children's adaptation and resilience: Evidence from a decade of research with urban children in adversity," In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Intervention* (pp. 293-317). Cambridge: Cambridge University Press

- Yates, T. M., Egeland, B. and Sroufe, A., 2003, "Rethinking Resilience: A developmental process perspective," In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability, Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 243-266), Cambridge, UK: Cambridge
- Zeanah, CH., Boris, N. and Larrieu, J., 1997, "Infant development and developmental risk: a review of the past 10 years," *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 165-178
- Zipper, I.N. and Simeonsson, R.J., 2004, "Developmental vulnerability in young children with disabilities," In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood, An Ecological perspective*, (pp.161-182), Washington, DC: NAWA Press
- Κουρκούτας, Η., 2001, *Η Ψυχολογία του εφήβου, Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουρκούτας, Η., 2007, *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., 2006, Το φαινόμενο της ψυχικής ανθεκτικότητας κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού και του εφήβου: Σύνομη ανασκόπηση, *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(1), 9-22.
- Χατζηχρήστου, Χ., 2004, *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. κα 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