

## Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 5Α (2022)



### Ψυχική Ανθεκτικότητα στην Εκπαίδευση

*Stavroula Roumprou*

doi: [10.12681/icodl.3356](https://doi.org/10.12681/icodl.3356)

## Ψυχική Ανθεκτικότητα στην Εκπαίδευση

### Psychological Resilience in Education

**Stavroula Roubou**

PHD Εξελικτική Ψυχολογία  
Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού  
Ε.Κ.Π.Α.

[svroubou@gmail.com](mailto:svroubou@gmail.com)

<http://orcid.org/0000-0002-9238-9441>

#### Abstract

The process of resilience has emerged as a priority, in an era of tumultuous educational changes and reforms. It encompasses the assets (capacities and engagement processes) that allow individuals, communities and organizations to recover from crisis situations and in addition, to perform. Drawing on the theoretical concepts of resilience, the purpose of the current endeavor is thus to propose, under the lens of systemic thinking, an applicable blueprint of actions, in order to promote resilience, the field of education.

**Keywords:** *Resilience, education, Teachers*

#### Περίληψη

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε ατομικό ή συστημικό επίπεδο, απέναντι στην αντιξοότητα ή στο τραύμα. Αποτελεί έναν από τους σύγχρονους τομείς έρευνας και παρέμβασης στον χώρο της εκπαίδευσης. Σκοπός του παρόντος άρθρου, είναι αφ' ενός να παρουσιάσει ένα θεωρητικό πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας και αφ' ετέρου να προτείνει, υπό το πρίσμα της συστημικής σκέψης, ένα πλαίσιο δράσεων για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σχετική με την ανθεκτικότητα γνώση είναι σημαντική για όλους, αλλά κυρίως για τους εκπαιδευτικούς που έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** *ψυχική ανθεκτικότητα, εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, σχολικό περιβάλλον*

#### Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η προσοχή αρκετών ερευνητών και ψυχολόγων έχει στραφεί στη μελέτη της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας, ως χαρακτηριστικό μεγάλης σημασίας για τη διαχείριση δυσλειτουργικών καταστάσεων και την εξασφάλιση ευημερίας. Ως αρκετά σύνθετη και πολύπλοκη εννοιολογική κατασκευή, η νοηματοδότηση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης διαφοροποιείται σε κάθε επιστημονικό πεδίο (Condly, 2006; Peng, 1994). Ως εκ τούτου, οι διάφοροι ορισμοί της ανθεκτικότητας αντικατοπτρίζουν διαφορετικές πλευρές της, ή μορφές που αυτή παίρνει (Windle, 2011; Masten & Wright, 2010; Masten, & Powell, 2003).

Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα σύμπλεγμα στοιχείων από φυσιολογικές, γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές συνιστώσες, τις οποίες το υποκείμενο χρησιμοποιεί κατά τη διαδικασία ανάκαμψης και επαναφοράς, ύστερα από μια δυσλειτουργική κατάσταση (Luthans, 2002b). Προϋπόθεση για την εκδήλωσή της είναι η παρουσία ενός κινδύνου, και συγχρόνως η παρουσία των προστατευτικών παραγόντων που θα συνδράμουν, είτε στην προαγωγή θετικών αποτελεσμάτων, είτε στην ελάττωση των αρνητικών (Masten, 2014a). Η επίτευξή της, προϋποθέτει την κατανόηση της τρισδιάστατης δομής της (Shastri, 2013), δηλαδή ως *κατάσταση*, ως *αποτέλεσμα* και ως *διαδικασία*. Ως κατάσταση, η ψυχική ανθεκτικότητα, αποτελεί «ένα μοτίβο θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο παλιών ή νέων δυσκολιών» (Wright & Masten, 2005). Συνδέεται με την επιτυχή αντιμετώπιση δυσλειτουργικών καταστάσεων (Werner, 1995) και την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων (Brooks, 1994; Masten, 2001). Σύμφωνα με την Werner (2000), η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μία πολύεδρη κατασκευή με μεγάλη ετερογένεια, τόσο ως προς την ανταπόκριση στις διάφορες αντιξοότητες (εφόσον κάθε άτομο ανταποκρίνεται διαφορετικά σε προβλήματα που ανακύπτουν), όσο και ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των επικείμενων δυσκολιών (Rutter, 2012; Blum, 1998).

### **Δυναμικές Διεργασίες**

Η ψυχική ανθεκτικότητα ως εξελικτική πολυδιάστατη διαδικασία, μπορεί να θεωρηθεί ως συνέχεια της επιτυχούς προσαρμογής στα νέα δεδομένα (Herrman et al., 2011). Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι πρώτες μελέτες της ψυχικής ανθεκτικότητας επικεντρώθηκαν σε ατομικούς παράγοντες και χαρακτηριστικά που ενισχύουν τα υποκείμενα να ξεπεράσουν τις αντιξοότητες (Rutter, 1987). Καθώς εξελίχθηκε η γνώση σχετικά με τη διαδικασία, κατέστη προφανές ότι εμπλέκονται στη διαδικασία και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Masten & Motti-Stefandi, 2008), οι οποίοι ωστόσο, δεν επαρκούν για την πλήρη κατανόηση του φαινομένου, εφόσον οι δυναμικές διεργασίες που διαμεσολαβούν και αλληλοεπιδρούν μεταξύ ατόμου - περιβάλλοντος, και ατόμου - αποτελέσματος παρέχουν περισσότερες πληροφορίες για την ψυχική ανθεκτικότητα (Masten & Powell, 2003). Ακολούθως, οι Reyes και Elias (2011) προσθέτουν πως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί μόνιμη κατάσταση, εφόσον οι μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής μπορούν να τροποποιήσουν σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα του υποκειμένου. Υπό το πρίσμα της συστημικής οπτικής, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτυπώνεται ως περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών και των εξωτερικών δυνάμεων (π.χ. σχολείο) που, με τη βοήθεια εσωτερικών μηχανισμών, απομονώνουν τις επιδράσεις των δυσμενών καταστάσεων (Esquivel, et al., 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτυπώνεται ως δυναμική διαδικασία η οποία μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για την αποκωδικοποίηση, τόσο της αντίστασης στον κίνδυνο που προβάλλουν συνήθως τα υποκείμενα κατά τη διάρκεια της εργασιακής τους ζωής, όσο και στον τρόπο με τον οποίο καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις (Masten, 2013).

Συμπερασματικά, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία που υιοθετούν τα άτομα για να διατηρήσουν μια θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή, όταν έχουν εκτεθεί σε δύσκολες, αντίξοες συνθήκες, ή έχουν ανανήψει από τραυματικά γεγονότα. Επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα θα μπορούσε να περιγραφεί ως αντανάκλαση της αλληλεπίδρασης ατομικών, περιβαλλοντικών και συστημικών παραγόντων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Luthar et al., 2006; Masten et al., 1999; Morrison, et. al., 2002).

### **Διαστάσεις Ψυχικής Ανθεκτικότητας**

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων της. Η πρώτη από τις διαστάσεις, αφορά τον βαθμό που το υποκείμενο επιτυγχάνει το ευ ζην, αναφορικά με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων (Masten & Curtis, 2000). Η εν λόγω διάσταση αναφέρεται σε παρελθοντική ή τρέχουσα έκθεση του υποκειμένου σε μία στρεσογόνα κατάσταση, η οποία αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης διαταραχών, τόσο στη φυσιολογική λειτουργία του, όσο και στην προσαρμογή του (Masten, 2014b, 2001). Οι αντιξοότητες (χρόνιες ή οξείες) αντανakλώνται σε αρνητικές νόρμες συμπεριφορών και σε εμπειρίες που διαταράσσουν, τόσο την προσαρμοστική λειτουργικότητα του υποκειμένου, όσο και την ανάπτυξή του (Mukund & Dehuri, 2016).

Η δεύτερη διάσταση ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται είτε στο παρελθόν, είτε στο παρόν και αφορά: (α) τον βαθμό έκθεσης του υποκειμένου σε παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι είναι δυνατό να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξή του. Προϋποθέτει επομένως, τον σαφή ορισμό αφ' ενός των αναμενόμενων αναπτυξιακών επιτευγμάτων και αφετέρου των κριτηρίων αξιολόγησης των συνθηκών επικινδυνότητας (Masten & Curtis, 2000). (β) στα κριτήρια με βάση τα οποία η ποιότητα της προσαρμογής χαρακτηρίζεται ως θετική. Οι Murphy και Moriarty (1976) αποφαινόνται πως η ποιότητα προσαρμογής ενός ζωντανού συστήματος εμπεριέχει δυο πολύ σημαντικές πτυχές: (α) την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον, την οποία όρισε ως *ικανότητα αντιμετώπισης I*, και (β) τη διατήρηση της εσωτερικής λειτουργίας του συστήματος (ατόμου), την οποία κατονόμασε ως *ικανότητα αντιμετώπισης II*. Στην αναπτυξιακή έρευνα, η έννοια της βέλτιστης προσαρμογής εμπεριέχει την υποκειμενική αίσθηση τόσο της ψυχικής υγείας του ατόμου, όσο και την επάρκειά του στους αναπτυξιακούς στόχους. Οι ερευνητές επισημαίνουν τη διττή φύση της διαδικασίας της προσαρμογής η οποία συμπεριλαμβάνει, την ομαλή ψυχική λειτουργία (εσωτερική ισορροπία, σε αντίθεση με την ψυχική δυσφορία) και τη βέλτιστη λειτουργία στο περιβάλλον ή άλλως, την εξωτερική καλή προσαρμογή (ψυχολογική επάρκεια και κοινωνικής προσαρμογής αντί της κοινωνικής δυσπροσαρμογής) (Masten & Wright, 2010, Masten et al., 1990). Οι Bonanno, Romero και Klein (2015) συνοψίζοντας, παρουσιάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα φαινόμενο *ομπρέλα*, που εμπερικλείει έναν αξιοσημείωτο αριθμό μεταβλητών που συμπλέκονται και δεν μπορούν να κατανοηθούν μεμονωμένα. Ακολουθώντας, προτείνουν ένα μοντέλο αποτελούμενο από τα παρακάτω τέσσερα στοιχεία: (α) τον βαθμό της ικανότητας προσαρμογής πριν από την αντιξοότητα, από τον οποίο αποτυπώνονται τόσο ο τρόπος αντίδρασης, όσο και τα αποτελέσματα, (β) τα πραγματικά περιστατικά και τις συνθήκες, (γ) τα αποτελέσματα και την αντίδραση μετά από την αντιξοότητα, τα οποία αναφέρονται και στη βασική προσαρμογή και (δ) τη μέτρηση της πρόβλεψης των αποτελεσμάτων ανθεκτικότητας πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από το ερέθισμα (Bonanno et al., 2015).

### **Μορφές Ψυχικής Ανθεκτικότητας**

Στις έρευνες που σχετίζονται με το στρες, την αντιξοότητα και το τραύμα, τέσσερις γενικές κατηγορίες έχουν συνδεθεί με την ψυχική ανθεκτικότητα, οι οποίες αντανakλούν τέσσερις διαφορετικές μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται: την *αντίσταση*, την *ανάκαμψη*, την *ομαλοποίηση* και την *ανασυγκρότηση* (Masten & Wright, 2010; Day et al., 2007). Η αντίσταση αφορά τη διατήρηση της φυσιολογικής λειτουργίας του υποκειμένου, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την έκθεσή του σε μια δυσλειτουργική συνθήκη (Bonanno, 2004). Η δεύτερη φάση ψυχικής ανθεκτικότητας

αναφέρεται στη διαδικασία της *ανάρρωσης ή ανάκαμψης*, της σταδιακής δηλαδή, επαναφοράς του υποκειμένου στο φυσιολογικό επίπεδο λειτουργίας (Masten & Wright, 2010). Η τρίτη μορφή ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται στην έννοια της *ομαλοποίησης* (Masten & Barnes, 2018), ενώ η τέταρτη μορφή ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται στη διαδικασία της *ανασυγκρότησης*, της θετικής αναπλαισίωσης γεγονότων και της αναδόμησης αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών του υποκειμένου, έτσι ώστε να προσαρμοστεί στην αντιξοότητα και να ανταπεξέλθει σε μελλοντικές (Lepore & Revenson, 2014). Οι ερευνητές Zautra και συνεργάτες (2010) υποστηρίζουν ότι ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας θα πρέπει να εμπερικλείει τόσο την έννοια της *ανάρρωσης*, δηλαδή τη ικανότητα αυτοανορθώσεως ή ανανεώσεως από την αντιξοότητα και της επιστροφής στο αρχικό επίπεδο ισορροπίας, όσο και την έννοια της *αυτορρύθμισης και της βιωσιμότητας*, που αναφέρεται στην ικανότητα του υποκειμένου να διατηρεί την ψυχολογική του ευεξία σε ένα δυναμικό και απαιτητικό περιβάλλον, αλλά και ταυτόχρονα, να αναπτύσσεται μέσα από την αντιξοότητα.

Συναφείς έννοιες με τη διαδικασία της ανασυγκρότησης νοούνται η διαδικασία της *μεταμόρφωσης* (Masten & Barnes, 2018; Masten & Wright, 2010) και της *μετατραυματικής ανάπτυξης* (Linley & Joseph, 2004). Αναφέρονται ωστόσο, στις θετικές αλλαγές που μπορεί να συμβούν στο υποκείμενο κατόπιν μίας στρεσογόνου κατάστασης (Snare, 1997; Masten et al., 1990). Η διαδικασία της ανασυγκρότησης εμπερικλείει θετικές αλλά και αρνητικές αλλαγές.

### **Μοντέλα Ψυχικής Ανθεκτικότητας**

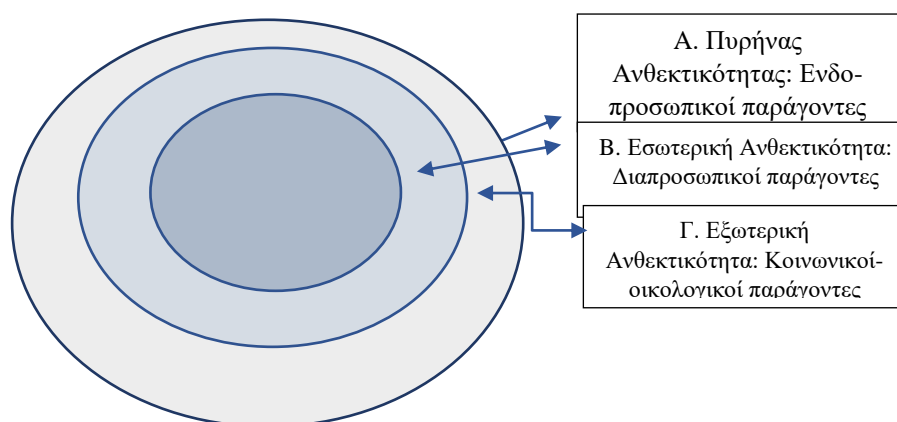
Τα μοντέλα ψυχικής ανθεκτικότητας επιχειρούν να αποτυπώσουν και να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο συμπλέκονται και αλληλεπιδρούν οι ατομικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες προκειμένου να αντισταθμίσουν τους παράγοντες επικινδυνότητας (Gerstein & Green, 1993) και τις δύσκολες καταστάσεις (Zimmerman και Arunkumar, 1994; Rutter, 1989; Garmezy et al., 1984). Σύμφωνα με την O' Leary (1998) αρκετοί ερευνητές χρησιμοποίησαν διαφορετικούς όρους για να περιγράψουν τα εξής τρία μοντέλα ανθεκτικότητας:

- I. Το *αντισταθμιστικό μοντέλο*, το οποίο αντιμετωπίζει την ανθεκτικότητα ως παράγοντα εξουδετέρωσης της έκθεσης στον κίνδυνο. Σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, οι αντισταθμιστικοί παράγοντες δρουν και συμβάλλουν στο προβλεπόμενο αποτέλεσμα, ανεξάρτητα από τους παράγοντες κινδύνου.
- II. Το *μοντέλο πρόκλησης* σύμφωνα με το οποίο οι παράγοντες κινδύνου δύνανται να επεκτείνουν την προσαρμοστική ικανότητα του υποκειμένου. Ως εκ τούτου, οι αρνητικές εμπειρίες, προετοιμάζουν το υποκείμενο για ενδεχόμενες αντιξοότητες και επικείμενες στρεσογόνες καταστάσεις. Οι ερευνητές McEwen, Gray και Nasca, (2015), εκτιμούν ότι η *πλαστικότητα* του εγκεφάλου ευνοεί την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα και την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας, ειδικά όταν το υποκείμενο εκτίθεται σε νέες στρεσογόνες καταστάσεις.
- III. το *μοντέλο της ανοσίας*, σύμφωνα με το οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και των παραγόντων επικινδυνότητας που μειώνουν τα αρνητικά αποτελέσματα ή μετριάζουν την επίδραση από την έκθεση σε κίνδυνο. (O' Leary, 1998; Ledesma, 2014). Το εν λόγω μοντέλο, υποδηλώνει ότι οι προστατευτικοί παράγοντες συνδράμουν στην ανάπτυξη υγιών προσωπικών χαρακτηριστικών παρά τις αντίξοες συνθήκες, εμπειρίες και καταστάσεις (Bonnano, 2004). Στους προστατευτικούς παράγοντες εμπεριέχονται και οι συναισθηματικές δεξιότητες, οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες αντίδρασης, οι εργασιακές ικανότητες, η αυτοεκτίμηση, οι δεξιότητες ζωής

καθώς και οι ικανότητες προγραμματισμού και διαχείρισης προβλήματος (Ungar, 2004).

Οι Herrman και συνεργάτες (2011) επισημαίνουν ότι η αλληλεπίδραση των προσωπικών, γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία αναπτύσσει ή μειώνει τους δείκτες ομοιόστασης ή ανθεκτικότητας. Προσθέτουν επίσης, ότι οι δείκτες που επηρεάζουν αρνητικά ή θετικά τη διαδικασία της ομοιόστασης μπορούν να θεωρηθούν ως ανάλογοι των παραγόντων που προάγουν ή ελαττώνουν την ψυχική υγεία (Rutter, 2006). Οι δείκτες αυτοί λειτουργούν σε δύο επίπεδα: α) στη ζωή και την ανάπτυξη του καθενός ατόμου ξεχωριστά και β) στο εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό και χωρο-χρονικό πλαίσιο (Luthar και Cicchetti, 2000).

Μια πιο πρόσφατη προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας, η οποία πραγματοποιήθηκε από τους Liu, Reed και Girard (2017), προτείνει ένα νέο πολυσυστημικό μοντέλο, το Multi-System Model of Resilience. Στο μοντέλο αυτό, παρουσιάζεται η ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα κλιμακωτό σύστημα με πολλαπλές διαστάσεις, εφόσον οι εμπειρίες αλλά και η διαχείριση κάθε δυσλειτουργικής συνθήκης αποτελεί δια-δραστική και αλληλοεξαρτώμενη διαδικασία μεταξύ τριών δεικτών, δηλαδή: των ενδο-προσωπικών χαρακτηριστικών, των διαπροσωπικών παραγόντων και του κοινωνικό-οικολογικού πλαισίου, εντός του οποίου αναπτύσσεται και δραστηριοποιείται το άτομο (Berkes, και Ross, 2013). Το προτεινόμενο μοντέλο αποτυπώνεται (Σχήμα 1), στους εξής τρεις ομόκεντρους κύκλους: α) στον πυρηνικό κύκλο, που εμπερικλείει τους ενδο-προσωπικούς παράγοντες ή τα προσωπικά έμφυτα χαρακτηριστικά του ατόμου που διευκολύνουν την ικανότητα ανθεκτικότητας (Luthar et al., 2000), β) στον δεύτερο κύκλο, τον μεσαίο, όπου εμπεριέχονται οι διαπροσωπικοί δείκτες, με έμφαση στις ατομικές διαφορές και τα αναπτυσσόμενα επίκτητα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που προκύπτουν από τις κοινωνικές σχέσεις, τις προσωπικές εμπειρίες, την εκπαίδευση, τις γνώσεις, τις ικανότητες και δεξιότητες κ.λπ. (Southwick et al., 2014) και γ) τον τρίτο κύκλο, τον εξωτερικό, στον οποίο εμπεριέχεται κάθε μοναδική περίπτωση από το ευρύτερο κοινωνικό-οικολογικό περιβάλλον που εξυπηρετεί τη διαχείριση και την προσαρμογή σε δύσκολες καταστάσεις, αντιπροσωπεύοντας την ανθεκτικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας (Liu et al., 2017). Επισημαίνεται από τους κατασκευαστές του εν λόγω μοντέλου ότι, διαχρονικά, κανένας μεμονωμένος τομέας (από τους τρεις κύκλους) δεν φάνηκε περισσότερο σημαντικός από τους άλλους δύο.



**Σχήμα 1:** Πολυσυστημικό μοντέλο Ανθεκτικότητας Multi-System Model of Resilience – MSMR (Πηγή: Liu, Reed & Girard, 2017, pp. 114-116)

## **Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εκπαίδευση**

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται διαρκώς μέσα στο πλαίσιο άσκησης του επαγγέλματός τους να διαχειριστούν και να εξαλείψουν εμπόδια που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεδομένου του πολυσύνθετου ρόλου τους, η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων. Το στρες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί έχει τεκμηριωθεί από πολυάριθμες έρευνες, ενώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού λόγω της πολυπλοκότητάς του, έχει ανακηρυχθεί ως ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα (Nias, 1999; Hargreaves, 1994), με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, εναλλαγής προσωπικού και αποχωρήσεων (Reichl et al., 2014; Briceno, et al., 2009). Συχνό αποτέλεσμα των στρεσογόνων και δυσλειτουργικών συνθηκών (παράγοντες επικινδυνότητας) που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι η διαμόρφωση δυναμικής, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση ψυχοκοινωνικών παρεκκλίσεων (Werner, 2000). Ωστόσο, το γεγονός ότι ένας αξιοσημείωτος αριθμός εκπαιδευτικών καταφέρνει να αντιμετωπίσει θετικά τις αναδυόμενες δυσλειτουργίες, αποδεικνύει ότι ορισμένες διεργασίες (προστατευτικοί παράγοντες), τους προστατεύουν από τις αρνητικές επιπτώσεις των παραγόντων επικινδυνότητας. Οι ίδιοι παράγοντες λειτουργούν ως σημαντικοί μηχανισμοί ενδυνάμωσης, προαγωγής και καλλιέργειας της ψυχικής ανθεκτικότητας.

## **Παράγοντες που επηρεάζουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών**

Η ερευνητική βιβλιογραφία σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, έχει προσδιορίσει πολλαπλούς προστατευτικούς παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς που διατρέχουν κίνδυνο ψυχικής καταπόνησης. Σε αυτούς συγκαταλέγονται συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η αφοσίωση, τα εσωτερικά κίνητρα, οι κοινωνικές δεξιότητες, η διαχείριση του στρες, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η ικανότητα αντικειμενικής ανάλυσης των δυσάρεστων εμπειριών, η επαγγελματική ανέλιξη και η ισορροπία μεταξύ εργασιακής και προσωπικής ζωής (Day & Gu, 2014; Morgan 2011; Howard & Johnson, 2004). Η Kumpfer (1999) συστήνει την εξής ομάδα ατομικών δεικτών που σχετίζονται με την επιτυχημένη ή μη προσαρμογή σε αρνητικές συνθήκες ή καταστάσεις άγχους, οργανωμένη στις εξής πέντε κύριες κατηγορίες: (α) γνωστικές ικανότητες, (β) νοητικά χαρακτηριστικά, (γ) κοινωνικές δεξιότητες, (δ) σωματική ευεξία και (ε) συναισθηματική σταθερότητα. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αποτελούν τον πυρήνα των ατομικών χαρακτηριστικών της ψυχικής ανθεκτικότητας και οι περισσότεροι ειδικοί προσπαθούν να τα αναπτύξουν για την ενίσχυσή της. Ακολούθως, οι προτεινόμενοι περιβαλλοντικοί (προστατευτικοί) δείκτες, εμπεριέχουν τη συναδελφικότητα, την υποστήριξη μεταξύ των μελών του προσωπικού, τις σχέσεις καθοδήγησης μεταξύ εμπειρότερων και νεότερων εκπαιδευτικών, τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και την υποστηρικτική διοίκηση (Day & Gu, 2014; Howard & Johnson, 2004).

Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές Cefai και Cavioni (2014) προτείνουν ένα συνδυαστικό μοντέλο για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, το οποίο εξετάζει τις εξής δύο κατηγορίες δεικτών που αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοενισχύονται. (α) Τα ενδογενή χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ήτοι: τους ατομικούς παράγοντες σθένους όπως για παράδειγμα την εμπιστοσύνη και την αυτό-αποτελεσματικότητα και (β) τους περιβαλλοντικούς δείκτες, καθώς το άρτια οργανωμένο υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύει σημαντικά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η εν λόγω προσέγγιση επισημαίνει πως η ψυχική ανθεκτικότητα δεν συμβάλλει μόνο στην προστασία των εκπαιδευτικών από τους κινδύνους του στρες, της εξουθένωσης και

άλλων ψυχολογικών προβλημάτων αλλά και στη δημιουργία ενός πλαισίου όπου οι εκπαιδευτικοί ανελλίσσονται και προοδεύουν τόσο επαγγελματικά, όσο και προσωπικά (Beltman et al., 2011).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν τα απαιτούμενα ψυχολογικά εργαλεία, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις και τα ανακυπτόμενα εμπόδια, να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να καλλιεργούν και να ισχυροποιούν σχέσεις με εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, και να διατηρούν τα δικά τους κίνητρα, την αυτό-αποτελεσματικότητά τους και την πίστη ότι με τις ενέργειές τους και τη συμπεριφορά τους μπορούν να επηρεάσουν τις καταστάσεις (Fletcher & Sarkar, 2013; Mansfield et al., 2012; Zembylas & Schutz, 2009; Luthans et al., 2007; Bernard, 2004). Συμπεριλαμβάνονται επίσης, η ανεπτυγμένη κοινωνική επίγνωση, η κατανόηση της οπτικής και των συναισθημάτων των άλλων, η ανάπτυξη υγιών σχέσεων, και η αποτελεσματική συνεργασία (Mansfield et al., 2012; Jennings & Greenberg, 2009; Goddard et al., 2004; Luthans, 2002b; Day, 1980). Η ποιοτική έρευνα της Mansfield και των συνεργατών της (2012) σε 200 εκπαιδευτικούς εντόπισε τα κυριότερα χαρακτηριστικά που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ψυχικά ανθεκτικούς. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν τις εξής τέσσερις διαστάσεις:

- την *επαγγελματική διάσταση*, η οποία συναρτάται με την επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού. Η ενίσχυση της επαγγελματικής διάστασης, όπως για παράδειγμα η δημιουργία κινήτρων δράσης, η επαγγελματική ικανοποίηση και η μείωση του εργασιακού άγχους (Honold, 1997) ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η Short (1992) περιγράφει έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης: (1) τη συμμετοχή σε κρίσιμες αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα το έργο τους, (2) τον αντίκτυπο του εκπαιδευτικού ως δείκτη επίδρασης στη σχολική ζωή, (3) το επαγγελματικό κύρος, (4) την αυτονομία, (5) τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για την ενίσχυση της δια βίου μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων και (6) την αυτό-αποτελεσματικότητα (Zembylas & Papanastasiou, 2005; Keiser & Shen, 2000; Short, 1992),
- την *ψυχολογική-συναισθηματική διάσταση*, η οποία αναφέρεται στους ατομικούς παράγοντες (Chong & Low, 2009; Brunetti, 2006) όπως για παράδειγμα τη δέσμευση, την υπομονή, την επιμονή (Fleming et al., 2013; Fleet et al., 2007) και την αίσθηση του χιούμορ (Bobek, 2002). Σύμφωνα με τους Barsade και Gibson, (1998) η έκφραση του συναισθήματος συνδέει ενδοπροσωπικές διαδικασίες με διαπροσωπικές διαδικασίες, σε ένα σύστημα αλληλεπίδρασης,
- τη *διάσταση των κινήτρων*, η οποία αναφέρεται στα κίνητρα παρώθησης ως διαδικασία ενεργητικού, επίμονου και επίλεκτου προσανατολισμού της συμπεριφοράς. Η εν λόγω διάσταση εμπρικλείει δείκτες όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα, η αυτό-παρατήρηση (Woolfolk et al., 2005) και η δεκτικότητά του στην προσαρμογή: (Keller, 1987a; 1987b).
- την *κοινωνική διάσταση* η οποία αφορά τις διαπροσωπικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού (Halsam et al., 2018). Οι ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες, η ενσυναίσθηση και οι δεξιότητες επικοινωνίας (Tait, 2008) συνδράμουν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται ενεργά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις τους. Οι Howard και Johnson (2004) αναφέρουν ότι τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα με αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες καταφέρνουν ευκολότερα να βιώσουν το αίσθημα της οικειότητας με άτομα του περιβάλλοντός τους.



## **Προτεινόμενο Πλαίσιο Δράσεων για την Προαγωγή της Ψυχικής Ανθεκτικότητας**

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί το πιο άμεσο, κεντρικό και καθοριστικό πλαίσιο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Η ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο οργανισμού (σχολείο) ενέχει καθοριστικό ρόλο στη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του (Mansfield et al., 2012; Day & Gu 2010; Werner, 1995). Η προαγωγή της απορρέει από τον συγκερασμό και τον αποτελεσματικό συνδυασμό τόσο των υλικών (για παράδειγμα δομές) όσο και άυλων (για παράδειγμα γνώση, υποστηρικτικό κλίμα) πόρων. Η ηγεσία του οργανισμού οφείλει, υιοθετώντας μία ολιστική ενδυναμωτική οπτική, με στοχευμένες δράσεις και παρεμβάσεις να εστιάσει στην ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων-χαρακτηριστικών (εκπαιδευτικών-οργανισμού), που θα οικοδομήσουν την ανθεκτικότητα. Οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην ανάπτυξη ή την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι δυνατόν να εφαρμόζονται σε ένα ή περισσότερα επίπεδα. Για παράδειγμα μία παρέμβαση μπορεί να απευθύνεται σε ατομικό επίπεδο, ή σε επίπεδο οργανισμών, όπως είναι το σχολείο ή σε έναν συνδυασμό τους (Southwick et al., 2014).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Day & Gu 2014, Fleming et al., 2013; Le Cornu 2013; Drury, 2012; Beltman et al., 2011, Morgan 2011; Howard & Johnson 2004), το σχολικό πλαίσιο που στηρίζεται στην έννοια της ανθεκτικότητας εστιάζει, πέρα από τη θεραπεία των συμπτωμάτων, στην αποτροπή προβλημάτων και στη διόρθωση των ελλειμμάτων, στην ενίσχυση της υγείας, της ικανότητας και της ευεξίας. Επιπλέον, προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα, εμπεριέχει κουλτούρα συνεργασίας, συναδελφικές, υποστηρικτικές και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μελών του και υποστηρικτική διοίκηση με εποικοδομητική ανατροφοδότηση, παροχή βοήθειας και ευκαιριών. Επιπροσθέτως, συνδράμει ενεργά στην επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών παρέχοντας τους ευκαιρίες για βελτίωση των ικανοτήτων τους και τη δυνατότητα προόδου και αυτό-εκπλήρωσης στη σταδιοδρομία (Day & Gu 2014, Beltman et al., 2011; Brook et al., 2008). Οι Day και Gu (2014) υποστηρίζουν ότι, αντί να επικεντρωνόμαστε στους στρεσογόνους παράγοντες, θα πρέπει να δώσουμε περισσότερη προσοχή στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους ο οργανισμός θα ενισχύσει την ψυχική ανθεκτικότητα των μελών του. Οι ερευνητές Johnson και Down (2013) τάσσονται κατά του ανταγωνισμού στην προσπάθεια προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ότι θα πρέπει να συνυπολογίζεται το ευρύτερο συγκείμενο των οργανωτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών συνθηκών.

Οι εστιασμένες στην ψυχική ανθεκτικότητα παρεμβάσεις υιοθετούν, συνήθως, μία ολιστική ενδυναμωτική οπτική (Elias et al., 1997) και στοχεύουν: (α) στην ελάττωση των παραγόντων επικινδυνότητας και (β) στη σκόπιμη ενσωμάτωση των προστατευτικών παραγόντων στον ιστό των καθημερινών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον (Ungar et al., 2014). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι ερευνητές Henderson και Milstein (2008) προτείνουν τον *τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας* ως παρέμβαση που ενισχύει την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας στο περιβάλλον του σχολικού οργανισμού. Σύμφωνα με τους Henderson και Milstein, (2008), ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας εμπερικλείει σημαντικές μεταβλητές, όπως τη δημιουργία σαφών ορίων, την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και την παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ενσωματώνοντας στοιχεία των συστημικών, σύγχρονων ψυχοδυναμικών μοντέλων (Dalín, 2005; Watkins & Marsick, 2003; Senge, 1990), καθώς και δεδομένα και πρακτικές από τη θεωρητικό πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας, το προτεινόμενο

σχέδιο δράσεων, το οποίο επικεντρώνεται στις πρωτοβουλίες και τις διαρθρωτικές ενέργειες που μπορούν να γίνουν μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο, εμπεριέχει:

- την ενθάρρυνση ενεργού συμμετοχής όλων των εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα,
- την παροχή ευκαιριών για ουσιαστική συμμετοχή στη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων, μέσω προγραμματισμού, δημιουργίας στόχων προς επίτευξη και παροχής βοήθειας προς τρίτους,
- την παροχή αποδοχής και ευκαιριών, προκειμένου το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναπτύξει αλλά και να αξιοποιήσει τα προτερήματα και τις ειδικές γνώσεις του,
- την ενθάρρυνση όλων των μελών και διάθεση πόρων για την προσωπική τους ανάπτυξη.
- την προαγωγή της έρευνας και του διαλόγου, της κριτικής στάσης, της ανατροφοδότησης και του πειραματισμού
- τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την εξισορρόπηση της εργασίας και της προσωπικής ζωής,
- την παροχή επαρκών ανθρώπινων και υλικών πόρων,
- τη μύηση και υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα, σύστημα καθοδήγησης από εμπειρότερους εκπαιδευτικούς (mentoring),
- την ενθάρρυνση της συνεργασίας και της συλλογικής μάθησης που στηρίζεται στην αξιοποίηση της ομάδας,
- την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης σε μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού που αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα,
- τη δημιουργία συναδελφικής κουλτούρας ενσωμάτωσης, όπου όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού νιώθουν ότι είναι αποδεκτά, και ότι έχουν ίσες ευκαιρίες,
- τη διασφάλιση των εποικοδομητικών και υποστηρικτικών σχέσεων εντός του οργανισμού.

Οι παραπάνω προτάσεις είναι ενδεικτικές. Η επεξεργασία, η μελέτη, η βελτίωση ακόμη και η αναθεώρησή τους, διαφοροποιούνται ανάλογα το συγκεκριμένο.

### **Επίλογος**

Προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι προκλήσεις των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και να υποστηριχθεί η οικοδόμηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτείται στοχευμένη και επιστημονική προσέγγιση, εφόσον η ψυχική ανθεκτικότητα ενέχει πολλούς και διαφορετικούς μηχανισμούς και παράγοντες. Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα δίνουν έμφαση σε ολιστικές παρεμβάσεις, εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό, τη σημαντικότερη συνιστώσα για την οικοδόμηση ενός ισχυρού και ευέλικτου, *ψυχικά ανθεκτικού* σχολείου.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Barsade, S. G., & Gibson, D. E. (1998). *Group emotion: A view from top and bottom*. In D. H. Gruenfeld (Ed.), *Research on managing groups and teams, Vol. 1. Composition* (p.81–102). Elsevier Science/JAI Press. <https://doi.org/10.1177/0963721412438352>
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207. DOI: 10.1016/j.edurev.2011.09.001

- Berkes, F., & Ross, H. (2013). Community Resilience: Toward an Integrated Approach. *Society & Natural Resources*, 26(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/08941920.2012.736605>
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher well-being: A review of the evidence*. London: Teacher Support Network.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 812-825. DOI:10.1016/j.tate.2006.04.027
- Blum, R. W. (1998). Healthy youth development as a model for youth health promotion: A review. *Journal of Adolescent Health*, 22(5), 368-375. DOI:10.1016/s1054-139x(97)00261-9
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bonanno, G. A., Romero, S. A., & Klein, S. I. (2015). The Temporal Elements of Psychological Resilience: An Integrative Framework for the Study of Individuals, Families, and Communities. *Psychological Inquiry*, 26(2), 139–169. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.992677>
- Brook, A. T., Garcia, J., & Fleming, M. (2008). The effects of multiple Identities on psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 1588–1600. <https://doi.org/10.1177/0146167208324629>
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64, 545-553. <https://doi.org/10.1037/h0079565>
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). Social and Emotional Education in Primary School. *Integrating Theory and Research into Practice*. New York: NY. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4>
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236. <https://doi.org/10.1177/0042085906287902>
- Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching: Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72. DOI:10.1007/s10671-008-9056-z
- Dalin, P., (2005). *School Development. Theories and Strategies. An International Handbook*. London: Continuum.
- Day, R. S. (1980). Teaching from notes: Some cognitive consequences. ed. W. J. McKeachie. In *Learning, Cognition, and College Teaching: New Directions for Teaching and Learning*, San Francisco: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/tl.37219800209>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *Resilience counts*. In *The new lives of teachers* (pp. 156-176). London: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007) *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead, Open University Press.
- Drury, J. (2012). Collective resilience in mass emergencies and disasters: A social identity model. In J. Jetten, C. Haslam, & S. A. Haslam (Eds.), *The social cure: Identity, health, and well-being* (pp.195–215). Oxford, UK: Routledge.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M.T. & Haynes, N. M., (1997). *Promoting social and emotional learning*, Alexandria: ASCD.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in school. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651. <https://doi.org/10.1002/pits.20585>
- Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B. & Hughes, R., (2007). University-qualified Indigenous early childhood teachers: Voices of resilience. *Australian Journal of Early Childhood*, 32, 17-25. <https://doi.org/10.1177/183693910703200304>
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In *Handbook of resilience in children* (pp. 387-397). Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_22](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_22)
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theory. *European Psychologist*, 18,12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Garmezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children – A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97–111. <https://doi.org/10.2307/1129837>

- Gerstein, D. R., & Green, L.W. (1993). *Preventing drug abuse: What do we know?* Washington, DC: National Academy Press. DOI: 10.17226/1883
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London, Cassell.
- Haslam, S. A., McMahon, C., Cruwys, T., Haslam, C., Jetten, J., & Steffens, N. (2018). Social cure, what social cure? The propensity to underestimate the importance of social factors for health. *Social Science and Medicine*, 198, 14– 21.
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3\\_23](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_23)
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What Is Resilience? *Canadian Journal of Psychiatry* 56, 258-265. DOI: 10.1177/070674371105600504
- Honold, L. (1997). A review of the literature on employee empowerment. *Empowerment in Organizations*, 5(4), 202-204. <https://doi.org/10.1108/14634449710195471>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7 (3), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Johnson, B. & Down, B. (2013). Critically re-conceptualizing early career teacher resilience. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*,34(5), 703-715. DOI:10.1080/01596306.2013.728365
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Keiser, N. M., & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 115-12. <https://doi.org/10.1177/107179190000700308>
- Keller, J. M. (1987a). “Strategies for Stimulating the Motivation to Learn. *Performance & Instruction*, 26(8), 1-7. <http://dx.doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>
- Keller, J. M. (1987b). The systematic process of motivational design. *Performance & Instruction*, 26(9), 1-8. <https://doi.org/10.1002/pfi.4160260902>
- Kumpfer, K. L. (2002). Additional tools for measuring vulnerability to substance abuse. *Contemporary Psychology*, 47, 82-85.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Academic/Plenum. DOI:10.1007/0-306-47167-1\_9
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). DOI:10.14221/ajte.2013v38n4.4
- Ledesma, J. (2014). Conceptual Frameworks and Research Models on Resilience in Leadership. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244014545464>
- Lepore, S. & Revenson, T. (2014). Relationships between posttraumatic growth and resilience: Recovery, resistance and reconfiguration. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of Posttraumatic Growth: Research and Practice*, 2nd ed. (pp. 24-46). New York: Psychology Press.
- Linley, P. & Joseph, Stephen. (2004). Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review. *Journal of traumatic stress*,17,11-21. DOI: 10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e
- Liu, J., Reed, M. & Girard, T. (2017). Advancing resilience: An integrative, multisystem model of resilience. *Personality and Individual Differences*, 111(1),111-118. DOI:10.1016/j.paid.2017.02.007
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior. Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*,16,57-72. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>
- Luthans, F.,Avolio, B.J.,Avey, J.B. & Norman, S.M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction, *Personnel Psychology*,60,541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*,12, 857–885. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Luthar, S. S., Sawyer, J. A., & Brown, P. J. (2006). Conceptual Issues in Studies of Resilience: Past, Present, and Future Research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115.

DOI: 10.1196/annals.1376.009

- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543- 562. DOI: 10.12691/ajap-2-2-4
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2013). Resilience. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development (SKC-ECD). DOI: 10.1037//0003-066X.56.3.227.
- Masten, A.S. (2014a). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A.S. (2014b). Invited Commentary: Resilience and Positive Youth Development Frameworks in Developmental Science. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 1018-1024. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0118-7>
- Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: *Developmental Perspectives*. *Children Basel, Switzerland*, 5(7), 98-100. <https://doi.org/10.3390/children5070098>
- Masten, A. S., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213–237). The Guilford Press.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2008). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology*, (4th ed., pp. 721-738). Danvers, MA: John Wiley & Sons.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp.1-25). Cambridge, UK: Cambridge Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.003>
- 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. DOI: 10.1017/s095457940000314x
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(1), 143-169. DOI: 10.1017/s0954579499001996
- Masten, A.S., Best, K.M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- McEwen, B. S., Nasca, C., & Gray, J.D. (2015). Stress Effects on Neuronal Structure: Hippocampus, Amygdala, and Prefrontal Cortex. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 3-23. DOI: 10.1038/npp.2015.171
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers’ experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32,(4), 92-104. <https://doi.org/10.1080/03033910.2011.613189>
- Morrison, G.M., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). Proactive factors related to antisocial behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 277-290. DOI:10.1002/jclp.10022
- Mukund, B., & Dehuri B. K. (2016). Building Resilience in School Children: Need of The Hour. *Global Journal for Research Analysis*, 5(10), 279-282. <https://doi.org/1036106/gjra>
- Murphy, L.B., & Moriarty, A.E. (1976). *Vulnerability, coping, and growth*. New Haven: Yale University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1978.tb01323.x>
- Nias, J. (1999) Teachers’ moral purposes: Stress, vulnerability, and strength, in: R. Vandenberghe and A.M. Huberman (Eds) *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 223-237. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.015>
- O’ Leary, V. (1998). Strength in the Face of Adversity: Individual and Social Thriving. *Journal of Social issues*, 54(2):425-446. DOI:10.1111/j.1540-4560.1998.tb01228.x
- Peng, S. S. (1994). Understanding resilient students: The use of national longitudinal databases. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (p. 73–84). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reichl, C., Wach, F.S., Spinath, F.M., Brunken, R. & Karbach, J. (2014) Burnout risk among first-year

- teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behaviour*, 85 (1), 85-92.
- Reyes, J. A., & Elias, M. J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7),723-737. <https://doi.org/10.1002/pits.20580>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-44. DOI: 10.1017/S0954579412000028
- Rutter, M. (2006). Implication of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12. DOI:10.1196/annals.1376.002
- Rutter, M. (1989). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry banner*, 57(3), 316-331. DOI:10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Senge, M. P. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of Learning Organisation*. New York: Doubleday.
- Shastri, P.C. (2013). Resilience: building immunity in psychiatry. *Indian Journal of Psychiatry*, 55(3), 224-234. DOI: 10.4103/0019-5545.117134
- Short, P. M. (1992). Dimensions of Teacher Empowerment. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2021 από τη βάση δεδομένων ERIC.
- Snape, M. C. (1997). Reactions to a traumatic event: The good, the bad and the ugly? *Psychology, Health and Medicine*, 2, 237–242. <https://doi.org/10.1080/13548509708400581>
- Southwick, S., Bonnano, G., Masten, A., Panter-Brick, C. & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 1-14. doi: 10.3402/ejpt.v5.25338
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice International teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76.
- Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth & Society*, 35(3):341-365. <https://doi.org/10.1177/0044118X03257030>
- Ungar M, Russell P., & Connelly G. (2014). School-based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 66-68. DOI:10.5539/jedp.v4n1p66
- Watkins, K., & Marsick, V. (2003). Demonstrating the Value of an Organization’s Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 51–132. doi:10.1177/1523422303005002002
- Werner, E.E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3):81-84. doi:10.1111/1467-8721.ep10772327
- Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed.) (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.008>
- Windle G (2011) What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2):152–169. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- Woolfolk Hoy, A, & Burke Spero, R. (2005) Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. DOI:10.1016/j.tate.2005.01.007
- 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, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_2)
- Zautra, A. J., Hall, J. S., & Murray, K. E. (2010). *Resilience: A new definition of health for people and communities*. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 3–29). The Guilford Press.
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers’ emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers’ lives* (pp. 367–377). NY: Springer. DOI:10.1007/978-1-4419-0564-2\_18
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling Teacher Empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433 – 459. <https://doi.org/10.1080/13803610500146152>
- 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. DOI:10.1002/J.2379-3988.1994.TB00032.X